

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI
Campus de Santo Ângelo
Furi – URI, Campus Santo Ângelo

ANAIS

**XVI FÓRUM DE ESTUDOS
LEITURAS PAULO FREIRE**

Organizadores
Cênio Back Weyh
Rosângela Angelin

ISSN 2176-3569

Maio, 2014
Santo Ângelo/RS

D294 XVI Fórum de Estudos: leituras Paulo Freire /
Organização: Cênio Back Weyh, Rosângela
Angelin. – Santo Ângelo: FuRI, 2014.

CD-ROM

ISSN 2176-3569

1. Educação 2. Freire, Paulo, 1921-1997
3. Educação popular I. Weyh, Cênio Back (org.) II.
Angelin, Rosângela (org.) III. Título

CDU: 37.014.2

Responsável pela catalogação:
Bibliotecária – Fernanda Ribeiro Paz CRB 10/ 1720

Organizadores:

Cênio Back Weyh
Rosângela Angelin

Publicação

FuRi – Campus de Santo Ângelo
Rua Universidade das Missões, 464 – CEP 98.802-470
Santo Ângelo – RS – Brasil – Fone: 55-3313-7900

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES - CAMPUS SANTO ÂNGELO**

Reitor

Luis Mário Silveira Spinelli

Editora FuRI

Comitê Executivo

André Leonardo Copetti Santos

Mauro José Gaglietti

Neusa Maria John Scheid

Conselho Editorial

Adalberto Narciso Hommerding – URI – RS

Antônio Carlos Wolkmer – UFSC – SC

Felipe Chiarello de Souza Pinto – UPMackenzie – SP

Gisele Citadino – PUC – RJ

João Carlos Krause – URI – RS

João Martins Bertaso – URI – RS

José Alcebíades de Oliveira Júnior – UFRGS – RS

José Russo – UFAM – AM

Leonel Severo Rocha – UNISINOS – RS

Leopoldo Bartolomeu – UnaM - AR

Manuel Atienza – Universidade de Alicante – ESP

Marta Biagi – UBA – AR

Raymundo Juliano Rego Contri – URI – RS

Vicente de Paulo Barreto – UERJ – RJ

Vilmar Antônio Boff – Uri – RS

Vladimir Oliveira da Silveira – PUC – SP

Editora da Fundação Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões

EDITORA FURI

Av. Universidade das Missões, 464 - Santo Ângelo/Rio Grande do Sul
CEP: 98.802-470 – Tel.: 55 (55) 3313.7900 - www.santoangelo.uri.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	32
TEMAS GERADORES	34
A RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO ATRAVÉS DA TEORIA FREIREANA	41
LETÍCIA RIEGER DUARTE	
MARIANA SCHOLZE DA SILVA	
SEMINÁRIO INTEGRADO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA	51
MARCELO BÊZ	51
CAROLINA ZASSO PIGATTO	
CELSO ILGO HENZ	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA CRISE NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE FREIRE E ARENDT	63
GRAZIELI GAMBIN MARTINS	
LIZANDRA ANDRADE NASCIMENTO	
ADRIANA DA ROSA BOTELHO	
FERNANDA DOS SANTOS PAULO	
KATIANE MACHADO DA SILVA	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS DE ESPERANÇA PARA VIVENCIAR A AUTONOMIA DOCENTE	98
JULIANA BEATRIZ MACHADO RODRIGUES	
QUEILA ALMEIDA VASCONCELOS ENCONTRO DE CULTURAS, LINGUAGENS E UTOPIAS NA REINVENÇÃO DE SI	106
JÚLIA GUIMARÃES NEVES	
VILMAR ALVES PEREIRA	
OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR NA PROMOÇÃO DE MUDANÇAS SOCIOEDUCATIVAS	119
SAMANTHA DIAS DE LIMA	
A EDUCAÇÃO EM SAÚDE FUNDAMENTADA EM PAULO FREIRE: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DO ENFERMEIRO	130
ROSANE TERESINHA FONTANA	
ZALÉIA PRADO DE BRUM	

PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES FREIREANAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	139
LUIZ ETEVALDO DA SILVA	
AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PAULO FREIRE.....	147
ALINE JÉSSICA MAINARDI	
HEDI MARIA LUFT	
PATRÍCIA LEITE	
TACIARA ABITANTE	
PAULO FREIRE E A EMANCIPAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO POPULAR.....	157
JAIME JOSÉ ZITKOSKI	
RICARDO ALBINO RAMBO	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CURRÍCULO INTEGRADO E MUNDO DO TRABALHO?.....	165
ADRIANA REGINA SANCEVERINO LOSSO	
LOURDES DO PRADO RODRIGUES	
AUTOFORMAÇÃO E REFLEXÃO: QUAL É O LUGAR DO DIÁRIO NO PNAIC?	178
MARIA ELISABETE MACHADO	
MICHELI SILVEIRA DE SOUZA	
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR: O LUGAR DA FORMAÇÃO DO (A) EDUCADOR (A) POPULAR.....	179
FERNANDA DOS SANTOS PAULO	
JAIME JOSÉ ZITKOSKI	
PROEJA COMO ESPAÇO DE IDENTIFICAÇÃO E BUSCA DE DIREITOS: UM OLHAR FREIREANO.....	190
ANDREA RIBEIRO GONÇALVES LEAL	
PÉRCIO DAVIES SCHMITZ	
TAÍS SCHMITZ	
OS MÚLTIPLOS AGENTES DE FORMAÇÃO DO PIBIDIANO NA ESCOLA	201
ANIELE SILVA DOS SANTOS AZEVEDO	
JAQUELINE SERPA VALLIER	
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E A PRIVATIZAÇÃO DO PÚBLICO: IMPLICAÇÕES PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO	202
EVANDRO DE GODOI	
ISABEL CRISTINA FRAGA DIER	
POESIA.....	219

O REENCANTAMENTO DA ESCOLA PÚBLICA.....	219
<i>CÊNIO BACK WEYH</i>	
<i>LAÍS FRANCINE WEYH</i>	
<i>GABRIELE FERRETI PEDROSO</i>	
<i>MEDIANEIRA DA GRAÇA GELATI WEYH</i>	
A PEDAGOGIA FREIREANA NA PERSPECTIVA DAS NOVAS TECNOLOGIAS.....	221
<i>GISELI PRICILA MOREIRA KLEIN</i>	
<i>LAÍS FRANCINE WEYH</i>	
ALGUMAS NOTAS SOBRE UMA PRÁXIS EDUCATIVA EM UMA ESCOLA DO CAMPO	222
<i>PATRÍCIA TAROUCO MANETTI BECKER</i>	
PRÁTICAS INOVADORAS DO ENSINO MÉDIO	231
<i>LUIZ EDUARDO MADEIRA</i>	
<i>JÚLIO CÉSAR MADEIRA</i>	
<i>RELEM MACHADO BATISTA</i>	
<i>GABRIELA TEIXEIRA GOMES</i>	
A ARTE COMO EIXO ARTICULADOR ENTRE OS CAMPOS DO CONHECIMENTO: UM OLHAR SOBRE DO CORPO, CORPOREIDADE E SUBJETIVIDADE NO CONTEMPORÂNEO.....	242
<i>RELEM MACHADO BATISTA</i>	
<i>JÚLIO CÉSAR MADEIRA</i>	
<i>LUIZ EDUARDO MADEIRA</i>	
<i>GABRIELA TEIXEIRA GOMES</i>	
QUE RELAÇÕES TÊM PERMEADO OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL? PAULO FREIRE TEM ALGO A NOS DIZER!.....	255
<i>JULIANA GOELZER</i>	
<i>CELSO ILGO HENZ</i>	
AS CIÊNCIAS HUMANAS E SUA TAREFA DE PENSAR SOBRE O PENSAR.....	267
<i>EZEQUIEL DE SOUZA</i>	
<i>HELIO APARECIDO CAMPOS TEIXEIRA</i>	
<i>NEILO MÁRCIO DA SILVA VAZ</i>	
<i>ONORATO JONAS FAGHERAZZI</i>	
SABER AMBIENTAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO IFRS CÂMPUS RIO GRANDE	275
<i>MÁRCIA CRISTINA SOUZA MADEIRA MALTA</i>	
<i>LIANA LACAU</i>	
<i>CLEIVA AGUIAR LIMA</i>	

VINÍCIUS LIMA LOUSADA	
PAULO FREIRE E A SUA VISÃO SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR.	277
KEILA WELTER STAUDT	
GRACIELE DENISE KRAMER	
A EXPERIÊNCIA DO PIBIDI NAS LEITURAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	285
CLARISSA COSTA	
ELIANE MATIAS DE QUEIROZ	
LUCI MARY DUSO PACHECO	
JULIANE CLAUDIA PIOVESAN	
JULIANA INÊS SIMON	
RODRIGO DE MOURA	
VANESSA CRISTINA FERNANDES	
RELAÇÃO ENTRE OPRESSOR E OPRIMIDO: PRÁTICA LIBERTADORA?	287
ADRIANO PAULO DA SILVA	
JANAÍNE SOUZA GAZZOLA	
MARISA BARBIERI	
LUCI MARY DUSO PACHECO	
ELISABETE CERUTTI	
ALINE DE BORBA	
ANDRIELI AZEVEDO DE SOUZA	
CARINE CADONÁ	
CARINE DALSSASSO	
CARLA DUARTE ALVES	
CÍNTIA CAROLINA HENKER	
CLÁUDIA JÚLIA BALESTRIN	
CRISTINA ANTUNES	
DALÉIA CEBULISKI	
ELIZA SANTOS DE ALMEIDA	
FRANCIELE DA SILVA	
O CONCEITO DE EDUCAR EM PAULO FREIRE: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO E FORMAÇÃO HOJE.....	289
FILIPPI VIEIRA AMORIM	
UMA EXPERIÊNCIA PIBID.....	301
VANESSA TAÍS ELOY	
RUDINEI MOREIRA	
LUCI MARY DUSO PACHECO	

SILVIA REGINA CANAN	
LUCIANE ANTUNES	
KARINE DE FREITAS KEVEDO	
MARCIA MORIN	
MARIA DA GRAÇA FILIPPI	
SILVANA VOLL	
TAIRANE REIS DE QUADROS	
A EXPERIÊNCIA DAS LEITURAS PEDAGÓGICAS COM O PIBID E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA	303
FABIANA APARECIDA SOMAVILLA	
TAIS REGINA FREO	
LUCI MARY DUSO PACHECO	
EDITE MARIA SUDBRACK	
FERNANDA SPELIER	
FRANCIELI LIZIANE SARI	
KELI CRISTINA CALISTO	
JAQUELINE FREU	
JÉSSICA DE MARCO	
AUTONOMIA E PEDAGOGIA DOIS ALIADOS NA BATALHA CONTRA HEGEMONIA.....	305
DOUGLAS BARBOSA	
ANA THIELE SILVA MACHADO	
ALINE MARQUES DE LIMA	
JULIANA BEATRIZ MACHADO RODRIGUES	
UMA CONCEPÇÃO FREIRIANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CANGUÇU	306
PATRÍCIA SILVEIRA ZANETI	
LEDECI LESSA COUTINHO	
EVA SILVIA BARRETO	
GLÁUCIA PELLEGRINOTTI DA SILVA BLANK	
PAULO FREIRE E SEU ENVOLVIMENTO COM A EDUCAÇÃO POPULAR	314
GRACIELE DENISE KRAMER	
KEILA WELTER STAUDT	
FABIANA BACK FINGER	
MARIA APARECIDA BRUM TRINDADE	
DIÁRIO DO GRUPO DIALOGUS: PROFESSORES E PROFESSORAS DIZENDO A SUA PALAVRA.....	323

<i>JOZE MEDIANEIRA DOS SANTOS DE ANDRADE TONIOLO</i> REFLEXÕES DA OBRA EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO NO PROJETO DE LEITURAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE.....	334
<i>ANILCE ANGELA ARBOIT</i> <i>VANESSA DAL CANTON</i> <i>LUCI MARY DUSO PACHECO</i> <i>ROSANE DE FÁTIMA FERRARI</i> <i>ZÉLIA MARIA BENEDETTI</i> <i>SILVIA VANZETO</i> <i>MARINETE DUARTE MOREIRA</i> <i>TEREZINHA VIAN FONTANA</i>	
A EXPERIÊNCIA DO PIBID NAS LEITURAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE – UM OLHAR SOBRE A OBRA “PROFESSORA SIM, TIA NÃO”	336
<i>JAQUELINE VARGAS COELHO</i> <i>RAQUEL DA SILVA BROCHIER</i> <i>LUCI MARY DUSO PACHECO</i> <i>VILDES MULINARI GREGOLON</i> <i>CARINE MELLO DA SILVA</i> <i>GIANA OTERO</i> <i>LIANE FÁTIMA</i>	
A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID EM LEITURAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE.....	338
<i>ELAINE CARDOSO WENTZ</i> <i>LUCI MARY DUSO PACHECO</i> <i>ALESSANDRA TIBUSKI FINK</i> <i>TAÍSA POZZER ALBARELLO</i>	
A INTERVENÇÃO ESCOLAR.....	339
<i>ELAINE DE FÁTIMA DUDEL MAYER</i>	
O PIBID E AS LEITURAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE: CONHECENDO A OBRA “CONSCIENTIZAÇÃO”	351
<i>DÉBORA REGINA VIEIRA ROCHA</i> <i>LUANA NUNES HAUCH</i> <i>LUCI MARY DUSO PACHECO</i> <i>EDA BALETRIN FLORES</i> <i>ELIETE CASAL</i> <i>ELIETE TERESA SEHOREK TEXEIRA</i> <i>ELISANE MARIA PIOVESAN DE MORAES</i> <i>ILMA JESUS BINELLO</i>	

JACI CADETE

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DOS ASPECTOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 353

FABIANA BACK FINGER

SONIA MARIA PICCOLI

O TRABALHO COM PROJETOS COMO MOBILIZAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS DIZEREM SUA PALAVRA..... 361

LUIZ RENATO DE OLIVEIRA

LARISSA MARTINS FREITAS

CELSO ILGO HENZ

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS (SCFV) EM PORTO ALEGRE..... 370

JULIANA DOS SANTOS ROCHA

NARA NACHTIGALL

VLADIMIR MOTTA

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA ENTRE OS DOCENTES DA ESCOLA DO CAMPO: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES..... 383

LUCIANA CARRION CARVALHO

HELENISE SANGOI ANTUNES

LARISSA MARTINS FREITAS

UMA ORIENTAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO..... 394

ELISABETE DA SILVEIRA RIBEIRO

FRANCISCO DOS SANTOS KIELING

MARA LUCIA TEIXEIRA BRUM

PATRÍCIA RUTZ BIERHALS

CONSTRUINDO SABERES ATRAVÉS DAS LEITURAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE: UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA..... 405

FERNANDA CRISTINA PIOVESAN DE SOUZA

MARCIELI SALETE SCHU

LUCI MARY DUSO PACHECO

CLAUDIR MIGUEL ZUCHI

JAQUELINE ALBUQUERQUE ALONSO DOS REIS

JÉSSICA AVILA DA SILVA

JOSIANE BALLIN

LETÍCIA GARCIA DA SILVA SANTOS MAÍRA COSTA SZPANIC PAOLA FÁTIMA ZEIDA REJANE SOUZA DA SILVA RÚBIA KERBER SANDRIÉLI PEITTER TERESINHA DA COSTA	
PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA - DIMENSÕES E ELEMENTOS PARA PENSAR A PRÁTICA DOCENTE.....	407
ROGÉRIA NOVO DA SILVA ANALISA ZORZI	
CULTURA COLABORATIVA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	417
ALINE MARQUES DE LIMA ANA THIELE SILVA MACHADO JULIANA BEATRIZ MACHADO RODRIGUES	
O LEGADO FREIREANO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	428
ANA THIELE SILVA MACHADO ALINE MARQUES DE LIMA KEYLLA DA SILVA JULIANA B. MACHADO RODRIGUES	
AS RELAÇÕES DE PODER E OPRESSÃO NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DAS REPRODUÇÕES DESTE CONFLITO A PARTIR DAS OBRAS DE PAULO FREIRE	437
NÁDIA PEREIRA SILVEIRA	
O PAPEL DA MÍSTICA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO APRENDENTE NA ESCOLA ZANDONÁ.....	446
KARINE PIAIA CONSUELO CRISTINE PIAIA	
RELATO.....	459
CÍRCULO DE CULTURA - PROJETO BROMÉLIAS: UMA EXPERIÊNCIA LIBERTADORA.....	459
MARISA ALFF DOS SANTOS LAIZ CRISTINA DOS SANTOS SILVEIRA MÉTODO PAULO FREIRE ROSANGELA BRISSOW SANDRA MOREIRA KLEIN	
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	472
JORGE ANTÔNIO DE OLIVEIRA SATT IDA LETÍCIA GAUTÉRIO DA SILVA	

<i>JUSSARA BOTELHO FRANCO</i>	
PAULO FREIRE NO CONTEXTO DA LEITURA	480
<i>JEFFERSON LUIS MACHADO</i>	
<i>HEDI MARIA LUFT</i>	
<i>CLÁUDIA MARIA SEGER</i>	
REDES SOCIAIS: POSSIBILIDADES DE USO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	487
<i>FABIOLA FRANCIELE KNECHT</i>	
<i>BERENICE GONÇALVES HACKMANN</i>	
HISTÓRIAS, SONHOS E ESPERANÇA - A PRÁXIS PEDAGÓGICA COM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA “REINSERÇÃO SOCIAL”	499
<i>CAMILA DA ROSA PARIGI</i>	
<i>ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO</i>	
<i>CELSO ILGO HENZ</i>	
A PEDAGOGIA EMANCIPADORA RESIGNIFICANDO O TRABALHO DO EXTENSIONISTA RURAL.....	509
<i>MEDIANEIRA DA GRAÇA GELATI WEYH</i>	
VÍNCULOS AFETIVOS/AFETIVIDADE: DIÁLOGOS ENTRE FREIRE, WALLON, PICHÓN-RIVIÈRE E GESTORES DE ESCOLAS INFANTIS.....	510
CAROLINA ZASSO PIGATTO	510
<i>CELSO ILGO HENZ</i>	
<i>MARCELO BÊZ</i>	
UM OLHAR (RE)CRIADOR SOBRE A EDUCAÇÃO	521
<i>DANIELE MALLMANN DA SILVA</i>	
<i>CRISTIANE DE ALMEIDA JARDIM</i>	
<i>MÁRCIO DA SILVA LEITE</i>	
ARTICULAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO E CIDADANIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....	527
<i>JÚLIO CÉSAR MADEIRA</i>	
<i>LUIZ EDUARDO MADEIRA</i>	
<i>GABRIELA TEIXEIRA GOMES</i>	
<i>RELEM MACHADO BATISTA</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	534
<i>JEFFERSON PINTO DE MORAES</i>	
<i>LUCIANA ROCKENBACH DE MORAES</i>	
DIALOGO ENTRE DUAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO COM CLASSES POPULARES: A ESCOLA DO CAMPO E DA PERIFERIA URBANA NUMA VISÃO FREIRIANA.....	541

RAQUEL KARPINSKI LEMES SHIRLEI ALEXANDRA FETTER DESAFIOS NO ESPAÇO ESCOLAR: O ENSINO DE HISTÓRIA E ARTES NO CONTEXTO DA LEI 10.639/03	548
GABRIELA TEIXEIRA GOMES JÚLIO CÉSAR MADEIRA LUIZ EDUARDO MADEIRA RELEM MACHADO BATISTA CIDADE EDUCADORA: HISTÓRIAS PRA SE CONTAR	556
LUIS CARLOS TROMBETTA SERGIO TROMBETTA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE	567
ELIZANEPEGORAROBERTINETI ANA LÚCIA VERGARA PEREIRA SITUAÇÕES-LIMITE NA EDUCAÇÃO POPULAR AMBIENTAL COM RECICLADORES/RECICLADORAS.....	576
VINÍCIUS LIMA LOUSADA DIALOGO ENTRE DUAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO COM CLASSES POPULARES: A ESCOLA DO CAMPO E DA PERIFERIA URBANA NUMA VISÃO FREIRIANA.....	588
RAQUEL KARPINSKI LEMES SHIRLEI ALEXANDRA FETTER SEMINÁRIO INTEGRADO E INTERDISCIPLINARIDADE: OBSTÁCULOS E DESAFIOS.....	595
JULIO SOSA UMA VIVÊNCIA DOCENTE: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..	603
VERA LÚCIA FERREIRA DE ANDRADE.....	603
CRISTINA FIORIN CALEGARO SULEAR AS PRÁTICAS: UMA DIREÇÃO A PARTIR DAS LEITURAS DE FREIRE E BOAVENTURA.....	613
ANA LÚCIA SOUZA DE FREITAS CRIANÇAS, EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURA ESCRITA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS.	628
MARIA CRISTINA MADEIRA JÚLIO CÉSAR MADEIRA EDUCAÇÃO E CORPOREIDADE: ELOS SILENCIADOS NA EDUCAÇÃO GLOBALIZADA.....	638
LEDA SALLETE FERRI NASCIMENTO SANDRA VIDAL NOGUEIRA	

SIMONE SILVA ALVES

PROJETO DE EXTENSÃO “OS CAMINHOS DA CIDADANIA/PREPARANDO ESTUDANTES PARA A VIDA”: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE..... 650

LUTHIANNE PERIN FERREIRA LUNARDI

ROSÂNGELA

SOARES SARAIVA

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS DE INTERVENÇÃO E INTERAÇÃO COM CRIANÇAS DA PERIFERIA DO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE/RS 663

ANGELA BERSCH

ELIANE LIMA PISKE

MARIA ANGELA MATTAR YUNES

CÍRCULO DE CULTURA - PROJETO BROMÉLIAS: UMA EXPERIÊNCIA LIBERTADORA..... 671

MARISA ALFF DOS SANTOS

LAIZ CRISTINA DOS SANTOS SILVEIRA

PROGRAMA MULHERES MIL: POSSIBILIDADES EMANCIPADORAS? 677

ALEXANDRE PITOL BOEIRA

JUSCENIA CRISTINA SEIDLER

MARIA CAROLINA FORTES

IONARA SCALABRIN

PONTOS DE CULTURA E SAÚDE: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO POPULAR..... 687

JULIANE MEIRA WINCKLER

JÚLIO CÉSAR MADEIRA

UMA VIVÊNCIA DOCENTE: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.. 699

VERA LÚCIA FERREIRA DE ANDRADE 699

CRISTINA FIORIN CALEGARO

ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: REPENSANDO O CURRÍCULO 709

ADRIANA SALETE LOSS

REFLEXÕES DE PROFESSORES PRINCIPIANTES..... 721

ANA PAULA FERREIRA DE OLIVEIRA

DAIANE DA SILVA DE JESUS

GABRIEL FELIPE DA SILVA

ROSEMARA RODRIGUES DOS SANTOS

PAULO FREIRE E A POTENCIALIZAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES NA INFÂNCIA 722

<i>DENISE DE ALMEIDA MACHADO</i> CONHECENDO O LEGADO DE FREIRE E CRIANDO POSSIBILIDADES.....	723
<i>ADRIANA MARIA ROSSETTO FOSCHERA</i> EXEMPLO DE ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA.....	724
<i>ARLETE PIERINA CALDERAN</i> RECORTES DAS CARTAS DE FREIRE E SEU MÉTODO PRESENTES NO LIVRO CARTAS À GUINÉ-BISSAU.....	725
<i>ELIANE ALMEIDA DE SOUZA</i> <i>DORALICE MELO DOS SANTOS</i> REDES SOCIAIS: POSSIBILIDADES DE USO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	726
<i>FABIOLA FRANZIELE KNECHT</i> <i>BERENICE GONÇALVES HACKMANN</i> A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DO PNAIC- POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE- REFLEXÕES NA VISÃO DE PAULO FREIRE	738
<i>DANIELA PEDRA MATTOS</i> DEMOCRATIZAR A DEMOCRACIA: MUDANDO A CARA DA ESCOLA ATRAVÉS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - DIALOGANDO COM PAULO FREIRE.....	745
<i>SAMUEL ROBAERT</i> <i>CELSO I. HENZ</i> <i>NISIAEL KAUFMANN</i> PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO: UM OLHAR ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	755
<i>VANESSA TAÍS ELOY</i> <i>RUDINEI MOREIRA</i> <i>LUCI MARY DUSO PACHECO</i> <i>SILVIA REGINA CANAN</i> A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA CONSCIENTIZAÇÃO SOCIAL.....	766
<i>SCHEILA PINNO OLIVEIRA</i> <i>DANIEL RUBENS CENCI</i> PIBID E A PEDAGOGIA FREIREANA.....	774
<i>ÂNGELA MARTINS LOURENÇO</i> <i>MARCELO ANDREATTA</i> <i>MARISÉLA CERETTA SILVEIRA</i>	

O QUE A EDUCAÇÃO DA CIDADE TEM A APRENDER COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO?.....	781
GRAZIELA RINALDI DA ROSA	
PAULO FREIRE EM DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO DOCENTE	794
ELISANDRA ZIMMERMANN	
DANIELA DAVID MACIEL	
GRACIELE DENISE KRAMER	
HELOISA APPEL MAZO	
PROJETO CARTAS FREIREANAS- APRENDIZAGENS PEDAGÓGICAS.....	797
ROSANE MURMANN PRESTES	
ANDRÉA DENISE WINKLER	
ÂNGELA MARTINS LOURENÇO	
MARISÉLA CERETTA DA SILVEIRA	
OFICINA DE PINTORES NA ESCOLA EMÍLIO MASSOT.....	798
JORGETE BEATRIZ RIBEIRO SIGALLES	
MAÍNA MORAES	
VIVIANE LEAL MONTENEGRO	
IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: DIÁLOGO ENTRE FREIRE E VIGOTSKI.....	799
CARLA CAMARGO REGINALDO	
DA OPRESSÃO À AUTONOMIA: A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIREANO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	810
FRANCIELE FÁTIMA MARQUES	
OS DIREITOS HUMANOS NO COTIDIANO DA ADOLESCÊNCIA-CURTAS-METRAGENS.....	822
ANDRÉA DENISE WINKLER	
ÂNGELA MARTINS LOURENÇO	
MARISÉLA CERETTA DA SILVEIRA	
O PIBID E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: LEITURA PEDAGÓGICA EM PAULO FREIRE – “PROFESSORA SIM, TIA NÃO”.....	823
JAQUELINE VARGAS COELHO	
RAQUEL DA SILVA BROCHIER	
LUCI MARY DUSO PACHECO	
VILDES MULINARI GREGOLON	
PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: UM REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO – CONSTRUINDO SABERES ATRAVÉS DAS LEITURAS PEDAGÓGICAS	834
FERNANDA CRISTINA PIOVESAN DE SOUZA	

MARIELI SALETE SCHU LUCI MARY DUSO PACHECO CLAUDIR MIGUEL ZUCHI A EXPERIÊNCIA DO PIBID NO PROJETO DE LEITURAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE NA URI CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN: REFLEXÕES DA OBRA EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO	844
ANILCE ANGELA ARBOIT VANESSA DAL CANTON LUCI MARY DUSO PACHECO ROSANE DE FÁTIMA FERRARI EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): POSSIBILIDADES MEDIADORAS EM SALA DE AULA.....	855
ADRIANA R. SANCEVERINO LOSSO DIONE F. GRZYBOVSKI ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA: GRUPO DE ENCONTRO COM EDUCADORES SOCIAIS.....	861
HENRIQUE FERNANDO SCHMIDT O DIÁLOGO EM DIFERENTES CONTEXTOS: PARA ALÉM DOS MUROS E DAS MURALHAS.....	873
CLEIVA AGUIAR DE LIMA JURACI ANTONIO DE OLIVEIRA A DENÚNCIA DE FREIRE ATRAVÉS DA OBRA DE TONUCCI	886
PRISCILA WALCZYNSKI HELOISA HELENA MAZO ANA THIELE SILVA MACHADO ELISANDRA ZIMMERMAMM REFLEXÕES DE PROFESSORES PRINCIPIANTES.....	887
ANA PAULA FERREIRA DE OLIVEIRA DAIANE DA SILVA DE JESUS GABRIEL FELIPE DA SILVA ROSEMARA RODRIGUES DOS SANTOS RESISTÊNCIAS DAS RUAS E PROTAGONISMOS SOCIAIS: RESIGNIFICAR A EDUCAÇÃO POPULAR.....	888
PAULO PEIXOTO ALBUQUERQUE FERNANDA DOS SANTOS PAULO CONSCIENTIZAÇÃO, CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA E CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA: CATEGORIAS PARA LEITURA DO MUNDO	900

ANDREA PAZ GENOVES

GOMERCINDO GHIGGI

**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E OS DESAFIOS TECIDOS NO
COTIDIANO ESCOLAR: O ENFRENTAMENTO DA
AGRESSIVIDADE..... 908**

GISLAINE RODRIGUES COUTO

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DAS
LICENCIATURAS PARA ATUAREM NA EJA A PARTIR DE UMA
PERSPECTIVA FREIREANA..... 917**

NISIAEL DE OLIVEIRA KAUFMAN

CELSO ILGO HENZ

MICHELI DAIANI HENNICKA

SAMUEL ROBAERT

**DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA ABORDAGEM SOBRE A PERSPECTIVA
NA SOCIEDADE BRASILEIRA..... 928**

VALÉRIA MEDEIROS PIRES

**A QUESTÃO AMBIENTAL: ABORDAGENS E REFLEXÕES NA
PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA..... 936**

JÚLIA VICTORIA CASALINHO

SANDRO DE CASTRO PITANO

**PARA ALÉM DA CULTURA DO SILÊNCIO: COMUNICAÇÃO E
DIÁLOGO NO SISTEMA ESTADUAL DE PARTICIPAÇÃO POPULAR E
CIDADÃ..... 947**

CAROLINA SCHENATTO DA ROSA

DAIANE ALMEIDA DE AZEVEDO

LEONARDO CAMARGO LODI

PALOMA DE FREITAS DAUDT

BONITEZA DEMOCRÁTICA: UMA QUESTÃO DIALÓGICA..... 955

CAROLINA SCHENATTO DA ROSA

LEONARDO CAMARGO LODI

TAMIRES PINTO ALVES

**PRONATEC E PRONATEC CAMPO: A FORMAÇÃO E OS ANSEIOS
DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS DO CAMPO..... 956**

OSMAR LOTTERMANN

ELISÂNGELA SIQUEIRA

**PEDAGOGIA COM O OPRIMIDO: UM OLHAR TRANSVERSAL SOBRE
A RELAÇÃO ENTRE OPRESSOR E OPRIMIDO..... 969**

ADRIANO PAULO DA SILVA

JANAÍNE SOUZA GAZZOLA

MARISA BARBIERI ELISABETE CERUTTI O PIBID E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA	982
FABIANA APARECIDA SOMAVILLA TAIS REGINA FREO LUCI MARY DUSO PACHECO EDITE MARIA SUDBRACK CRÍTICAS E CONCEPÇÕES A PARTIR DE FREIRE	993
DANIELA DAVID MACIEL RAQUELI BEATRIZ BECKER DENISE DE ALMEIDA MACHADO CÍRCULO DE CULTURA: UM QUE COMA COMUNIDADE ESCOLAR	994
MICHELI SILVEIRA DE SOUZA PAULO FREIRE: ASPECTOS ESTRUTURANTES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	995
JACQUELINE CARRILHO EICHENBERGER VILMAR ALVES PEREIRA AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERTAÇÃO: UM LEGADO DE PAULO FREIRE NA BUSCA POR RELAÇÕES EQUITATIVAS DE GÊNERO	1003
SIMONE AVILA DE MATOS NOLI BERNARDO HAHN MÚSICAS NA ESCOLA: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA VALORIZANDO A CULTURA DO EDUCANDO	1016
REJANE XAVIER DE OLIVEIRA ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS: POSSIBILIDADES A PARTIR DO DIÁLOGO	1024
MARILENA IARA DIAS PROVOCANDO A AUTONOMIA E O PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA: RELATO DE UMA PRÁTICA	1034
BÁRBARA NICOLA A LEITURA DE MUNDO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO....	1049
ELI ALVES DE OLIVEIRA MARILEI VARGAS DE MATOS DA SILVA PAULA FERNANDA DA SILVA DE SOUZA PEDAGOGIA POIÉTICA: A POTÊNCIA HUMANA, A ÉTICA DA VIDA E A AUTONOMIA COMO GERADORAS E NUTRIDORAS DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS, AUTÔNOMAS E SUSTENTÁVEIS	1050

ANA FELICIA GUEDES TRINDADE TAMARISA LOPES DA SILVA ELAINE CAPELLARI EDUCAÇÃO E CORPOREIDADE: ELOS SILENCIADOS NA EDUCAÇÃO GLOBALIZADA.....	1058
SIMONE SILVA ALVES LEDA SALLETE FERRI NASCIMENTO SANDRA VIDAL NOGUEIRA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA	1078
MÁRCIA MESQUITA DA ROSA CONSTRUINDO A IDENTIDADE ATRAVÉS DA LEITURA DA PALAVRA E DO MUNDO EDUCAÇÃO NO ESPAÇO CARCERÁRIO: CRIAÇÃO DO NEEJA PRISIONAL NA PERG.....	1080
FLAVIA LUCIANE PINHEIRO GONZALES REFLEXÕES SOBRE A TANATOLOGIA NA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA: UM DESAFIO À EDUCAÇÃO INTEGRAL	1087
IVETE MARIA KREUTZ (RE) SIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NOS ESPAÇOS DA ESCOLA EM TEMPO DE REESTRURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	1100
BEATRIZ HELENA MENDES DA SILVA CARLA BOZZATO GOMERCINDO GHIGGI RIMAS SOBRE MÉTODO PAULO FREIRE.....	1108
HELOISA APPEL MAZO ROSANGELA BRISSOW POR UMA PEDAGOGIA DA PERGUNTA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	1111
THIAGO INGRASSIA PEREIRA NÃO SE PERDEM OS SONHOS	1122
WALTER FRANTZ INFLUÊNCIAS DE ERNANI M. FIORI NA OBRA DE PAULO FREIRE	1123
BALDUINO ANTONIO ANDREOLA EDUCAÇÃO DO CAMPO NUMA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE: O QUESTIONAMENTO DA EXTENSÃO MODERNIZADORA.....	1124
PAULO ALFREDO SCHÖNARDIE A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE TEATRO E A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA DE PAULO FREIRE.....	1136
GRAZIELE SOARES DE BARROS FABIANE TEJADA DA SILVEIRA	

<i>A BONITEZA DO SER HUMANO</i>	
LUCIMARA AMARAL DA COSTA	
MARIA JACIRA NASCIMENTO WILDNER	
ROSANGELA DA SILVA PRESTES	
RODRIGO JOSÉ MADALÓZ	
CIDADE LIMPA: CONSUMIR SEM DESTRUIR: ESTRATÉGIAS PARA QUE SÃO LUIZ GONZAGA REDUZA OS IMPACTOS AMBIENTAIS.....	1149
SALETE MENDES DE OLIVEIRA	
DINARA BORTOLI TOMASI	
A TEORIA CRÍTICA À LUZ DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	1151
VALTER GARABED DE SOUZA MOREIRA	
HISTÓRIA, LÍNGUA PORTUGUESA, ARTE - UM DIÁLOGO PARA RECONTAR AS REVOLTAS POPULARES ATRAVÉS DO CORDEL.....	1158
ANA MARIA DE OLIVEIRA	
CÁRMEN MÜLLER	
MÁRCIA INÊS HARTMANN	
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PRÁXIS HUMANIZADORA PELA ÉTICA DO CUIDADO?	1165
ILÍRIA FRANÇOIS WAHLBRINCK	
LUCI MARY DUSO PACHECO	
AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO	1176
MIGUELÂNGELO CORTEZE	
ELIZA HELENA KONZEN	
INTERLOCUÇÕES COM PAULO FREIRE E PROFESSORES EM FORMAÇÃO.....	1189
MARILEIA GOLLO DE MORAES	
MÁRCIA ADRIANA ROSMANN	
LEONARDO MATHEUS PAGANI BENVENUTTI	
EVANDRO DE GODOI	
PAULO FREIRE: MARCO INICIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	1198
JOCELAINÉ SCHMITT HENDGES	
LAÍS CRISTINA MOTTA ROQUE	
VIVIANE VIEIRA ARRUDA DA SILVA	
O DIREITO À EDUCAÇÃO A JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: ALGUMAS COMPREENSÕES.....	1207

<i>CÁTIA KESKE</i>	
<i>LETÍCIA DOMANSKI</i>	
<i>POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA PELA PEDAGOGIA POPULAR.....</i>	<i>1221</i>
<i>PATRÍCIA SIGNOR</i>	
<i>CELSO ILGO HENZ</i>	
<i>ANA PAULA DA ROSA CRISTINO ZIMMERMANN</i>	
<i>RELIGIOSIDADE CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA: A EMERGÊNCIA DO INDIVÍDUO E DE SUAS ESCOLHAS</i>	<i>1232</i>
<i>CELSO GABATZ</i>	
<i>O PLANO DE ESTUDOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O TEMA GERADOR DE PAULO FREIRE: UM CONTEXTO DE POSSÍVEIS RELAÇÕES.....</i>	<i>1245</i>
<i>LUCI MARY DUSO PACHECO</i>	
<i>ANA PAULA NORO GRABOWSKI</i>	
<i>PAULO FREIRE E MIGUEL ARROYO: PELA HUMANA DOCÊNCIA</i>	<i>1266</i>
<i>GERUZA APARECIDA DE CASTRO LIMA</i>	
<i>GISELI PRICILA MOREIRA KLEIN</i>	
<i>CÊNIO BACK WEYH</i>	
<i>MOVIMENTOS SOCIAIS E UNIVERSIDADE POPULAR: BUSCANDO TRANSFORMAÇÕES DE BAIXO PARA CIMA</i>	<i>1279</i>
<i>DIRCEU BENINCÁ</i>	
<i>ESPAÇOS DA CIDADE</i>	<i>1293</i>
<i>LUANA KARINA BONATTO</i>	
<i>PROFESSOR, O QUE É UM BOM ALUNO? CONCEITO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS...</i>	<i>1302</i>
<i>NILZA VEIGA</i>	
<i>ELIAS ADAMS</i>	
<i>LIZETE DIEGUEZ PIBER</i>	
<i>FREIRE NA CAMINHADA ACADÊMICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA – UFPEL</i>	<i>1315</i>
<i>EVA SÍLVIA FERREIRA BARRETO</i>	
<i>PATRÍCIA SILVEIRA ZANETI</i>	
<i>PROJETO PIPAS: A INTERDISCIPLINARIEDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO – UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE.....</i>	<i>1324</i>
<i>SANDRA MARIANI BATISTA</i>	
<i>ROSÉLIA DA ROSA LÜTCHEMEYER</i>	
<i>MARIA DA GRAÇA CHABALGOITY DO NASCIMENTO</i>	
<i>A PERSPECTIVA FREIREANA NA FORMAÇÃO DOCENTE</i>	<i>1340</i>

GRACIELE DENISE KRAMER GERUZA DE CASTRO LIMA LILIANE MACHADO SONIA MARIA PICCOLI	
A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO, LUGAR E DIVERSIDADE CULTURAL	1347
SHANA R, DIEMINGER MARIDALVA B. MALDANER TACIANA DE SOUZA	
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1348
CLARISSA COSTA ELIANE MATIAS DE QUEIROZ LUCI MARY DUSO PACHECO JULIANE CLAUDIA PIOVESAN	
UM NOVO OLHAR PARA REENCANTAR A EJA: A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CANGUÇU/RS	1361
GITÂNIA DE OLIVEIRA VARGAS PAULO FREIRE EM CENA ALLANA MURMANN KNEBEL BIBIANA TERRA ZIMMERMANN HELOISA APPELMAZO VALQUÍRIA CELI ZIRR	
A EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE E FLORESTAN FERNANDES	1369
ESTELAMAR DOS SANTOS BARROS DA SILVA JULIANA BEATRIZ MACHADO RODRIGUES KEYLLA DA SILVA	
PENSANDO A GESTÃO EDUCACIONAL HUMANIZADA A PARTIR DOS ESCRITOS DE PAULO FREIRE	1378
ROSILEI AMARAL KRANN MICHELI DAIANI HENNICKA	
A CONSTRUÇÃO DO RELACIONAMENTO SÓCIO-AFETIVO NA SALA DE AULA ALIADA À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA, A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA (APRENDIZ DE) EDUCADORA	1385
DANIELLI PEREIRA ROSADO PATRÍCIA CAVA MARTA NÖRNBERG	

SAÚDE DO EDUCADOR: DIÁLOGO, INTERAÇÃO E AMOROSIDADE.....	1397
MARIA APARECIDA	
LÚCIO JORGE HAMMES	
REEDUTICS: UM LINK PARA A EDUCAÇÃO	1408
NARA NOELY DORNELES MARTINS	
ARISA ARAUJO DA LUZ	
PROBLEMATIZANDO A ESPERANÇA NA OBRA DE PAULO FREIRE: UM DIÁLOGO COM OUTROS AUTORES	1420
ANDRÉ LUIS C. DE FREITAS	
LUCIANE A. DE ARAUJO FREITAS	
PAULO FREIRE E A FENOMENOLOGIA: TECENDO FIOS POR ENTRE OUTROS AUTORES.....	1433
LUCIANE ALBERNAZ DE ARAUJO FREITAS	
ANDRÉ LUIS CASTRO DE FREITAS	
AS DIMENSÕES PROFISSIONAL E POLÍTICA DOS EDUCADORES E SUA INFLUÊNCIA NOS EDUCANDOS DO PROEJA	1444
ALEXANDRA FERRONATO BEATRICI	
CRISTINA NAPP	
ESCOLA PÚBLICA E EDUCAÇÃO POPULAR: É POSSÍVEL?.....	1453
MARTIN KUHN	
O SENTIDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PENSADO A PARTIR DE PAULO FREIRE: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CRIATIVIDADE, ÉTICA E BONITEZA	1464
LIZANDRA ANDRADE NASCIMENTO	
GOMERCINDO GHIGGI	
SER PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS	1475
MICHELI DAIANI HENNICKA	
NISIAEL DE OLIVEIRA KAUFMAN	
CIDADE LIMPA: CONSUMIR SEM DESTRUIR: ESTRATÉGIAS PARA QUE SÃO LUIZ GONZAGA REDUZA OS IMPACTOS AMBIENTAIS	1486
SALETE MENDES DE OLIVEIRA	
DINARA BORTOLI TOMASI	
CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE COM VISTAS À CONSECUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	1500
JOSÉ WNILSON FIGUEIREDO	
WALTER FRANTZ	
MARIA DA GLÓRIA FIGUEIREDO	

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E A ECONOMIA SOLIDÁRIA: EXPERIÊNCIA DA “BAIXADA CUIABANA”	1511
LUCIANE ROCHA FERREIRA TELMO ADAMS	
O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE	1524
ADELMIR FIABANI ELIZIANE SASSO DOS SANTOS	
FORMAÇÃO DOCENTE PARA PROFESSORES DE ESCOLA ESPECIAL - APAE	1536
LUCIANE LAKUS RONCATO LÚCIO JORGE HAMMES BENTO SELAU	
OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE PAULO FREIRE	1548
CINARA DAL SANTO PES JERUSA DUTRA SCHREINER LIZANDRA ANDRADE NASCIMENTO	
O DIREITO À EDUCAÇÃO A JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: ALGUMAS COMPREENSÕES	1560
CÁTIA KESKE LETÍCIA DOMANSKI	
EDUCAÇÃO DIALÓGICA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE .	1574
MÁRCIA REGINA DA SILVA	
REFLEXÕES SOBRE ARTE: UM DIÁLOGO COM AS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE	1584
MARIA DA GRAÇA CHABALGOITY DO NASCIMENTO E SILVA TÂNIA MARIA DE BASTOS	
UM QUADRO DE CRISE, RESISTÊNCIAS E LUTAS: ÉTICA-BONITEZA DE MÃOS DADAS!	1586
RITA DE CÁSSIA FRAGA MACHADO	
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO OLHAR FREIREANO: PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE	1597
CRISTIANE DA SILVA CAROLINE FAVA GRAZIELA SANTOS FERNANDA PAULO	

ALGUMAS NOTAS SOBRE A INFLUÊNCIA DO CRISTIANISMO E DA TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE.....	1604
DIRLEI DE AZAMBUJA PEREIRA	
PENSANDO EDUCAÇÃO POPULAR ATRAVÉS DOS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE COM PARTICIPAÇÃO DE MIGUEL ARROYO	1611
FLAVIO LUIZ PRETTO	
PAULO FREIRE EM CENA	
ALLANA MÜRMANN KNEBEL	
BIBIANA TERRA ZIMMERMANN	
HELOISA APPEL MAZO	
VALQUÍRIA CELI ZIRR	
LEITURAS DE MUNDO DE EDUCADORAS DAS INFÂNCIAS: UMA CONVERSA Á SOMBRA DAS MEMÓRIAS E OUTROS PERCURSOS AUTOBIOGRÁFICOS	1624
MARCIO XAVIER BONORINO FIGUEIREDO	
RITA DE CÁSSIA TAVARES MEDEIROS	
A LINGUAGEM DA EXTENSÃO RURAL NA CONSTITUIÇÃO DO SER MENOS OU SER MAIS DAS MULHERES RURAIS.....	1637
CECILIA MARGARIDA BERNARDI	
ADEMIR RIBEIRO DO AMARAL	
FREIRE E A HUMANIDADE HUMANA	1646
ALINE JESSICA MAINARDI	
HEDI MARIA LUFT	
JEFFERSON LUIS MACHADO	
CRÍTICAS E CONCEPÇÕES A PARTIR DE FREIRE	1647
DANIELA DAVID MACIEL	
RAQUELI BEATRIZ BECKER	
DENISE DE ALMEIDA MACHADO	
FORMAÇÃO PERMANENTE NO TEMPO-ESPAÇO DA ESCOLA NUMA VISÃO PROSPECTIVA DA GESTÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	1648
MARLIZE DRESSLER	
VÂNIA TERESA MENEGHETTI	
DIÁLOGO PEDAGÓGICO: HISTÓRIA DA ESCOLA ZANDONÁ.....	1661
CANDIDA BEATRIZ ROSSETTO	
IVETE TEREZINHA ZANDONÁ	
ZAILA SALETE ZANDONÁ BLAU	

- EXPOSIÇÃO DAS MEMÓRIAS DAS INFÂNCIAS AOS ESPAÇOS REFLEXIVOS: AS CONTRIBUIÇÕES COM PAULO FREIRE..... 1663**
RITA DE CÁSSIA TAVARES MEDEIROS
MARCIO XAVIER BONORINO FIGUEIREDO
- PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO INFANTIL, UM TRABALHO APAIXONANTE..... 1664**
ALZIRA ADRIANE RODRIGUES BITTENCOURT
ANA THIELE SILVA MACHADO
ALINE MARQUES DE LIMA
KEYLLA DA SILVA
JULIANA BEATRIZ MACHADO RODRIGUES
- PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO INFANTIL, UM TRABALHO APAIXONANTE..... 1665**
ALZIRA ADRIANE RODRIGUES BITTENCOURT
ANA THIELE SILVA MACHADO
ALINE MARQUES DE LIMA
KEYLLA DA SILVA
JULIANA BEATRIZ MACHADO RODRIGUES
- A EDUCAÇÃO POPULAR COMO RESISTÊNCIA A HEGEMONIA... 1666**
LEOMAR BORBA MEDEIROS
- A LEITURA DE MUNDO EM SINAIS PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA..... 1674**
ALINE MARQUES DE LIMA
ALINE TAMPKE DOMBROWSKI
ANA THIELE SILVA MACHADO
DOUGLAS BARBOSA PINTO
ELISIANA RORATO
IDIOMARA JHONATAN FERREIRO
JHONATAN FERREIRA
JULIANE CHAGAS DA LUZ
MARIA APARECIDA BRUM TRINDADE
THIELY MARIA COPETTI
RAQUEL MACHADO
- AS RELAÇÕES DE PODER DENTRO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS - A LUTA DOS ESTUDANTES POR ESPAÇO..... 1676**
PAULO BERGALLO RODRIGUES
- AFINIDADES ENTRE A GEOGRAFIA DE MILTON SANTOS E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE..... 1677**
SANDRO DE CASTRO PITANO

ROSA ELENA NOAL

A PEDAGOGIA DE FREIRE E O QUESTIONAMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER NUM ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO PÚBLICA..... 1687

SANDRA HELENA GAUER

CAROLINA MISTICA GNOATTO

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE PAULO FREIRE..... 1694

CINARA DAL SANTO PES

JERUSA DUTRA SCHREINER

LIZANDRA ANDRADE NASCIMENTO

ESCOLA PÚBLICA E EDUCAÇÃO POPULAR: É POSSÍVEL?..... 1706

MARTIN KUHN

EXPERIMENTAÇÕES DA PEDAGOGIA FREIREANA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO POPULAR E GÊNERO PELOS CAMPOS DE SÃO BORJA..... 1717

MERLI LEA SILVA

PAULO FREIRE NO QUILOMBO: EXPERIÊNCIAS DIALÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO IFRS..... 1730

GIOVANI VILMAR COMERLATTO

UM OLHAR (RE)CRIADOR SOBRE A EDUCAÇÃO..... 1743

DANIELE MALLMANN DA SILVA

CRISTIANE DE ALMEIDA JARDIM

MÁRCIO DA SILVA LEITE

CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DOS ELEMENTOS APRESENTADOS PELOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, DA TURMA 4 (B) DO PÓLO DE HERVAL. 1749

MICHELE SILVEIRA AZEVEDO

EDIENE RUIZ

GIANE SORIA LOPES

MARIA ALICE DE FREITAS SIAS

DIALOGO ENTRE DUAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO COM CLASSES POPULARES: A ESCOLA DO CAMPO E DA PERIFERIA URBANA NUMA VISÃO FREIRIANA..... 1759

RAQUEL KARPINSKI LEMES

SHIRLEI ALEXANDRA FETTER

AS RELAÇÕES DE PODER DENTRO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS - A LUTA DOS ESTUDANTES POR ESPAÇO..... 1766

AUTORES: COLETIVO OCUPA FACED

PAULO BERGALLO RODRIGUES

- O QUE A ESCOLA TEM A APRENDER COM A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E INFORMAL?..... 1775**
DIEGO DO REGO
- A PERSPECTIVA FREIREANA NA FORMAÇÃO DOCENTE 1783**
GRACIELE DENISE KRAMER
GERUZA DE CASTRO LIMA
LILIANE MACHADO
SONIA MARIA PICCOLI
- A RECREAÇÃO E O JOGO LÚDICO: UM OLHAR FREIRIANO 1790**
CINARA VALENCY ENÉAS MÜRMANN
FELIPE RAMOS NADALON
VIVIANA DA ROSA DEON
- FREIRE E O GIRO LINGUÍSTICO-PRAGMÁTICO DA FILOSOFIA 1792**
LUIZ GILBERTO KRONBAUER
- A CANÇÃO DO SENHOR GUERRA - NA CONTRA MÃO DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS DOS SURDOS..... 1799**
RAQUEL MACHADO
ANA THIELE SILVA MACHADO
MARIA APARECIDA BRUM TRINDADE
- O DIÁLOGO COM FORMA DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA 1800**
TÂNIA MARA MINETTO
CÊNIO BACK WEYH
- PAULO FREIRE NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: ALGUNS APONTAMENTOS 1807**
JORGE LUIZ AYRES GONZAGA
JONAS TARCÍSIO REIS
- DAS SITUAÇÕES-LIMITE AO INÉDITO VIÁVEL: A RESILIÊNCIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL1818**
EDENISE DO AMARAL FAVARIN
ADRIANA MOREIRA DA ROCHA
CELSO ILGO HENZ
- CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DOS ASPECTOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 1830**
FABIANA BACK FINGER
SONIA MARIA PICCOLI
- DA OPRESSÃO À AUTONOMIA: A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIREANO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 1838**

FRANCIELE FÁTIMA MARQUES

**A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS FREIREANOS NOS
PROCESSOS DE FORMAÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO DA
COLETA SELETIVA SOLIDÁRIA.....1858**

CLAUDETE TERESINHA JUNGES

NADIASCARIOT

APRESENTAÇÃO

O Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire é um evento itinerante que dá continuidade ao trabalho de várias instituições de ensino superior no RS, tendo a obra do autor Paulo Freire como fonte inspiradora para desenvolver uma educação de qualidade e socialmente comprometida com a transformação social.

O tema em 2014 busca aprofundar os estudos sobre a Criatividade, Ética e Boniteza em Paulo Freire, e como objetivo desenvolver uma reflexão crítica sobre a obra e o legado de Paulo Freire para fortalecer os vínculos entre as pessoas e as organizações envolvidas com trabalhos, estudos, pesquisas e mobilizações na perspectiva freireana tendo como horizonte a construção de uma sociedade mais justa e de maior cultura democrática.

Desde sua criação, em 1999, o evento busca articular os saberes acadêmicos com os saberes oriundos de diferentes práticas sociais. Para tanto, tem aperfeiçoado os pontos de contato do diálogo entre as experiências de Educação Popular, em diferentes contextos. Para além das Instituições Universitárias, o Fórum Paulo Freire se articula com as escolas, secretarias municipais de educação da região, Movimentos Sociais, ONGs, Associações Populares e entidades que, de alguma forma, comungam com a utopia de uma sociedade mais justa para todos e digna de se viver.

A 16ª edição o Fórum será levado a efeito nos dias 22, 23 e 24 de maio de 2014, tendo por local a URI – Campus de

Santo Ângelo. Entende-se que a realização desse evento na região das Missões, numa universidade comunitária e regional, referencia e reconhece a instituição pela produção e difusão do conhecimento comprometido com o desenvolvimento da gente e raiz missioneira. A história desta terra traz a marca dos povos indígenas que aqui produziram uma das mais experiências mais lindas de organização social, comunitária, política e econômica. As Ruínas de São Miguel, reconhecidas internacionalmente como Patrimônio Histórico da Humanidade, são verdadeiras testemunhas de uma cultura que, ao mesmo tempo representa paz e violência.

O Caderno Pedagógico, uma inovação para este ano, foi organizado pela equipe de coordenação local com a finalidade de ser uma ferramenta didática no sentido de contribuir para a divulgação de aspectos históricos das edições do Fórum já realizados, de orientar os participantes do XVI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire e, ao mesmo tempo, servir de memória para as próximas realizações desse movimento educacional.

Por tudo isso, Santo Ângelo e a URI se orgulham em receber os estudiosos da obra de Paulo Freire com o desejo de que todos se sintam muito bem e acolhidos na capital das Missões.

Cênio Back Weyh e Rosângela Angelin
URI – Campus de Santo Ângelo-RS

TEMAS GERADORES

Os *Temas Geradores* abrangem discussões da atualidade em relação a educação e são pontos de partida para partilhar experiências e reflexões dos/as participantes.

O objetivo central desses temas é desenvolver uma reflexão crítica sobre a obra e o legado de Paulo Freire para fortalecer os vínculos entre as pessoas e as organizações envolvidas com trabalhos, estudos, pesquisas e mobilizações na perspectiva freireana tendo como horizonte a construção de uma sociedade mais justa e de maior cultura democrática.

Seguem, abaixo, os *Temas Geradores* dessa versão do evento, amplamente discutidos e acordados pela equipe organizadora, grupos estes que receberam inúmeros trabalhos inscritos:

1. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Questões que envolvam a experiência de educandos/as e educadores/as na universidade, tomando o ensino de Graduação como objeto de estudo, no âmbito da formação de educadores/as ou em outras áreas de formação acadêmicas.

2. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: RESISTÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE ALTERNATIVAS

Experiências educativas envolvendo comunidades campesinas a partir de saberes por elas constituídos.

3. PAULO FREIRE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS, ECONOMIA SOLIDÁRIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO

Questões sobre os contextos nos quais ocorrem processos de participação na sociedade, relacionando-os aos diversos setores e às mediações pedagógicas neles imbricadas. O trabalho solidário, educação e socioeconomia como forma de incentivar processos educativos emancipatórios.

4. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Questões sobre a educação de jovens e adultos em espaços formais e não formais, em uma perspectiva sócio-antropológico-cultural; implicações teórico-metodológicas na prática pedagógica de alfabetização de adultos/as; diálogo com as experiências que envolvem todos os programas de Educação de Jovens e Adultos.

5. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR (AMBIENTES DIVERSOS)

Aspectos conceituais e contextuais da (re)fundamentação da Educação Popular; a práxis que possibilite a construção coletiva do conhecimento e o fortalecimento dos processos de ensino de aprendizagem; teorização das práticas em educação em diferentes contextos sociais formais, não formais e informais que visem à educação problematizadora como processo de emancipação.

6. PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Envolve os processos de formação inicial e continuada de educadores e educadoras nos diferentes espaços de formação; conteúdos de ensino e

temáticas que valorizem os saberes docentes, a epistemologia da prática e a constituição de contratos didáticos fundados na concepção libertadora da educação.

7. PAULO FREIRE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: DIVERSIDADE, INTERCULTURALISMO, DIREITOS HUMANOS E CULTURA DE PAZ

Temáticas relacionadas à diversidade étnica e cultural, à condição sexual, ao gênero, à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais e demais temas relacionados, além das ações afirmativas em prol de justiça social e equidade (documentos nacionais e internacionais, políticas públicas, fóruns, movimentos populares, ações de ONGs, conselhos, etc.) e ações de promoção de cultura de paz em diferentes espaços (educação formal e não formal).

8. PAULO FREIRE E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS NAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Experiências e estudos de profissionais da educação que concebem o ensino escolar como ato político, ético e estético; parcerias, programas e projetos de caráter educativo que entendam a escola como espaço privilegiado de formação desde as séries iniciais do Ensino Fundamental ao final do Ensino Médio.

9. PAULO FREIRE EM DIÁLOGO COM OUTROS(AS) AUTORES(AS)

Estudos que proponham a aproximação teórico-prática do legado freireano com outras construções teóricas de autores/as clássicos/as ou contemporâneos/as.

10. PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO: COMUNICAÇÃO, EDUCOMUNICAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Estudos, relatos e reflexões que buscam o aprofundamento das questões acerca da *comunicação* como princípio dialógico da educação como prática da liberdade. Análise crítica sobre os impactos dos ambientes virtuais de aprendizagem e outras formas de interação digital sobre as práticas de educação escolar.

11. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO, A SAÚDE E A CIDADANIA

Experiências voltadas para as questões da saúde em diferentes cenários e contextos sociais, destacando possibilidades de interface entre as áreas da educação e da saúde; questões sobre formação e cidadania na perspectiva da transformação da realidade social vigente.

12. PAULO FREIRE E A ARTE, A CULTURA E A EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Abordagens artísticas e culturais, programas, projetos e propostas pedagógicas promotoras de arte e de cultura; a arte na educação como princípio educativo e elemento motivador à interdisciplinaridade.

13. PAULO FREIRE E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Tema que pretende dar ênfase às administrações do sistema de ensino em todos os seus âmbitos (municipal, estadual e federal e também da rede privada), discutindo, a partir da experiência de Paulo Freire como secretário da educação de São Paulo, a implementação de políticas educacionais na contemporaneidade.

14. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Experiências e estudos que tratam das ações na educação infantil que dialogam com o pensamento de Paulo Freire.

15. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Relatos de pesquisas e vivências da Educação Ambiental, em diferentes espaços e numa perspectiva crítica, radical e libertadora, que dialoguem com o pensamento freireano ou por ele sejam fertilizados.

16. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO, ÉTICA E ESPIRITUALIDADE

Relatos de vivências, pesquisas e ações coletivas emancipatórias que estabeleçam profícuo diálogo entre processos educativos orientados pela perspectiva freireana de uma ética pela vida e de espiritualidade libertadora.

O conteúdo dos trabalhos que integram este ANAIS são de exclusiva responsabilidade dos/as autores/as.

ANAIS

XVI FÓRUM DE ESTUDOS LEITURAS PAULO FREIRE

A RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO ATRAVÉS DA TEORIA FREIREANA

LETÍCIA RIEGER DUARTE¹

MARIANA SCHOLZE DA SILVA²

RESUMO

O texto que segue traz reflexões acerca do que é próprio da relação educador-educando numa perspectiva freireana. Tem por objetivo esclarecer de que forma Freire aborda educador e educando em uma relação recíproca em que ambos possuem conhecimentos e histórias de vida e em que ponto o autor concebe a educação como uma situação em que o educador possui uma anterioridade pedagógica. Para tal, o texto trata-se de uma pesquisa bibliográfica dividida em duas partes, uma desenvolvendo a relação humana que atravessa o processo educativo e outra delineando a visão de Freire sobre a diretividade na educação. Educador e educando são humanos e, por isso, a ação educativa deve se desencadear no diálogo, no comprometimento com o contexto em que as pessoas estão inseridas e no respeito a suas histórias de vida. Ainda assim, o educador tem a função pedagógica de dirigir o processo educativo a fim de potencializar as aprendizagens necessárias aos educandos. Por isso, em uma perspectiva freireana, educador e educando são humanos em relação com papéis diferentes no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Relação educador-educando. Diálogo. Diretividade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Paulo Freire, em suas várias contribuições para a educação, tem delineado a ação do educador e do educando no processo de educação popular. Para que aconteça uma educação com as classes populares, é necessário que os posicionamentos das pessoas envolvidas sejam democráticos e a forma de condução do ensino/aprendizagem contribua para que todos aprendam.

¹ Pedagoga, professora da Educação Básica, mestranda no PPG em Educação nas Ciências da UNIJUI e bolsista FAPERGS / CAPES. E-mail: leticia.rd@hotmail.com.

² Pedagoga, professora da Educação Básica, pós-graduanda em Gestão Educacional pela UNÍNTESE. E-mail: mary_ochi@yahoo.com.br.

Nesse contexto, o papel que se impõe ao educador e o papel assumido pelo educando devem ser definidos e entendidos para que a intenção de uma educação em que caibam todos não se perca no caminho. Paulo Freire aponta diversas vezes, em suas falas e escritos, como precisa ser um educador progressista, como deve ocorrer um trabalho que se entenda de educação popular ou, ainda, como os educandos desenvolvem seu papel para aprender. Ainda assim, são poucas as vezes em que o autor deixa claro qual a tênue linha que divide o papel de educador e educando ou, ainda, se essa linha existe.

O artigo que segue, busca, através dessas reflexões, explorar a noção de simetria e assimetria na relação educador-educando que Freire estabelece. A partir das obras do autor e de contribuintes de sua teoria, procura refletir quais os aspectos da obra freireana que consideram a relação educativa como uma paridade entre humanos e quais a definem como uma relação de diferentes, com papéis diferentes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

1 EDUCAÇÃO ENTRE *GENTES*

A educação na perspectiva freireana é vista em seu caráter de humanidade, de relações entre *gentes*, suas vivências e saberes. A educação é uma necessidade ontológica levada pelo inacabamento do ser humano. O que torna os homens e as mulheres educáveis é o reconhecimento deste inacabamento.

Freire propõe uma educação *com* as classes populares, e não *para* elas. Sendo assim, denuncia toda ação voltada para uma subjugação e desconsideração dos saberes trazidos pelos sujeitos em condições de aprendizes. Os educandos, sendo sujeitos no mundo, apresentam conhecimentos advindos do senso comum ou de outras áreas do conhecimento.

Ao contrário da educação bancária, que desconsidera qualquer conhecimento prévio do educando, a educação libertadora parte deste saber para

promover o conhecimento crítico, utilizando-o como alavanca para o processo de ensino-aprendizagem.

Então, o que quero dizer é que *é preciso compreender e respeitar o senso comum das massas populares para buscar e alcançar juntamente com elas uma compreensão mais rigorosa e mais exata da realidade*. Portanto, o ponto de partida é o senso comum dos educandos e não o rigor do educador. Este é precisamente o caminho necessário para alcançar este rigor (TORRES; FREIRE, 1987, p. 82).

Assim, o educador deixa de assumir uma posição de “saber tudo” e o educando de “ignorar tudo”. O educando torna-se coautor da construção do conhecimento, sendo valorizado como um ser humano que conhece, pensa, estabelece conexões e interage no meio do qual faz parte. A educação ocorre na relação: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

Freire costumava dizer que não existe saber mais e saber menos, o que existe são saberes diferentes. Por ser um sujeito no mundo, os educandos estabelecem relações que produzem aprendizados diversos, advindos do senso comum, *saberes de experiência feita* e não sistematizados como os saberes acadêmicos. Estes saberes, no entender de Freire, também constituem em conhecimentos importantes, porém diferentes daqueles trazidos pelo educador.

Dessa forma, os termos “educador-educando” e “educando-educador” são trazidos nas obras freireanas, traduzindo a ideia de que a aprendizagem ocorre na troca entre saberes, sendo que o professor assume também a função de aprendiz enquanto este assume a função de educador. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire cunha a palavra do-discência para estabelecer a relação indissociável entre docência e discência. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo” (FREIRE, 1996, p. 23).

Educador e educando participam mutuamente da práxis educativa, a qual implica análise, reflexão e ação. Educandos tornam-se sujeitos e são convidados a dizerem sua palavra. Dizer a palavra é participar do mundo e, por consequência,

transformá-lo, torná-lo objeto de conhecimento e ação. Por isso é que dizer a palavra não pode ser tido como um privilégio de alguns que detém o conhecimento, mas um direito de todos e todas.

Impedir os sujeitos de dizerem sua palavra é um ato desumano, que silencia e impede a participação das pessoas, as quais são consideradas objetos e não sujeitos de ação-reflexão:

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 [...] Não é no silêncio que os homens se fazem mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (1987, p. 78).

Essa relação humanizadora entre sujeitos que pronunciam o mundo implica “disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 1996, p. 135) e a consciência do inacabamento do ser humano que, como ser inconcluso, não sabe tudo e está em permanente construção e aprendizado. Como afirma Freire:

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1996, p. 135).

Conscientes do inacabamento inerente ao ser humano, os sujeitos são capazes de se abrirem ao diálogo problematizador em processo de criação. A humildade, a capacidade de escuta e a esperança no ser humano também são requisitos fundamentais para que o diálogo ocorra em sua essência, pois sem a humildade e a escuta acaba-se por criar uma situação de opressão, na qual um superior fala aos ouvintes submissos. Sem esperança não há crença no poder criador que o saber alheio possa ter quando em comunhão.

Através do diálogo os sujeitos são capazes de comunicar e compartilhar seu mundo, sua perspectiva diante do mundo, como também estar aberto a novas

perspectivas, em uma constante problematização da realidade que está sendo e, assim, construir novos saberes e novas possibilidades.

O educador comprometido com o desenvolvimento/libertação do educando empenha-se com a prática da investigação dos saberes dos educandos, valorizando-os e dialogando, constantemente, a prática pedagógica e os saberes de experiência feito.

2 O PROCESSO EDUCATIVO É DIRETIVO

Ambos os sujeitos do processo educativo são humanos e estão em diálogo no momento de encontro, mas são seres humanos que estão construindo um processo específico de aprendizagem em que um tem alguns conhecimentos que o outro ainda não possui. Isso não significa que, em outras aprendizagens, os sujeitos aprendentes não tenham condições de ensinar, mas nesse momento específico, o conhecimento em questão já foi construído pelo educador e não ainda pelo educando.

Os sujeitos que se encontram no processo educativo são ambos sujeitos no mundo, mas há algo que os distancia, existe uma anterioridade pedagógica daquele que ensina que não deve ser negligenciada ao considerar aspectos da educação. O professor sabe mais em relação ao conhecimento escolar e o educando, em relação a esses conhecimentos, ainda tem que aprender.

Desse modo, ainda que o educador perceba que a relação entre humanos faz educador e educando no ato educativo estar em igual condição, não é possível não assumir seu papel de direcionar o ensino através de seu conhecimento e ensinar com competência aquilo a que se propõe porque já estudou para tal. Freire, em uma entrevista concedida a Torres, afirma que “[...] toda educação é diretiva. *Não existe educação não-diretiva, porque a própria natureza da educação implica a diretividade*” (TORRES; FREIRE, 1987, p. 78). O professor que não assume a educação como diretiva, está impedindo o educando de exercer seu direito de aprender.

A educação se dá entre sujeitos, mas o professor já construiu conhecimentos que os educandos ainda não vislumbraram. Diante disso, a única pessoa capaz de escolher quais conteúdos serão trabalhados e de que forma é o professor. Dizer isso, não impede que o professor trabalhe temas próprios da realidade ou trazidos pelos próprios educandos, mas implica compreender que mesmo dentro de temas de interesse de todos, quem saberá em que é necessário se focar e de que forma, é o professor.

Freire ainda diz que “[...] *para chegar lá é necessário partir* daqui, não de nosso aqui, mas do aqui dos educandos, pois nosso aqui como educadores é muitas vezes o lá dos educandos (TORRES; FREIRE, 1987, p. 83). Daí que olhar para a realidade em que o educando está seja tão importante quanto saber quais conteúdos e de que forma trabalhar. Ainda que o professor possua uma anterioridade pedagógica, ele direciona a educação para humanos com histórias de vida e experiências específicas do lugar onde vive. É necessário conhecê-las para partir dessa realidade e chegar em um *lá* para os educandos que pode ser o *aqui* do professor. Só não é possível abster-se do compromisso pedagógico no processo educativo.

Freire aponta que

Toda educação tem um momento que eu chamo de indutivo, que implica precisamente a tomada de responsabilidade do educador. A grande diferença que existe entre um educador autoritário e um educador radicalmente democrático está em que este momento indutivo, para o educador autoritário, jamais acaba. Ele começa e acaba indutivamente. Então, toma decisões completa e constantemente. Pelo contrário, *um educador radicalmente democrático certamente induz, mas trata*, durante a prática, de transformar a indução em companheirismo.

[...] *o fato de que o educador revolucionário se torne companheiro de seus educandos não significa que renuncie à responsabilidade que tem, inclusive de comandar, em muitos momentos, a prática. O educador tem de ensinar. Não é possível deixar a prática do ensino entregue ao acaso* (TORRES; FREIRE, 1987, p. 101-102).

Freire afirma o papel do professor como aquele que deve imbuir-se do comando na educação. Não é possível deixar os educandos ao acaso, é necessário que alguém – e de preferência alguém que entenda os objetivos pedagógicos da educação – conduza os educandos ao quê fazer e como fazer para que realmente

possam construir os conhecimentos necessários àquela situação de aprendizagem. Ser educador, nesse contexto, é saber como comandar pedagogicamente os educandos para que eles aprendam. Ser um educador democrático é comandar o processo educativo por saber o que os educandos devem aprender e saber que por diversas vezes terá que ausentar-se em um processo de os próprios educandos sentirem-se responsáveis pela sua educação. Ser indutivo, nesse contexto, é propiciar espaços de aprendizagem, sabendo quais são as aprendizagens necessárias e não, necessariamente, assumir a educação como sua em um processo puro e simples de transmissão.

Mesmo que o educando sinta-se sujeito do processo educativo, educador e educando têm papéis diferentes. O primeiro possui uma anterioridade pedagógica que o coloca conhecedor de algo que o segundo ainda não conhece. Um tem o conhecimento pedagógico, o outro ainda precisa construir. O que está em questão aqui é que há algo inerente à educação, o ato de conhecer. De acordo com Freire, “[...] a educação é sempre um ato de conhecimento [...]. Não importa se você ensina geografia, matemática ou ciências sociais, como também não importa a idade dos alunos. Sempre, em todos os casos, há um objeto de conhecimento a ser apreendido” (TORRES; FREIRE, 1987, p. 75).

O objeto de conhecimento da educação é de posse do educador. Ele não transmitirá ao educando, mas mediará a ação do sujeito aprendente para que, assim como o educador construiu esse conhecimento em si, o educando também o consiga. Educar, assim, é ensinar a aprender e contribuir para que os educandos vislumbrem tudo o que ainda precisam aprender de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade para, em um processo de construção, apreendê-los.

Freire ainda acrescenta que

[...] o educador não é igual ao educando. Quando alguém, como educador, diz que é igual a seu educando, ou é mentiroso e demagógico, ou é incompetente. Porque o educador é diferente do educando pelo próprio fato de ser educador. [...] Não há dúvida de que o educador tem de educar. Este é seu papel (TORRES; FREIRE, 1987, p. 83).

Ao contrário de muitas interpretações das obras freireanas, Freire percebe que a diferença é inerente ao educador e ao educando. Isso não em seu contexto de

humanidade, mas quando se trata de educação, o papel assumido pelas pessoas que se envolvem é diferente. Um é detentor de um conhecimento a ensinar, o outro está como aquele que irá aprender. Os papéis são diferentes, as visões acerca do processo educativo são diferentes e, por isso, as aprendizagens construídas também são diferentes mesmo que ambos aprendam.

Ainda assim, pensar a educação com as diferenças presentes entre educador e educando, impõe o risco de falar em uma educação popular e permanecer com uma prática não condizente com a realidade popular, ou ainda, de não vislumbrar essas diferenças de papéis e ficar na realidade dos educandos sem partir para novos conhecimentos. Quanto a isso, Freire alerta que

O primeiro risco a correr é o de, apesar de ser nosso discurso em favor das massas populares, nossa prática continuar elitista. [...] Por isso mesmo, então, decretamos que o nosso mundo é que é o mundo melhor. E o mundo da rigorosidade. Essa rigorosidade tem que ser superposta e imposta ao outro mundo. O outro risco da visão contraponente é o risco do basismo, que conhecemos muito também. É o risco segundo o qual existe uma negação completa do primeiro, da rigorosidade, portanto nada que é científico presta. A academia é depreciada, toda rigorosidade é teoria abstrata e pouco útil, é puro intelectualismo blablablante (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 31).

No primeiro caso, o educador acredita que seu conhecimento é o melhor e que os educandos também devem tê-lo, portanto, corre o risco de não levar em conta a realidade em que cada um se encontra e impor seu conhecimento sem partir do *aqui* do educando. No segundo caso, o educador percebendo o *aqui* do educando, trabalha com o senso comum e negligencia sua tarefa de partir para o *lá* do educando em conhecimentos científicos necessários para que o ser humano faça parte simbolicamente da história da humanidade.

Tanto um extremo, quanto o outro são agravantes negativos para a educação. É preciso reconhecer o outro em seu contexto de humanidade e de vivência local, mas colocá-lo na dinâmica educativa de aprender com os conhecimentos que o educador traz consigo. Conhecimentos esse que são construídos na história humana e que o educador os aprendeu antes do educando, por isso mesmo pode ser chamado de professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação freireana é práxis e, por isso, mediatizada pelo mundo no qual vivemos, criada e criadora da realidade social. Assim, a educação não pode ocorrer sem a busca, a investigação, o diálogo e uma relação humana entre educador e educando.

Ao falar dessa relação como uma relação entre sujeitos que dialogam e trocam saberes, Freire não isenta o educador de sua responsabilidade como tal. A crítica estabelecida nas obras freireanas se relaciona a uma educação bancária na qual a relação é de opressão, que um transmite informações a outros, os quais assumem a posição de depósitos do conhecimento.

O educador libertador entende que os aprendizes são também sujeitos que precisam participar desse processo de busca do conhecimento. Isso não significa que o papel do educador esteja diminuído ou que não seja necessário. Pelo contrário, a tarefa de educador é uma tarefa séria que exige preparo para a condução da aprendizagem dos educandos.

O educador precisa estar imbuído de preparo científico, físico, emocional, precisa conhecer a realidade do educando e o conduzir para a rigorosidade científica. Assim, o educador precisa ter claro aonde quer chegar e de que maneira o fará, planejando sua prática e refletindo sobre a mesma, é sua tarefa selecionar conteúdos e didáticas, objetivando conduzir seus educandos ao conhecimento da melhor maneira.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. ***Por uma pedagogia da pergunta***. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

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

TORRES, Rosa Maria; FREIRE, Paulo. Sobre educação popular: entrevista com Paulo Freire. In TORRES, Rosa Maria (org.). **Educação Popular**: um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Edições Loyola, 1987, p. 67-108.

SEMINÁRIO INTEGRADO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

MARCELO BÊZ¹

CAROLINA ZASSO PIGATTO²

CELSONILGO HENZ³

RESUMO

O presente trabalho objetivou realizar uma investigação acerca das problemáticas socioambientais existentes em uma obra das empresas Marasca-ALL (América Latina Logística), no município de Júlio de Castilhos-RS, de acordo com a percepção dos educandos do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra. Sendo que para tal, trabalhou-se na perspectiva das interrelações escola e comunidade, sociedade e natureza, trazendo a proposta do projeto de pesquisa a partir do estudo das questões socioambientais segundo os pressupostos da complexidade. Os resultados revelaram que a escola, no papel do Seminário Integrado, tem uma importância profunda no processo de libertação e emancipação social dos educandos, sendo que os mesmos transformaram-se em sujeitos de suas próprias ações e reflexões diante de questões socioambientais encontradas na realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Seminário Integrado. Problemas Socioambientais. Sujeitos Educandos. Obra da Marasca-ALL.

¹ Autor. É mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, formado em Geografia - Bacharelado e Geografia - Licenciatura pela UFSM. Atualmente realiza o curso de Especialização em Educação Ambiental à distância pela UFSM (Polo São Sepé) e é educador da rede estadual de ensino na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Celina de Moraes, no município de Santa Maria e no Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, no município de Julio de Castilhos. Tem experiência na área de Geociências, com ênfase em Educação Socioambiental. Integrante do grupo Dialogus, o qual desenvolve pesquisas sobre Paulo Freire. E-mail: marcelofresh@hotmail.com

² Co-Autora. Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena (Diurno) pela Universidade Federal de Santa Maria (2008). Pós-Graduada em Psicopedagogia: Clínica e Institucional na Faculdade Internacional de Curitiba FACINTER (Polo de apoio Presencial de Santa Maria RS 2011), Pós-Graduada em Gestão Educacional a Distância, pela Universidade Federal de Santa Maria UFSM (Polo de São João do Polêsine RS 2011). Atualmente é Professora de Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria. Integrante do grupo Dialogus, o qual desenvolve pesquisas sobre Paulo Freire e participa do Projeto Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra. E-mail: carolzipigatto@hotmail.com

³ Orientador. Professor associado 2 da Universidade Federal de Santa Maria e pesquisador do PPGE. Possui graduação em Filosofia e Teologia Licenciatura Plena pela Escola Superior de Estudos Filosóficos e Sociais Colégio Máximo Palotino (1983), graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). E-mail: celsoufsm@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma das principais causas da intensificação dos problemas socioambientais hodiernos é o consumo exacerbado, incontrolável e desmedido de produtos manufaturados. Produzidos a partir de bens naturais, tais produtos geram sérios problemas antes, durante e posteriormente ao seu processo de transformação.

Enquanto sujeitos desses processos, os seres humanos substituíram seus principais valores e passaram a mensurar a própria qualidade de vida em termos econômicos. Diante disso, a forma como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e controlada acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor. A norma que a sociedade coloca aos seus é a da capacidade e vontade de desempenhar esse papel. (BAUMAN, 1999).

Criou-se a identidade de consumidor, a sensação de desejar permanentemente, de nunca ter suas necessidades capitalistas saciadas, de transformar a natureza em mercadoria, de desempenhar um papel fundamental à manutenção do sistema excludente e opressor capitalista e de auto-transformação em produto exposto na prateleira. Nesse sentido:

Idealmente, nada deveria ser abraçado com força por um consumidor, nada deveria exigir um compromisso “até que a morte nos separe”, nenhuma necessidade deveria ser vista como inteiramente satisfeita, nenhum desejo como último. (BAUMAN, 1999, p. 89).

Em face dos problemas gerados pelo consumismo desmedido, que leva a um desenvolvimento simplesmente econômico, durante a realização da disciplina de Seminário Integrado no Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, município de Júlio de Castilhos-RS, percebeu-se a necessidade de se trabalhar um projeto de pesquisa em conjunto com os educandos, de forma a integrar sociedade e natureza no trato com as questões socioambientais da realidade local. A proposta de trabalhar o Seminário Integrado partindo das vivências, do cotidiano, dos saberes e dos valores prévios dos educandos transformou as aulas em práticas cidadãs, pois visou tornar ouvintes passivos em atores sociais.

Partindo destes apontamentos, o presente trabalho objetivou realizar uma investigação acerca das problemáticas socioambientais existentes em uma obra das empresas Marasca-ALL (América Latina Logística), no município de Júlio de Castilhos, de acordo com a percepção dos educandos do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra. Sendo que para tal, trabalhou-se na perspectiva das interrelações escola e comunidade, sociedade e natureza, trazendo a proposta do projeto de pesquisa a partir do estudo das questões socioambientais segundo os pressupostos da complexidade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O trabalho partiu de um diálogo entre educador e educandos em sala de aula objetivando fazer um balanço de saberes prévios destes últimos. Tal diálogo fez parte de um processo de sensibilização e mobilização inicial a respeito da importância de se trabalhar a partir da realidade, do espaço de vivência e do lugar dos educandos.

Durante o diálogo realizou-se um levantamento de questões socioambientais que chamavam a atenção dos educandos em espaços que conheciam, que posteriormente foram registrados no quadro. Após o registro, procedeu-se para um aprofundamento da relevância das questões para a comunidade local, pensando na dignidade, na justiça e na qualidade de vida dos moradores. Assim, desenvolveu-se democraticamente um processo de votação do problema mais significativo com o respectivo lugar de atuação, de maneira que ao final o mais votado foi a obra da Marasca/ALL e os impactos gerados a partir da mesma.

Para agir diante dessa problemática foi preciso mobilizar o maior número possível de segmentos da sociedade, propondo alternativas viáveis de serem implementadas. O conceito de mobilização é mais bem explicitado por Charlot (2000, p. 54-55) ao afirmar que “Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento.”, ainda nesta linha de raciocínio “Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso.”

Partindo das ações em sala de aula, destaca-se que as obras do porto seco realizadas nas proximidades da empresa cerealista Marasca em conjunto com a ALL têm causado sérios problemas socioambientais que ainda são invisíveis aos olhos dos cidadãos castilhenses. (Figura 01). Por se tratar de uma elevação dos trilhos do trem que transporta os grãos, principalmente soja, produzidos no local, é de significativa importância para o desenvolvimento econômico do município.



Figura 01: Imagem da obra nas proximidades da Marasca-ALL.

Fonte: Trabalho de campo 2013.

Sendo assim, a apreensão da realidade em que foi construída a obra ocorreu por meio de três trabalhos de campo que objetivaram identificar e analisar o surgimento e o agravamento de problemas socioambientais locais. O intervalo regular de aproximadamente dois meses entre os trabalhos permitiu acompanhar o processo de construção e evolução da obra, além das irregularidades encontradas. (Figura 02).



Figura 02: Educandos aproximando-se da obra no início do processo de construção.
Fonte: Trabalho de campo 2013.

A partir dos trabalhos de campo compreendeu-se que o processo educativo não se dá de forma linear, unidirecional, mas sim de complexos processos de construção do ensino e da aprendizagem entre sujeitos políticos. Diante disso:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. (FREIRE, 2011c, p. 68).

A transformação dos educandos em sujeitos de suas práticas, em atores sociais de re(des)construção da própria realidade, possibilitou a compreensão de que algumas de suas ações no ambiente onde vivem podem causar sérios problemas socioambientais que prejudicam diferentes realidades. Dessa maneira, foi possível construir reflexões sobre o seu papel na sociedade, o que lhes é exigido

subjetivamente por um sistema que historicamente segrega, exclui e oprime. Assim, os educandos puderam concluir que sua principal função na sociedade é a de consumidores ativos, que devem trabalhar e consumir para não desacelerar o desenvolvimento econômico.

Diante disso, o que se tem assistido a partir da transformação dos seres humanos em meros consumidores é uma crise ambiental sem precedentes. Crise que surge das formas como se tem compreendido o mundo e do conhecimento por meio do qual o tem-se transformado; do processo de racionalização que desvinculou a razão do sentimento, o conhecimento da ética, a sociedade da natureza. Trata-se de uma crise da razão que se reflete na degradação socioambiental e na perda de sentidos existenciais dos seres humanos que habitam o planeta Terra. (LEFF, 2010).

A crise ambiental que vinha sendo construída pelo processo civilizatório da modernidade levou muito tempo para se refletir em processos visíveis, crescentes e globais de degradação ecológica e ambiental: poluição do ar, da água, do subsolo; destruição ecológica e emissões crescentes de gases de efeito estufa que hoje se manifestam de forma relacional no aquecimento global. (SANTOS, B. de S., 2007, p. 40). Tais processos de degradação ecológica e ambiental concretizaram-se em alguns dos impactos levantados na construção irregular da obra, como: o assoreamento das vertentes, a poluição dos mananciais, o desmatamento da área de campo sem necessidade, o fechamento de uma vertente e também o impacto que essa obra tem sobre a percepção das pessoas para com a paisagem do lugar, pois agora ela virou uma “grande barreira” para o olhar. (Figura 03).

Também constataram-se irregularidades na obra, como o desalinhamento dos trilhos e rachaduras, que podem vir a desmoronar e provocar acidentes sérios, comprometendo a integridade física dos trabalhadores na hora de testarem os vagões, como já havia acontecido. Além disso, dentre os impactos socioambientais mais graves encontrados no lugar destacou-se a falta de túneis que facilitem a passagem de pequenos animais e a dispersão de sementes das plantas que existem no local, prejudicando o equilíbrio e a reprodução dos ecossistemas locais.



Figura 03: Imagens ilustrativas de alguns impactos socioambientais encontrados.
 Fonte: Trabalho de campo 2013.

Com isso, deve-se destacar que já não é mais possível pensar nos problemas socioambientais encontrados na obra somente com autores que, distantes da realidade local, não conhecem as interconexões que se estabelecem no lugar. Porém, alguns autores já estão pensando em tentativas de combater essa crise, criando perspectivas e epistemologias a partir do diálogo de saberes das populações locais. Sendo assim, há muitas linguagens para falar da dignidade humana, para falar de um futuro melhor, de uma sociedade mais justa, e esse é o princípio fundamental da epistemologia que Santos (2007) propõe e que chama de *Epistemologia do Sul*, baseada nesta ideia central: “[...] não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos”. (SANTOS, B. de S., 2007, p. 40).

Aprofundando as reflexões sobre essa epistemologia, destaca-se que:

Esse procedimento de tradução é um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único, porque é um sentido de todos nós; não pode ser um sentido que seja distribuído, criado, desenhado, concebido no Norte e imposto ao restante do

mundo, onde estão três quartos das pessoas. É um processo distinto, e por isso o chamo de *Epistemologia do Sul*, que tem consequências políticas – e naturalmente teóricas – para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana. (SANTOS, B. de S., 2007, p. 41).

Trata-se da construção de uma epistemologia que possibilite pensar os problemas socioambientais do Sul ou dos países considerados subdesenvolvidos, ou ainda em vias de desenvolvimento, mais especificamente da obra da Marasca-ALL, a partir das ideias, das reflexões e do diálogo de saberes dos povos do Sul, ou seja, dos educandos, do poder público local, da comunidade escolar e dos cidadãos castilhenses. Construir propostas que viabilizem a resolução dos problemas socioambientais que priorizem a qualidade de vida local utilizando-se dos conhecimentos da população castilhense que historicamente vive no lugar, dos saberes construídos pelo povo dali para as questões dali, dos pensamentos que embasam as concepções construídas na Educação Ambiental Crítica; sendo que a construção do novo precisa partir dos conceitos do velho, da linguagem, do que se tem, e ainda, quando se quer nomear coisas novas é preciso fazê-lo a partir de coisas que são velhas.

Por isso, para transformar pensamentos, ideias e ações em transformações na realidade concreta, o trabalho desenvolvido coletivamente por educandos e educadores foi divulgado em diversos meios da mídia local e apresentado para algumas autoridades locais, além de escolas do município. Sendo assim, por acreditar na importância e no significado do trabalho que foi construído, não apenas enquanto concretização da cidadania, mas também como forma de sensibilizar e mobilizar a população de Júlio de Castilhos para com os problemas socioambientais causados pela obra, o trabalho foi exposto na Prefeitura Municipal, na Secretaria Municipal do Meio Ambiente, Câmara de Vereadores e na Profitec (Feira das Profissões da Universidade Federal de Santa Maria). Também utilizou-se a rádio comunitária e o jornal de maior circulação local como forma de democratizar o conhecimento construído no projeto, por meio de uma participação em um programa da rádio e da publicação de um artigo, respectivamente.

O desafio foi de propor a emancipação social por meio da união dos educandos, mobilizados em torno da Epistemologia do Sul, para a resolução dos problemas gerados, para (re)descobrir a força e a vontade de potência que a

coletividade possui. De maneira que dispersos, os educandos tornavam-se impotentes. Aliados, constituíram uma força cívica considerável, dispendo de um poder de seleção e de boicote que pesou e refletiu diretamente sobre a qualidade e a dignidade da vida, simultaneamente, favorecendo o bem-viver. (MORIN; HESSEL, 2012).

Esse processo de transformação dos educandos e do mundo, sendo que os educandos transformam-se ao transformarem o mundo, necessitou de uma educação humanizadora e libertária capaz de romper os grilhões do consumismo desenfreado e, conseqüentemente, qualificar a vida a partir da qualificação dos aspectos locais. Sendo assim, o saber que não se pode ignorar na prática educativa visando a resolução dos problemas socioambientais é o de que:

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (FREIRE, 2011, p. 96).

Desenvolveu-se, então, uma educação que promoveu a conscientização dos educandos a respeito de sua opressão e de como libertar-se dessa condição. Que transformou, mesmo que de maneira subjetiva, a realidade dos educandos, esquecida e negligenciada pelo poder público, em lugar-força de luta e de construção da autonomia em busca da tão sonhada e desejada qualidade de vida. Qualidade de vida entendida como um valor integrado à restrição do consumo, a comportamentos em harmonia com o ambiente, e a formas sustentáveis não depredadoras de aproveitamento dos recursos; que questione os lucros alcançados pelas economias de escala e de aglomeração; assim como a degradação socioambiental causada pela racionalidade econômica que tende a maximizar o lucro presente e a descontar o futuro. (LEFF, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se, a partir daí, contar com o apoio do Instituto Vicente Dutra, da Prefeitura Municipal, da mídia local e da população castilhense para dar continuidade ao trabalho e tentar promover ações na direção de solucionar os problemas que aqui foram destacados. Sendo que, enquanto prática cidadã de emancipação de construção da autonomia dos educandos, o projeto possibilitou o desenvolvimento de metodologias diferenciadas e envolventes de aprender e ensinar os diferentes conteúdos transdisciplinares.

Constatou-se também que a necessidade do sistema econômico capitalista de manter acesa e viva a chama que alimenta a voracidade consumista levou a um tipo de desenvolvimento pautado em moldes econômicos, lineares e unidirecionais na tentativa de concretização da obra. Nesse sentido, para além desse desenvolvimento descomprometido, desvinculado e imposto à população local, necessita-se de um conjunto de medidas socioambientais que quando propostas transcendam a uma gestão descomprometida e que imobiliza as ações necessárias na comunidade, propondo, sim, uma gestão-força capaz de rasgar o horizonte de possibilidades dos educandos diante da própria realidade, mobilizando, sensibilizando e envolvendo grande parte dos cidadãos castilhenses num trabalho coletivo que ganha força ao recrutar novos guerreiros.

Portanto, uma gestão-força da comunidade implica: humanizar o humano (BOFF, 2012); promover um desenvolvimento sustentável diferente da ideia de “desenvolvimento” que tira o envolvimento dos cidadãos com as questões locais (PORTO-GONÇALVES, 2011); construir um direito da comunidade (SANTOS, B. de S., 2011) capaz de atender a diversidade das exigências locais; potencializar a condição humana a partir do processo de conscientização como educandos – homens e mulheres – no/do/com o mundo (ARENDR, 2010; FREIRE, 2001a); promover a arte de uma política democrática a partir da derrubada dos limites à liberdade dos cidadãos (BAUMAN, 2000); enfim, possibilitar a condição de seres complexos que se transformam ao transformarem o mundo numa tempestade de relações dialéticas que se fundem e separam a cada bater de asas de um inseto ou a cada ação predatória humana diante da natureza. (MORIN, 2005, 2011a, 2011b, 2011c; FREIRE, 2000, 2001, 2005, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d).

A participação dos diferentes sujeitos no trabalho a partir da tríade sensibilização-mobilização-ação permitiu-os assumirem sua condição humana a partir da sua relação com o meio, com o outro e consigo mesmo, constituindo-se como cidadãos no constante movimento de (re)desconstrução pessoal e social. Reconheceram sua condição de cidadãos do mundo, por meio da qualificação da vida na comunidade local, reconhecendo o impacto da realidade desse mundo sobre a existência humana, sentido e reconhecido como força condicionante.

Nessa perspectiva destaca-se que a condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem. “Os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência”. (ARENDDT, 2010, p. 10).

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Em busca da política**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.

LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis.** Trad. Silvana Cabucci Leite. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza.** Trad: Ilana Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Trad. Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011c.

MORIN, Edgar.; HESSEL, Stéphane. **O caminho da esperança.** Trad. Edgar de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, Volume 1).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA CRISE NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE FREIRE E ARENDT

GRAZIELI GAMBIN MARTINS¹

LIZANDRA ANDRADE NASCIMENTO²

RESUMO

Neste texto discutimos os desafios da formação de professores no cenário da crise na educação, instaurado a partir da modernidade. **Objetivo:** Refletir sobre os elementos imprescindíveis na formação permanente dos educadores, a fim de que possam exercer a docência com competência e responsabilidade. **Metodologia:** Buscamos em Freire e Arendt, e em alguns comentadores, subsídios para discutir a formação docente, desenvolvendo um estudo bibliográfico a respeito da temática. **Resultados:** Apontamentos acerca dos desafios da formação permanente dos educadores. **Conclusões:** Embora o professor não seja o único responsável pela qualidade dos processos formativos, nem seja a escola o único espaço onde se realiza a formação humana, salientamos a importância da escolarização e os compromissos dos professores diante das crianças e dos jovens, tornando a Educação Básica um momento significativo de construção de conhecimentos, de interação com professores e outros estudantes, de progressivo amadurecimento e de compreensão do mundo. Assim sendo, ressaltamos a relevância da formação enquanto possibilidade de ressignificação constante dos saberes e das práticas dos educadores, contribuindo para que a educação possa caminhar rumo ao ideal de uma formação plena e significativa dos indivíduos, capacitando-os a cuidar de si, dos outros e do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Hannah Arendt. Formação Docente. Ressignificação de Saberes. Práticas Pedagógicas.

¹ Docente na URI – São Luiz Gonzaga. Mestranda em Ensino Científico e Tecnológico da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), *Campus* de Santo Ângelo – RS. E-mail: grazieligambin@hotmail.com.

² Docente na URI – São Luiz Gonzaga. Doutoranda em Educação – UFPel.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar a formação de educadores exige a discussão a respeito das responsabilidades e compromissos destes profissionais diante dos educandos e do mundo. O que remete à análise de muitos elementos envolvidos na configuração da docência, dentre os quais encontramos inquietações, vontades, lutas da categoria, o pensar e o fazer, e, o constante auto-constituir-se. Por isso, o ato de educar incorpora marcas de um ofício e de uma arte aprendida no diálogo de gerações, ao longo da formação humana.

Buscamos em Paulo Freire, Hannah Arendt e comentadores, subsídios para pensarmos a formação permanente e os desafios para o enfrentamento da crise instaurada na educação a partir da modernidade, apontando os fatores imprescindíveis para uma docência comprometida com a formação humana.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Paulo Freire considera a formação docente como um processo permanente, relacionando-se com as práticas formais ligadas às políticas públicas e educacionais, mas indo além destas, ao incorporar a realidade vivenciada do cotidiano profissional, não estando alheio ao contexto da escola e às especificidades vividas por sua comunidade de inserção. Para o autor, a formação de professores deve estar enraizada num projeto de “educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, [educação que] se põe como um que-fazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada” (FREIRE, 1991, p. 72).

Por isso, torna-se imprescindível discutir os reflexos da crise na educação, cujas consequências se fazem sentir na escola a partir da modernidade e ocasionam uma série de problemáticas e comprometendo o próprio sentido da escolarização.

Assim, somos desafiados a analisar o cenário de crise na educação atual. Júlio Diniz-Pereira discute os significados de crise, considerando-a o momento ou situação de perda de estabilidade, que provoca uma anormalidade grave no

funcionamento da sociedade, das instituições, da economia e na vida das pessoas. Em geral, as situações de crise exigem respostas adequadas e rápidas. Para o autor, a profissão docente vive, no Brasil, uma crise diante da qual as medidas tomadas têm sido ineficazes (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 34).

Hannah Arendt, afirma que a crise da educação não pode ser considerada como um fenômeno local e sem conexão com as questões principais do século, pelo qual se deveriam responsabilizar determinadas peculiaridades da vida do país. A crença de que são problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais é falsa. Portanto, é indispensável investigar sobre a essência da questão, que é o nascimento de novos seres para o mundo (ARENDR, 1972).

Para Arendt, a crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos (ARENDR, 1972). Tal situação só é um desastre quando respondemos a ela com preconceitos. Isso nos prova da experiência da realidade e da reflexão.

Diniz-Pereira apresenta uma retomada histórica da formação docente, observando que nos anos 70 prevalece o treinamento do técnico em educação, nos anos 80, a ênfase na formação do educador e na década de 90, ocorre um redimensionamento para a formação do professor-pesquisador. Tais modificações repercutem na constituição da visão atual do professor como profissional reflexivo, que pensa-na-ação e cuja atividade se alia à pesquisa (DINIZ-PEREIRA, 2000).

Para além do modismo criado, a partir dos anos 90, em torno da expressão 'professor reflexivo', torna-se necessário articular, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Ao refletir sobre sua prática, numa perspectiva crítica, o educador pode transformá-la. Ao buscar subsídios na teoria, pode-se superar o praticismo, bem como, os discursos sobre competências, os quais ocasionam a tecnicização do trabalho dos professores e de sua formação. Isso porque, a teoria oferece perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá uma atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Para Pimenta, é fundamental o exercício da crítica das condições materiais (PIMENTA, 2005).

Urge avançarmos do isolamento das práticas fragmentadas e do individualismo, em direção às ações coletivas, transformando as escolas em comunidades de aprendizagem. Trata-se de uma mudança institucional e social, onde o professor posiciona-se como intelectual crítico. A reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e dar direção de sentido à reflexão. É um compromisso emancipatório de transformação das diferenças sociais. (PIMENTA, 2005, p. 26).

Assim sendo, o professor reflexivo assume o ensino como tarefa a ser exercida com autoridade e responsabilidade.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. a autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDR, 1972, p. 239).

O professor reflexivo necessita estar convicto de que a sua autoridade diante dos alunos assenta-se no conhecimento que disponibiliza para eles e em sua capacidade de responsabilizar-se por este mundo e pelas próprias crianças, acolhendo as novas gerações ao ensiná-las sobre a realidade e a cultura.

O ensino é considerado por Veiga como uma atividade complexa e laboriosa. A autora discute as distintas teorias relativas ao ensino: cognitivista, artística, compreensiva e sociocomunicativa. Tais teorias apresentam diferentes abordagens e ênfases, tendo em comum a centralidade deste processo no desenvolvimento de aprendizagens relevantes e que promovam a construção de saberes (VEIGA, 2007).

Veiga aponta as concepções dos professores sobre o ensino:- ensinar é um ato intencional;- ensinar é interagir e compartilhar;- ensinar exprime afetividade;- ensinar pressupõe construção de conhecimentos e rigor metodológico;- ensinar exige planejamento didático (VEIGA, 2007, p. 19).

Para ensinar é preciso compreender que a intencionalidade educativa (não linear, ligada ao contexto social), ressaltando a relevância de estarmos cientes da

essência da educação, que, de acordo com Arendt, é a natalidade (ARENDR, 1972, p. 234). Por isso, a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser.

Ensinar supõe a disposição do sujeito para:a) problematizar, conhecer, buscar, investigar, encontrar solução, desvelar o objeto em estudo;b) dedicar-se com atenção, afeto, prazer e alegria, quando compreende a importância do processo de ensino para sua formação. O ato de ensinar favorece o encontro entre o afeto e a razão (VEIGA, 2007, 23-24).

Corroborando tal ideia, Freire afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, salientando que a educação é o encontro de seres humanos que se formam no diálogo e na interação, superando a ignorância e compreendendo os significados partilhados num mundo que é comum a todos e no qual devem conviver e escrever suas histórias (FREIRE, 2002 p.68).

Os educadores consideram que educar significa interagir, compartilhar e que exprime afetividade, o que retoma a necessidade de o professor ser reconhecido pelos educandos como autoridade e assumir diante deles a responsabilidade por contagiá-los com o amor pelo mundo, concebido por Arendt, como *amor mundi*. (ARENDR, 1972).

Hannah arendt compreende a atitude de *amor mundi* como uma atitude de admiração pela obra das gerações humanas passadas e de desejo que tal obra seja “preservada” para as gerações que ainda virão. Essa atitude “preservação” do mundo e de amor a ele, o educador deverá transmiti-la a seus alunos na escola (FRANCISCO, 2007, p. 35).

Educar por amor ao mundo supõe preparar as novas gerações para terem cuidado com o mundo, pois a permanência no mundo repousa na natalidade, que representa a possibilidade de renovação constante do mundo.

Veiga explicita que o professor deve provocar a mediação entre aluno, conhecimento e realidade. A construção do conhecimento é sempre do sujeito, mas

não só dele; o conhecimento se constrói na mediação social e colabora na formação do aluno na sua globalidade (pessoa, cidadão crítico e criativo, futuro trabalhador). Para tanto, o planejamento do professor deve alicerçar-se numa perspectiva crítica, com direcionamento para o alcance de finalidades da educação (VEIGA, 2007, p. 25).

Para Nóvoa, os professores precisam possuir capacidades de (re) estruturação e de contextualização dos conhecimentos (NÓVOA, 1995). É preciso uma educação que realce a história, o modo científico de pensamento, o uso disciplinado da linguagem, um conhecimento profundo das artes e da religião e a continuidade da empresa humana. *Recomendo, pois, que se ensinem todas as disciplinas como história* (POSTMAN, 1981, p. 175-176).

A ideia de formação permanente no pensamento de Freire é resultado do conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Segundo Freire, o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais (FREIRE, 2002):

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 20).

Pensar o professor como contador de histórias significa concebê-lo como alguém capaz de transmitir um saber significa repeti-lo, reatualizá-lo ou, em termos heideggerianos, “a situação da interpretação como apropriação compreensiva do passado é sempre a de um presente vivo. A história, em si mesma, a título de realidade passada, reapropriada na compreensão (...). O passado só se abre em função da resolução e da capacidade de revelação da qual dispõe o presente”.

O professor deve criar a ponte entre o antigo e o novo. Como o mundo é sempre mais velho do que aqueles que nele nascem, é preciso ensinar-lhes mais do que “lhes inculcar uma arte de viver”. É preciso, pois, dirigir seus olhares, fascinados

pelo presente, em direção ao passado, reintroduzindo o passado no presente através de narrativas (COURTINE-DENAMY, 2004, p. 176).

Nóvoa argumenta que é preciso definir e redefinir a profissionalidade docente, ajudando os professores a adotarem novas atitudes a título individual e coletivo. Pessoa e profissional; ser e ensinar. As opções que temos que fazer, como professores, cruzam nossa maneira de ser e de ensinar, desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1995, p. 39).

A adoção de novas posturas por parte dos professores exige a revisão de pressupostos envolvidos na crise da educação, explicitados por Arendt (1972). O primeiro é o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem, com o mero auxílio dos adultos. A autoridade que comanda as crianças é o grupo de crianças, gerando uma situação em que o adulto fica impotente diante da criança e sem contato com ela. Leva-se em conta o grupo e não a criança individual. Adultos e crianças ficam suspensas no mundo.

Ao emancipar-se da autoridade do adulto, a criança não se liberta e sim se sujeita à autoridade do grupo, à tirania da maioria. A criança, assim expulsa do mundo adulto, tende à delinquência ou ao conformismo.

O segundo pressuposto tem a ver com o ensino. Sob a influência da Psicologia Moderna e do Pragmatismo, a Pedagogia se tornou uma ciência do ensino, emancipando-se da matéria efetiva de ensino. Sua formação é no ensino e não no domínio de um assunto particular. Negligenciou-se a formação dos professores em sua própria matéria, “não raro encontrando-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento”. A fonte legítima da autoridade do professor como a pessoa que sabe mais e pode fazer mais que nós torna-se ineficaz. Segundo Arendt, dessa forma, o professor não autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir (ARENDR, 1972, p. 231).

O terceiro pressuposto é a teoria moderna de aprendizagem em que se embasam a atual Pedagogia e as escolas. Segundo esse pressuposto só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação á educação consiste em substituir o aprendizado pelo fazer. Não se dá importância ao

domínio que o professor precisa ter de sua matéria e se deseja levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, para que não se transmitisse “conhecimento petrificado”, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido.

A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a ‘arte’ de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um círculo padrão (ARENDDT, 1972, p. 232).

Outro equívoco é a visão do brincar como “o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança”. A atividade característica da criança está no brinquedo; a aprendizagem no sentido antigo, forçando a criança a uma atitude de passividade, obrigava-se a abrir mão de sua própria iniciativa lúdica.

Tenta-se manter a criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância. Extingue-se o hábito de trabalhar para preparar a criança para o mundo dos adultos.

Assim sendo, sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Isso extingue o relacionamento natural entre crianças e adultos e oculta o fato de que “a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta” (ARENDDT, 1972, p. 233).

Soma-se a este pressuposto, a tentativa de reforma do sistema educacional, de transformá-lo inteiramente. O que se faz, de fato, é uma restauração quando o que se necessita é uma transformação nos atuais currículos dos professores para que eles aprendam algo antes de se converterem em negligentes para com as crianças.

É necessário e possível reformular os currículos de escolas secundárias e elementares para prepará-las para as exigências novas do mundo de hoje. O mais

importante a pensar é sobre quais motivos levaram a dizer e fazer coisas tão contrárias ao bom senso, e, ainda, o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação, refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, sobre a obrigação que a existência das crianças impõe a toda sociedade humana.

Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. Esta alguma coisa não é coisa pouca (NÓVOA, 1995, p. 40). Portanto, a formação dos professores não pode ser negligenciada, posto que, através dela espera-se que possam exercer a docência com o indispensável comprometimento em termos de domínio de conhecimentos e ações responsáveis.

Maria Isabel Cunha, ao refletir sobre os conhecimentos curriculares e do ensino, destaca que a discussão sobre os conhecimentos escolares é recente (CUNHA, 2006, p. 66-67). Em geral, o currículo é pensado como seleção de conteúdos escolares e a preocupação centra-se na questão das formas e métodos de ensinar, sem refletir sobre o que se ensina nas escolas (presta atenção ao como e deixa de verificar o que se ensina).

Novamente torna-se imprescindível lembrar que a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo e é preciso acolhê-los e conduzi-los em sua inserção no mundo e na cultura, como postula Hannah Arendt. Retomando o sentido do educar, o professor poderá verificar que, mais importante do que buscar fórmulas, receitas de como ensinar, é buscar uma formação que lhe dê subsídios para uma atuação competente em sala de aula, propondo situações de ensino e aprendizagem que conduzam à efetiva aprendizagem, de modo que os estudantes construam os pré-requisitos necessários para compreenderem o mundo em que estão se situando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebendo a educação, ao modo freiriano, como “uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser

sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 46), cabe destacar que o professor, enquanto responsável por pensar e propor momentos de ensino e aprendizagem que promovam a construção de conhecimentos e o progresso em termos de entendimento do mundo, precisa estar em permanente processo de (re)construção de seus saberes e de suas práticas. Embora mantenha com os educandos relações assimétricas (por seus conhecimentos, por sua bagagem de vida e pela posição que ocupa), sem por isso ser autoritário, o professor necessita situar-se como sujeito aprendente, a partir de sua própria condição de inconcluso e inacabado, buscando atribuir sentido ao exercício da docência, e, conseqüentemente, desafiando os alunos a também encontrarem sentido na escolarização.

Desse modo, a formação permanente necessita oportunizar a constante revisão de práticas e de saberes, envolvendo a escola como um todo nesse processo, a fim de que as propostas pedagógicas sejam alicerçadas na realidade da comunidade escolar e traduzam o projeto de homem, de educação e de sociedade almejado pelos indivíduos que fazem parte desta comunidade. Do contrário, corre-se o grande risco de que as propostas sejam descontextualizadas e fragmentadas, não levando em conta os sujeitos a quem se destinam.

Assim, os impactos da crise na educação podem ser enfrentados de modo mais coerente, retomando-se nos processos formativos a razão de ser da educação: a natalidade (Arendt) e o inacabamento (Freire), de modo que os educadores se posicionem de forma responsável diante dos estudantes.

Dessa maneira, a formação permanente de professores não deve restringir-se ao como ensinar, mas ao por que ensinar. Mais do que receitas de metodologias e estratégias de ensino, os cursos e momentos de formação precisam voltar-se à reflexão sobre os significados da educação, às responsabilidades dos professores e de todas as instancias na acolhida e formação das novas gerações, percebendo que educar supõe acolhê-las na comunidade adulta, com o afeto e o comprometimento imprescindíveis ao ato educativo, propiciando a construção de conhecimentos que permitam o alargamento da compreensão da realidade e a assunção de seus lugares no mundo, como sujeitos capazes de buscar rumos outros para este mundo, escrevendo histórias marcadas pela solidariedade e pela vivência plena da humanização.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

COURTINE-DENAMY, Sylvie. **O Cuidado com o Mundo**. Diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Preservar e renovar o mundo. Hannah Arendt Pensa a Educação. **Revista Educação**. Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **Os conhecimentos curriculares e do ensino**. Lições de didática. São Paulo: Ed. Papirus, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **O Ovo ou a Galinha**: A Crise da Profissão Docente e a Aparente Falta de Perspectiva para a Educação Brasileira. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

_____. **Formação de Professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 1986.

NÓVOA, Antonio. **Diz-me como Ensinas, Dir-te-ei Quem és e Vice-Versa**. In: A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Ivani Fazenda (org.) – Campinas (SP): Papirus, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA, Ilma Passos. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas (SP): Papirus, 1995.

“ POBRE NÃO TEM DIREITO SÓ TEM DEVER !”: EXPERIÊNCIA DO(A) EDUCADOR(A) SOCIAL NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA

*ADRIANA DA ROSA BOTELHO¹
FERNANDA DOS SANTOS PAULO²*

RESUMO

O presente artigo visa relatar e analisar, sobre o prisma da educação popular, a experiência de um trabalho educativo realizado com o coletivo de mulheres e homens na temática dos direitos sociais e cidadania. Esse trabalho foi realizado no Morro da Paula, situado no estado RS em São Leopoldo. Realizamos várias atividades, dentre elas, trabalho com dinâmica, roda de conversas, leituras de textos e imagens. A metodologia utilizada foi a da educação popular, desenvolvendo grupos de diálogos sobre os temas a partir das falas significativas dos participantes do coletivo. Para o registro da memória, utilizaram-se anotações em cadernos e uso de registro fotográfico. A escola do referencial teórico está imbricada pela experiência das atoras no campo da educação não escolar e pela opção pela educação popular. Nesse viés, buscamos problematizar o papel social do(a) educador(a) na educação não escolar e na formação de sujeitos críticos e autônomos.

PALAVRAS-CHAVE: Educador social. Direitos sociais. Educação não escolar. Educação popular.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem por intenção relatar um trabalho realizado com o coletivo de mulheres e homens, moradores(as) do Morro de Paula, em São Leopoldo (RS), organizados em uma Igreja Evangélica (Ministério Esperança) frequentado pela comunidade para reuniões comunitárias. Esse trabalho foi solicitado pela Assistência Social da Comunidade, tendo em vista o índice de pessoas em situação de vulnerabilidade social e a necessidade da busca por direitos negados como: posto de saúde, água tratada, acesso a escola, iluminação pública e

¹ Educadora Social, professora e estudante do Curso de Pedagogia da Uniasselvi- IERGS. E-mail: adrianarbotelho2009@hotmail.com.

² Educadora Popular, professora (Educação básica e Ensino Superior) e estudante da Unisinos (Pós-graduação). Militante da AEPPA. E-mail: fernandaeja@yahoo.com.br.

demais necessidades. A ação realizada fez parte de um programa social coordenado pela Assistência Social do município de São Leopoldo (que é um dos responsáveis pela região).

A nossa escolha por esse assunto, se dá por duas razões: Primeiro porque temos experiência no âmbito da educação não escolar e segundo porque o (a) “Educador(a) Social” enquanto tema de pesquisa e reflexão é , ainda, pouco explorado. Sendo assim elegemos uma experiência para socializar, problematizar e refletir sobre o trabalho do(a) educador(a) na formação política der sujeitos que vivem em situação de vulnerabilidade social. É também imprescindível, discutirmos o conceito de “educador Social” e “educação não escolar”, bem como o perfil dos participantes dos grupos de trabalho realizado por esses profissionais.

Entendemos serem esses diálogos, junto a experiência relatada em forma de texto e imagens, significativos para possíveis estudos posteriores sobre a educação popular na formação de educadores sociais.

Torna-se necessário, mais pesquisas sobre o tema e assim, desvendar as transformações que se desenham a partir das discussões e torno da educação não escolar (teoria) e às experiências vividas nela (prática), podendo ser visto como elementos fecundos para a construção de uma Educação Popular problematizadora e formadora de sujeitos críticos. Para essa discussão, nos utilizamos de autores (as) como: Freire, Brandão, Paulo, Graciani, entre outros que estudam a Educação Popular e Pedagogia social.

EDUCAÇÃO POPULAR: QUEM É O EDUCADOR SOCIAL?

Para responder essa questão, buscamos em Fernanda dos Santos Paulo o seguinte fragmento de sua dissertação:

[...] um Projeto de Lei nº 5.346 de 2009, de autoria do cearense Chico Lopes (deputado do PCdoB), que busca regulamentar a profissão de Educador Social (ES), compreendendo-o como trabalhador (a) de contextos não-escolares. De acordo com o esse projeto, para exercer a profissão, será exigido o nível médio e caberá ao MEC elaborar uma política nacional para a formação. A profissão do ES está incluída na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego, a qual não possui

requisitos de escolaridade e se encontra na lista de atividade ocupacional, intitulada “Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco”. [...]Tal como se apresenta, percebemos que o conceito de ES está relacionado a práticas da educação não-formal, designada a políticas socioeducativas de prevenção, controle, atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de vulnerabilidade social, excluindo, portanto, um debate mais profundo sobre as causas e consequências da extrema pobreza e da necessidade de rompimento com os processos de exclusão social. (PAULO, 2013, p.149).

Em suma, nesse entendimento, o(a) educador(a) social atua com as mais diversas faixas etárias (crianças, jovens, adultos, idosos) e em diferentes contextos sociais, culturais, educativos e econômicos. Em todas as definições que temos encontrado, o papel social desse (a) trabalhador(a) é o de formação crítica dos sujeitos. (Freire, 1979; Graciani, 2011; Paulo, 2013). Para nós, o educador(a) social, no campo da educação não escolar, tem como função social a formação política e crítica das pessoas com as quais trabalhamos.

Por isto, parece-nos importante ter claro a definição de quem somos e a perspectiva que escolhemos para trilhar a caminhada pela educação não escolar. Enquanto, educadoras sem adjetivação, optamos pela educação popular, a qual a compreendemos como:

A concepção ético-política da Educação Popular enquanto proposta de mobilização popular em prol das transformações sociais, se caracteriza, então, por estratégias bem claras e definidas de organização da sociedade civil através de várias formas de ações políticas que, ao respeitar a cultura popular, visa, sobretudo, a conferir criticidade e organização política à mesma. Educação Popular é, então, a identidade de um movimento que parte da organização das classes populares em seus desafios concretos de cada realidade específica; não é, portanto, um nível nem uma modalidade de trabalho pedagógico interno ao sistema de ensino, mas a necessidade dos movimentos sociais estabelecerem sua prática pedagógica e se organizarem com idéias e estratégias de luta contra-hegemônica. (ZITKOSKI, 2011, p. 15).

Nessa definição de Educação popular, trazemos o que Paulo no nos diz a respeito do trabalho de educadores que tomam a educação popular, enquanto proposta de trabalho político-pedagógico. Segundo a educadora: os/as educadores(as) populares buscam [...] contrapor-se a educação neoliberal. [...] propondo uma pedagogia da Educação Popular. (PAULO, 2011, p.68).

Nesse caminho, temos dois apontamentos para fazermos. Um deles é de que a Educação popular tem uma identidade de classe, buscando a transformação social e o outro é de que a luta é pela formação crítica dos sujeitos. Daí, a necessidade de distinguir a educação popular da bancária. Essa última é definida como:

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação é do conhecimento como processo de procura. (FREIRE, 1979, p. 41).

Portanto, numa perspectiva da Educação Popular a educação tem por objetivo o contrário da opressão que silencia as pessoas. Ela, a educação crítica, visa mobilização, ação consciente e politicidade na formação para “poder avançar para conquistar espaços”. (FREIRE, 1991, p.52) objetivando a transformação social.

Então, nesse texto, tomaremos como definição a concepção de educador social de Graciani: “O educador social, antes de falar, precisa ouvir. [...] identificação por parte do educador de que o educando ‘sabe’ (a partir de sua experiência de vida). (GRACIANI, 2011, p. 198).

Graciani se utiliza do referencial freiriano e afirma que “o educador social é um sujeito político” (GRACIANI, 2011, p.197), ou seja,

A ação política ao lado dos oprimidos deve ser uma ação pedagógica no verdadeiro sentido da palavra e, portanto, uma ação com os oprimidos. Os que trabalham para a libertação não devem aproveitar-se da dependência emocional dos oprimidos, que é fruto de sua situação concreta de dominação e que dá origem à sua visão inautêntica do mundo. Utilizar sua dependência para aumentá-la é a tática do opressor. (FREIRE, 1979, p. 43)

Enfim, para nós, o(a) educador(a) crítico(a) tem como função social a luta, permeada pela práxis educativa, pela emancipação humana.

EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: A MÃO NA MASSA NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Nessa parte, traremos o relato do trabalho educativo realizado com o coletivo de mulheres e homens na temática dos direitos sociais e cidadania. Esse trabalho foi realizado no Morro da Paula, situado em São Leopoldo/RS.

Ao resgatar a memória das atividades realizadas com o coletivos, já estaremos abordando a metodologia do trabalho juntamente com o registro das falas significativas e fotografias que situamo-nos, tanto no espaço como na opção teórica dos participantes do coletivo. Para o registro da memória, utilizaram-se anotações em cadernos e uso de registro fotográfico. A escola do referencial teórico está imbricada pela experiência das autoras no campo da educação não escolar e pela opção pela educação popular. Nesse viés, buscamos problematizar o papel social do(a) educador(a) popular na educação não escolar e na formação de sujeitos críticos e autônomos.

Iniciamos com a fala que marcou o trabalho de formação política: “Pobre não tem direito só tem dever!”.

Dessa fala surgiu uma série de indagações, tais como:

1. O que são direitos?
2. Que direitos nós temos?
3. Que direitos precisamos ter?
4. Como eu uso meus direitos de cidadão?
5. O que acompanha meus direitos, lembram?
6. Identifiquem os direitos e deveres.
7. Como eu participo de um grupo de convivência?
8. Como você reconhece e identifica sua família em relação aos direitos básicos (saúde, moradia, segurança, escolas)
9. Como é minha vida em grupo? E na sociedade?

Foram dessas questões desencadeadoras que nasceu os eixos temáticos a serem trabalhados: cidadania, autonomia, direitos, protagonismo e participação.

Foram esses os conceitos que sularam¹⁰ a prática educativa junto ao coletivo de homens e mulheres.

Diante disto, concordamos com Freire ao dizer queda ação educativa é política, pois:

Portanto, a conscientização não pode pretender nenhuma “neutralidade”. Como consequência que é da educação, demonstra que esta também não poderia ser neutra, porque se apresenta sempre, queiramos ou não, como “a forma própria de uma ação do homem sobre o mundo”. (FREIRE, 1979, p. 40).

Diante, do imperativo político, a ação pedagógica permeou-se pela educação crítica referenciada pela metodologia da Educação popular (escuta, diálogos, problematizações, reflexões, e produções de saberes novos), visando o processo de conscientização (FREIRE, 1979).

Os encontros eram semanais e as discussões se davam em torno dos eixos temáticos elegidos através da escuta dos sujeitos. No papel de educador(a) social realizava-se diferentes dinâmicas de trabalho, podendo ser observadas nas fotografias abaixo:



¹⁰ Termo utilizado por Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança*, entendendo o *Sular* como expressão do sul. A intenção é a de contestar criticamente a lógica eurocêntrica e dominante do norte.

Figura 1 Formação junto a um grupo de Direitos, dinâmica da TEIA.



Figura 2- Fotos de algumas reuniões dos Grupos de Formação.



Figura 3. Debate com Grupo da Saúde , Moradia e Educação



Figura 4. Dinâmica de Direitos Negados.



Figura 5. Festa Junina

As fotos nos servem de registro da experiência, e contribuem para refletirmos acerca da metodologia da educação popular e a importância do registro da memória, bem como para refletirmos o papel social do(a) educador(a) na educação não escolar e na formação de sujeitos críticos e autônomos, tendo, nesse caso, como referência uma experiência prática colocada em discussão através do referencial freiriano.

A respeito da experiência, percebemos dois grandes movimentos que definem o trabalho do(a) educador(a) na formação cidadã, a saber:

1) O coletivo NÃO se reconhecia como cidadãos de direitos. Para eles estes direitos lhe foram negados (direito a cidadania ,a autonomia ,direito a fazer escolhas, direito a ser bem atendidos em órgãos públicos). Daí, a necessidade de organização comunitária.

2) O educador social tem um papel importante, o de articulação política, visando a formação crítica. Nesse contexto, a formação deveria ser permanente, e de preferencia organizada juntamente com as lideranças comunitárias da comunidade local.

Com estes dados da realidade, foi observado que era importante trabalhar, primeiramente, a auto estima a questão do direito à vida através de atividades em grupo que tivesse como objetivo central o sujeito de direitos e os mecanismos de reivindicação dos mesmos.

Para tanto, organizou-se formações semanais e reuniões na comunidade, tendo como primeiro movimento, a construção de vínculos entre educadora e educandos(as), para posteriormente avançar nas discussões teórico-práticas. Toda prática educativa respeitou as experiências dos sujeitos, e estava embasada pela concepção de educação que promovesse a emancipação e protagonismo do coletivo, tendo como mote o conceito de cidadania, a partir de Brandão, aonde “todos os que convivem aprendem, aprendem da sabedoria do grupo social” (BRANDÃO, 1985,p. 20).

Sendo assim, a fala geradora: “Pobre não tem direito só tem dever!”, ganhou sentido nas discussões, ao trazer vivências, discussões e estudos dos direitos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Relato que apresentamos, não é e nem pretendeu seguir de modelo, mas a teve como intenção problematizar o trabalho do(a) educador(a) social na formação política de coletivos.

Com isto, interrogarmo-nos sobre o papel social e político do(a) educador(a) na formação crítica dos sujeitos , o qual na concepção freiriana de educação, se opõem a lógica hegemônica de educar e de viver.

Nessa experiência relatada, o(a) educador(a), na sua ação pedagógica, não fragmentou formação teórica de luta política, e aí está uma concepção de fundo no tocante a formação política de coletivos em ambientes educativos não escolar.

Não existe como medir os resultados do trabalho do(a) educador(a), mas há meios, através dos registros e da ação dos sujeitos , de verificar o quanto é importante a prática pedagógica realizada por meio de diálogos problematizadores, a qual valoriza a realidade social e cultural, numa tentativa de construir um olhar crítico do contexto que o cerca, podendo contribuir, portanto, para a construção de sujeitos capazes de transformar-se, transformando coletivamente seu meio e a maneira como são vistos pela sociedade.

Para nós, é de suma importância que haja mais pesquisas sobre o tema da Educação popular, Educador social e Educação não escolar, pois entender como se dá essas relações pode vir a favorecer os estudos frente ao tema da concepção plural de educação, bem como fortalecer os Movimentos Comunitários na formação política das comunidades. Parece-nos que desafio está lançado, e a questão que nos fica é: Esses processos de formação através da educação não escolar, pode ao invés de trabalhar uma concepção de cidadania emancipatória, excluir sujeitos da luta histórica pela emancipação social, caso a formação se pautar apenas pelo acesso a informação dos direitos?

Sendo assim, é importante a formação política do(a) educador(a) social? E, nesse contexto, qual a reação entre o Educador social e a Educação popular? Estas as questões, vem nos deixando curiosas e famintas pela pesquisa em torno desse tema, e diante disto, têm a plena certeza de que é preciso ampliar o espaço de debates sobre essas temáticas, não só por meio da Universidade, mas principalmente com as Comunidades que tem muito a contribuir com as experiências de educação não escolar.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 15ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

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

FREIRE, Paulo. **Meninos e Meninas de Rua**: uma abordagem crítica. Revista de Educação AEC, Brasília, Ano 20 nº78, p. 51-54, jan/mar. 1991.

GRACIANI, Maria.S. S. **A pedagogia social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua**. In: SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. de. (orgs.). Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A Formação do (as) Educadores(as) Populares a partir da Práxis: Um estudo de caso da AEPPA**. 2013. 273 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Formação de educadores populares para além do Capital**. In: Educação Popular e Práticas Emancipatórias: Desafios Contemporâneos. Zitkoski, Jaime ;Morigi, Valter(orgs). Porto Alegre: Corag, 2011.

ZITKOSKI, Jaime José. **Educação Popular na América Latina- raízes históricas e temas emergentes**: uma leitura a partir de Freire. In: Redes de pesquisa: Trabalho, movimentos sociais e educação / Ribeiro, Marlene Ribeiro (Orgs.).Porto Alegre: Itapuy, 2011.

AS RELAÇÕES SOCIAIS E IDOSOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

KATIANE MACHADO DA SILVA¹

RESUMO

Este texto é fruto de pesquisas realizadas nos trabalhos de conclusões de Curso Pedagogia da Terra UERGS/ITERRA (2002/2005) e de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006/2008). Concomitantemente, uma prática social desenvolvida nos Movimentos do Campo. O método utilizado busca ser coerente com o materialismo histórico dialético. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa. Foram realizadas entrevistas semi- estruturadas, sete na Dissertação e uma no TCC e observações da vida cotidiana dos sujeitos. Nasce de uma necessidade estudar/pesquisar a formação dos sujeitos idosos/as dos Movimentos Sociais do Campo. O objetivo é entender as relações sociais e os idosos do campo dos Movimentos Sociais. Esta questão do envelhecimento no MST aparece dentro do contexto que se insere na sociedade atual de envelhecimento populacional. O foco desse trabalho está voltado para as categorias analíticas de “Envelhecimento e relações sociais”. Na análise das pesquisas desvelou que estes sujeitos idosos/as foram e são fundamentais no processo de construção dos Movimentos Sociais. Atualmente, estão nos assentamentos de reforma Agrária e neles cumprem um papel fundamental da memória social e coletiva, bem como, de guardiões da biodiversidade. Os desafios são: fomentar a participação desses nas lutas sociais e valorizá-los pela suas experiências históricas; Desenvolver uma prática social anti capitalista no que se refere ao cuidado humano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular do Campo. Relações Sociais. Envelhecimento. Movimentos Sociais do Campo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto é produto de duas pesquisas, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Pedagogia da Terra² (2002-2005) e, do Mestrado em Educação

¹ Ms. Katiane Machado da Silva. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado. Bolsista CAPES /DS. E-mail: rosagramsci@gmail.com.

² Curso de Pedagogia da Terra é um curso que iniciou em 2002, em parceria com o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Com duração de 4 anos, divididas em 8 etapas que funciona dentro do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em Veranópolis/RS. Neste há educandos (as) que fazem parte dos movimentos sociais da Via Campesina (articulação dos movimentos sociais do campo,

da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na Faculdade de Educação (2006-2008), na Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, com o eixo de pesquisa Trabalho e Envelhecimento e uma prática social desenvolvida pela pesquisadora nos Movimentos Sociais do Campo.

O estudo nasceu de uma necessidade em estudar/pesquisar a formação dos idosos/as dos Movimentos Sociais do Campo³. E, por entender que o processo de formação humana é permanente e acontece ao longo da vida, como aponta a segunda premissa de Mészáros no livro *Educação pra além do capital* (2005).

O texto pretende discutir as relações sociais e os idosos do MST⁴. O objetivo central do texto é problematizar a questão das relações sociais e envelhecimento no MST, sua importância na formação dos sujeitos idosos/as do Campo dos Movimentos Sociais⁵.

O método que utilizamos busca ser coerente com o materialismo histórico dialético. É um estudo de caso de natureza qualitativa. Nas pesquisas realizadas nos utilizamos da técnica de entrevistas semi-estruturadas, sete na Dissertação e uma no TCC e observações participantes dos sujeitos dos idosos do campo. Ressaltamos que as autoras deste texto se propõem a uma postura de pesquisadora participante⁶.

movimento indígena e mulheres trabalhadoras) e Movimento dos Trabalhadores desempregados (MTD).

³ Em específico o estudo de idosos/as do MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

⁴ O MST é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Surge no final da década de setenta do século XX um processo de retomada da luta pela terra no Brasil, este é fruto de um conjunto de lutas históricas dos trabalhadores e assim, em 1984 se constitui nacionalmente como um. Movimento Social autônomo, de massa, de caráter popular, sindical e político, que luta por terra, reforma agrária e mudanças na sociedade. (MORISSAWA, 2001, p.153). Para melhor conhecer e aprofundar sua origem e história ver MORISSAWA, Mitsue. A história da luta pela terra e o MST. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

⁵ Segundo Alberto Melucci: "Movimentos Sociais são, simultaneamente, fenômeno discursivos e políticos localizados na fronteira entre as referências da vida pessoal e política (...) constituem aquela parte da realidade social na qual as relações sociais ainda não cristalizaram (...) eles não constituem um simples objeto social e sim uma lente através da qual os problemas mais gerais podem ser abordados" (CEBRAP, 1994, p.152 –156). Para nós do MST Movimento Social é símbolo de luta social, projeto, objetivo desde a ótica dos trabalhadores, é um espaço de formação de sujeitos coletivos e sociais, tem como característica a mobilização massiva com participação direta dos interessados, possui identidade coletiva, possui interesses comuns. Para nós, não é o Movimento Social que educa, mas o próprio movimento que o Movimento Social propicia que educa. Logo, é um princípio educativo, pois contribui para a formação /humanização dos sujeitos que dele fazem parte.

⁶ Partimos da concepção desenvolvida por MELLO (2005, p. 35) [...] uma prática de investigação que incorpora grupos excluídos às esferas da decisão, produção e comunicação de conhecimento, visando contribuir na transformação da realidade com mudança nas condições de dominação.

O foco desse trabalho está voltado para uma categoria analítica que é “Relações Sociais e envelhecimento nos movimentos sociais do campo”.

Nesta perspectiva, procuramos trazer esta discussão buscando entender de onde vem o interesse por este tema. Por que estudar Relações sociais e Envelhecimento do campo? Como se dá o desdobramento dessas relações sociais no campo? Se este influencia, de que forma? E, principalmente como podemos trabalhar com estes elementos para melhor compreender a realidade do envelhecimento dos sujeitos do campo.

A metodologia utilizada para a produção desse texto foi leituras que nos embasaram tanto no que se refere a envelhecimento, idoso, bem como sobre a questão do trabalho, educação, estas nos ajudaram a compreender como se deu e se dá a construção das Relações Sociais e todas as questões que se refere ao envelhecimento e aos idosos/as do Campo. Também nos utilizamos de observações da realidade, da experiência de vida, de algumas falas e observações do trabalho realizado na graduação¹⁷ e na pós graduação.

Dividimos este texto em três partes: Introdução, após dialogaremos sobre a comunidade e os idosos do campo. Este tem por objetivo problematizar essas relações e seu papel na formação humana dos idosos/as do campo. E, por fim, faremos uma breve consideração, constatações, contribuição, dos desafios e aprendizados que compõe uma prática social voltada a relações sociais emancipatórias com sujeitos organizados socialmente.

Vejamos as descobertas e aprendizados que este trabalho nos proporcionou.

A COMUNIDADE E OS IDOSOS/AS.

“Achavam-se agrupados e presos a terra por uma raiz comum, como uma moita de bambu. E como esse vegetal, inclinavam-se e dobravam-se. Mas, sobreviviam às maiores tempestades” (Morris

¹⁷ SILVA, Katiane M.da. A Vida de uma Lutadora: o Enraizamento da Experiência da Sem Terra Maria Siqueira. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Veranópolis, 2004. Pesquisa realizada com a Sem Terra Maria Siqueira, o qual foi um estudo de caso, com análise a partir de sua história de vida elementos que contribuíram e contribuem no seu processo de formação dentre estes destaca-se seis elementos que a formam: As Perdas; A Religiosidade; O Enraizamento - Voltar às origens; a Relação com o MST – A pertença; A relação com a família e as Contradições.

West).

Poderia iniciar este texto refletindo o que significa envelhecer num assentamento. Há diferenças que mereçam ser analisadas? Quais? Por quê?

Quando nos propomos entender o significado das relações comunitárias como uma das dimensões que compõem a formação do sujeito idoso/a, tínhamos um objetivo, compreender esta especificidade. O envelhecer dentro de um assentamento de Reforma Agrária, dentro de uma realidade distinta que é o MST. Para isso, organizei meu trabalho a partir de alguns eixos ou temas, sendo a comunidade um deles com a finalidade de confrontar a teoria e a prática dos sujeitos que compõem o MST e as socializações que estes vivenciam neste contexto.

A comunidade adquire diferentes sentidos dependendo do contexto em que estamos inseridos. Pode ser desde um grupo de família, ou um bairro como exemplo, uma associação de moradores, ou como estou trabalhando nesta dissertação o assentamento.

Quando estou trabalhando com o conceito comunidade vou situá-la a partir de Fernandes, “[...] compreendendo-o como território. O que significa entendê-lo como um espaço de vida, um espaço geográfico onde se realiza a existência humana” (FERNANDES, 2006, p.28-29). Espaço de relações sociais de reprodução da existência, que se insere, neste caso, o MST e seus sujeitos em novas experiências e vivência culturais e educativas.

O MST insere os sujeitos em uma comunidade, isto acontece num primeiro momento no acampamento, que acaba sendo um o espaço privilegiado de vivenciar ensaios de “novas” relações sociais. É no território do acampamento que inicialmente os sujeitos sem – terra experimentam novos valores morais e éticos como, por exemplo, a solidariedade, a indignação, o companheirismo. É nele também que irão se confrontar o individual e o coletivo, tensão permanente na formação desses sujeitos.

É nesse espaço que se situa o que tenho chamado de “conversão provisória”, um tencionamento entre o individual e o coletivo. Mas estas relações comunitárias se estenderão ao assentamento, que será um espaço em disputa de projeto e ideologia. E nisto Marx tinha razão quando afirmou no *Manifesto Comunista em*

1848: “As idéias governantes de cada época sempre foram as idéias da classe governante.” (MARX & ENGELS, 1997, p 42).

Para isso concordo com Max que diz assim:

[...] na produção social, os homens constroem determinadas relações necessárias e independente de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma fase do desenvolvimento econômico das forças produtivas materiais. [...]. (MARX, 1983, p 24).

As relações comunitárias no assentamento se inserem no contexto da sociedade capitalista. O MST busca, desde o momento que assenta as famílias acampadas fazer uma contra posição ao modelo econômico, algo desafiador e contraditório, já que o MST se cria e se consolida dentro desta realidade.

O MST compreende que as relações sociais que se estabelecem dentro do capitalismo não produzem sujeitos autônomos, pelo contrário, as relações sociais produzem sujeitos submissos ao sistema vigente. Por isso, as práticas que esta organização social desenvolve buscam esta contraposição, pois o MST tem ciência que “não é a consciência social que determina seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social que determina a consciência” (Marx, 1998) e a partir disso, intenciona um espaço dentro dos assentamentos que desenvolva essas relações comunitárias e assim construir processos que levem quiça uma formação da consciência emancipadora.

Como trabalhou Paulo Freire em Santiago, em 1968 no Chile, no texto *Ação cultural e reforma agrária*, refletindo o significado deste processo de construção dos assentamentos, discutindo que se deve tomar cuidado quando apenas trocamos a estrutura do latifúndio pelo assentamento, pois somente mudar os sujeitos não basta é preciso mudar a estrutura, as relações. Segundo Freire, (1982) é importante inibir o poder da “cultura do silêncio”, como ele chama este processo. Pois, mesmo vivendo em condições favoráveis a ser mais, nos apegamos ao modo antigo, aqui no caso, à opressão, uma situação nociva às novas relações sociais que se estabelecem nesta realidade. Em relação a isso, Freire nos diz:

Para que se esgote o seu poder inibidor é necessário que as novas relações

humanas, características da estrutura recém – instaurada e baseadas numa realidade material diferente, sejam capaz de criar um estilo de vida radicalmente oposto ao anterior (FREIRE, 1982, p.33).

Esta reflexão é fundamental para compreender que não basta só fazer assentamento é não basta construir situações, formas de organização social que inibam ou que contraponham as relações sociais capitalistas. Este aspecto é uma tensão permanente nos assentamentos, pois a forma como ele é organizado ou reproduz o sistema ou fará esta contraposição.

Foi neste espaço que realizei minha pesquisa, um território não isento das relações sociais de produção capitalista, como Marx afirmou. Mas o MST busca dentro dessas comunidades desenvolver novas formas de organização social e política, pois entende que há necessidade de transformar as relações sociais de produção.

A comunidade acaba sendo este território que permite as “conversões provisórias”. No entanto, dadas as condições objetivas do assentamento, existe uma tendência do retorno ao modo antigo, e a reproduzir velhas relações sociais, interrompendo o processo de transformação da consciência iniciado pela modificação da estrutura. E os idosos/as da pesquisas ao falarem da comunidade dizem: “[...] hoje as pessoas estão mais para si, [...]” (Marcos – 67 anos).

[...] Agora, hoje é diferente. Hoje é individualismo mesmo. Individualismo mesmo, cada um prá si, se um pode fura o olho do outro fura. [...] Eu acho que aconteceu foi a ganância. Teve muitas pessoas que entrou aqui sem nada aqui pior do que eu. E, hoje, tem a casa mobiliada melhor do que eu capital tem tudo. Isso foi a ganância. Assim a ganância e como dizer eu quero prá mim e os outros que se danem. Hoje nos temo como temo foi a ganância o orgulho das pessoas. (Marta -56 anos)

A comunidade é um dos muitos espaços de socialização que existe dentro dos assentamentos de reforma Agrária, pois ela assume um papel de desenvolver novos valores e construir novos hábitos. Desde o início do processo organizativo dos Sem Terra, o viver comunitário.

Uma reflexão, mas também, uma interpretação é que quando o MST concebe os assentamentos de Reforma agrária, a organização e os sujeitos, ou seja alógica

social está desenhada dentre uma estrutura, na qual num primeiro se explicita que estes não concebem que neste lugar também irão envelhecer, ou se sim, ainda permanece o desafio de constituir estratégias participativas para os idosos/as do campo de movimento social, nas quais estes tenham um papel, função, e que sejam valorizadas suas experiências como sujeitos de uma história em movimento.

Como a maioria que formam estes espaços são jovens e adultos, o que prevalece é o pensamento hegemônico ocidental como se envelhecer fosse algo distante e não que é um processo que faz parte da vida dos sujeitos e que deve ser pensado dentro da dimensão da construção deste espaço sócio - educativo.

Por isso, a comunidade nesta perspectiva assume essa função é um espaço que pode fazer o contraponto no que diz respeito as relações sociais de opressão. O desafio que permanece é inverter a lógica da “cultura do Silêncio” e produzir uma cultura de resistência, que leve os diferentes sujeitos, inclusive os idosos/as a socializar suas relações numa perspectiva freiriana de libertação.

CONSIDERAÇÕES

Não encerramos este trabalho, pois o finalizamos com dúvidas e questões não respondidas, mas isso não nos deixa insatisfeita. Ao contrário, nos instiga a estudar e aprofundar mais esta temática do envelhecimento dos sujeitos idosos/as do MST, nos aponta que isso é consequência da pesquisa, este é o próprio movimento formativo que ela produz no ser humano. Como afirma Freire produz nos sujeitos uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1983). E depois que ela começa a fazer parte da vida de um pesquisador, torna-se intrínseca a ele e, como alguns dizem: torna-se uma postura de vida que quando exercida com um compromisso social (FREIRE, 1983), tem um papel formativo e transformador, tanto do sujeito, quanto da realidade em que este estiver inserido, contribui para que este qualifique sua prática social.

Assim apontaremos algumas considerações não são conclusivas, pois seria a meu ver arrogância apontar conclusões, já que a realidade é movimento. Logo, poderia me equivocar ao fazer isso.

Após este estudo, que foi um grande desafio compreender não só os idosos/as do MST dos Assentamentos, mas entender um pouco mais sobre os sujeitos humanos, chegemos a algumas constatações, contribuições, desafios, aprendizados e saudades desse processo intenso vivido nestes últimos anos.

CONSTATAÇÕES.

As constatações que obtivemos ao longo desse processo que se centrou na pesquisa dos idosos do MST são:

A falta de estudos sobre o processo de formação/ educação dos idosos do campo dos Movimentos Sociais. Durante a pesquisa tive dificuldade neste sentido, as poucas pesquisas que encontrei estavam voltadas para as ciências sociais, sobre o processo educativo não encontramos nenhum material no que se refere aos idosos/as do MST.

Os idosos/as estão quase que esquecidos, não tem uma função social, não se tem nada de formativo direcionado à eles nos assentamentos. O que há são grupos de convivência ligados a prefeitura municipal, mas com o objetivo somente de lazer e alguma atividade mais relacionada à saúde. Porém, algo realizado com conteúdo político ideológico do MST, não há nada pensado para eles/as. Em alguns momentos parece que estes estão fora do processo político do Assentamento.

Observamos um desprezo ao potencial produtivo e organizativo dos idosos/as. Isso revela uma visão muito economicista e utilitarista do ser humano. O que quero dizer com essa constatação? O MST se distingue pouco da sociedade atual, em seu meio, em relação ao trato dos idosos/as, reproduzem-se as mesmas relações da sociedade atual. Isso percebi na realidade pesquisada. Na verdade os diferentes sujeitos idosos/as que pesquisei carregam consigo inúmeras potencialidades. Porém, o MST não consegue canalizar isso para fazer avançar a luta dos trabalhadores. Essas potencialidades vão, desde a experiência acumulada de diferentes momentos vividos na luta de classe, até entender as questões subjetivas e objetivas que perpassam o processo de envelhecer para uma organização como o MST que também envelhece. A meu ver, seria importante agregar esses processos de envelhecer vivido pelo sujeito que o constitui e o

processo que a organização vive ao envelhecer, entendendo a dialética de ambos os processos, que em minha compreensão são situações importantes de formação.

Também, percebemos uma falta de “visibilidade” dos idosos/as nos dois assentamentos. O que estamos dizendo por “visibilidade”? Em ambos os assentamentos, os idosos/as, se constituem como parte do assentamento. Contudo, precisaríamos ter algo relacionado à formação para estes idosos/as para que estes não fortaleçam o que Paulo Freire (1982) apontou como “Cultura do Silêncio”, ou seja, a cultura da opressão. Os assentamentos têm como tarefa não somente em relação aos idosos/as, mas ao conjunto dos sujeitos que ali produzem sua existência, produzir novas relações sociais e não fortalecer ou reativar relações de dominação/ opressão.

CONTRIBUIÇÕES

A sensibilização e problematização da temática idoso e envelhecimento no MST, nos diferentes espaços de participação da pesquisadora. Mesmo que o conjunto do MST não tenha ainda essa consciência coletiva ou esta compreensão, alguns dirigentes começam a discutir essa temática do envelhecimento, pelo que observamos. Por enquanto, isso ainda não acontece nas instâncias deliberativas, mas em espaços informais. Com isso, abrem-se alguns questionamentos feitos pelos dirigentes e que consideramos relevantes colocar aqui: como o MST organiza o assentamento para a velhice? Quais são os espaços de socialização que os idosos/as têm hoje? Uma discussão que começa a aparecer lentamente, mas logo, ganhará força pela relevância que esta temática vem produzindo na atualidade.

Por fim, mostrar a importância da memória social que estes idosos/as produzem para o conjunto de uma organização como o MST. Neste sentido os valorizando e valorizando a própria história da organização.

DESAFIOS

Apontaremos alguns que constituiu e permanece a partir desses estudos

sobre envelhecimento nos Movimentos Sociais do campo:

*Estudar os idosos/as do MST.

*Problematizar internamente e externamente a temática do Idoso/a e do Envelhecimento no MST.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDIZADOS

Hoje, como já afirmei em meu primeiro trabalho com idosos/as do MST, faço uma releitura sobre o que compreendo por envelhecer. Nesta pesquisa, o elemento novo que se agrega é o movimento que vem se constituindo em minha formação humana, o que me leva a olhar para realidade cada vez mais convicta de que a nossa inconclusão e nosso inacabamento produz um ser humano cheio de possibilidades e potencialidades, é aqui que nasce a esperança e com ela, a necessidade de transformação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre afirmação e a negação do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

BARROS, Miriam Moraes Lins de (org.) **Velhice ou Terceira Idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. 1 ed, editora, Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. v.1.

_____. **A Velhice**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. V 2.

BOGO, Ademar; **O MST e a Cultura**. Caderno de Formação nº34, São Paulo: MST, 2000.

BERQUÓ, Elza. Considerações sobre o Envelhecimento da População no Brasil. *In*: IN: NERI, Anita Liberalesso, DEBERT, Guita Grin (Org.). **Velhice e Sociedade**. Coleção vivacidade, Campinas: Papirus, 1999. P, 11- 40.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 12 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Escola Pedagogia do Movimento Sem Terra: É Mais**

que Escola. Editora Vozes. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo M. Formação, Espacialização e Territorialização do MST. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A Reforma Agrária e a Luta do MST**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997, p. 133- 155.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

GOHN, Maria da glória. **Teorias dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo:Edições Loyola, 1997.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **Os Novos Desafios da Agricultura Camponesa**. Porto Alegre, Novembro de 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo**. Vozes: Petrópolis, RJ, 1987.

GUSMÁN, Eduardo Sevilla. MOLINA, Manuel González. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. Via Campesina do Brasil. Brasília: Expressão Popular, Março de 2005.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 1ed. Artmed: Porto Alegre, 2006.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica a economia política. Livro Primeiro. Volume 1. 16ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MELLO, Marcos. **Pesquisa participante e educação popular**: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Diálogo-IPPOA, 2005.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza, JR Coimbra, Carlos E. (orgs.). **Antropologia, Saúde e Envelhecimento**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Educação do Campo e Pesquisa questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

MORISSAWA, Mitsue; **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST, **Princípios da Educação no MST**. Caderno de Educação N° 8. São Paulo, 1996.

_____. **Como Fazemos A Escola de Educação Fundamental**. Caderno de Educação Nº 9. 4 Ed. São Paulo, 2004.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra Acompanhamento às Escolas**. Boletim de Educação. Nº8 .1 ed. São Paulo, 2001.

_____. **Dossiê MST ESCOLA Documentos e Estudos de 1990 -2001**. Caderno de educação nº13 Edição Especial. ITERRA: Veranópolis, 2005.

RIBEIRO, Marlene. **“O caráter pedagógico dos movimentos sociais”**. Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1999. P. 41- 7. nº58.

_____. O caráter pedagógico dos movimentos sociais. *In*: FERRARO, Alceu R; RIBEIRO, Marlene. **Movimentos Sociais: Revolução ou Reação**. Pelotas: Educat, 1999 p. 103 -135.

RODRIGUES, Algaides de Marco. **Construindo o Envelhecimento**. Pelotas: EDUCAT 1998.

RODRIGUES, Nara Costa e TERRA, Newton Luiz. **Gerontologia Social para Leigos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SCHON Carmine Regina e PARMA, Lúcia Saccomori. Conversando com Nara Rodrigues sobre Gerontologia Social. *In*: **Algumas considerações sobre o envelhecimento no meio rural na região sul do Brasil**. Editora, UPF, Passo Fundo, 2000.

SILVA, Katiane M.da. (et al.) Envelhecimento: Conhecendo a vida de homens e mulheres do campo. *IN*: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição (Orgs.). **Como se formam e se educam os sujeitos do campo?** Idosos, Adultos, Jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA, 2006.

_____. Maria, Maria: Uma lutadora do Povo. *IN*: WOORTMANN, Ellen F.; LOPES, Adriana L. (Orgs.). **Margarida Alves II: Coletânea sobre Estudos Rurais e Gênero**. Brasília: MDA, 2007

_____. **A Vida de uma Lutadora: o Enraizamento da Experiência da Sem Terra Maria Siqueira**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Veranópolis, 2004.

_____. **Gerações no movimento do Movimento: Um Estudo do Envelhecimento no MST**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14825/000668488.pdf?sequence=1>> Acesso em: 08out2013.

SIMSOM. Olga de Moraes Von. **Experimentos com Histórias de Vida**. São Paulo, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

STEDILE, João Pedro. Latifúndio: **O Pecado Agrário Brasileiro**. Caderno de Formação Nº. 33. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra,

2000.

_____ **A Reforma Agrária e a Luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**. 3º edição Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

TORRENS, João Carlos Sampaio. **O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Rio Grande do Sul ou tecendo a malha da rede de relações entre os mediadores da luta pela terra**. Versão Preliminar: Curitiba, 1991

TRIVIÑOS Augusto Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

_____ **Bases Teórico- Metodológicas na Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. Porto Alegre, Editora Ritter dos Reis, 2001.

_____ Educação pelo trabalho. *In*: Educação e Trabalho. **Revista educação e realidade**. 2 ed. Número 1UFRGS: Porto Alegre, janeiro/abril, 1984.. p, 37-72. V. 9.

VITAL, Dandra Susigan. **Afetividade e Prática docente com idosos**. São Paulo: Setembro, 2005.

WARREN, Ilse Scherer. **Movimentos Sociais: Um ensaio de interpretação sociológica**. 3º edição revisada. Florianópolis: editora da UFSC, 1989.

WARREN, Ilse Scherer & KRISCHHKE, Paulo J. **Movimentos Sociais: algumas discussões conceituais** *In*: _____. **Uma Revolução no Cotidiano?** Os Novos Movimentos Sociais na América do Sul. Brasilense: São Paulo, 1987.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS DE ESPERANÇA PARA VIVENCIAR A AUTONOMIA DOCENTE.

JULIANA BEATRIZ MACHADO RODRIGUES¹

QUEILA ALMEIDA VASCONCELOS²

RESUMO

Este trabalho apresenta duas experiências de formação continuada com professores de educação infantil que buscaram qualificar práticas pedagógicas para a promoção da autonomia tanto dos educadores como das crianças. A prática e análise destas estratégias de formação foram realizadas por cerca de três anos em um formato de pesquisa e intervenção. Os resultados apontam a importância do espaço de formação continuada em contexto e da participação efetiva dos professores na organização e construção desses momentos junto à coordenação/supervisão pedagógica da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Educação Infantil. Autonomia.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Paulo Freire é, sem dúvida, o pensador brasileiro de maior influência na iniciação pedagógica dos profissionais da educação. Seus livros marcam a trajetória de diversos professores brasileiros que ao se depararem com suas críticas à educação “bancária” percebem em seus escritos que educar é mais do que transmitir conteúdos e sim dar sentido às descobertas, às relações e à vida. É neste sentido que buscamos organizar este texto que trata sobre como viabilizar na escola de educação infantil um espaço de formação de professores promotor da autonomia

¹ Pedagoga. Mestre em Educação nas Ciências pela Unijuí/RS. Docente do Curso de Pedagogia da URI – Campus Santo Ângelo/RS. E-mail: julibmr@gmail.com.

² Pedagoga. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bolsista CAPES. E-mail: queilalmeida@hotmail.com.

docente, garantindo a esses profissionais momentos para refletir, avaliar e resignificar seu papel enquanto educador de crianças pequenas.

Através de duas estratégias de formação continuada com professores da educação infantil, buscamos apresentar a importância de possibilitar o protagonismo dos professores nesse espaço fundamental para a promoção de uma escola das infâncias. Dois conceitos frequentes nos textos de Paulo Freire foram norteadores destas práticas: autonomia e esperança. Autonomia como um conjunto de experiências e reflexões que permitem ao professor em suas práticas pedagógicas valorizar e construir espaços promotores de autonomia também às crianças. Autonomia para pensar, propor, e experimentar a vida dentro da escola. Esperança enquanto necessidade ontológica que precisa da prática para tornar-se concretude histórica (FREIRE, 1992, p.5). Esperança de que estes espaços de formação permitam à equipe de professores e as crianças momentos singulares, especiais e significativos nos caminhos percorridos na escola.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir de discussões que aconteciam entre o grupo de supervisoras pedagógicas desta rede de escolas, em parceria através de diálogos e trocas de experiência, porém em diferentes contextos, as duas supervisoras das escolas apontadas pensaram formatos/estratégias diferentes para os momentos de formação continuada com suas equipes. Estas duas maneiras vivenciadas por estes grupos de construir um espaço de escuta ao outro e de construção de uma escola onde os sujeitos em suas relações cotidianas pudessem compartilhar experiências e decisões são descritas e analisadas neste trabalho.

A primeira experiência está sendo realizada em uma escola de educação infantil que funciona há nove anos tendo atualmente sessenta crianças em período integral e uma equipe pedagógica formada por uma supervisora pedagógica, quatro professoras em tempo integral e oito estagiárias do curso de pedagogia. Nos primeiros sete anos¹⁹ o contexto de formação se dava na lógica da educação “bancária”, entendendo os professores como receptáculos e ao mesmo tempo a

¹⁹ Ao longo deste tempo a equipe se modificou, permanecendo a supervisora.

partir destas “formações” esperavam-se mudanças nas práticas cotidianas, o que não aconteciam, e se aconteciam eram isoladas e pontuais.

Práticas pautadas em homogeneidades, na lógica de turno integral, controle do tempo, lista de atividades, no adultocentrismo, na preparação, na ausência da criança enquanto centro do planejamento, na concepção equivocada de espaços vivendo-os enquanto decoração ou mesmo como uma linha de produção (esgotavam-se as brincadeiras pela inexistência do retroalimentar com as pistas das crianças), cuidar X educar, na execução de tarefas comer, dormir, hora da atividade, da roda eram algumas escolhas teórico-metodológicas da equipe naquele momento.

Sendo assim, a concepção da formação vivenciada atravessava as escolhas e as práticas cotidianas, foi preciso repensá-la e transformá-la. Os portfólios nominados pela equipe como Achadouros da infância (em homenagem ao poeta Manoel de Barros) visibilizaram as lacunas da formação inicial, pois estavam longe dos princípios da “documentação pedagógica” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2001 e RINALDI, 2012) como produto final se tornavam “lindos” álbuns fotográficos que comprovavam as experiências vividas e as aprendizagens construídas ao longo do semestre. Os portfólios foram disparadores de mudanças, os quais produziram um movimento intenso no sentido de encarar tais lacunas nos encontros de formação. A escola começou a vivenciar outras experiências, a ter outra cara, a compreender a criança na sua pluralidade, potência enquanto sujeito protagonista e a docência como um lugar de encontro entre autoformação e autoria.

Em 2013, durante o primeiro semestre continuou-se a viver a formação mensalmente, desafiando a equipe através de leituras das charges “apimentadas” de Tonucci (1997) a criação das próprias charges que retratassem as práticas vivenciadas na escola (RODRIGUES, 2013), o que mobilizou o grupo ao se verem modificarem seus fazeres e vislumbrarem sonhos possíveis.

Percebendo a potência destes momentos entre pares é que no segundo semestre organizou-se encontros semanais entre equipes de cada turma (uma professora e duas estagiárias) oportunizando tempos de escuta, de problematização, reflexão e sistematização das documentações da turma e das crianças e encontros com todas as equipes para compartilharem as documentações que estavam sendo produzidas nestes pequenos grupos. Estas estratégias formativas provocaram no grupo mudanças de concepções e de práticas,

desacomodaram certezas e crenças. As fotografias eram outras, as escritas ora rasas tornaram-se mais intensas, reflexivas, provocativas, intencionais, por vezes transitavam entre o velho e o novo, o que nos remetia a ações de retomadas de percursos e de leituras.

Avaliando as potências destes momentos de partilha, nesse ano organizou-se o planejamento da formação em contexto, nesta mesma lógica, priorizando os encontros semanais e intensificando os mensais com todo o grupo, compreendendo que é no coletivo que as práticas são (re)significadas, tornando a documentação parte da docência. Ao partilharem suas documentações corresponsabilizam-se em tornar este espaço-tempo: de aprendizagem, pensado, planejado e organizado para estar em evidência, sobretudo tornando-o um espaço de excelência, de construção de conhecimento, não permitindo espaço para a informalidade, e quando isto acontecia o grupo se manifestava gerando desconforto e mudança de postura para o próximo encontro.

Documentando vamos compreendendo nossas escolhas, as pistas das crianças, os equívocos, as urgências, vamos deixando rastros. Esta experiência formativa vem resultando em tornar todos os profissionais: professores, supervisora ou estagiárias, autores, protagonistas, corresponsáveis com uma nova identidade de professor e de escola, é pensar no todo, na continuidade, nos inícios, nas crianças e nas teorias que criam para compreender o mundo.

Refletindo, interpretando, revisitando, reconstruiremos percursos mais humanos, inventivos, inusitados, ousados, felizes, com respiros, criando memória, identidade e cultura pedagógica (FARIA, 2007). Assim, construindo pontes entre os saberes produzidos na academia e os saberes produzidos com as crianças e com os professores em contextos coletivos na escola infantil.

A segunda experiência aqui apresentada foi realizada em uma escola de educação infantil que funcionava a pouco mais de um ano e que conta com cerca de setenta e cinco crianças em turno integral e uma equipe pedagógica composta por uma supervisora e quatro professoras em turno integral e oito estagiárias do curso de pedagogia. No primeiro ano de vida da escola pesquisada, a concepção predominante dos professores em suas práticas escolares com crianças era norteadada pela visão de infância enquanto período de incapacidades, incompletudes, de vir a ser. Os planejamentos eram baseados em pautas previamente definidas, na

estimulação para o desenvolvimento psicomotor, da linguagem escrita e da matemática. Estes eram apresentados pelas professoras visto que desconheciam outra forma de trabalhar com crianças pequenas que não por “trabalhinhos” geralmente relacionados às datas comemorativas.

No primeiro ano de funcionamento da escola a formação continuada dos professores foi organizada apenas através de discussões teóricas e reflexões sobre a prática docente. Porém os resultados dessas formações não estavam evidenciando mudanças em suas práticas. Avaliando esta situação foi possível perceber que a equipe apesar de manifestar um desejo de “fazer diferença” na educação daquelas crianças, não se sentia capaz de realizar um trabalho adequado dentro da proposta pedagógica da escola. 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 uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.35) era necessário organizar outra estratégia de formação continuada. Partindo da premissa de que a escola é uma instituição social que deve promover a democracia e que “nos tornamos uma pessoa democrática, isto é, uma pessoa com inteligência social por meio de nossa participação na vida democrática” (BIESTA, 2013) pensou-se em uma vivência desse espaço democrático na escola.

Desta forma, surgiram as Assembleias da Escola (VASCONCELOS, 2011) com o objetivo de viabilizar um espaço onde crianças e educadores pudessem compartilhar ideias, decisões e opiniões, vivenciando um momento de partilha e de formação continuada. Nesses encontros a equipe pedagógica da escola passou a vislumbrar uma forma de escutar e valorizar as crianças dentro da organização do currículo escolar, o que refletiu na elaboração de seus planejamentos que passaram a ser organizados a partir das relações entre as crianças e entre estas e os adultos no cotidiano escolar. Quinzenalmente, durante três anos, a equipe vivenciou a experiência de compartilhar decisões com as crianças na Assembleia da Escola e posteriormente realizavam análises teóricas e encaminhamentos de propostas a partir destes encontros. Então, o movimento da escuta ao outro passou a ser compartilhado entre adultos e crianças, bem como entre os adultos em diferentes posições hierárquicas na escola, gerando um processo formativo de participação.

Esta experiência resultou em uma reflexão importante sobre o papel do supervisor/coordenador pedagógico na escola. A autonomia precisa ser vivida por

todos os participantes do processo educativo para que seja uma prática efetiva com as crianças. A realização das Assembleias desvelou a ausência das vozes dos professores nos momentos de formação continuada, visto que estes passaram a se manifestar, propondo assuntos a serem discutidos através das vozes das crianças. A postura “opressora” da supervisão pedagógica se mostrava visível com a abertura desse espaço de escuta às crianças e professores.

Através das discussões e estudos teóricos realizados após o início dos encontros da Assembleia da escola a equipe pedagógica começou a organizar-se de forma colaborativa e não mais deliberativa. Uma famosa frase de Paulo Freire: “Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes”, por muito tempo esteve destacada no mural dos professores como um lembrete de que posições hierárquicas ou etárias não significam saber mais ou saber menos e que é preciso aprender com o diferente e respeitar o diferente (FREIRE, 1997, p. 39).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio da formação continuada em contexto é cada vez maior, visto que os currículos dos cursos de formação de professores nas universidades compreendem muito mais estudos generalizados, em curtos espaços de tempo, do que aprofundamentos teóricos a cerca da prática pedagógica, da infância, do cotidiano e da rotina escolar. É imprescindível que a prática da reflexão sobre antigas e arraigadas formas de viver a escola, através das sufocantes posições hierárquicas, se torne um disparador de mudanças, que o medo de ousar seja superado pela esperança de fazer uma educação que tenha sentido para adultos e crianças. Para isso a escola precisa se tornar um espaço para o exercício do diálogo, do respeito ao outro em suas singularidades de tempo e relações, pois uma escola onde não há autonomia é uma escola que apenas faz concessões (NEILL, 1976, p.46) e concessões não fazem parte de um projeto pautado no protagonismo dos sujeitos. Portanto, “é preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais” (FREIRE, 1997, p.9).

Diante desta ousadia proposta por Freire podemos afirmar que as experiências formativas relatadas partem de uma concepção de escola como um espaço transbordado (BARROS, 2007) de desejos em mudanças. Foi encantando os professores na incessante busca por algo mais que encontramos nas práticas da documentação pedagógica e das assembleias caminhos de esperança para vivenciar a autonomia docente. Nessa ousadia de vivenciar outras experiências formativas que a Escola de Educação Infantil pode transformar-se em um espaço de experiências e vivências que respeitem a criança e o professor nas suas diferentes formas de ser, atuar e transformar a realidade e o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: A infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- DALHBERG, Gunilla. MOSS, Peter. PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In*: FORMOSINHO, Julia Oliveira, KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZ, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagoga da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo: Summerhill radical transformação na teoria e na prática da educação**. Tradução Nair Lacerda. Rio de Janeiro: FENAME, 1976.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz & Terra, 2012.
- RODRIGUES, Juliana Beatriz Machado. **Nos achadouros da formação**. Congresso do SESC. Porto Alegre, RS. 2013.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Assembleias como espaço de reflexão, de partilha e formação de professores**. Congresso do SESC. Porto Alegre, RS. 2011.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NO CONTEXTO DE UM PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR: ENCONTRO DE CULTURAS, LINGUAGENS E UTOPIAS NA REINVENÇÃO DE SI

JÚLIA GUIMARÃES NEVES¹

VILMAR ALVES PEREIRA²

RESUMO

O presente relato de experiência que tem como intuito discutir as práticas construídas no espaço nomeado Construção de Projetos de Vida, que compõe a estrutura curricular do Grupo de Apoio Educacional Maxximus, curso pré-universitário popular vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS, programa de extensão da Universidade Federal do Rio Grande – FURG/RS. A narrativa autobiográfica é o ato que marca os momentos da disciplina construídos sob a forma em roda. Nessas práticas, há o incentivo ao resgate de memórias que vem identificando os sujeitos constituintes deste grupo, proporcionando que sejam traçados paralelos entre o passado e o presente, e que sejam reafirmados os projetos de vida para o futuro. A narrativa de vida é representada como uma forma de balanço prospectivo, que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro do sujeito, fazendo emergir seus projetos pessoais. Percebe-se que as narrativas são processos de conhecimento e autoformação, onde, ao contarem suas histórias, os sujeitos reafirmam suas identidades, reconstituem significados, reconstróem saberes e possibilitam outras experiências de vida. É a narração do vivido enquanto um processo de reflexão e reinvenção. O trabalho com as narrativas de vida, no contexto de um pré-universitário popular vem possibilitando a constituição de grupo criado pelas relações e pelas possibilidades de trocas afetivas e espaços de escuta a criação de vínculos entre os educados que constituem o curso pré-universitário.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas (auto)biográficas. PAIETS. Pré-universitário popular.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista FAPERGS/CAPES. Coordenadora do curso pré-universitário popular Maxximus vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior. Email: juliaaneves@hotmail.com.

² Doutor em Educação. Professor no Instituto de Educação da FURG. Coordenador do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior. Email: vilmar1972@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo configura-se enquanto um relato de experiência vivenciada no contexto da educação popular, no seio do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior, programa de extensão da Universidade Federal do Rio Grande. O PAIETS agrupa cursos pré-universitários populares visando, entre outros aspectos, o acesso para o ingresso nos ensinos superior e técnico e pretende também proporcionar à comunidade a possibilidade de estudo numa universidade pública e gratuita com qualidade e permanência. Desse modo, aproximadamente 250 acadêmicos de graduação e pós-graduação, e colaboradores já formados, comprometem-se em desenvolver práticas educativas de diferentes campos do saber, orientadas pelos princípios que embasam a educação popular, no auxílio ao preparo para os processos seletivos de ingresso no ensino técnico e superior.

O Programa teve início em 2007. Atualmente, encontram-se vinculados ao programa 06 cursos pré-universitários populares na cidade do Rio Grande, que estão em desenvolvimento nas vilas e bairros populares da cidade, 01 curso pré-universitário popular em São José do Norte, 01 curso pré-universitário popular em Capão do Leão, 01 curso pré-universitário popular em Santo Antônio da Patrulha, além do Projeto Educação para Pescadores, a nível fundamental e médio nas ilhas da Toratama e Marinheiros e o projeto PAIETS Indígena e Quilombola, criado no de 2012, que realiza um trabalho de acolhida e acompanhamento a estes estudantes ingressantes na Universidade.

Através do envolvimento com os propósitos que embasam as práticas educativas, ancoradas pelos princípios da Educação Popular, realizadas especialmente em um dos contextos vinculados ao PAIETS, o cursos pré-universitário popular Maxximus e assumindo a condição de coordenação neste espaço, começou-se a perceber fragilidades e desafios revelados pela realidade do curso. Em especial, dois fatores: a ausência de um coletivo e a evasão dos educandos. Algumas inquietações emergiram da ação de coordenar as ações pedagógicas do curso, tais como: é possível desenvolver práticas educativas sem a preocupação em torno do que faz estes sujeitos procurarem o caminho da universidade e neste o depositar de suas expectativas futuras? O que há por trás de suas inquietações, desejos e sonhos? Como nutrir sentimentos entusiasmados e

esperançosos que os façam permanecer neste contexto? Como são suas trajetórias de vida e de que forma podem ser consideradas no espaço do curso pré-universitário?

Fruto destas observações, de posteriores reflexões e inquietudes se inicia, em 2011, o trabalho com narrativas de histórias de vida no contexto de um pré-universitário popular. Semanalmente, compondo a organização curricular do curso pré-universitário popular Maxximus foi implantando um momento de diálogo dando formato ao espaço que recebeu o nome de Construção de Projetos de Vida. A experiência surgiu com o objetivo de constituir-se enquanto um sítio de valoração do sujeito, na busca pela permanência dos educandos no contexto do pré-universitário popular, nutrindo esperanças e anseios em busca do “ser mais”, enquanto vocação ontológica dos seres humanos. Freire aponta ainda que os seres humanos não são seres que apenas existem no mundo mas que estão em plena relação com este mundo, e dessa forma são capazes de tomarem consciência de si e do mundo (FREIRE, 1982, p. 65).

As atividades são realizadas a partir da reflexão em torno das histórias de vida, havendo o incentivo ao resgate de memórias que identifiquem os sujeitos constituintes deste grupo, proporcionando que sejam traçados paralelos entre o passado e o presente e que sejam reafirmados os projetos de vida para o futuro. A narrativa das histórias de vida é o ato que marca os momentos motivacionais e, sendo feita na forma de rodas de diálogo, as vivências traduzidas em experiências de vida são refletidas indo ao encontro de suas significações, em uma “abordagem (auto) biográfica” (NÓVOA, 1988).

NARRATIVAS EM RODA: ENCONTROS DE CULTURAS, LINGUAGENS E UTOPIAS

As relações que estabelecemos conosco, com os outros sujeitos e com o meio possibilitam a produção de conhecimentos, bem como, sua patilha. É, então, fruto destas interações humanas que a cultura se constrói. Os propósitos que embasam as práticas educativas construídas nos diferentes espaços do PAIETS

compreendem a cultura popular como “plano de fundo” das práticas vivenciadas nos cursos vinculados ao Programa.

Salientar as relações humanas e valorizar o saber gerado nessas relações, desde os ritos de delegação de conhecimento realizados pelos homens do passado longínquo, onde todos entre si se ensinavam e aprendiam, até a desconsideração destes saberes que constituem a cultura popular, pelos moldes do processo educacional atual, são questões importantes quando se pretende falar sobre educação popular. A educação se distanciou das práticas sociais coletivas em que sempre esteve imersa para se tornar um bem institucionalizado. As oposições de categorias definidas de sujeitos sociais alarga esse distanciamento, onde a consequência sofrida pela educação foi a perda de seu sentido de troca solidária, passando a ser um sistema de trocas agenciadas. Neste sistema de trocas agenciadas a educação se torna alvo do capitalismo, que por intermédio das grandes instituições unificam para as suas filiais o ensino. Com isso, o saber e reconhecimento das antigas culturas populares, regionais e locais são desvalorizados.

A expressão *cultura popular*, segundo Fávero, surge como uma denúncia dos conceitos culturais em voga que buscam esconder o seu caráter de classe. Quando se fala em cultura popular acentua-se a necessidade a serviço dos interesses do povo. Deixa-se clara a separação entre uma cultura desligada do povo, não popular, e outra que se volta para ele. O que define a cultura popular é a consciência de que a cultura tanto pode ser um instrumento de conservação como de transformação social. A cultura popular, formada pelo povo, compartilhada, é então, ferramenta de enfrentamento contra a desigualdade e a oportunidade de se ter nas mãos a possibilidade de libertação (FÁVERO, 1983).

Falar em educação popular, no contexto do PAIETS e dos princípios orientadores das práticas educativas em seus diferentes contextos, é reconhecer a produção de um conhecimento coletivo, das relações entre educadores e sujeitos populares na troca de vivências, no desenvolvimento de relações de solidariedade, de uma educação pautada no caráter participativo, na reflexão, em um movimento de luta e conscientização social.

Considerando este cenário, Freire nos fala sobre a grande importância que ocupa a linguagem nos espaços de formação dos sujeitos. Segundo Freire,

“começar daqui, e não de lá é iniciar da linguagem do outro, de suas experiências, de suas representações a respeito do si” (FREIRE, 1996). Na proposição deste projeto a linguagem ocupa um lugar central, pois é através dela que os sujeitos retratam-se ao trazerem para um espaço de partilha suas experiências de vida.

Ao retratarem-se, é inaugurado um movimento de reflexão em torno dos modos como tais representações de si estão presentes na identidade que cada um busca assumir para si. Ao considerar a abordagem (auto)biográfica, o ato de “ouvir” o que a memória destes educandos traz é valorizar as linguagens destes e os modos como se colocam e se representam a si e ao grupo.

Falar sobre si aos outros, revisitar momentos de nossas histórias de vida, relembrar experiências, exercitar o olhar para nós mesmos, para o nosso interior e relembrar os personagens interpretados por nós, ao longo de nossas trajetórias. Todos estes aspectos centram-se na dinâmica (auto)biográfica do narrar. A aventura por meio destas histórias se trata segundo Marie-Christine Josso:

[...] da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstruir seu itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que lhe permitem não apenas localizar-se no espaço-tempo, do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário de sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um. (JOSSO, 2010, p.83-84).

A utilização de narrativas de vida no terreno das ciências humanas se fez fecundo a partir da década de 1980, segundo Mosquera e Stobäus. Significou considerar a história de vida, narrada, como forma de pensar a atuação dos sujeitos no mundo no momento em que constroem suas histórias (MOSQUERA; STOBÄUS 2011). Segundo Souza, no Brasil a utilização da história de vida inscreve-se sob as influências da História Oral recebendo, por diferentes pesquisadores, variadas tipificações ou classificações. No campo da educação, especificamente, diversos movimentos vêm-se constituindo, desde o início dos anos de 1990, com a utilização do método (auto)biográfico e com as narrativas de formação (SOUZA, 2006).

Segundo Moita o trabalho com a autobiografia permite apreender de forma geral e dinâmica as interrelações que existiram entre as diversas situações e dimensões da vida. O resgate da história de vida e a própria narração da história permitem compreender o modo como cada sujeito, permanecendo ele próprio, se transforma. Também evidencia o processo e movimento que cada pessoa empreende para externalizar seus conhecimentos, valores, máscaras, as suas energias, para ir construindo a sua identidade, em um diálogo contínuo com os seus contextos. Trata-se de um processo de reinvenção (MOITA, 1992).

O trabalho com narrativas de vida, considerando sua dimensão reflexiva e formadora, enxerga as experiências de vida, revisitadas e narradas, como potenciais formativos do sujeito que constrói a narrativa. Pois, no momento em que se rememora, se inaugura um espaço de reflexão sobre os significados presentes em nossas histórias ao se constituírem em experiências, escolhas e renúncias. Segundo Souza, a narrativa é uma prática reflexiva, no momento em que o autor da narrativa organiza suas memórias, construindo seu relato. Através do exercício reflexivo sobre as memórias, consagra-se um momento de autoconhecimento. Este momento é vivenciado durante a narrativa das histórias de vida, no instante em que os sujeitos revisitam em seus registros históricos (SOUZA, 2006).

Conforme Josso as narrativas podem fornecer elementos relativos aos movimentos das histórias de vida como possibilitadoras dos processos de (auto)formação. Trata-se de “colocar o sujeito da narrativa em contato consigo próprio, com esse ‘si próprio’ que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma através delas” (JOSSO, 2010, p. 91).

A dimensão (auto)formadora do sujeito que narra suas histórias e revisita suas reminiscências reflete a procura do conhecimento do próprio humano, em seu sentido mais profundo. Ao relembrar, ao realizar esse resgate das memórias e esse encontro consigo, os sujeitos reafirmam-se através do processamento de suas identidades e da consciência de si, em uma articulação do que o indivíduo é para si mesmo. A partir desta consciência e reflexão, reinventam o futuro pensando em novas possibilidades de vida. Trata-se de narrar a vida não enquanto um passado estático. Mas que através deste rememorar, ocorra o alimento de potencialidades pessoais que proporcionam satisfações.

Ou seja, revisitar a própria história e partilhá-la é, também, uma forma de desnaturalizar o modo como a vida é organizada e buscar possibilidade de mudança. Neste instante encontramos o sentido da utopia, das nossas utopias de vida, as quais nos fazem caminhar.

De um modo geral, sujeitos que compõem as classes populares e a educação popular, quando reiniciam seu processo formativo estão mergulhados nas contradições do vivido e imbuídos de sinais de desesperança. Buscam mudanças para si (neste caso, por meio da educação) e mais que isso seria ousadia demais. Os momentos de reflexão e partilha das histórias de vida tem permitido que a dimensão da mudança seja, ao menos, sonhada de maneira mais ampla. O grupo, que se descobre no processo formador e cria identidades comuns, seja pelos objetivos de vida, seja pelas peculiaridades históricas que passaram, faz-se fundamental para alcançar não apenas a aprovação e ingresso na universidade, mas, e, sobretudo, para sonhar com uma realidade (que também é sua) transformada.

Segundo Abrahão, as narrativas (auto)biográficas permitem reconstruções e ressignificações que o sujeito que rememora faz sobre a própria trajetória, em que há a ocorrência tridimensional do tempo narrado (ABRAHÃO, 2004). Trata-se de trazer na narrativa a perspectiva entrelaçada do passado, presente e futuro e a memória não como estática, mas enquanto um processo ativo e de criação de significados. É neste movimento, que os ideais de futuro, os sonhos e as utopias ganham um espaço para serem alimentadas, fortalecidas, redescobrimo significados e ganhando força.

Trata-se de pensar o sentido da utopia, segundo Freire, que ultrapasse o significado relacionado ao senso comum enquanto um projeto irrealizável, mas sim, processo transformador e mobilizador. Processo que expressa alternativas e que constitui desafio, compromisso, sonho coletivo, aspirações, medos, desejos e possibilidade de transformação (FREIRE, 1992).

O processo de formação é antes de tudo um processo de conhecimento, de aprendizagem sobre os significados contidos na bagagem experiencial que orienta os percursos de vida e sobre as identidades construídas no tempo, pois, requer que o sujeito em formação questione a si próprio na reflexão sobre as experiências que marcam sua trajetória de vida. Os sujeitos envolvidos atribuem-se qualidades e

competências enquanto atributos que “o eu se deu a si próprio”, considerando que é pelo desenvolvimento de um saber sobre as suas qualidades e competências que os educandos tornam-se sujeitos de sua formação. O ser em formação só assim se torna no instante em que sua presença no processo é consciente e onde há intenção de intervir no seu processo de formação e aprendizagem para favorece-lo e/ou reorientá-lo.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E A REINVENÇÃO DE SI

A abordagem (auto)biográfica pode ser considerada um meio de investigação ao mesmo tempo em que configura-se, também, enquanto um instrumento pedagógico. A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. O trabalho com narrativas de histórias de vida pode ser entendido enquanto instrumento de (auto)formação, de pesquisa e de intervenção.

Tal abordagem, expressa através das narrativas, é uma metodologia de trabalho que possibilita tanto ao formador, quanto aos sujeitos em processos de formação, significar suas histórias de vida. Considera-se pertinente as contribuições teórico-metodológicas das pesquisas com narrativas autobiográficas, conforme Abrahão, ao entendê-las em seu tríplice aspecto: como fenômeno - o ato de narrar-se; como método de investigação – recolha e construção de fontes para pesquisa e, ainda, como processo de (auto)formação e de intervenção – reflexão sobre as dimensões da formação (ABRAHÃO, 2004), no que concerne à construção identitária dos sujeitos envolvidos.

[...] as pessoas querem compreender a sua vida quotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que esta lhes impõe. Deste modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamento individuais ou microssociais [...] (FERRAROTTI *In* NÓVOA, 1988, p. 20).

Segundo Souza, o trabalho com as histórias de vida é, também, método porque constitui-se como metodologia qualitativa de pesquisa direcionada para uma

melhor compreensão do presente, bem como, permite apreender a realidade presente e o passado pela experiência e vozes dos autores sociais que as viveram, tendo em vista, as variadas tipificações ou classificações recebidas por estudiosos no que tange ao trabalho com as histórias de vida. Trata-se de compreendê-lo enquanto metodologia de investigação-formação (SOUZA, 2006).

Trago aqui a definição de Biografia Educativa, proposta por Maria-Christine Josso, Pierre Dominicé e Mathias Finger. O que recebe destaque não é o conteúdo da narrativa em si, os aspectos da vida do indivíduo, a experiência bruta, mas sim o movimento de investigação-formação que se inaugura no ato de tomar as narrativas de vida enquanto exercícios de reflexão. Assim, a atividade biográfica não fica restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. A biografia educativa parte-se do desejo de compreender o que se passa do ponto de vista do sujeito.

Para que se concretize a dimensão formadora na narrativa de vida, o trabalho com a biografia educativa compreende três etapas. Uma fase centrada na elaboração da narrativa oral e escrita e nas duas etapas baseadas na compreensão do processo de formação. Encontra-se estruturada desta forma visto que o interesse da biografia educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção, como trazido anteriormente.

Antes da realização da etapa que caracteriza-se pelas narrativas orais e escritas está a necessidade de compreender a primazia do sujeito que aprende na elaboração de um saber sobre a sua formação e as suas experiências. “Como me tornei no que sou? Como tenho eu as ideias que tenho?” São questões que partem do desenvolvimento de uma consciência da atividade interior do sujeito em relação as suas aprendizagens. Este primeiro momento inaugura um compromisso do grupo que constrói aqueles momentos face as suas responsabilidades na aprendizagem daquele espaço como também, é o primeiro momento de abertura a uma reflexão interior que percorrerá todo o processo, permitindo que ele compreenda-se como sujeito e objeto da sua investigação em um processo de investigação-formação.

A etapa posterior compreende a construção dos percursos de vida, perpassando pela narrativa oral, momento de mobilização da memória e das recordações e depois a narrativa escrita das trajetórias. As atividades por serem feitas em grupo reforçam a relação de intercâmbio entre a vida pessoal do narrador e a do ouvinte. Segundo as próprias palavras de Josso, a rememoração é um processo associativo que se refina e se enriquece com as outras narrativas e com as questões suscitadas por cada narrativa. Trata-se de não apenas conhecer os fatos que marcam a existência de cada um, mas, especialmente, se trata de conhecer e compreender o que cada um atribui ou atribuiu em cada período de sua existência aos acontecimentos e situações que viveu. São estas interpretações que alimentam as representações que fazem de si (JOSSO, 2010).

O processo reflexivo que acompanha esta etapa propõe pensar: “em que é que os componentes das narrativas foram entendidos como formadores”. Tendo como intuito a compreensão da narrativa em sua globalidade, que articula períodos da existência que reúnem fatos formadores. A esta articulação entre os períodos, Josso define como “momento-charneira”, que permitem a reorientação de pensamentos, comportamentos, modos de pensar e agir, integrando na consciência as aprendizagens e os significados das experiências de vida. Nestes momentos o sujeito conforta-se consigo mesmo, provoca a abertura de uma via de acesso ao processo de formação (JOSSO, 2010).

A última etapa é consagrada a reflexão sobre o percurso de formação. Nesta as narrativas de vida são trabalhadas a fim de identificar o que foi, no percurso de sua vida, estruturador e mobilizador. Compreender a dinâmica da sua vida, as escolhas, suas reações frente aos acontecimentos de sua vida, as transformações operadas em si frente as aprendizagens suscitadas pelos acontecimentos. Além, de caracterizar os temas em que os sujeitos entraram em confronto com suas escolhas, orientações e reações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PAIETS é um projeto que tem como intuito consolidar em suas práticas os princípios da educação popular, buscando se afastar da natureza individualista e

concorrencial dos cursos pré-universitários tradicionais. Neste sentido, se torna essencial que o programa promova espaços que vão ao encontro da subjetividade dos sujeitos que constituem os cursos populares. Além disso, por estar em contato com um expressivo número de sujeitos, educandos, e contribuir para o ingresso de muitos destes ao contexto da Universidade, é importante pensar de que forma estão reafirmados os ideais de futuro destes sujeitos, aplicados, então, ao sonho de ingresso na Universidade. O resgate (auto)biográfico das memórias de vida que caracterizam as trajetórias destes sujeitos seriam, portanto, momentos que possibilitam que sejam reafirmadas identidades, reconstituídos significados de sonhos e planos para o futuro. Pois, ao compreender a educação enquanto um processo de (auto)transformação do sujeito que constrói aprendizagens em diferentes dimensões, entende-se que esse encontro consigo, através do resgate (auto)biográfico, possibilita aprendizagens da dimensão existencial do próprio sujeito.

Essa compreensão a respeito do horizonte formativo promovido através da abordagem (auto)biográfica, expressa pelas narrativas de vida, faz com que se pense de que modo um trabalho com a adoção de tal abordagem contribui para o enfrentamento de uma problemática central nos contextos dos cursos pré universitário populares e percebida, em específico, no PAIETS, em seus diferentes cursos, qual seja, a evasão²² – ao longo do período do ano - de uma parcela considerável de seus educandos.

No entanto, ao reconhecer a importância de experiências como esta, percebe-se a escassez de espaços para pensarmos sobre os caminhos que escolhemos durante nossa história e como podem ser considerados nos momentos que as práticas educativas são realizadas no curso popular. É importante salientar que, de um modo geral, a realidade vivida na contemporaneidade vem sendo marcada pelo imediatismo e presenteísmo, os quais condicionam a vida das pessoas de tal forma que não encontram razões concretas para participar de momentos coletivos, onde a partilha das histórias de vida seja o objetivo principal. Parece que experiências como esta não encontram significado prático e por isso não são consideradas importantes. Como reflexo deste contexto geral, há uma dificuldade em encontrar nos cursos

²² Estudos de Krever (2012) apontam que os cursos pré universitários da região de Rio Grande apresentam, até o ano de 2011, entre 50% a 60% de evasão por período letivo, o que caracteriza por si um fenômeno passível de uma investigação mais elaborada, o que não é o caso desta proposta.

populares momentos como este que preze a reflexão e partilha de vida, por meio das narrativas, pois, via de regra, estes cursos existem como um espaço que contempla a preparação para a prova do ENEM, somente. E, de um modo, geral, todos sofrem com a mesma problemática, a evasão.

As narrativas, ao possibilitarem a “faculdade de intercambiar experiências” possibilitam a constituição de um grupo que se identifica e se aproxima por semelhantes situações de vida (BENJAMIM, 1996). O alimento de sentimentos entusiasmados e esperançosos, qual seja, os objetivos primeiros que estiveram envolvidos na criação deste espaço nomeado Construção de Projetos de Vida, passou a acontecer enquanto consequência do processo de partilha, de reafirmação de identidade, dos sonhos, dos planos de vida futuros e da constituição de grupo que, pelas narrativas, se fortifica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996. v.1.

FREIRE, Paulo. **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.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2ª ed. rev. e ampl. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

KREVER, Cecília Liesenfeld. Um estudo sobre evasão nos cursos pré-universitários do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS da FURG. In: PEREIRA, Vilmar Alves; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (Orgs.). **Educação Popular no contexto do PAIETS – FURG: Os saberes da pesquisa em extensão universitária**. Porto Alegre: Evangraf – Furg, 2012.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; JESUS, S. N.; HERMÍNIO, C. I. **Universidade: auto-imagem, auto-estima e auto-realização**. UNIrevista, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-13, abr. 2006. Disponível: http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Mosquera_et_al.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores. Portugal**: Porto, 1992. p. 111–139.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR NA PROMOÇÃO DE MUDANÇAS SOCIOEDUCATIVAS

SAMANTHA DIAS DE LIMA¹

RESUMO

O presente ensaio é parte dos estudos de doutoramento que estão sendo realizados na Universidade Federal do Grande do Sul, onde discuto a formação inicial em Pedagogia. O objetivo desse ensaio é refletir sobre o papel do curso de Pedagogia e o espaço do ensino superior na/para a formação inicial de Pedagogos. A pesquisa está na fase de análise dos dados buscando conhecer a partir de narrativas escritas por formandos do curso de Pedagogia “qual Pedagogo, para qual sociedade e que educação estamos construindo nos cursos de Pedagogia”. Desta forma, apresento parte do estudo teórico que veem dando suporte para esta investigação que esta sendo realizada na região metropolitana do Rio Grande do Sul.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Pedagogia. Contemporaneidade. Formação inicial de professores.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PEDAGOGIA: ONTEM E HOJE

Estudar a trajetória da Pedagogia se faz necessária para que possamos além de conhecê-la, entendermos como chegamos *status* contemporâneo de “Pedagogia enquanto ciência da educação”. A palavra *Pedagogia* tem origem na Grécia antiga, *paidós* (criança) e *agogé* (condução). O termo pedagogo surgiu na Grécia Clássica, da palavra *παιδαγωγός* cujo significado etimológico é preceptor, mestre, guia, aquele que conduz; era empregado ao escravo que conduzia os meninos até o *paedagogium* (*edifício ou parte da casa que treinava os escravos*). No entanto, o termo *pedagogia*, designante de um fazer escravo na *Hélade* (região da antiga Grécia), somente generalizou-se na acepção de elaboração consciente do processo educativo a partir do século XVIII, na Europa Ocidental.

¹ Doutoranda em Educação (PPGEDU - UFRGS). Coordenadora do Curso de Pedagogia FAE-ISEE (Sapuçaia do Sul). Coordenadora do programa de formação continuada da Rede Municipal de São Leopoldo/RS. E-mail: samanthalima06@gmail.com.

Atualmente, no Brasil denomina-se pedagogo o profissional cuja formação é conseguida através da graduação em Pedagogia. Desde a Grécia antiga, delineou-se uma dupla referência para o conceito de Pedagogia. De um lado, foi desenvolvendo-se uma reflexão ligada à filosofia, calçada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa; de outro lado, o sentido empírico e prático, inerente à *paideia* (processo de educação), tido como a formação da criança para a vida, presente no sentido etimológico da palavra, caminho e condução da criança.

“Ao longo da história da chamada civilização ocidental, a Pedagogia foi firmando-se como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instruir o processo educativo” (SAVIANI, 2012, p.1). Ainda conforme Saviani, a Pedagogia desenvolveu-se em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática, onde em alguns momentos é considerada como a própria intencionalidade de realizar a educação. Desta forma, ao longo de vários séculos a Pedagogia construiu tradições teórica e científica acerca das práticas educativas (SAVIANI, 2012). Como em toda prática humana, a prática educativa também surge inicialmente de maneira espontânea, enquanto atividade indiferenciada no interior da prática social global. A partir dessas condições, os procedimentos que caracterizam a prática educativa foram constituindo-se e recebendo características próprias no âmbito do senso comum, tendo o bom senso como guia.

Com frequência são feitas referências ao conhecimento prático como algo que se opõe ao teórico, aprendido nos cursos de formação, o que não é verdade. Ambos não se excluem. O conhecimento prático tem uma dimensão de totalidade, articulando conhecimento da experiência e conhecimento formal. O conteúdo do conhecimento prático se fundamenta em saberes do professor sobre o objeto do seu trabalho e vai se reconstruindo permanentemente na vivência de cada situação (ZABALZA *apud* GRILLO, 1997, p.20).

Entretanto, a indissociabilidade entre a prática educativa e a sua teorização elevou o saber pedagógico ao nível científico. Com este caráter, o pedagogo/a passa a ser, de fato e de direito, investido de uma função reflexiva, investigativa e, portanto, científica do processo educativo. Contudo, a história perdurou séculos para conferir o *status* de cientificidade à ação dos pedagogos, apesar desta problemática pedagógica estar presente em muitas das etapas históricas a partir da Antiguidade.

Dissertar sobre a Pedagogia enquanto ciência da Educação abre inúmeras possibilidades de caminhos a se percorrer, afinal sobre Educação, mais precisamente sobre Pedagogia, teríamos teorias educacionais, tendências pedagógicas e pensadores que permeiam nossos campos pedagógicos contemporâneos desde antes dos tempos modernos. Porém, neste momento do estudo, o desafio é o de refletir acerca da Pedagogia do último século, mais precisamente da segunda metade do século XX até os dias atuais.

Contudo, quando se aponta a Pedagogia enquanto ciência da Educação, não é com o intuito de rotulá-la como a única ciência que se dedica a este campo, mas considerar que é necessário, em um curso de Pedagogia, se discutir as questões pedagógicas, históricas, sociais, filosóficas, psicológicas, entre outras, e seus atravessamentos na educação, e não apenas disciplinas didáticas, pois para entender a didática e métodos pedagógicos é necessário conhecer os caminhos que culminaram na Pedagogia contemporânea.

O sentido de possibilidade sempre aberta em buscar novas racionalidades para termos uma certa convicção sobre a racionalidade da Pedagogia que estamos praticando nesse momento complexo deve ser resultante das buscas coletivas e do aprender permanente. Essa necessidade de aprender com a prática e com o exercício coletivo dos humanos nos colocou em interlocução com os autores e com o mundo real da Pedagogia, valorizando experiência intersubjetivas que possam significar a superação dos limites impostos pelas racionalidades historicamente construídas (MARTINAZZO, 2005, p. 22).

Espera-se que esta Pedagogia possua o rigor teórico e o prático necessário a ser investido no cotidiano da práxis educativa, na pesquisa a ser realizada sobre a formação profissional para a atuação com as crianças pequenas, já que pouco se percebeu discussões nesta área em meio à constituição da Pedagogia. O histórico pedagógico é mais voltado a métodos de como “educar-tratar” a criança, de forma instrumental e técnica, sem ao menos buscar um entendimento sociológico desta. Provavelmente porque a Psicologia se encarregava de descrever/entender a criança e seu desenvolvimento até bem pouco tempo atrás.

Conforme Franco,

[...] a pedagogia, para se fazer ciência, precisou adequar-se à lógica que presidia a ciência da época e isso implicou sistematizar a sua ação prática, com base nas teorizações dos experimentos possíveis ao momento histórico, realizados e presididos por outros profissionais, inicialmente os psicólogos que, por força de sua formação, dominavam o manuseio de instrumentos experimentais. Isso acarretou uma caminhada da pedagogia na direção da não consideração do saber-fazer da prática educativa, território do exercício artesanal dos artistas da prática, quais sejam, os educadores, pedagogas e professores. Dessa forma ela se organiza como ciência empírica, limitando o exercício artístico de seu objeto de estudo, qual seja a prática educativa (FRANCO, 2008, p.31).

Ao tratarmos da pedagogia como ciência prática, percebe-se que a relação entre teoria e prática é fundamental, uma vez que indica os campos em que essa vinculação se manifesta. Pode-se considerar, a primeira vista, simplória, sendo entendida como a aliança desses dois polos que a constituem (teoria e prática), mas em uma reflexão mais aprofundada. Podemos perceber a necessidade e viabilidade de cada um desses polos, para cada ação, de forma individualizada.

“Aprofundar, compreender, tentar interpretar a complexa epistemologia da pedagogia poderá ser um início de caminho para o encontro de respostas mais adequadas aos desafios que estão postos” (FRANCO, 2008, p.20). Neste sentido, a Pedagogia, a partir do fim do século XX, passou por mudanças paradigmáticas tanto nos aspectos das legislações educacionais como a LDBEN (1996) que aponta a necessidade de formação em Ensino Superior Pedagogia para atuação nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais, consolidada nas Diretrizes Curriculares (2005) que consolidou essa perspectiva de professor-pedagogo.

[...] o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irreduzível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de ideias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação como tal não é também um pedagogo; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um "mais" na e pela articulação teoria-prática na educação (HOUSSAYE apud LIBÂNEO, 2002, p.35).

Esse pedagogo traz consigo a indagação sobre o caráter das teorias propostas, o que faz com que se perceba a centralidade desse viés de ciência, do problema da cientificidade, adquirido no referido século. O Pedagogo assume-se

enquanto cientista da educação, tendo como possibilidade ser um educador disposto a dialogar em diferentes espaços educacionais, não apenas os escolares, mas também os não-escolares.

ENSINO SUPERIOR, CONTEMPORANEIDADE E O DESAFIO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

Ao passo que a Pedagogia vai buscando seu espaço de cientificidade paulatinamente vai abandonando o retrato de um curso que historicamente se dedicou a focar em ensinar os fazeres e incorpora às suas questões, os saberes. Podemos perceber os reflexos da contemporaneidade na formação e no desenvolvimento profissional dos pedagogos, o qual tem sido objeto de estudo de pesquisadores de diferentes campos da educação.

Nesse contexto, é necessário compreender o papel do Ensino Superior contemporâneo enquanto *lócus* formador desses profissionais. É possível considerar que as instituições de ensino superior (IES) contribuem, de forma relevante, para a formação de professores, porém, enquanto *instituição* de ensino, esta em meio a muitos tensionamentos, como à busca por uma identidade que atenda as demandas emergentes, cada vez mais exigentes e contínuas em relação à formação de professores para a Educação Básica.

A formação dos professores enquanto tarefa da universidade, enfrenta desafios constantes no contexto contemporâneo. Atualmente as IES vivem um novo tempo, precisando considerar em meio aos seus tempos e espaços as mudanças da sociedade, estamos na Sociedade da Informação²⁴, bem como no estado de competição, que nos apresenta inúmeros índices de *rankiamentos*, onde é considerado o melhor aquele que apresentar o número mais elevado, desconsiderando que no cerne ensino superior existem processos de complexidade-subjetividade.

²⁴ Sociedade da Informação possui como características ser aberta e global, possibilitando diferenças de acesso à informação, as quais podem vir a causar a exclusão. A sociedade da informação teria como um dos propósitos no ambiente escolar filtrar informações para preparar alunos para a sociedade, contudo a sociedade da informação que estamos inseridos é complexa e contraditória, além de que a exposição a muitas informações exige que o professor adquira a habilidade de selecioná-las para o uso educativo (ALARCÃO, 2003).

Desta forma, as IES buscam, nesse momento, clarear a sua própria identidade em meio a estes processos, que permeiam diferentes esferas, tais como: ingresso nas iniciativas de desenvolvimento e participação socioeconômicas em âmbito nacional ou mesmo regional; cobrança por produção de qualidade, tanto pelos índices dos resultados dos alunos, como dos seus docentes ; competitividade, inserção e/ou rejeição à lógica de mercado; baixa renda da população, dificultando o acesso e/ou permanência ao ensino superior e influências internacionais, por meio de políticas, como a avaliação em larga escala.

Concretiza a necessidade de revermos os múltiplos papéis ou as múltiplas identidades que as IES incorporam, tanto como espaço de produção de conhecimento, como espaço de formação de professores e cidadãos, uma vez que o ensino superior também é, ou poderia ser, um espaço privilegiado de construção de alternativas para os problemas da sociedade, bem como para realização pessoal e profissional dos sujeitos que lá constroem sua formação acadêmica.

Pensar a Universidade enquanto campo fecundo, possibilitando estratégias de produção de conhecimento, pois segundo Santos (2010), no século XXI, só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade.

Alicerçada na tríade ensino, pesquisa e extensão, conforme LDBEN 9.394/96, em seu artigo 43, apresenta as finalidades da educação superior:

As instituições do ensino superior se deparam com os mesmos problemas elencados anteriormente neste ensaio, além do desafio de desenvolver estratégias para assegurar que o conhecimento produzido chegue até a sociedade, bem como consolidar uma maior colaboração entre os segmentos, alunos, professores e comunidade acadêmica.

Boaventura diz que,

podemos afirmar que a universidade está a atravessar – tal como o resto das sociedades contemporâneas – um período de transição paradigmática. Esta transição pode ser caracterizada da seguinte forma: enfrentamos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas (SANTOS, 2011, p.01).

A complexidade do contexto educacional, neste início do século XXI, continua consolidando a necessidade da reorientação das instituições de ensino superior para que construam um conhecimento que contemple as relações entre a investigação da educação e a formação de professores.

Segundo Felden e Kronhardt, historicamente, a universidade é um espaço relevante de produção e distribuição do conhecimento, compreendida como instituição educativa, cujo objetivo é o contínuo exercício da crítica, que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão; ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos (2011, p.37).

Nessa perspectiva, renovados desafios revelam-se incessantemente para o ensino superior, sendo necessário usufruir de suas possibilidades, considerando os riscos e mediando a formação de sujeitos que possam orientá-la e reorientá-la, em meio a um processo dialógico, contribuindo com os acadêmicos para a vida e para o mundo.

Compreende-se, assim, a legitimidade do trabalho das instituições de ensino superior em fomentar e proporcionar espaços de estudo e instrumentais para construção de novos conhecimentos, que favoreçam a aprendizagem de saberes científicos e profissionais de áreas específicas.

Santos (2010), aponta que a universidade é um bem público que precisa estar intimamente articulada ao projeto do país e conseqüentemente da comunidade local e regional em que ela se encontra inserida.

O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Para educar, é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar (GIMENO SACRISTÁN *apud* PIMENTA e GHEDIN, 2005, p.86).

A formação de professores é um tema difícil e eminentemente vem acompanhando a história da educação. O trabalho do ensino superior em formar professores demanda articulação sociopolítica entre a educação do ensino superior e os demais níveis, havendo uma consolidação de um comprometimento com a qualidade da educação nacional.

Para tal ação, o ensino superior enfrenta questionamentos, segundo Nóvoa, sobre “que tipo de conhecimentos e de saber-fazer/competências permitirão aos professores desempenhar o seu trabalho nas escolas? Como deveria ser a formação será mais viável para subsidiar os para o desempenho do seu trabalho?” A partir desses questionamentos, o autor afirma que as reformas educativas apresentam uma oportunidade para compreender questões, pois o que acontece na educação reflete o que, de fato, se manifesta em diferentes áreas da sociedade (NÓVOA, 1992).

Assim, pensar a formação, no espaço da universidade implica aprender a ensinar, concentrando ações que façam sentido para professores e alunos. Acredita-se que, ao tratar-se de formação de professores no ensino superior, tendo em vista a rapidez das mudanças e diante dos novos profissionais que se estão desenhando, passa ser indispensável compreender o momento educacional, considerando os estudos sobre o contexto histórico, sóciopolítico e econômico, considerando as novas demandas acerca das concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Para Santos, as universidades do século XXI devem ter o compromisso muito além do “gerar o saber”. As instituições precisam de um comprometimento muito maior na relação docente e discente: a busca da excelência na prestação de serviço, o tratamento do aluno como cliente, sem esquecer do compromisso e do envolvimento com os educandos, a fim de proporcionar um ambiente de ensino – aprendizagem favorável a todos (SANTOS, 2010).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à formação do professor-pedagogo, o ensino superior enfrenta questionamentos, segundo Nóvoa, sobre “que tipo de conhecimentos e de saber-

fazer/competências permitirão aos professores desempenhar o seu trabalho nas escolas? Como deveria ser a formação mais viável para subsidiar o desempenho do seu trabalho?” (NÓVOA, 1992). A partir desses questionamentos, o autor afirma que as reformas educativas apresentam uma oportunidade para compreender questões, pois o que acontece na educação reflete o que, de fato, se manifesta em diferentes áreas da sociedade. Contudo, no Brasil a reforma educativa, expressa nas Diretrizes Curriculares (2005), consolidou essa perspectiva de professor-pedagogo.

Logo pensar a formação, no espaço do ES (Ensino Superior) implica aprender a ensinar, concentrando ações que façam sentido para professores-pedagogos e alunos. Acredita-se que, ao tratar da formação de professores no ensino superior, tendo em vista a rapidez das mudanças sociais e diante dos novos profissionais que estão graduando-se, passa ser indispensável compreender o momento educacional, considerando os estudos sobre o contexto histórico, sociopolítico e econômico, percebendo as novas demandas acerca das concepções contemporâneas.

No cerne deste estudo, está a preocupação com as concepções da formação profissional deste pedagogo e a especificidade da sua ciência pedagógica, conseqüentemente, do seu olhar para com a educação como *lócus* do seu trabalho.

Como disse Freire:

É preciso, sobre tudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o principio 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 possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22).

O pensamento pedagógico se constrói em diálogo, a qual traz à pedagogia interrogações sobre as quais necessita refletir a fim de repensar suas ‘verdades’.

Se mudam as formas como a infância experimenta ser criança (...) e se as diversas ciências trazem elementos que interrogam as verdades sobre a infância, como pensar a Pedagogia? As infâncias e as ciências estariam sugerindo à Pedagogia que se liberte das verdades com que pensa a infância e se pensa a si própria? (ARROYO, 2009, p. 120).

A Pedagogia nessa perspectiva pode oportunizar aos formandos possibilidades de desenvolverem, conforme Freire “a reflexão crítica sobre a prática [que] se torna uma exigência da relação Teoria-Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p.22). Deste modo, fornecendo meios para a elaboração de um pensamento voltado questões da infância, possibilitando uma educação emancipadora, não em uma perspectiva redentora e universal a todos os formandos, mas resultante da produção histórica e cultural que cada sujeito vivenciou na sua vida acadêmica, e pessoal.

Nessa perspectiva, renovados desafios revelam-se incessantemente para o ensino superior, sendo necessário tomar o curso de Pedagogia como um ponto de partida para a promoção de novas práticas socioeducativas, que mediem construções de conhecimento, garantindo a possibilidade de aprendizagem aos sujeitos envolvidos, considerando os riscos e mediando a formação de sujeitos que possam orientar e reorientar práticas educativas contemporâneas, em meio a um processo dialógico.

REFERÊNCIAS:

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 21/04/2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: 01/04/2013.

FELDEN, Eliane de Lourdes. KRONHARDT, Claudine Adriana Casarin. A universidade e a formação de professores. **Vivências**: Revista Eletrônica de Extensão da URI. Vol.7, N.12: p.37-45, Maio/2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

GRILLO, Marlene. **Perspectiva reflexiva para pensar a prática pedagógica**. Caesura, n.10, p.16-20, jan.-jun. 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINAZZO, Celso José. Pedagogia do entendimento intersubjetivo. Ijuí: Unijuí, 2005. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto Alegre: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto Alegre: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. A encruzilhada da universidade europeia. **Revista do SNESup**: junho-agosto-setembro/2011. Disponível em: <<http://ppgemeducacao.blogspot.com.br/>> Acesso em 01/dez./2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>> Acesso em: 14/fev/2014.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2012.

A EDUCAÇÃO EM SAÚDE FUNDAMENTADA EM PAULO FREIRE: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DO ENFERMEIRO

ROSANE TERESINHA FONTANA¹

ZALÉIA PRADO DE BRUM²

RESUMO

Trata-se de uma revisão narrativa com o objetivo de buscar na literatura práticas de educação em saúde realizadas por enfermeiros(as) que tivessem como marco norteador os princípios de Paulo Freire. Embora, em muitos cenários, ainda se desenhe a educação em saúde como uma prática institucionalizada, de um único sentido, ou seja, do profissional para o usuário, o campo aponta para desafios de amadurecimento, evitando o discurso higienista, de concepção biologicista, de relações verticais entre os atores do processo. Emerge a valorização da inter-relação entre fatores sociais, econômicos e culturais. A inclusão das ideias Freireanas pelos enfermeiros pode oportunizar a conscientização, o desenvolvimento da reflexão crítica e, por sua vez, o desempenho melhor de suas ações, assim como oferece à comunidade meios para o fortalecimento de sua cidadania e protagonismo de sua vida e de sua saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Saúde. Educação em Saúde Pública. Enfermagem.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse por esse estudo advém da atual tendência da enfermagem na abordagem da temática da educação em saúde sob a teoria problematizadora de

¹ Doutora em enfermagem. Professora dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Santo Angelo/RS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem, Saúde e Educação (GEPESE) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Santo Ângelo/RS. E-mail: rfontana@urisan.tche.br.

² Mestre em Educação. Professora dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Santo Ângelo/RS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem, Saúde e Educação (GEPESE) desta Instituição. E-mail: zaleia@urisan.tche.br.

Paulo Freire. Sendo assim, a questão norteadora que pautou o estudo foi: o que vem sendo feito e produzido pela enfermagem no campo da educação em saúde fundamentada nas teorias de Paulo Freire?

É de suma importância advertir que o campo da educação em saúde aponta para desafios de amadurecimento, afastando o discurso higienista, de concepção biologicista, enfraquecendo a verticalidade da relação profissional-usuário, “para a valorização da inter-relação causal entre fatores sociais, econômicos e culturais. Tornam-se relevantes atitudes de trocas entre os saberes técnico e popular, resultando na reconstrução do olhar sobre a saúde” (CERVERA; PARREIRA; GOULART, 2012, p. 1550).

Os pressupostos de Paulo Freire envolvem a dialogicidade e o conhecimento crítico. Segundo Freire, diante da imersão no diálogo, como fenômeno humano, encontra-se a palavra, e, ao buscá-la como algo mais do que um meio para a ação dialógica, depreende-se dela duas dimensões: ação e reflexão. “Não há palavra verdadeira que não seja *práxis*” (FREIRE, 1983, p.91).

O marco fundamental da educação popular é o pensamento de Paulo Freire, como uma pedagogia da autolibertação dos oprimidos na conjuntura de uma *práxis* política. A educação deve ter como foco a formação da consciência crítica e autonomia. Requer a escuta ativa e o diálogo aberto, construindo relações horizontais, facilitadoras, e não, meramente, a compreensão da informação e, que incentivem as pessoas a definir os seus próprios problemas, encontrar as soluções e lidar com eles de forma eficaz.

É importante considerar certos princípios do método de Paulo Freire, como a crítica à educação meramente depositária ou bancária. A problematização, sabe-se, tem sido utilizada na educação popular em saúde como forma de estimular o processo educativo na aprendizagem sobre a promoção da saúde e a prevenção da doença, situação que empodera os sujeitos por meio do conhecimento e torna-os cidadãos livres para escolher, deliberar, tornando-se coprodutores de sua saúde, deixando de ser “paciente”, para se transformarem em sujeitos críticos.

O estudo justifica-se considerando que, por meio do diálogo promovido pela problematização, surgem situações e problemas vividos pelo grupo que podem ser coletivamente refletidas e solucionadas, além de que, a teoria Freireana pode

contribuir na construção de estratégias pedagógicas crítico-reflexivas para a prática educativa do enfermeiro, numa abordagem técnica, ética, participativa e social.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma revisão narrativa, em que se descreve o "estado da arte" de um determinado assunto, sob ponto de vista contextual, sem a necessidade da sistematização sobre as fontes de informação e a metodologia usadas para busca das referências, nem os critérios empregados na avaliação e seleção dos trabalhos. Constituem-se de uma análise da literatura divulgada em livros, artigos publicados em periódicos e na interpretação e análise crítica pessoal do autor. (NOBRE; BERNARDO; JATENE, 2004 *apud* ROTHER, 2007).

Optou-se por explorar o tema 'educação em saúde' fundamentado nas teorias de Paulo Freire, nas bases de dados da área, especialmente nas publicações de revistas indexadas dos últimos cinco anos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As leituras realizadas para esta reflexão demonstraram, inicialmente, que a organização dos sujeitos ativos do processo de construção de um saber coletivo, compartilhado e contextualizado sob a forma dialógica, em formato de círculo, possibilita o encontro do pessoal, do formal, do informal. Esse movimento oportuniza crescimento, supera limitações e dificuldades pessoais, que aprisionam os sujeitos a situações de submissão e acomodação e de passividade ante a exclusão em que os usuários e as famílias da comunidade estão expostos. O universo subjetivo é renovado nas vivências com a realidade social e o ser humano percebe-se num panorama que exige sua atitude diante dos fatos. Neste processo deixa de ser expectador para se assumir como protagonista de sua história de vida (MONTEIRO; VIEIRA, 2010).

Freire assinala que “[...] os Círculos de Cultura são precisamente isto: centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e

planificam ações concretas, de interesse coletivo” (FREIRE, 1980 *apud* HENRIQUE; TORRES, 2009, p. 117). Brandão refere que “no círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a ‘dizer a sua palavra’” (BRANDÃO, 2010, p. 69). Ele se alicerça em relações dialógicas, abordagens e concepções ainda tímidas em alguns cenários, como demonstram alguns estudos.

Uma pesquisa que teve como objetivo conhecer a percepção dos enfermeiros, vinculados à Estratégia Saúde da Família, sobre a educação em saúde evidenciou que o processo de educação em saúde dos profissionais limitava-se a palestras e grupos, demonstrando que os trabalhadores associavam a educação em saúde à prática de grupos de saúde: com gestantes, hipertensos, diabéticos ou dirigidas de acordo com o programa ou a epidemia do momento.

Os sujeitos deste estudo identificaram a educação em saúde como uma um meio de comunicação com a comunidade, de resolução de problemas e mudança de hábitos e relacionam a educação em saúde ao processo de promoção da saúde e prevenção da doença, donde se depreende que os entrevistados percebem a educação em saúde como uma prática institucionalizada, de um único sentido, partindo do profissional para o usuário (CERVERA; PARREIRA; GOULART, 2012), em prejuízo de um exercício de problematização das suas necessidades e que impulse o diálogo entre profissionais e usuários, a autonomia cidadã, o diálogo entre o saber científico e o saber popular.

Um estudo de revisão de literatura (FIGUEIREDO; RODRIGUES NETO; LEITE, 2010) confirmou que o modelo tradicional de educação em saúde, de transmissão do conhecimento sendo o educador o detentor do saber e ainda se encontra enraizado nas práticas educativas de muitos profissionais de saúde. Todavia, o conhecimento crítico que questiona a efetividade das práticas está bastante difundido, embora, em muitos cenários as ações para a transformação dessa realidade ainda sejam escassas.

Ainda se observa, portanto, a prática cotidiana da educação em saúde pautada na educação depositária e vertical, contrapondo-se a uma visão mais ampla das complexidades da nova saúde pública, que propõe uma abordagem educativa que fortaleça a consciência crítica das pessoas e a participação ativa no delineamento de suas conjunturas de vida (FERNANDES; BACKES, 2010)

O Modelo Dialógico de Educação em Saúde, que propõe a construção do conhecimento pelo diálogo, no qual o educador e o educando assumem papel ativo no processo de aprendizagem, utilizando-se abordagem crítico-reflexiva da realidade ainda constitui um grande desafio, considerando que nem todos os profissionais de saúde tem conhecimento desse modelo ou não foram educados para aplicá-los à sua prática.

A ausência de recursos audiovisuais e materiais didáticos, citados por muitos profissionais como limitantes para a prática, não devem inibi-la, lembrando que o processo educativo ocorre com pessoas, mais importantes no processo, do que os recursos. Se inexisterem espaços de troca de ideias e experiências com os usuários é uma estratégia cuja finalidade é transmitir conteúdos, informar, instruir, orientar e ensinar, num processo horizontal (MACHADO; VIEIRA, 2009).

Porém, perspectivas relacionadas a uma educação emancipatória e libertária são práticas apresentadas em muitas situações de educação em saúde, na ideia da educação em saúde como intercessora da legitimação dos direitos dos cidadãos. O diálogo, a troca de conhecimentos, os questionamentos e a participação popular, qualificadores da educação em saúde, representam uma concepção mais ampla da educação e uma extraordinária abertura para transformações positivas (FERNANDES; BACKES, 2010).

Um estudo demonstrou que num grupo educativo realizado com as famílias de crianças dependentes de tecnologia as ações de educação realizadas com o grupo conceberam oportunidades para que as famílias se apropriassem dos conhecimentos, habilidades e competência construídas em conjunto. O método fundamentado por Freire, de educação crítico-reflexiva, foi uma poderosa ferramenta para o alcance do *empowerment* dessas famílias (LEITE; CUNHA; TAVARES, 2011).

O método da problematização proposta por Paulo freire permitiu, segundo Ferreira *et al* (2012) a inserção dos conhecimentos sobre DST/AIDS no universo dos adolescentes e favoreceu a (re)construção destes saberes e a reflexão das suas experiências, oportunizando meios para que o jovem assuma a responsabilidade por suas atitudes. O método Freiriano favoreceu a construção e a reconstrução do conhecimento com liberdade, ética, descontração e amor pela educação em saúde.

Uma proposta que utilizou como estratégia de prática educativa o trabalho com os cuidadores de idosos, tendo em vista estimular a consciência crítica, a troca de experiências e a autonomia dos sujeitos, seus valores e saberes contribuiu, entre outros, para a melhoria da relação entre profissionais de saúde, família, idoso cuidado e cuidador. Para o autor a educação é um processo plural, humano, orientado por “atitudes, comunicação, cultura, ética, política, amor, sentimentos e valores que devem ser respeitados, valorizados, bem como estimulados nas práticas educativas como condutores de pensamentos e práticas libertadoras” (VIEIRA et al, 2010).

A prática problematizadora possibilita o diálogo entre profissionais e usuários, a autonomia cidadã e contribui para a adoção de atitudes ativas em seus ambientes políticos e sociais. A política de Atenção Básica do Sistema Único de Saúde sugere esta prática, em sintonia com as ideias de Paulo Freire, cujos pressupostos aludem ao entendimento de que educar não significa transferência de saber, mas num encontro de sujeitos interlocutores ativos e a articulação entre educação e saúde no escopo da relação interpessoal, do cuidado e do respeito, se conforma como uma das mais ricas fontes de interdisciplinaridade (FERNANDES; BACKES, 2010) e de transdisciplinaridade, paradigmas/modelos de intervenção, dominantes na prática da saúde coletiva.

Muitas vezes o processo da educação é realizado desmembrado da realidade da comunidade em que o enfermeiro está inserido. No desenvolvimento das práticas educativas, os profissionais devem transmitir confiança para que, de forma humanizada, possam conquistar os sujeitos, facilitando o diálogo claro e construtivo entre os atores do processo. A teoria Freireana constitui-se pelo respeito, seja do senso comum, seja da criatividade do educando (SANTIAGO; LUZ, 2012).

Com o incentivo da curiosidade, que se transforma em pergunta, a problematização da realidade se compõe e se recompõe. Isso resulta na reflexão crítica, contribuindo para que o indivíduo seja capaz de entender, analisar e enfrentar a realidade, transformando-a. A inclusão das ideias Freireanas pelos enfermeiros pode oportunizar aos cuidadores a conscientização, o desenvolvimento da reflexão crítica e, por sua vez, o desempenho melhor de suas ações.

As ações educativas para serem efetivas devem evitar visões simplistas e limitadas de “formação” de cidadãos. Formar, nessa concepção implica em

moldagem, de massa amorfa capaz de se transformar somente por meio de informações, conteúdos e teorias, como algo externo ao sujeito. Facilitar o empoderamento e a ressignificação de saberes, considerando-se as expressões das culturas locais, o singular, o específico, os saberes produzidos nas práticas educativas do cotidiano (LEITÃO, 2004) foi a intenção de uma prática realizada junto a professores de 4ª a 8ª séries do ensino fundamental da rede estadual de ensino, da área de abrangência de duas coordenadorias regionais, de saúde e de educação, que oportunizou espaços de reflexão entre profissionais de saúde e professores, de modo a promover a ressignificação de suas vivências para a transformação da realidade social, através de estímulo à consciência crítica da realidade sanitária para, a partir daí, concretizar ações locais de vigilância, de modo a intervir na prevenção de agravos à saúde coletiva e individual (FONTANA, 2008).

Diante desse panorama e entendendo que, ao longo da história da enfermagem, diferentes paradigmas de Educação em Saúde foram elaborados e implementados, pautados por diferentes estratégias, muitas delas reducionistas, é válido refletir que a configuração social do Brasil exige que transformemos a educação em saúde em espaços de integração e participação, configurando um trabalho coletivo. Experiências que envolvam troca de saberes e de experiências na busca de soluções para os nós críticos da realidade da comunidade, respeitando a capacidade do outro na apropriação destes saberes, que, ao invés de impor saberes, oportunize a fusão dos saberes de cada um, conferem respeito à subjetividade de quem participa do processo educativo e agrega valor ao humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das leituras pode-se inferir que é preciso provocar, na área da enfermagem, um movimento para que a formação pedagógica do enfermeiro esteja articulada com as ações pautadas em relações humanizantes, centradas no diálogo e no respeito e numa perspectiva de superação das formas tradicionais e prescritivas de educação, de modo a constituírem-se espaços de aproximação.

Além disso, esses profissionais acompanham, muitas vezes, educandos durante a graduação e a pós-graduação, e neste exercício, o exemplo profissional,

na sua função educativa, pode ser uma alavanca para o futuro profissional ao desenvolvimento de práticas voltadas para o empoderamento tanto do profissional como da comunidade, fortalecendo seus espaços cidadãos e transformadores da realidade social. Não se pode negligenciar o papel social, transformador e promotor da saúde coletiva do enfermeiro, em todas as áreas de sua atuação.

Propõe-se aos enfermeiros, com esta reflexão, atentar para o desenvolvimento e/ou o amadurecimento de práticas educativas emancipatórias. Na perspectiva da liberdade do cuidador e do cuidado, é possível desenvolver oficinas com foco no incentivo à consciência crítica, ao mesmo tempo em que favorece a troca de experiências e estimula a autonomia.

É possível, também, fazer educação em saúde a partir da dialogicidade, do lúdico, da livre expressão, do respeito pela diversidade, mesmo sob resistência de muitos profissionais, num modelo dialógico que propõe a construção do conhecimento pela conversação, pelo respeito às idéias e saberes, num movimento em que educador e o educando sejam protagonistas do processo de aprendizagem, ambos utilizando sua bagagem crítico-reflexivo da realidade. Ainda constitui um grande desafio à área da saúde, pois nem todos os profissionais de saúde foram educados/formados para aplicá-los a sua prática (FONTANA; BRUM; SANTOS, 2013). Sendo assim, para a mudança das práticas é preciso conhecer, divulgar, investigar e socializar novas formas de educar para a cidadania.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C.R. Círculo de Cultura. In: STRECK, R, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, J, Jaime (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rer.amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 69-70.

CERVERA, D.P.P; PARREIRA, B.D.M; GOULART, B.F. Educação em saúde: percepção dos enfermeiros da atenção básica em Uberaba (MG). **Ciência e Saúde Coletiva**,v.16, n 1,p.1547-1554, 2012

FERREIRA *et al.* Cultura masculina e religiosidade na prevenção das DST/HIV/AIDS em adolescentes. **Revista Mineira de Enfermagem**, v.16, n.4, p. 572-578, 2012.

FERNANDES, M.C.P; BACKES, V.M.S. Educação em saúde: perspectivas de uma equipe da Estratégia Saúde da Família sob a óptica de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 63, n.4, p. 567-573, 2010.

FIGUEIREDO, M.F.S; RODRIGUES-NETO, J.F; LEITE, M.T.Saísa Tavares Souza. Modelos aplicados às atividades de educação em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 63, n. 1, 2010.

FONTANA, R.T. A vigilância sanitária no contexto escolar: um relato de experiência **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol. 61, núm. 1, enero-febrero, 2008, pp. 131-134.

FONTANA, R.T.; BRUM, Z.P.; SANTOS, A.V. Health education as a strategy for healthy sexuality. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental** , v 5, n.4, p.529-536, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HENRIQUES, L.F.C; TORRES, M. Michelangelo. Potencialidades do Círculo de Cultura na Educação Popular. In. ASSUMPÇÃO, Raiane (Org). **Educação popular na perspectiva Freiriana**. 3ª Serie Educação Popular. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; 2009.

LEITE, N.S.L; CUNHA, S.R; TAVARES, M.F.L. Empowerment das famílias de crianças dependentes de tecnologia: desafios conceituais e a educação crítico-reflexiva freireana. **Revista de Enfermagem da UERJ**, v.19, n.1, p. 152-156, 2011.

LEITÃO, C.F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, v.10, n.27, p. 25-39, 2004.

MONTEIRO, E.M.L.M; VIEIRA, N.F.C. Educação em saúde a partir de círculos de cultura. **Revista brasileira de enfermagem**. v. 63, n. 3, p.397-403, 2010.

NOBRE, M.R.C.; BERNARDO, W.N.; JATENE, A prática clínica baseada em evidências: parte III. Avaliação crítica das informações de pesquisas clínicas. **Revista da Associação Médica Brasileira**. v. 50, n.2, p. 221-8, 2004.

ROTHER, E.T. Revisão sistemática x Revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**. v. 20, n.2, p 5-6, 2007.

SANTIAGO, R.F; LUZ, M.H.B.A. Práticas de educação em saúde para cuidadores de idosos: um olhar da enfermagem na perspectiva Freireana. **Revista Mineira enfermagem**. v. 16, n.1, p. 136-142, 2012.

VIEIRA *et al.* Prática educativa para autonomia do cuidador informal de idosos **Revista Mineira de Enfermagem**. v.15, n.1, p. 135-140, 2010.

PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES FREIREANAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LUIZ ETEVALDO DA SILVA¹

RESUMO

O presente texto faz uma abordagem sobre alguns princípios e concepções da filosofia freireana para uma proposta educativa destinada à Educação de Jovens e Adultos (Eja). Convido o leitor para reflexão acerca de ideias relacionadas à dimensão pedagógica, como criar condições para conferir significação ao processo de ensino na Eja e que conhecimentos devem estar em perspectiva para efetivar uma educação libertadora e constituir uma racionalidade emancipatória, bem como que críticas são pertinentes se fazer aos conhecimentos que podem emergir do currículo escolar da Eja.

PALAVRAS-CHAVES: Educação de Jovens e Adultos. Fundamentos pedagógicos. Aspectos epistemológicos. Processos emancipatórios.

INTRODUÇÃO

Ao longo deste e texto faço uma abordagem sobre os princípios e concepções para uma proposta educativa para a Educação de Jovens e Adultos (Eja). Neste sentido convido o leitor para reflexão acerca de princípios e concepções relacionadas à dimensão pedagógica, como dar significação ao processo de ensino na Eja.

Teço considerações sobre que conhecimentos devem estar em perspectiva para efetivar uma educação libertadora e constituir uma racionalidade

¹ Professor da rede pública do Estado do RS. Licenciado em Estudos Sociais, Graduado em História, Especialista em Humanidades e Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS (Unijuí), Assessor da Área de Ciências Humanas e Seminário, Integrado na 36ª Coordenadoria Regional de Educação- Ijuí-RS. Email: luizetevaldo@gmail.com.

emancipatória, bem como que críticas são pertinentes se fazer aos conhecimentos que podem emergir do currículo escolar da Eja.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA EJA

A Eja é uma modalidade de educação necessária em um País, como o Brasil, pois possibilita àquelas pessoas que não tiveram chance de estudar na época apropriada, no ensino regular, voltar à escola e ampliar a escolaridade. A Eja, por isto, requer uma nova compreensão do educar, para oferecer condições ontológicas de ser mais, levantar a autoestima e devolver ou investir na ampliação da cidadania.

Ao chegar à sala de aula com um conjunto de experiências, entrar em contato com as reflexões crítico-dialéticas o ejando (educando da Eja) acessa ou recupera sua condição de cidadania, ao receber a oportunidade de despertar a curiosidade epistemológica e inserção permanente em um mundo de mudanças. Assim, a Eja é o vislumbrar de possibilidades aos jovens e adultos, que de alguma, a maioria, forma foi ou está excluída da escolaridade, e ao retornar à escola novas esperanças passam a fazer parte de sua subjetividade.

A Eja, no entanto, requer uma postura docente um tanto diferente da performance do ensino regular, pois é indispensável levar em consideração a experiência que os ejandos trazem, principalmente os adultos. A relação entre a vida, a cultura e a ciência precisa se constituir a partir de uma maneira dialética, cuja práxis se configure em uma prática pedagógica relevante.

Em face de tal concepção o ejando adulto retorna à escola com objetivos bem claros, completar o ensino básico ou médio para ter mais oportunidades no mundo do trabalho. Já os adolescentes ou jovens, com 15/16 anos muitas vezes ainda não tem claro o porquê estão na escola. A Eja atualmente, na realidade do Rio Grande do Sul (RS), é formada por dois públicos distintos, os adultos e os adolescente, que já se constituem a maioria. Em ambos os casos o papel da escola é oferecer educação, por intermédio de uma proposta pedagógica que possibilite a apropriação das ciências, o desenvolvimento de competências, mas, sobretudo, pressupõe ter em vista o desenvolvimento social, cultura e político.

A constituição de um ambiente dialógico é condição indispensável à Eja, como fenômeno humano, onde os atores sociais se tornam companheiros na pronúncia do mundo. É na escola onde o sujeito encontra as melhores condições para ser ouvido, falar, extravagar, muitas vezes, suas emoções, sentir-se protagonista do processo histórico, valorizado com ser humano. Através da interlocução o conjunto de experiências é ressignificado, o espaço-tempo é objeto de investigação e transformado em um processo pedagógico capaz de oferecer meios para o crescimento social e cultural.

A comunicabilidade entre o discurso científico e a práxis acontece de forma muito significativa, na qual os princípios, concepções, estilos e práticas ganham relevância social. Como tal a Eja se constitui um espaço pedagógico propício para preparação de novos atores sociais inovadores, quando a pedagogia estiver imbuída de caráter transformador. Desta maneira, a sala de aula, como espaço educativo, se constitui em um lugar de produção e socialização de conhecimentos e saberes, cuja dinâmica se insere no contexto de reinventar situações de humanização através de um olhar crítico-dialético, com vista à autonomia e emancipação.

Para isto segundo Freire “a leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra” (FREIRE, 1992, p. 79). Sendo assim, a aprendizagem da leitura sem um envolvimento sociocultural na análise crítica fica um tanto difícil.

No entender de Freire, então:

Conhecer, na dimensão humana, que qui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE 1997, p. 27).

O cotejamento de perspectivas é uma necessidade pedagógica marcante da Eja, na qual a posição dialético-dialógica torna-se uma categoria social importante pra se aprender a pensar, criar conceitos e dar uma performance estética expressiva

do conhecimento. Assim, o ejaando aprende a olhar para o mundo com outros olhares, outras visões, ao refletir sobre as possibilidades de poder, em que busca a relevância e a significação para a vida em movimento, no fluxo do processo histórico.

Assim “o processo de construção do conhecimento dar-se-á por meio do diálogo, na mediação dos saberes populares e científicos, interdisciplinarmente, respeitando as diversidades dos sujeitos, bem como seus diferentes tempos de aprendizagens” (SEE, 2011). Na Eja a promoção do encontro entre tempos diferentes, perspectivas diferentes é muito importante, pois desta maneira as tensões epistemológicas se explicitam nos diferentes campos de investigação, no contexto dos conflitos socioculturais, cuja percepção aparece na construção político-epistemológica do espaço pedagógico ao entender que “o ato educativo corresponde a este esforço de leitura do meio social, econômico e político” (GADOTTI, 1981, p. 155).

Ora, isto significa a “construção do conhecimento na perspectiva de totalidade, valorizando as experiências de vida através do diálogo entre os diferentes saberes” (SEE, 2011). Na qual a interface das dimensões socioculturais são ressignificadas, em que a construção e reconstrução crítica da prática educativa se constitui em um momento de práxis, em que a busca de argumentos e evidências permitem, assim, atribuir sentido ao que o ejaando sabe e a importância da ciência para sua vida.

Neste sentido Freire contribui dizendo que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 43). Ele entende que a realidade somente pode mudar quando os sujeitos se derem conta que é preciso agir solidariamente. Complementa dizendo que “num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários” (FREIRE, 2005, p. 44).

Daí ser compreensível defender o “diálogo e escuta como base na prática pedagógica desenvolvida através da formação continuada e permanente que atenda os desafios e anseios dos educadores e educandos na construção o conhecimento” (SEE, 2011). Por meio desse processo pode acontecer a reinvenção da práxis educativa, em que diferentes perspectivas crítico-emancipatórias se dialetizam e conferem sentido e significado ao processo de educar na Eja. Pois, segundo Freire, “o diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem que ser feito

com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por libertação” (FREIRE, 2005, p. 59).

Observa-se, neste caso, que o educador de Eja precisa, mais que os de outra modalidade, ser competente epistemológica e pedagogicamente, visto o adulto, sobretudo, é exigente, não tem muita paciência com mediocridade, enrolação e limites de explicitação de conceitos. Ele quer sair no final de cada aula com novas perspectivas de análise, é isto que o incentiva a voltar no outro dia, se tiver ouvindo apenas coisas do cotidiano sem aprofundamento pode até abandonar a escola, com a justificativa que não está aprendendo nada de novo.

O desafio do educador de Eja, então, é não deslocar sua análise da realidade, mas, contudo, ir além dela, oferecer raciocínios que convença o ejaando que o seu cotidiano é muito mais complexo, e que ali na escola vai se apropriar de conceitos para entendê-lo melhor, mais articuladamente. A discussão reflexiva, portanto, constitui a essência do processo pedagógico na Eja, na qual pressupõe refundar a educação em sua epistemologia, política e ética, enfim pensar e buscar novas possibilidades de ser mais, por meio de uma educação libertadora, problematização da realidade. Freire enfatiza que:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (FREIRE, 2005, p. 78).

Considero, então, a Eja como uma modalidade de educação popular, pois atende predominantemente as camadas populares, segmentos sociais dos extratos sociais menos privilegiados. Sendo assim:

A educação popular tem por objetivo o diálogo compreendido como caminho de transformação da sociedade, reconhecendo o educando como sujeito coletivo, participativo, solidário e possuidor de direitos e deveres. Nesse processo, o educador valoriza a diversidade e (re)conhece o mundo em que vive o educando, com suas realidades, experiências e saberes, bem como suas aprendizagens, numa perspectiva interdisciplinar (SEE, 2011).

Para o educador de Eja, então, pressupõe compreender ela como uma espécie de educação popular, sendo assim a compreensão que cada ejando é um ator-sujeito na práxis transformadora do mundo, da sociedade e de si mesmo, em que o compromisso ético com a racionalidade emancipatória será permanente. Princípios e concepções da velha lógica opressiva social e política não tem mais sentido para a prática pedagógica da Eja, pois, se assim proceder, o indivíduo não precisa vir à escola, visto que as estruturas e processo sociais e políticos lá fora já tratam de efetivar a dominação.

Na Eja a esperança de uma práxis transformadora ressurgiu, para impulsionar movimentos emancipatórios, cuja formação crítico-interrogativa esteja presente pedagogicamente ao ser trabalhado o currículo escolar. A Eja se insere no contexto de luta pelas assimetrias sociais, se posiciona no campo de luta de negação das condições de existências atual, que exclui, impede de ser mais humano, com a negação das condições de desenvolvimento social e cultural.

Neste aspecto a Eja contempla a:

Valorização das experiências e dos diferentes saberes dos sujeitos bem como de suas potencialidades para aprender através da práxis, considerando a diversidade cultural, com vivências humanizadoras que proporcionem a reconstrução da realidade de forma emancipatória (SEE, 2011).

A opção pela racionalidade emancipatória é importante para o educador de Eja. Justifica-se, assim, que o exercício de pensar o tempo tem como perspectiva a autonomia e a emancipação é condição indispensável ao mediador da Eja, pois a superação dos espaços de regulação capitalista requer oferecer condições para formação de subjetividade voltada para transformação da realidade de opressão, exclusão e desumanização. Neste sentido a Eja é um espaço de reflexão, em que categorias filosóficas e sociológicas se dialetizam em busca de respostas para leitura do mundo e da palavra, para criar condições para uma pedagogia do inédito viável.

Convém destacar aqui a importância de:

Pensar uma educação desveladora e transformadora da realidade, através do professor-mediador, focando a valorização das realidades, das experiências e dos saberes dos alunos, bem como de sua capacidade para aprender, e considerando a necessidade de trabalho e participação social, além da valorização da diversidade cultural, de gênero e etária. Sendo o diálogo considerado como o caminho de transformação da sociedade, há o reconhecimento do educando como sujeito coletivo, participativo, solidário e possuidor de direitos e deveres—o que possibilita uma ação e reflexão para transformação social por um sujeito (re)construtor da realidade (SEE, 2011).

Como tal a Eja além da preocupação com a apropriação de conhecimentos e reflexões sobre o conhecimento constituído, tem a incumbência, ainda, de pensar sobre a importância social do conhecimento, sua relevância no contexto histórico, ou seja, sua intencionalidade política. A seguir me dedico a tecer considerações sobre esta temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Eja, portanto, envolve todas as dimensões refletidas no decorrer do texto e muito mais, fiz referência apenas a algumas que acredito importantes para se iniciar discutir os princípios e concepções para esta modalidade de ensino. Pensar sobre a Eja é pensar sobre a vida de pessoas que precisam muito da educação para conquistar ou ampliar a cidadania, investir na libertação e alcançar a condição de emancipação.

Tudo isto se constitui em um processo, uma caminhada, que precisa ser refletida para construir uma proposta pedagógica capaz de criar condições para uma visão crítico-dialética dos processos educativos, nas quais as práticas de ensinar e aprender, os conhecimentos a serem construídos e as finalidades deles precisam ser objetos de socialização, compartilhamento de sonhos e perspectivas socioculturais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

----- . **Extensão ou Comunicação?** 10. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

----- . **Pedagogia da Esperança.** 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a Educação.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SEE. Secretaria Estadual De Educação / Departamento Pedagógico/Coordenação de Gestão de Aprendizagem/Educação de Jovens e Adultos. **Síntese do Seminário Estadual de Professores de EJA da Rede Estadual de Ensino**, Porto Alegre, Dias 01 e 02 de dezembro de 2011.

AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PAULO FREIRE

ALINE JÉSSICA MAINARDI¹

HEDI MARIA LUFT²

PATRÍCIA LEITE³

TACIARA ABITANTE⁴

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender e refletir sobre as ideias do educador Paulo Freire, discutidas no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. O estudo apresenta reflexões sobre a prática pedagógica do normalista em formação inicial no Ensino Médio – modalidade Normal em relação ao desenvolvimento da autonomia em suas intervenções e práticas educativas escolares. Em sua obra, Freire (1996) trabalha esse conceito, colocando-o como princípio pedagógico para uma educação libertadora, trazendo reflexões acerca do ato de ensinar e aprender. Apresenta também um método de ensino baseado na autonomia e orientações a respeito da compreensão da prática docente enquanto dimensão social na formação do ser humano. Formação a qual faz parte do desenvolvimento e comprometimento perante a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Formação profissional. Docência. Prática pedagógica.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia a UNIJUI – *Campus* Santa Rosa – 2014. Bolsista de Iniciação Científica CNPq 2013-2014. Email: aline.mainardi@hotmail.com.

² Dra em Educação pela UNISINOS, professora do Departamento Humanidades e Educação – Curso de Pedagogia da UNIJUI – *Campus* Santa Rosa. Email: hedim@terra.com.br.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia a UNIJUI – *Campus* Santa Rosa – 2014. Email: patricia_leitte24@hotmail.com.

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia a UNIJUI – *Campus* Santa Rosa – 2014. Email: taci.ab@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O QUE SIGNIFICA AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DOCENTE?

A autonomia se caracteriza pela liberdade que o profissional possui para tomar decisões, pela capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. É a capacidade e a liberdade de construir e reconstruir o que lhe é ensinado. Um olhar crítico e consciente em relação ao mundo em que está inserido. Essa concepção torna o sujeito mais autônomo, assim ele pode intervir expor opiniões e ideias e não ser pensado pelos outros ou ser submisso a eles. Enfim, é a capacidade humana de construir e administrar os próprios conceitos e argumentos para defender sua visão e sua opinião.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. Agente vai amadurecendo todo dia, ou não (FREIRE, 1996, p. 120).

O livro *Pedagogia da Autonomia* representa um dos últimos esforços de Paulo Freire que, mesmo impossibilitado de preparar o original de próprio punho, ditou-o para amigos de absoluta confiança com o propósito de dar ao mundo um livro que contivesse a essência de toda a sua obra. É uma obra que se mostra esperançosa, otimista e que, considera os saberes indispensáveis à prática educativa.

Para que esta prática educativa seja significativa é necessário proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os sujeitos possam se tornar autônomos, oportunizando um ambiente educativo dialógico, onde educador e educando aprendem e ensinam mutuamente. Para que o sujeito seja capaz de assumir o sentido da própria vida, é necessário articular a ação com a reflexão que, no universo pedagógico da escola e da sala de aula requer uma constante atualização. A autonomia precisa estar presente em todos os âmbitos da vida humana e em todos os espaços, ou seja, não há como ser mais ou menos autônomo, ou ser na prática e não na teoria e/ou vice-versa. Segundo Marques:

Saber e ação, teoria e prática, conjugam-se na formação de maneira indistinta, inseparável a teoria das práticas que ilumina, inseparáveis as habilidades técnico-operativas das concepções teóricas e da ética no sentido dos interesses humanos em emancipação consensualmente definidos, a que devem servir com eficácia e acerto (MARQUES, 1992, p. 96).

Para que haja uma ruptura com as posturas e comportamentos de rotina, é necessário intensidade no processo de busca e de formação, desta forma, torna-se mais acessível à inovação. Formar docentes para a autonomia é um grande desafio, pois somos sujeitos de visões de mundo, sendo difícil romper com determinados padrões, e os normalistas ingressam num mundo da escola já constituído por profissionais que, muitas vezes, resistem ao novo, assim, pode-se relacionar, em grande parte a autonomia a dimensão da biografia, pois cada sujeito tem suas concepções e seu quadro de referências.

PAULO FREIRE – BIOGRAFIA E A FORMAÇÃO HUMANA

Ao se tratar da autonomia em Freire (1996), na perspectiva de liberdade, deve-se recorrer a sua história de vida para compreender o contexto no qual sua proposta foi gestada e desenvolvida. Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro do ano de 1921, no Recife. Sua experiência como professor foi, inicialmente, com aulas particulares, para ajudar a família. Formou-se em Direito, em 1947, e nesse mesmo ano, ingressou no Serviço Social da Indústria (SESI), como alfabetizador, permanecendo até 1954. Foi durante esse tempo que determinou sua trajetória como educador e pesquisador sobre os saberes locais, o modo de ser, o modo de organizar o mundo no pensamento e o modo de agir com o mundo e com as pessoas.

Em 1964 foi preso pelos impostores da ditadura militar em razão de suas ações político-pedagógicas, exilando-se inicialmente no Chile, de novembro de 1964 a março de 1969. Mesmo tendo uma experiência com o exílio, teve também seu amadurecimento intelectual, construiu uma *pedagogia como prática da liberdade* e escreveu neste período a obra *Pedagogia do Oprimido*. Depois, ficou exilado na

Europa até 1980 e nessa época publicou mais sete livros. Suas primeiras obras escritas foram, *Educação como Prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1978) e *Ação Cultural para a Liberdade* (1975), que se constituíram na base do seu pensamento e de sua prática pedagógica.

Em 1980, com o fim do exílio, Paulo Freire retornou ao Brasil e continuou com suas atividades de escritor e debatedor. Ficou mundialmente conhecido pela criação do chamado “Método Paulo Freire”, que foi mais do que um método de alfabetização, pois ele desenvolveu uma teoria do conhecimento que foi aplicada em diversos países. É patrono da educação brasileira e considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial. Paulo Freire morreu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997, aos 75 anos de idade.

Percebe-se que Freire se torna educador do mundo sendo educador. Desta forma, é necessário compreender que educar vai muito além de transferir conhecimentos, propor conteúdos, algo se faz primordial no processo da aprendizagem, pois afinal educa-se também para formar cidadãos críticos e autônomos, que sejam capazes de buscar seus caminhos. Ao admitir esta proposta possibilita-se aos alunos não somente a aprendizagem de determinados conteúdos da formação docente, mas também habilidades essenciais para o exercício da cidadania na formação profissional, pois no universo da prática educativa a marca da palavra e da ação docente é inacabável.

Ao pensar a formação humana se refere uma preparação capaz de formar sujeitos capazes de se localizarem por si como parte integrante no mundo e, entender o seu papel de transformador de práticas escolares. Para Freire “a educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 1980, p.20). No entanto, nem sempre é isso que acontece na educação, devido ao fato de que, na maioria das vezes há mais preocupação com dados estatísticos do que, efetivamente, proporcionar uma educação de qualidade para todos.

REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE AUTONOMIA NA FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA

Derivada do grego, a palavra autonomia é composta pelo adjetivo pronominal *autós*, que significa “por si próprio”, “de si mesmo” e pelo substantivo *nómos*, que significa “instituição”, “lei”. Desta forma, a palavra autonomia indica a condição de uma pessoa ser capaz de determinar por ela mesma a lei à qual se submeter, ou, a capacidade que alguém adquire de governar a si mesmo.

O conceito de autonomia, de uma forma mais ampla, pode indicar uma construção conceitual ou vivencial que deriva de diferentes aspectos sociais e políticos. Historicamente, este conceito apareceu na filosofia política grega, quando se autorizava às cidades-estado a criarem suas próprias leis, sem se submeterem às leis de outras cidades-estado. Sendo assim, primeiramente a autonomia não se referia ao indivíduo, somente a partir do humanismo individualista da Idade Moderna, e que atinge seu auge representado pelo iluminismo do século XVII, através do racionalismo de Kant, o conceito de autonomia foi aplicado ao indivíduo ao apresentar a pessoa como um ser racional e livre para fazer suas escolhas.

Autores em filosofia, sociologia, educação e outras inúmeras áreas se ocuparam com o significado e abrangência da palavra autonomia. Mas, foi Paulo Freire, um pioneiro no uso desta palavra em educação, com a denúncia da escola bancária em seus primeiros escritos, e trouxe a discussão da palavra autonomia para o campo pedagógico, de modo mais acentuado. A presença da construção em sala de aula exige abertura para posturas autênticas e humildes, prezando pela formação dos educandos. Um dos saberes que Paulo Freire deixou é o *saber escutar*, tarefa tão admirável de ser realizada no dia a dia, mas que cabe ao educador o exercício de aprender ouvir atentamente e respeitosamente os educandos. Assim, a autonomia aliada à intervenção do educador no grupo favorece à construção da formação para a docência.

O educador na essência de sua formação deve buscar uma postura criativa perante seus educandos, que os leve a pensar, refletir sobre os desafios que por ele são propostos, indo de encontro com uma leitura crítica de mundo, agindo na defesa acirrada da ética do ser humano e, conseqüentemente da luta a favor dos oprimidos.

A autonomia não é algo natural, pois depende da relação do homem com os outros e destes com o conhecimento. O homem com autonomia está em condições de se emancipar, pois é um sujeito consciente de sua condição política na interação com o mundo. Produz pertinência em suas ações, defende seu ponto de vista de forma argumentativa e entende a verdade em movimento, sendo reconstruída constantemente e criando uma estrutura subjetiva capaz de usar a racionalidade e a sensibilidade na defesa dos seus interesses individuais e coletivos. Para Machado, “Autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo da existência” (MACHADO, 2008, p. 57). Assim, cabe a cada um decidir pela sua inserção maior no contexto da construção para sua própria liberdade e libertação.

AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para Freire, a educação parte de uma concepção problematizadora, na qual o conhecimento resultante é crítico e reflexivo. Nesta perspectiva, a educação é um ato político, e ensinar pressupõe relação dialógica, no qual docente e discente interagem dialeticamente com perguntas e buscam respostas para a problematização em curso. A articulação da formação com a atuação profissional autônoma não pode dar-se senão no relacionamento, sempre conflitivo porque dialético é necessário um processo formativo contínuo.

As propostas educativas de Paulo Freire são desafios que definem uma educação denominada como “libertadora”, considerando-a como proposta de formação humana que visa a problematização das relações sociais, mediadas pelo conhecimento. Os enfrentamentos permanentes nas situações vividas e desafios postos neste processo de formação profissional precisam ser vistos como formas de reconstrução dos conhecimentos engendrando sempre para dimensões mais desafiadoras na busca do saber fazer.

Deste modo, a educação libertadora precede da capacidade de criar suas próprias representações de mundo, pensar estratégias para resolução de problemas e aprender a compreender-se como sujeito da história, fazendo com que os educadores se coloquem frente ao mundo como agentes em plena formação

docente, pois segundo Freire “nós somos seres indiscutivelmente programados, mas, de modo nenhum, determinados. Somos programados, sobretudo para aprender” (FREIRE, 1996, p126). Aprender sempre, em todas as dimensões fomentando práticas de transformação e inovação pedagógica e social.

A educação que contraria essa posição respeitosa aos limites e possibilidades de cada pessoa foi caracterizada por Freire como “*Educação Bancária*”. Ela gera seres dependentes e limitados aos conhecimentos e se caracteriza como ação que impede a autonomia e a liberdade, resultando em dependência e submissão. Essa concepção se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Freire afirma que, “Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1978, p. 66). Como futuro formador o normalista deve credenciar-se a ser apto a falar e agir com autonomia, visando o pleno desenvolvimento das habilidades, sendo uma delas a compreensão científica do mundo, onde o profissional seja capaz de orientar-se nos campos de sua atuação profissional, ou seja, um educador precisa ser um estudioso da realidade, do mundo, das teorias e das práticas.

Nesta perspectiva, Freire defendeu uma pedagogia que possibilitasse ao sujeito ter autonomia. Quando se remete a palavra pedagogia, ele não está falando apenas das relações que se estabelecem na escola e na sala de aula. A sua pedagogia está relacionada a todo o contexto de opressão social e de falta de democracia, pois toda educação é política, assim como toda política é educativa. Não se tratando apenas de colocar o saber produzido à disposição da práxis política dos homens, mas também recuperar o sentido deste fazer docente. O pensamento pedagógico freireano resulta da verdade e da sinceridade de sua vida, na qual ele empenhou-se para a libertação das pessoas oprimidas. Portanto, o seu método dialógico problematizador não é apenas um método ou uma teoria pedagógica, mas uma ação que tem como objetivo libertar a opressão atuante na nossa sociedade, desta maneira a autonomia necessária à formação profissional revela e desperta o movimento real do mundo vivido, da cultura, das ciências ampliando os horizontes teóricos, prático-educativos e emancipatórios do sujeito.

Freire trabalha o conceito de oprimido como o indivíduo que não tem consciência de suas possibilidades e que vive adaptado à estrutura dominante.

Acredita que a educação tem como finalidade a prática da liberdade da pessoa em ação, da intervenção criadora no mundo e em deixar o seu registro pela autonomia. Desta forma, o fim da opressão do ser humano e a conseqüente libertação e inserção em processos sociais de construção da vida passam pela construção da autonomia do mesmo, por isso a importância de mediar este processo a fim de problematizar e questionar a origem de tudo, pois desta maneira estaremos agindo da forma como Freire buscou que compreendêssemos uma forma autônoma de se expressar.

A AUTONOMIA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA AÇÃO PEDAGÓGICA

A formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia do educando é o ponto central da obra estudada. Para o educador que sabe que deve respeitar a dignidade do educando, a sua autonomia e a sua identidade no processo, Freire aponta uma exigência de realização e não de negação deste conhecimento, o que demanda reflexões críticas permanentes sobre a prática educativa. Este é um fato que deve ser considerado como meta do educador, na perspectiva do respeito à autonomia do educando.

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e vontade arrogante do mestre (FREIRE, 1996, p. 69).

O educador não pode negar-se o dever, de na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, bem como sua curiosidade. O professor, assim como o aluno, é movido pela curiosidade. O respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando contribuirão para que ele possa sair da consciência ingênua e passe a ter uma consciência crítica. A ação pedagógica só tem sentido se de fato é capaz de fazer com que o educando transgrida conceitos já produzidos, a fim de adequar os conteúdos dando continuidade ao seu pensamento autônomo, produzindo e reconstruindo conceitos já estabelecidos.

Uma de suas tarefas fundamentais da ação pedagógica é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com quem devem se aproximar do conhecimento. Aprender criticamente é possível por parte dos educandos que vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

O educador comprometido com sua proposta de educação deve afirmar a rigorosidade do método com o qual trabalha, tendo clareza em seus objetivos e com um discurso que não pode ser diferente da prática. A educação não pode usar o método transferidor e se limitar ao ensino de transferência de conteúdos, mas sim construí-los, pois educador e educando devem ser sujeitos na construção do conhecimento. O ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno, as duas atividades se explicam e se complementam e os participantes são sujeitos e não objetos um do outro.

De acordo com Freire, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. O professor tem que ser pesquisador. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, sendo necessário pesquisar para conhecer o que ainda não se conhece. Eis um dos grandes desafios da ação educativa, ser educador por inteiro, capaz de conduzir o processo educativo, pensando e refletindo sobre sua tarefa que é educar com e para a autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educativo seja na sala de aula ou em outros espaços educativos precisa dar conta das aprendizagens, a fim de proporcionar condições de se apropriar dos conhecimentos dispostos na sociedade. É preciso compreender a importância da rigorosidade que compete a este educador para que possa de forma lúdica e pedagógica dar os passos firmes rumo à construção dos conhecimentos.

A ação educativa precisa valorizar o que o educando sabe a respeito de determinado assunto, ouvindo-o de fato, deixando que ele possa questionar e sair do modo alienado em que muitas escolas deixam seus educandos é preciso resgatar a criticidade esquecida nas salas de aula, a fala dos educandos que calam por muitas vezes não poder participar da conversa. Curiosidade gera pesquisa e

pesquisa dispõe buscar o que lhe é apresentado superfluamente, mas que há mais a ser compreendido.

Portanto, o conceito autonomia abrange inúmeras áreas do conhecimento, mas é na educação que ela tem o poder de modificar o processo em que ela esta inserida, é necessário acreditar neste processo como uma forma de emancipar os sujeitos tornando-os críticos e pesquisadores, para que possam num futuro próximo mudar as concepções da sociedade. Entende-se que está na formação profissional do educador de hoje, a possibilidade de uma educação mais autônoma amanhã.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização** – Teoria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 1980.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ Editora. 1992.

PAULO FREIRE E A EMANCIPAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO POPULAR

JAIME JOSÉ ZITKOSKI¹

RICARDO ALBINO RAMBO²

RESUMO

Paulo Freire é hoje reconhecido mundialmente como um pensador que buscou contribuir com o processo de emancipação dos povos oprimidos e, principalmente, por ter sido um educador que nunca se omitiu diante da realidade dura e sofrida em que vivem as classes populares do Brasil e da América Latina. A luta de Freire por uma *educação popular transformadora* foi coerente com sua opção ética e política a favor dos que mais sofrem as injustiças sociais e, por isso mesmo, lutam pelas transformações necessárias e urgentes diante da histórica dominação que a América Latina foi submetida desde 1492 até nossos dias, principalmente após a invasão dos europeus e o posterior processo de colonização a que fomos submetidos. Assim, por ser um pensador engajado e comprometido com a vida digna dos povos latino-americanos, Paulo Freire buscou sistematizar uma Pedagogia da Libertação, também denominada *Pedagogia do Oprimido*, enquanto constructo teórico-metodológico para contribuir na organização e nas lutas em prol das transformações sociais e culturais imprescindíveis para atingirmos uma sociedade onde seja possível uma vida digna para todos. Este é o horizonte do pensamento freiriano que buscaremos delinear no presente texto.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Emancipação. Educação Popular.

¹ Autor. Professor de Filosofia da Educação na FACED-UFRGS e no PPGEdu-UFRGS. Email: jaime.jose@ufrgs.br.

² Co-autor. Funcionário da UFRGS na Faculdade de Psicologia e aluno PEC no PPGEdu-UFRGS. Email: rarambo@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

PRIMEIRAS PALAVRAS

A realidade concreta da opressão na história humana, em todas suas formas de desumanização que dela resultam, é a força que impulsiona a postura ético-política humanista de Freire na defesa de sua utopia em construirmos uma

sociedade digna e justa para todos. A esperança de libertação diante das diferentes formas de opressão: econômica, política, cultural, religiosa, sexual, pedagógica, entre outras, é que torna possível o horizonte comum entre diferentes grupos sociais e povos do mundo todo.

Nessa perspectiva, Freire defende que a pedagogia do oprimido é uma obra coletiva, solidária e exige o diálogo e o trabalho de todos os que comungam de um projeto social emancipatório. Enquanto processo político, essa luta é incessantemente pela recuperação da humanidade. Pois é uma luta que faz da opressão e de suas causas o objeto da reflexão dos oprimidos e a razão das lutas por liberdade.

Então, a construção da ação libertadora a partir dos próprios oprimidos implica conceber uma obra sempre incompleta, aberta ao futuro, que se (re)elabora no processo intersubjetivo e dialógico de sua própria construção. Esse é um argumento forte defendido por Freire sobre a possibilidade e condição histórica da utopia política de libertação. Freire entende, neste sentido, que a intervenção prática no mundo como busca de transformação da realidade opressora não pode ser entendida como uma ação de indivíduos apenas, mas uma práxis coletiva, solidária, dialógica e problematizadora da realidade.

1 – PARA PENSAR A EMANCIPAÇÃO EM FREIRE

Para discutirmos a proposta de emancipação em Freire é necessário refletir sobre o significado dessa prática enquanto ação dialógica e discutir a problematização da realidade como ponto de partida da práxis da libertação.

Se há urgência de superarmos os processos de opressão hoje em curso em nossa sociedade, é igualmente importante pensarmos nas estratégias concretas para atingirmos a Emancipação Social. Se ainda na sociedade atual temos dor, miséria humana e amplos processos de violência, que violam os Direitos Humanos fundamentais de milhões de pessoas no mundo, é imprescindível construirmos caminhos de organização das classes populares para enfrentar politicamente essa realidade numa perspectiva de superação da mesma.

As questões políticas (de intervenção no mundo) relativas a emancipação nos remetem às diferentes ações emancipatórias relativas aos processo de organização dos sujeitos políticos (Movimentos Sociais Populares) indispensáveis à transformação social. Nessa perspectiva, Paulo Freire, falava na importância das marchas como caminho da emancipação. Para ele, ao valorizar a Marcha dos Sem Terra em 1997 rumo a Brasília, nos diz o seguinte: “ E que bom seria, para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para a sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados (...)” (FREIRE, 2000, p.61).

Percebe-se que para Freire, a emancipação é uma utopia necessária de ser cultivada para superar a desumanização que milhões de pessoas sofrem. Às vezes parece ser um sonho muito distante a ser alcançado. Mas, se é sonho desejado, só será conseguido através da prática transformadora. A prática libertadora é, segundo o pensamento de Freire, a realização de um humanismo libertador, dialógico, criativo e, acima de tudo ético, que somente poderá ser construído a partir de uma síntese integradora da multiplicidade dos povos e suas existencialidades concretas, que tem capacidade de produzir o *inédito viável* (FREIRE, 2000). Mas, o sonho cultivado enquanto horizonte da práxis libertadora e inspirador das lutas e embates sociais é fundamental, pois

O sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente 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 (FREIRE, 1994, p. 206).

A esperança de alcançar um dia o que parece ser impossível, colocar como possível a busca de estratégias, em caminhos, que na maioria das vezes são muito difíceis de serem trilhados, é o que move a práxis libertadora enquanto uma das forças que movem a emancipação social.

Portanto, refletir sobre a emancipação na perspectiva de Freire, implica em problematizar as diferentes formas de opressão e de dominação no mundo em que vivemos hoje (FREIRE, 2000). É conhecer as formas das pessoas viverem com grandes necessidades materiais, de subtração subjetiva e que acabam por ter ausência do mínimo para viver dignamente. Ou seja, discutir os problemas concretos da fome, falta de moradia digna, violência, entre outros.

Portanto, o processo emancipatório, exige uma opção política comprometida, que está voltada para transformação social, mas aberta, democrática e autocrítica. É o desafio a ser assumido por todos aqueles que são comprometidos com a superação da opressão, como bem coloca Zitkoski, quando ressalta a necessidade de resistirmos ao pessimismo e ao fatalismo autoritário e, igualmente, ao mecanicismo que concebe o futuro como sendo "certo" e "inevitável" (ZITKOSKI, 2006).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire aponta e defende uma pedagogia para todos e que possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que "*só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores*" (FREIRE, 1993, p. 30).

2 – A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO HORIZONTE PARA CONSTRUIR A EMANCIPAÇÃO

Paulo Freire escreve a *Pedagogia do Oprimido* - um livro publicado em 1968 que se tornou mundialmente conhecido e ainda hoje inspira a organização das classes populares em diferentes contextos culturais. Mas, qual é a proposta central de Freire na *Pedagogia do Oprimido*? E o que faz desse livro uma referência mundial ainda hoje?

De maneira fecunda e original, a obra de Freire nos convida a dialogar, de forma amorosa, sincera e solidária, sobre o mundo em que vivemos. Nos desafia a pensar criticamente para conhecer mais profundamente as sociedades em que vivemos na busca de transformá-las. Nos impele também ao compromisso político diante do que conhecemos. Isso exige a denúncia de tudo o que nos desumaniza, de todas as formas de opressão e violência contra as pessoas, mas também o anúncio que aponta alternativas e que mostra nosso engajamento na luta para construir um mundo melhor, mais belo e justo, de forma organizada e coerente para não reproduzir a dominação anteriormente sofrida. Dessa forma, no horizonte da proposta de Freire está a base ética de sua filosofia humanista e libertadora, que defende por princípio os oprimidos e aposta neles enquanto protagonistas para a libertação de si próprios e, igualmente dos opressores. Pois, “libertando-se na e pela luta necessária e justa, o oprimido, como indivíduo e como classe, liberta o opressor, pelo simples fato de proibi-lo de continuar oprimindo” (FREIRE, 1979).

O diálogo crítico sobre a realidade atual e a história da América Latina nos últimos cinco séculos (que foram de invasão e dominação europeia), não é um diálogo qualquer, simples de se fazer, ou algo tranquilo diante das diferenças sociais. Nossas sociedades profundamente desiguais, e muitas vezes intolerantes, são resistentes diante da necessidade de discutir as origens históricas da cultura opressora e da estrutura social dominante. Entretanto, na perspectiva de Paulo Freire, o diálogo crítico-humanizador requer o enfrentamento dessas resistências conservadoras e a coerência ética diante da busca de superação das injustiças sociais desde suas causas originárias.

Ao propor o diálogo como princípio de uma pedagogia libertadora, Freire também indica a dinâmica da construção do conhecimento nessa mesma perspectiva crítico-humanizadora. Uma metodologia dialógica implica na troca de saberes, que parte da valorização de todos os conhecimentos dos sujeitos envolvidos e no “direito de todos dizer a sua palavra”. As sínteses construídas intersubjetivamente servem como horizonte para a organização das lutas populares em prol das transformações sociais. A esse movimento concreto na história Paulo Freire denomina de *conscientização*, que é um processo sem fim de reflexão – ação e práxis social (FREIRE, 1979).

É na prática social transformadora, que envolve a luta política, a organização da sociedade civil em movimentos sociais comprometidos com a justiça e a vida digna, que Paulo Freire acredita estar o caminho concreto de uma pedagogia engajada na humanização do mundo. Não existe mágica, nem transformações abruptas, mas o processo histórico e a mudança na cultura é que vão revelar o nível de conscientização e de compromisso ético-político que as sociedades demonstram, ou não, ter diante do nosso futuro como humanidade.

Em síntese, na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire, entre outras coisas fundamentais, coloca que: “Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na inversão de práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 1993, p. 16). Essa passagem corrobora a centralidade da ação libertadora para um processo social e humano emancipatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora existam educadores comprometidos com a luta pela causa dos oprimidos e empenhados com os processos que cultivam a emancipação, ainda há muitos deles contribuindo involuntariamente à dominação, fazendo valer a concepção bancária de educação. Ou seja, os educadores reproduzindo-se na posição de detentores do conhecimento fazem dos educandos objetos, seres passivos, mantendo-os na condição de depósitos do saber. Contrariando a função

do educador bancário, Freire defende que, para se manter uma prática de educação libertadora, o educador

[...] precisa reconhecer, primeiro, nos educandos um processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu e quem não o adquiriu (FREIRE, 1994. p. 29).

O que Freire nos diz acima, refere-se a uma das premissas da Pedagogia do Oprimido, que é o reconhecimento do educando como um sujeito, agente do processo educativo, que é movido por seus interesses e que faz escolhas, age com intencionalidade e dá sentido humano ao mundo. É o reconhecimento da inserção do educador e do educando na perspectiva emancipatória, no sentido de assumir posição na luta entre opressores e oprimidos.

Portanto, para Freire, a importante função do educador crítico é mobilizar um processo formativo desafiador e criativo junto com seus educandos. Através dos efeitos contraditórios gestados na realidade opressora, o educador crítico deve problematizar, com seus educandos, o significado da sua situação existencial concreta. E, dessa forma, apresentando-a como problema que, por sua vez, o desafia lhe exigindo resposta.

É importante ressaltar que na perspectiva da Educação Popular, não é coerente “falar ao povo sobre a nossa visão de mundo”, ou tentar impor, qualquer que seja, determinada visão da realidade, e sim dialogar sobre a visão de mundo que se manifesta nas mais variadas formas de uma ação. Colocando de outro modo, não se trata de falar sobre a vida do povo, mas de ouvi-lo para falar com o povo. Pretender a libertação e transformar o povo novamente em objeto, é fazer cair no engodo populista da massa de manobra.

Portanto, na visão freireana, o educador precisa estar envolvido no processo de formação para a autonomia dos sujeitos. Quando o educador está envolvido para a autonomia dos sujeitos, ele reconhece a ausência do diálogo nas práticas educativas conservadoras.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Ana Maria. Notas. *In* FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1979.

_____. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da Indignação- cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

ZITKOSKI, Jaime José. **Educação popular e emancipação social: Convergências na proposta de Freire e Habermas**. *In* Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 2004.

_____. **Paulo Freire e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter. (Orgs). **Educação Popular e Prática Emancipatória: Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: CORAG, 2011.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CURRÍCULO INTEGRADO E MUNDO DO TRABALHO?

ADRIANA REGINA SANCEVERINO LOSSO¹

LOURDES DO PRADO RODRIGUES²

RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisa pós-graduação, lato sensu, Especialização, em Educação Integral da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS). Objetiva investigar se a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA), contribui para a promoção da Educação Integral sem a ampliação da jornada de quatro horas, considerando que a proposta pedagógica da EJA foi pensada para atender um público cujo perfil seria de estudantes trabalhadores. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e documental, caracterizado pela abordagem qualitativa. Resultados apontam para compreensão que a educação integral constitui-se uma ação estratégica visando garantir proteção e desenvolvimento integral dos educandos, que vivem na contemporaneidade repleta de transformações, tanto no âmbito da produção de conhecimentos quanto nas relações sociais entre as diferentes gerações e vivências culturais e nas formas de comunicação. Contudo, o trabalho vem problematizando tais estratégias e garantias uma vez que nos remete a alguns questionamentos, quais sejam: Como desenvolver a educação integral na EJA numa jornada de quatro horas/aula dia? Qual a carga horária é mais adequada para atender às especificidade desta modalidade de ensino na perspectiva da educação integral? Será que o ensino regular com a carga horária atual continua sendo atrativa e interessante para os estudantes? Não será esta, um dos fenômenos condicionantes de tanta migração para a EJA? Por outro lado também questionamos, se a redução de 50% da carga horária da EJA é a mais adequada no momento em que se aposta na adesão da educação integral com ampliação de tempo.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Educação Integral. Trabalho e Educação

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul. Email: adriana.losso@uffs.edu.br.

² Orientanda do Curso de Pós-Graduação, *Lato Sensu*, em Educação Integral, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Email: lourdes.rodrigues@erechim.rs.gov.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho é resultado de pesquisa pós-graduação, *lato sensu*, Especialização, em Educação Integral da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), consubstanciado em experiências das autoras com a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. A pesquisa buscou investigar se a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando contribuir para a promoção da Educação Integral sem a ampliação da jornada de quatro horas, considerando que a proposta pedagógica da EJA foi pensada para atender um público cujo perfil seria de estudantes trabalhadores.

O estudo é de cunho bibliográfico e documental, caracterizado pela abordagem qualitativa. Os autores em que nos apoiamos são: MOLL (2012), PISTRÁK (1981); ANTUNES & PADILHA (2007); FREIRE (2002, 1996), LOSSO (2012), entre outros. Em diálogo com nossos referenciais e com base em experiência profissional das autoras, em rede pública municipal de ensino, no campo da EJA somos levadas a compreensão de que a educação integral constitui-se uma ação estratégica visando garantir proteção e desenvolvimento integral dos educandos, que vivem na contemporaneidade repleta de transformações, tanto no âmbito da produção de conhecimentos quanto nas relações sociais entre as diferentes gerações e vivências culturais e nas formas de comunicação.

Contudo, o trabalho vem problematizando tais estratégias e garantias uma vez que nos remete a alguns questionamentos, quais sejam: Como desenvolver a educação integral na EJA numa jornada de quatro horas/aula dia? Qual a carga horária é mais adequada para atender as especificidades desta modalidade de ensino na perspectiva da educação integral? Será que o ensino regular com a carga horária atual continua sendo atrativa e interessante para os estudantes? Não será esta, um dos fenômenos condicionantes de tanta migração para a EJA? Por outro lado também questionamos, se a redução de 50% da carga horária da EJA é a mais adequada no momento em que se aposta na adesão da educação integral com ampliação de tempo.

Partindo desses pressupostos e muitas indagações e, vale dizer, das verdades provisórias dos tempos históricos, nossa trajetória de pesquisa, aponta, a

seguir, alguns indicadores de possíveis ancoragens, bem como de muitas outras indagações.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TRABALHO

Pensar em currículo para alguns educadores é retomar a ideia de organização os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, considerando os procedimentos metodológicos. Porém na perspectiva crítica, na busca de uma educação democrática e participativa visando à formação na totalidade do sujeito, seja ele, criança, adolescente, jovem ou adulto não é admissível à neutralidade no processo de construção do currículo, pois este tem um seu cunho político.

A característica fundamental do currículo integrado é a abordagem de educação e trabalho possibilitando a formação específica e a formação geral, articulando teoria e prática, trabalho e ensino, e dividindo conhecimentos individuais e coletivos.

Segundo Ciavatta o sonho de uma formação completa partiu dos primeiros socialistas que buscavam o viés “*omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica*” (CIAVATTA, 2005, p. 86). O desenvolvimento do currículo integrado tem o intuito de formar cidadãos, romper com as ideias capitalistas e combater a desigualdade social. Nesse sentido o debate foi envolvendo a sociedade na luta por escola pública gratuita e de qualidade para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Sendo assim, abordar as questões de trabalho como temática na sala de aula não pode ser considerado como incentivo na formação de mão de obra para atividade de produção, pois neste sentido estaríamos contribuindo com o capitalismo e a alienação humana. Portanto, esta integração curricular visa propiciar uma educação diferenciada tendo como centro a formação do ser humano e não para o mercado de trabalho.

Para os simpatizantes do pensamento marxiano, o trabalho é fruto da realização do homem, é construção de suas próprias mãos, tem a contribuição do trabalhador, tornando-se assim a expressão de sua prática. O trabalho deve ser

visto como um meio do homem relacionar-se com a natureza e com outros homens, e na medida em que acontecem as relações com outros grupos, podendo ser no ambiente de trabalho ou fora dele, há também uma troca de conhecimento, e uma nova construção de conceitos, podendo aplicar os mesmos para superar as suas necessidades e garantir uma melhor qualidade de vida.

A proposta pedagógica apresentada por Pistrak fundamentava-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos estudantes, na perspectiva de educar para o trabalho coletivo e para convivência social, considerava que a educação e o trabalho se articulam no processo da formação humana, uma complementa a outra, portanto, são pressupostos fundamentais na formação integral contribuindo na fusão entre a teoria e a prática. Na formação de seus educandos para o trabalho e a interação social, são desenvolvidas oficinas educativas que potencializam o desenvolvimento humano e contribuía com a revolução nas bases socialistas (PISTRAK, 1981). Nas oficinas os educandos desenvolviam diversas atividades, as quais refletiam os ofícios artesanais, urbanos e rurais.

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (PISTRAK, 1981, p.38 e 39)

Nesse sentido pensava a escola de uma forma socialista, contrariando as ordens do capitalismo predominante nas instituições de ensino desde seus primórdios, pois acreditava numa pedagogia revolucionária, oportunizando as crianças a participação na construção de seu próprio processo educativo, e mais do que isso, era preciso que os educadores compreendessem a natureza desta luta e qual o espaço que o educando ocupa.

Considerando que a educação e o trabalho andam juntos, Pistrak destacava o espaço da fábrica como um local educativo, pois nele acontecem as relações sociais, oportunidade de troca de conhecimentos, de criatividade, de experiência entre os operários, e também com os aprendizes, podendo os mesmos

ser considerados educandos do processo fabril, na medida em que conhecem todos os espaços da fábrica, os diversos tipos de funções, enfim, a percepção do trabalho como forma educativa e científica. Também dizia que o objetivo principal da escola era estudar a realidade atual, mergulhando no mais profundo dos seus segredos a fim de conhecê-la, enfim, viver nela. Tomando conhecimento das leis que regem o mundo natural e social, preocupando-se com as leis do trabalho humano e com a força organizadora do mundo. Contudo, não basta estudar a realidade atual, faz-se necessário estudar a criança e o meio que o cerca.

(...) a escola deve estudar [...] as concepções, o espírito da realidade; esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e organizando-a ativamente (...) (PISTRAK, 1981, p. 35).

Segundo Pistrak, a pedagogia do trabalho nas escolas nos ensina o que é recomendável para assimilar o ensino, explorando as impressões visuais e acústicas e as habilidades manuais, a fim de habilitá-los para o mundo do trabalho, pois o trabalho contribui na formação do homem, tornando-o disciplinado e organizado. “O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem” (PISTRAK, 1981, p. 35). Tinha a preocupação de formar os jovens para o trabalho coletivo e para a vida, a fim de que tomassem consciência de que o papel social desempenhado por todos, através de seus hábitos gerando transformações no conjunto de nossas vidas.

Falar de currículo integrado significa ir além da carga horária para a formação específica e geral dos educandos. Significa elaborar um currículo com conteúdos de formação profissional, de formação científico-cultural que oportunize uma compreensão global do conhecimento de forma interdisciplinar, integrando assim os saberes escolares aos saberes do cotidiano, perpassando todas as práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem.

Desenvolver um currículo integrado e interdisciplinar da EJA é um desafio muito grande, pois precisa oferecer oportunidades educacionais para os jovens e os adultos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, sendo um grupo com características distintas e com diversas faixas etárias.

Os estudantes de EJA são, geralmente, jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio numa escola de ensino regular; alguns não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade certa, e outros ainda, porque tiveram que abandonar os estudos, pois precisavam trabalhar para sustentar a família, a grande e expressiva maioria do grupo, oriundos de classes menos abastadas da sociedade.

EJA NA ATUALIDADE: DESAFIOS E DIFICULDADES

Caracterizar os estudantes de EJA nos dias atuais não é coisa fácil, pois o que se percebe quando se observa uma sala de aula de EJA é o grande número de estudantes com idade entre 15 e 17 anos, geralmente vinda do ensino regular por opção, para concluir mais rápido os estudos, ou por sugestão do estabelecimento de ensino, pois o aluno completou a idade que pode frequentar o EJA. A finalidade dos estudantes é a mesma nas duas situações, visam à conclusão do Ensino Fundamental, sem preocupar-se ou pouco se preocupando com o processo de aprendizagem.

Participando de estudos em grupos, cursos e seminários de Educação de Jovens e Adultos, tomamos conhecimentos de dados apresentados por outros participantes os quais adquiriram estas experiências no trabalho cotidiano os quais passo a relatar.

As falas revelam que na maioria das vezes estes estudantes jovens que estão na EJA ainda não deram início a sua vida profissional, por isso não estão preocupados em qualificar-se para enfrentar o competitivo mundo do trabalho, pois ainda estão sob a dependência financeira dos seus pais ou tutores, portanto o mundo do trabalho é algo distante que ainda vai demorar a chegar. Não estão preocupados com o futuro.

Percebe-se que os jovens das classes populares começam a trabalhar antes da idade permitida por lei, aos 16 anos, alguns iniciam com 14 ou 15 anos, na condição de aprendiz, sem terem completado o Ensino Fundamental. Enquanto que os jovens das classes mais abastadas ingressam no trabalho geralmente aos 18 anos ou mais, quando já concluíram o Ensino Médio. Ficando evidente a

necessidade dos jovens das classes populares de trabalhar para suprir suas necessidades básicas para viver, tais como: alimentação, moradia e transporte.

Sem deixar de observar que este grupo de estudantes encontram-se na fase da adolescência, alguns iniciando a fase da juventude, com interesses, sonhos e perspectivas de vida bem diferentes que a dos adultos, grupo este que também compõe a sala de aula do EJA.

A retomada da vida escolar pelo adulto esta atrelado a uma realização de um sonho pessoal ou uma exigência profissional. Justificando que deixaram de estudar porque se casaram muito cedo e precisavam sustentar a família, ou porque tinham que ajudar os pais a criarem seus irmãos mais novos, ou ainda por morarem na área rural e não terem a possibilidade de dar continuidade aos estudos por falta de escola no local onde viviam, ou por morarem muito distante da escola.

O adulto – para a educação de jovens e adultos – [...] pessoa adulta interessada a aperfeiçoar seus conhecimentos e áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras ou música. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores [...] com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas, após experiências no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente [...]. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana (RIBEIRO, 2001, p. 16).

O estudante adulto, por sua vez, também busca a conclusão do Ensino Fundamental, porém, a vontade de aprender é bem maior comparado a dos jovens, pois geralmente volta a estudar pela necessidade de aprender mais, por razões muito distintas do grupo mencionado acima. Alguns voltam a estudar pela necessidade de ajudar os filhos na escola, outros porque é exigência da empresa onde trabalha a qual exige a escolarização e qualificação de seus funcionários.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiência, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo sobre si mesmo e sobre as outras pessoas (RIBEIRO, 2001, p. 18).

Valorizar e explorar a experiência já adquirida pelos estudantes nos vários espaços educativos torna-se uma obrigatoriedade que deve ser exercida pelo educador, pois esta deve ser a base para construção de novos dos conceitos, novos conhecimentos e aperfeiçoada a práxis pedagógica.

EJA E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Hoje o curso regular de Ensino Fundamental é composto de nove anos, dividido em anos iniciais e finais. Com a adesão ao Programa Mais Educação, por muitas escolas do Brasil, acredita-se no desenvolvimento da educação integral em tempo ampliado, visando à formação integral do sujeito contemplando todas as dimensões do conhecimento sendo aspectos culturais psicológicos, cognitivos, éticos, políticos e tecnológicos, entre outros.

A Educação Integral surge com grande potencial para auxiliar na construção de conhecimento dos milhares de Jovens e Adultos que frequentam o Ensino Fundamental nas diversas instituições de ensino, sejam Escolas Municipais, Estaduais, Federais e/ou nos demais estabelecimentos de Ensino: Instituições conveniadas e/ou Empresas privada, denominados não convencionais, porém não menos qualificados que as convencionais. Pois, todas buscam incessantemente a formação integral dos educandos contemplando as diversas áreas do conhecimento, bem como, a formação política, econômica e social do indivíduo, sujeito da história, preparando-o para os desafios cotidianos.

A Educação não é uma tarefa apenas do Governo, mas de toda sociedade. Por isso, todos os atores envolvidos e comprometidos com o desafio de educar tem a responsabilidade de contribuir neste processo de aprendizagem, principalmente o educador que interage diretamente com os sujeitos da história, os educandos.

Para Antunes e Padilha a educação integral vai além das dimensões da formação humana nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais, é preciso “abrir a mente e o coração para diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem que formos capazes de realizar” (ANTUNES e PADILHA, 2010, p.18).

Consideram de grande importância a elaboração do projeto coletivo estratégico, valorizando a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, tais como: alunos, professores, familiares, coordenadores, funcionários e a direção da escola, além da organização da sociedade civil.

A formação integral do estudante contempla especialmente o aspecto humanitário, pois o professor tem o dever de formar cidadãos preparados para a vida, significa que não basta ensiná-los a ler e escrever é preciso também ensinar a importância da vivência em grupos e o respeito às diversidades culturais, portanto é um processo de aprendizagem contínuo, e não apenas um tema a ser estudado para depois poder intervir na comunidade, na sociedade, no mercado de trabalho e em outros espaços e contextos sociais. Outro aspecto de fundamental importância na perspectiva da formação integral é o envolvimento da escola e da família, considerando o processo pedagógico, a criatividade, a competência e a colaboração da comunidade escolar e o conhecimento empírico e as diversas aprendizagens adquiridas nos vários espaços educativos das famílias. Essa interação entre escola e família é uma nova fase da educação, ainda muito desafiadora, mas que apresenta a família como base da educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos, independente de sua escolaridade.

A família é uma referência para o ser humano, nela o homem busca recarregar suas energias para enfrentar as diversas situações do cotidiano. Os pais são modelos de comportamento, gestos e vivências para seus filhos, sabe-se que nem sempre recebem os melhores exemplos, mas nem por isso devem ser descartados, pois de um erro podem surgir vários aprendizados tanto para os filhos quanto para os pais. Mas chega um momento que o ambiente familiar não basta para sanar a ânsia de saber, por isso o ser humano busca outros espaços que possam suprir esta necessidade, sendo então a escola a instituição de maior referência neste aspecto, pois entram nela quanto ainda são crianças, outros só conseguem chegar a escola na idade de jovem ou adulto. Nesta, aprendem a conviver com outras pessoas aflorando constantemente seus desejos e suas conquistas, ampliando seus conhecimentos, construindo mentalidade crítica e adquirindo capacidade de analisar as ocorrências sociais do mundo. Com isso, pode-se dizer que a formação integral é fruto do trabalho coletivo entre pais,

professores, direção, funcionários entre outros, pois a educação não acontece isolada, tudo está interligado.

Segundo Antunes e Padilha, a educação integral e cidadã não se resumem no repasse de conteúdos ou no acúmulo de informações, “visa à formação e o desenvolvimento humano global” (ANTUNES e PADILHA, 2010, p.27). Formar cidadãos competentes e capazes de desempenhar sua profissão, de viver com autonomia e que promovem a justiça social e a vida sustentável para todos e também dar formação para o exercício da cidadania.

Formar cidadão significa assumir alguns desafios: sair da prática comum de espectadores críticos ou do pessimismo passivo daqueles que só sabem apontar falhas, assumir a nossa parcela de responsabilidade sobre a formação do ser humano integral a fim de devolver ao cidadão a compreensão de que pode tomar para si o destino de sua própria história [...] (ANTUNES e PADILHA, 2010, p.27).

A educação integral realiza-se pela prática do diálogo e da solidariedade, pela amorosidade e criticidade e por acreditar na possibilidade de transformação social e na busca de melhores condições que assegurem o aprendizado dos educandos. Desenvolvendo uma educação de qualidade sociocultural e socioambiental, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante disso o grande desafio é desenvolver a educação integral no EJA, pois pela característica dos estudantes descrita acima, não se pode ampliar a carga horária, haja vista a impossibilidade da participação dos estudantes por serem trabalhadores que cumprem sua jornada de trabalho diariamente, portanto há que se pensar um currículo que englobe todos os aspectos formativos integral do sujeito.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Segundo Laffin, a Educação de jovens e adultos já tem seu reconhecimento e valorização no seu desenvolvimento pedagógico visando especialmente a construção da identidade própria como espaço de direito para os sujeitos – jovens e adultos (LAFFIN, 2008).

Os estudos teóricos metodológicos acontecem através de mediações entre os educadores e educandos, pois na medida em que se apropriam do conhecimento e trocam experiências também renovam suas teorias, práticas e vivências. Enfim, são momentos e espaços que se revitalizam e se alimentam um do outro. Espaços indispensáveis para apropriação e elaboração de novos conhecimentos.

O processo ensino aprendizagem acontece no desenvolvimento de atividades que permitam a reelaboração de conceitos sistemáticos, possibilitando outras formas de pensar e elaborar suas tarefas cotidianas, tornando-as mais práticas e organizadas.

Promover o desenvolvimento do indivíduo é possibilitar um salto de qualidade na sua vida, de sua família e de sua comunidade, local este onde acontecem as intervenções e ações sociais do sujeito, jovem e/ou adulto. Para isso é necessário compreensão dos elementos socioculturais que contribuem para o desenvolvimento humano.

As atividades humanas são as formas de o sujeito relacionar-se com o mundo dirigido por motivos, por fins a serem alcançados. O conceito de atividade envolve a noção de que o homem se orienta por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas. A capacidade de conscientemente formular e atingir objetivos distingue o homem de outros animais. A atividade de cada indivíduo ocorre sempre num sistema de relações sociais, onde o “trabalho” ocupa lugar central. Segundo Leontiev [...] a atividade humana tem uma qualidade social, ou seja onde os indivíduos realizam suas atividades sociais com a realidade, com os outros indivíduos e consigo mesmo (FICHTNER, 1996, p.10-11).

O educador precisa estar ciente de que realizar o processo de ensino aprendizagem de jovens e adultos é muito diferente de que com crianças e adolescentes, pois já desenvolveram modos próprios de elaboração e de lidar com o mundo real, mesmo com ausência ou pouco domínio da linguagem escrita e de conhecimentos sistematizados. O educando jovem e adulto é um ser social que tem uma identidade própria e singular, que busca sua autonomia e criatividade no local onde vivem e promovem suas relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A carga horária proposta pelo MEC para o Ensino Fundamental Regular é de 800 horas. Mas, para o CEJA a carga horária tem uma redução de 50%. Já é sabido que temos experiências do desenvolvimento da educação integral mesmo com carga reduzida, numa jornada de 4 horas aulas/dia.

Considerando a proposta pedagógica apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a EJA e para a Educação Integral do Ministério da Educação apontamos algumas dicotomias entre o discurso e a prática, principalmente no que tange o currículo, a carga horária e a qualificação profissional dos estudantes trabalhadores.

Tendo como finalidade o desenvolvimento do currículo integrado, abordando a educação e o trabalho, a temática vem problematizando tais estratégias e garantias uma vez que nos remete a alguns questionamentos, quais sejam: Como desenvolver a educação integral na EJA numa jornada de quatro horas/aula dia? Qual a carga horária é mais adequada para atender as especificidades desta modalidade de ensino na perspectiva da educação integral? Será que o ensino regular com a carga horária atual continua sendo atrativa e interessante para os estudantes? Não será este um dos fenômenos condicionantes de tanta migração para a EJA? Por outro lado também questionamos, se a redução de 50% da carga horária da EJA é a mais adequada no momento em que se aposta na adesão da educação integral com ampliação de tempo.

Outro aspecto a ser considerado e que merece uma profunda avaliação é a questão da idade para ingressar na EJA. A legislação define a idade inicial para ingresso, quinze anos. Acreditamos que este ingresso deve ocorrer a partir dos dezoito anos uma vez que, esta idade, não apenas em termos de maturidade mas também de aproximação à perspectiva da proposta do currículo integrado, que visa proporcionar a iniciação profissional e a qualificação profissional para quem já está no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela & PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã e educação integral: Fundamentos e Práticas**. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freir, 2010, 123p.

ClAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. IN *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo, Cortez, 2005.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: 24ª ed. Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo; **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FICHTNER, Bernd. **A Escola Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade: a Importância na Pedagogia Moderna**. *Cadernos de Pesquisas*, Santa Maria: [s/n], 1996.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org). **Crianças, jovens e adultos: diferentes processos e mediações escolares**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

LOSSO, Adriana R. Sanceverino. **Os Sentidos da Mediação na Prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Tese (doutorado em educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS. 2012.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Autores Associados, 1981.

AUTOFORMAÇÃO E REFLEXÃO: QUAL É O LUGAR DO DIÁRIO NO PNAIC?

MARIA ELISABETE MACHADO

MICHELI SILVEIRA DE SOUZA

RESUMO

Este estudo tem origem em uma pesquisa de mestrado que ratificou a importância da análise reflexiva sobre os diários de aula utilizados como ferramenta de apoio e de pesquisa na prática do profissional docente. A proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desenvolvida com um grupo de educadores de escolas públicas estaduais, uso do diário de aula como ferramenta reflexiva está sendo referência para orientar a prática da orientadora de estudos. O PNAIC tem como objetivo contribuir com o processo de leitura e escrita do educando, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e com a formação continuada do educador alfabetizador. Nesse contexto os diários de aula das professoras deram conta de apontar a reflexão sobre prática docente e de visualizar os processos de leitura e de escrita dos educandos. Durante o processo está sendo observado um avanço das educadoras quanto à reflexão sobre a docência. Outro ponto a destacar é clareza na prática pedagógica diversificada e planejada a partir de uma avaliação processual, pautada por relações afetivas entre professores e alunos; recorrência - nos diários de aula - de aspectos narrativos, intrínsecos envolvidos na prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica. Formação de professores. Diários de Aula. Processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ZABALZA, M. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Material necessário para apresentação: “Datashow”

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR: O LUGAR DA FORMAÇÃO DO (A) EDUCADOR (A) POPULAR

FERNANDA DOS SANTOS PAULO¹

JAIME JOSÉ ZITKOSKI²

RESUMO

O trabalho traz para o debate a recente proposta lançada pelo governo federal sobre a construção de uma Política Nacional de Educação Popular. Primeiramente, buscamos definir o que entendemos por Educação Popular e politicidade da educação num sentido amplo. Em seguida, abordamos o contexto em que nos encontramos hoje no Brasil para aprofundar a discussão da institucionalização da *Política Nacional de Educação Popular*. Além desse debate, ratificamos a necessidade de priorizar a Formação do(a) Educador(a) Popular. Dessa forma, os pontos do texto ficaram organizados da seguinte forma: 1) Educação Popular e Política ; 2) Do projeto à Política Nacional de Educação Popular – contextualização e 3) Formação de Educadores Populares.

PALAVRAS CHAVE: Educação Popular. Políticas. Formação do(a) Educador(a).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: PRIMEIRAS PALAVRAS

Para discutirmos a Educação Popular como uma Política Pública de nível nacional é necessário considerar a história e o acúmulo de experiências em projetos educativos e da produção teórica na área, que nos remete no mínimo para a década de 1960 (há mais de 50 anos atrás). Nesse período da história brasileira emergiu um processo de efervescência popular com os movimentos de cultura, de educação e de mobilização das camadas sociais menos favorecidas.

A experiência de uma certa abertura democrática no Brasil já no início da

¹ Educadora Popular, vinculada a Associação de Educadores Populares e Brava Gente. Orientanda do prof. Dr Danilo Streck no PPGEDU – Educação da Unisinos. Email: fernandaeja@yahoo.com.br.

² Professor de Filosofia da Educação na UFRGS e Professor orientador no PPG de Educação da UFRGS. Email: jaime.jose@ufrgs.br.

década de sessenta e de mobilização de setores da classe trabalhadora por novas conquistas oportunizou iniciativas importantes de trabalho de educação popular, dentre as quais destacam-se: os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB). As propostas de Paulo Freire a favor de um *Programa de Educação Popular* (que buscava repensar a educação brasileira em todos os níveis: da Educação Infantil até a Universidade) surgem nesse contexto. É deste ponto que Paulo Freire buscou contribuir com um sistema de Educação Popular, com uma filosofia da educação coerente, que fundamenta uma Pedagogia crítico-problematizadora enquanto horizonte para desenvolvermos os projetos de educação voltados para a emancipação das classes populares. Uma educação comprometida com a libertação dos oprimidos.

Nesse sentido, discutir a *Política Nacional de Educação Popular* requer rememorar as lutas populares em prol do direito a política pública e não apenas por reformas pontuais, que se sustentam por recortes uma política de governo e não de Estado. Pois, historicamente a Educação Popular é fruto de práticas transformadoras, que possui um lado, o do povo. Por isto, cabe-nos, olhar atentamente e criticamente, para o projeto que culminou numa política educacional, de forma a perceber possíveis limites e contradições. .

1. EDUCAÇÃO POPULAR E POLÍTICA

Por Educação Popular compreendemos na sua concepção ético-política, enquanto espaço prático-teórico em movimento. Ela possui identidade com as lutas populares, respeita aos saberes do povo e se mobiliza, estrategicamente e politicamente, em prol das transformações sociais, tendo como mote da luta, a dignidade humana (Zitkoski, 2011; Paulo, 2013). Conforme, Freire (1979; 1997) e Brandão (1980; 2002), uma das marcas da Educação Popular é a participação e o processo de conscientização, na afirmação de que a educação não é neutra. Sendo assim, a Educação Popular está marcada por sua politicidade, na qual assume seu lado, ou seja, possui intencionalidade na sua ação , no sentido de que:

Que só uma política radical, jamais, porém, sectária, buscando a unidade na diversidade das forças progressistas, poderia lutar por uma democracia capaz de fazer frente ao poder e à virulência da direita. Vivia-se, porém, a intolerância, a negação das diferenças. A tolerância não era o que deve ser: a virtude revolucionária que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagonicos (FREIRE, 1997, p.20).

A definição de Paulo Freire a respeito da *radicalidade política* é coerente com a Educação Popular que emerge das lutas, as quais possuem propostas e ações concretas de transformação social. Nesse sentido, discutir a *Política Nacional de Educação Popular* requer rememorar as lutas populares em prol do direito a política pública e não por reformas que se sustentam por recortes, sobretudo de uma política de governo e não de Estado.

Diante disto, foi nos anos de 1980, com a constituinte e as lutas dos Movimentos Sociais por políticas públicas que se iniciou um processo de participação popular nas decisões, controle social e execuções das políticas, via processo de descentralização (cidadão e governantes), sendo este um requisito para o processo de democratização do país via cidadania participativa.

Para compreender esse processo de mudança pragmática, buscamos em Paiva o sentido histórico da política educacional, que segundo ela: “toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico” (PAIVA, 1985, p. 19). No entanto, não é diferente com a história da Educação Popular, a qual nesse período, passou por transformações.

Nos anos de 1980, a luta em defesa da Educação Popular estava atrelada ao Movimento da educação pública e Comunitária (BRANDÃO, 2002). Um exemplo pontual, é o Movimento Político da Escola Cidadã e dos Movimentos Sociais que reivindicavam formação formal, associada aos seus *saberes de experiência feito*, como foi o caso do MST.

Também, é importante mencionarmos que o retorno do Paulo Freire ao Brasil, traz novas dimensões teórico-práticas em torno da concepção de Educação Popular, recebendo uma gama de experiências latino-americanas, e dessa forma, constituindo-se por identidades múltiplas, mas com a mesma razão de ser, que a de resistir à dominação do poder hegemônico e excludente que emperra em nossa sociedade.

Assim, não há como falarmos em Educação Popular sem nos referirmos aos Movimentos Sociais Populares, os quais, via engajamento, vem lutando por conquistas sociais e pela inclusão social, no sentido de romper com o sistema capitalista que tem como única alternativa possível, no caso da educação, a sua mercantilização ou a sua terceirização mascarada, as quais tem a intenção de desmobilizar os Movimentos Populares.

Entretanto, os Movimentos Sociais Populares, buscam construir novas formas de organização para resistir a essas políticas de cunho neoliberal, de forma que, por meio da mobilização popular participam, produzem e conquistam espaços políticos para discussão de suas pautas. Todavia, a *Política Nacional de Educação Popular* faz parte da conquista dos Movimentos Sociais através da participação popular.

Daí, uma questão que vem nos provocando a estudar, refletir e pesquisar, que é a institucionalização da Educação Popular. Sabemos, que atualmente, essa discussão ganhou uma dimensão Nacional, através da *Política Nacional de Educação Popular*.

Historicamente, a Educação Popular é fruto de práticas transformadoras, e nessa direção ela possui um lado, o do povo. Mesmo assim, estará, em seu percurso, mediada por interesses diversos, incluindo grupo de interesse dominante. Por isto, cabe-nos, olhar atentamente e criticamente, para o projeto que culminou numa política educacional, de forma a perceber no seu processo de constituição suas contradições .

2. DO PROJETO À POLITICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (...). A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente (FREIRE, 2005, p. 110).

A citação acima, é o nosso ponto de partida para refletir sobre o processo de discussão da institucionalização da *Política Nacional de Educação Popular*, associando-a a Formação do(a) educador(a) Popular.

Tratar da questão da formação do(a) educador popular,

(...) requer analisar as práticas sociais (experiências da vida prática) que, por serem históricas e ocorrerem num determinado tempo e espaço, podem vir a contribuir para pensarmos os processos de formação dos(as) trabalhadores(as) em diferentes contextos educativos, na relação com a EP (PAULO, 2013, p.83).

É, mediante as relações tempo-espaço, e nos processos escolares e não escolares que nascem as primeiras mobilizações da promulgação da Política Pública da Educação Popular, tendo como fio condutor, as experiências de Paulo Freire e de Brandão, conforme consta no texto denominado como *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*:

A Educação Popular tem um longo percurso no Brasil, a partir de um conjunto de práticas e experiências que se forjaram junto às classes populares, no chão das fábricas, em sindicatos, nas comunidades de base e igrejas, nas universidades, no campo, na cidade e na floresta, com os mais diferentes grupos, os trabalhadores, especialmente os em situação de pobreza, excluídos de seus direitos básicos como também em experiências que se realizam no âmbito da educação formal e da institucionalidade de governos municipais, estaduais e federal. (2014, s/p).

O recorte do texto base nos serve de baliza para relacionar educação e política pública, o qual se identifica com as experiências de Educação Popular e de *políticas emancipatórias*. Nessa intenção, o *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas* traz, de forma breve, o contexto das experiências de Educação Popular no Brasil e na América Latina, dialogando com Freire, Brandão, Paludo, Jara, entre outros, incluindo o *Fórum: Educação Popular como Política Pública*³⁸. Este, é um espaço aberto de discussão sobre a institucionalização da Educação popular, sendo ela uma demanda da sociedade civil organizada.

Em 2013, a Secretaria Geral da Presidência organizou um seminário com participação do governo federal e sociedade civil, espaço que foi aprovado o documento acima citado, cujo objetivo era o de “*articulação e formulação de uma política pública voltada a articular e potencializar projetos, programas, políticas e ações relacionadas com a formação de pessoas para fortalecer a organização popular e a participação política nos processos das políticas públicas*”.

³⁸ Para saber mais, indicamos a visita no seguinte site: <<http://www.participa.br/educultura/consulta-politica-nacional-de-educacao-popular/forum-de-debate-educacao-popular-como-politica-publica/forum-de-teste>>

No âmbito da Secretaria Geral da Presidência, existe o *Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã da Secretaria de Articulação Social (SNAS)*, sendo este que vem mobilizando o Fórum para a discussão da política nacional, de forma online³⁹. Nas redes sociais, já ocorrem várias discussões em torno da *Política Nacional de Educação Popular*. Um exemplo, é a comunidade do *facebook* com a participação de mil trezentos e sessenta e sete membros (1367)⁴⁰. Neste grupo, há materiais disponíveis, bem como se autodenomina enquanto *Espaço de consulta para a construção da Política Nacional de Educação Popular/PNEP*.

O documento do qual nos referenciamos está disponível nesse grupo e ele tem servido de conteúdo/pauta de discussão e reflexão em vários espaços coletivos, tais como: Movimentos Populares, Universidades, associações entre outros lugares que tem a Educação Popular como horizonte.

Há, também encontros presenciais, os quais visam colocar-se um desafio *para todos os setores governamentais e da sociedade civil: torná-lo conhecido e assimilado entre todos os sujeitos e agentes que promovem ações educativas em diferentes frentes e campos de atuação e em todas as políticas públicas*. Um desses encontros foi o seminário da Política Nacional de Educação Popular, realizado em dezembro de 2013, aonde encaminhou-se a *“criação de um Grupo de Trabalho, governo e sociedade civil, para formulação da estratégia de construção e implementação da Política Nacional de Educação Popular (PNEP), até março de 2014”*⁴¹. Dos encaminhamentos já foram operacionalizados, o texto *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas* e a consulta pública do Marco a partir do portal da participação social⁴² e a construção do GT.

No presente momento, ano de 2014, está sendo sistematizada a consulta sobre Política Nacional de Educação Popular que aconteceu até o dia 15 de janeiro. Qualquer cidadão podia acessar o site e participar da à consulta popular, cuja proposta foi uma iniciativa da Secretaria Geral da Presidência da República a partir

³⁹ Site oficial (Secretaria Geral da Presidência): <<http://www.participa.br/educacaopopular/blog?month=12&year=2013>>

⁴⁰ Endereço <<https://www.facebook.com/pages/PNEP-Politica-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Popular/1443654252529671>> Acesso em 31/03/2014.

⁴¹ O grupo é composto por 8 representantes da sociedade civil escolhidos no seminário, mais 8 representantes do Governo Federal (GT processos educativo-formativos).

⁴² <<http://www.participa.br/educultura/consulta-politica-nacional-de-educacao-popular/forum-de-debate-educacao-popular-como-politica-publica/forum-de-teste>>

do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Esse momento, o da consulta, antecedeu outros dois “passos”: a produção do texto do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas e o Fórum de debate sobre educação popular como política pública.

Ainda, não podemos deixar de mencionar outras ações que pré-existiram, no âmbito governamental, que fomentou a implementação da *Política Nacional de Educação Popular*, as quais destacamos 13 ações:

- 1) 2003: Rede de Educação Cidadã (Recid);
- 2) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007);
- 3) Fórum Social Mundial, em Belém-PA (2009);
- 4) Fórum Social das Américas, em Assunção, no Paraguai (2010);
- 5) 1ª Conferência Nacional de Educação (Conae/2010);
- 6) Ações de Movimentos Sociais e Universidades no mapeamento de espaços que discutem a Educação Popular;
- 7) Criação do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, da Secretaria Nacional de Articulação Social (SNAS), da Secretaria-Geral da Presidência da República, pelo Decreto 7688/20123. (2011).
- 8) 1º Seminário (2011) de processos formativo-educativos do Governo Federal para elaboração de diretrizes e mapeamento de experiências de Educação popular;
- 9) Realização, em 2012, do 2º seminário de processos formativo-educativos do Governo Federal, no qual foram apresentadas três experiências governamentais baseadas na metodologia da educação popular;
- 10) 2011/2012: o Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã/SNAS/SG desenvolveu uma série de diálogos entre Estado e Sociedade Civil organizada, em torno da construção da Política Nacional de Educação Popular;
- 11) 2013: definiu como prioridade o planejamento estratégico a formulação da Política Nacional de Educação Popular, sob a coordenação do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã.
- 12) 2013/2014: consulta sobre Política Nacional de Educação Popular;
- 13) 2013/2014: 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Na ótica, do texto base *Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas*, referente ao procedimento operacional, existe e deverá existir um espaço de reflexão, discussão e orientação de práticas de educação popular, executada por meio de programas, projetos e políticas vinculadas a processos educativos e formativos das políticas públicas do Governo Federal. No tocante, aos procedimentos conceituais, a proposta se embasa nos referenciais freirianos, “na

perspectiva da valorização dos saberes populares, da humanização e da emancipação popular”.

3. O LUGAR DA FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR

[...] se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, um pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certo objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativa política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. (FREIRE, 2001, p.25).

Em consonância com a historicidade da Educação Popular no Brasil e na América Latina, sobretudo nas últimas décadas, o documento base da *Política Nacional de Educação Popular* converge com os referenciais da Educação Popular crítica-problematizadora e participante. O texto de Freire, o qual abrimos essa seção, indica-nos o cuidado que devemos ter na interpretação crítica das políticas e aponta a necessidade de conhecê-las para então apontar os seus limites e possibilidades. É, nesse espírito que buscamos compreender o lugar da formação de educadores(as) populares na atual conjuntura política da Educação Popular. A temática da formação de educadores (as) perpassa pela discussão teórico-prática, se a tomamos para além do espaço escolar, considerando os movimentos de luta, o trabalho como princípio educativo e as discussões como processos formativos.

Também, encontramos no documento base a necessidade de pensar a formação de educadores(as), enquanto rede que transversalize temáticas plurais. Das referencias a respeito dos assuntos, todas se colocam enquanto um lugar que busca a transformação social e a *construção de um novo modelo de sociedade e de Estado*.

No campo da educação escolar, o documento menciona o currículo do curso de Pedagogia e a necessidade da Educação Popular fazer parte de maneira a não separar a pesquisa do ensino e da extensão, bem como os saberes científicos dos populares. Como exemplo, o documento se refere, sem nomear, a experiências de

universidades⁴³ como também uma mobilização de grupos como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, entre outros, que buscam a inclusão desta pauta nos diversos níveis de aprendizagem. Trazendo para a nossa realidade, citamos três experiências de Formação de educadores(as) populares: “*Das experiências que conhecemos, citaremos apenas três, por considerarmos que estas se aproximam entre si enquanto prática social, especialmente no que concerne a formação de lideranças: 1) o CAMP⁴⁴;2) Movimento dos Trabalhadores Sem Terra;3) a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre⁴⁵ e Instituto Brava Gente⁴⁶.* (PAULO, 2013).

Contudo, ainda não há a publicização do mapeamento das experiências de Educação Popular realizada pelo Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, mas pelo texto base percebemos que o mesmo, ainda se pauta mais pela concepção teórica, quando se trata de formação de educadores(as). Mesmo, o texto trazendo para a discussão as experiências e práticas de Educação Popular, se faz necessário avançar na superação de conceitos como: educador popular , lideranças, direções, educadores das classes populares, educador social, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nós, todo (a) educador(a) popular é militante, e ele/ela pode ser um diretor(a) de escola, médico(a), militante social, ou professor(a). O que o define como educador, não é a profissão, mas a concepção de Educação Popular permeada pela práxis educativa. No entanto, é preciso avançar na discussão desse conceito, trazendo as experiências de educação escolar e não escolar para a roda de diálogos, entrelaçando-as pelo viés da intersetorialidade e na superação do conceito educação formal- Informal - não formal, o qual parece, quando separados, pode ser um elemento fragmentador das iniciativas formativas em e pela Educação

⁴³ Algumas experiências, podem ser encontradas na dissertação de Paulo (2013).

⁴⁴ A equipe é formada por sócios militantes que trabalham com os processos de organização coletiva em prol do da justiça social. Para maiores informações: <<http://www.camp.org.br>>.

⁴⁵ AEPPA- aeppa-poa.blogspot.com. Movimento Popular que luta por formação de educadores populares em espaços formais (universidades).

⁴⁶ www.bravagente.org.br/. Espaço coletivo que nasce da demanda da AEPPA , desenvolvendo, mediante parcerias, cursos de extensão e especialização em Educação popular para educadores(as).

Popular.

Em nossa análise, um dos maiores desafios da Política da Educação Popular é , sem dúvidas, avançar na sua constituição através de uma intensa participação e mobilização popular. Pois desse processo mobilizador poderemos contar com uma pluralidade de experiências de práticas de Educação Popular que nos possibilitará, no caso específico da Formação de educadores(as), colocar na agenda pública o projeto político de formação interdisciplinar de trabalhadores(as) em educação, tendo como fio condutor a Educação Popular enquanto concepção que tem uma intencionalidade política, e luta pela superação das desigualdades sociais, visando a emancipação social.

Nessa perspectiva, a Educação Popular precisa continuar como movimento, mesmo que fomentada por políticas de governo, ou Políticas de Estado. Pois é no movimento popular, criativo, autônomo e livre, por que emergindo das iniciativas populares, que nasceu a Educação Popular lá no início da década de 1960. E, a partir daí foram se multiplicando as iniciativas, projetos e experiências de uma educação comprometida com a emancipação das classes populares. Esse movimento dinâmico e criativo precisa continuar enquanto dinâmica que expressa as autênticas iniciativas que emergem do povo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola,

1985.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A Formação do (as) Educadores(as) Populares a partir da Práxis: Um estudo de caso da AEPPA**. 2013. 279f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação Popular na América Latina- raízes históricas e temas emergentes: uma leitura a partir de Freire. *In: Redes de pesquisa: Trabalho, movimentos sociais e educação / Ribeiro, Marlene Ribeiro (Orgs.)*.Porto Alegre: Itapuy, 2011.

PROEJA COMO ESPAÇO DE IDENTIFICAÇÃO E BUSCA DE DIREITOS: UM OLHAR FREIREANO

ANDREA RIBEIRO GONÇALVES LEAL¹

PÉRCIO DAVIES SCHMITZ²

TAÍS SCHMITZ³

RESUMO

A história brasileira é marcada pelo sectarismo classista estabelecendo linhas limítrofes entre os que nela estão inclusos e os que dela estão excluídos. A educação sempre foi a ferramenta que tornou alguns partícipes dos gozos sociais e que, na sua falta ou precariedade, também condenou muitos outros à sua margem. O presente estudo visa fazer uma análise da pertinência da Educação profissional de jovens e adultos em nível de ensino médio como fator de justiça social e dívida da sociedade em relação àqueles que, por vezes, de alguma forma excluídos dos diversos espaços sociais reivindicam o acesso à base de toda a dignidade, a educação. O texto sustenta-se no conceito de relações sociais e relações de trabalho de Marx, ilumina-se no ideário freireano e, por fim, legitima-se nas ideias de justiça como equidade (e não igualitarismo) de Rawls onde afirma-se a igualdade mesmo nas diferenças e na pluralidade, característica marcante dos educando do PROEJA.

PALAVRAS-CHAVE: PROEJA. Direitos. Educação Popular. Cidadania. Ações afirmativas.

¹ Especialista. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. E-mail: andrea.leal@poa.ifrs.edu.br.

² Mestre em Filosofia – UNISINOS, especialista em Gestão Escolar – UCB, licenciado em Filosofia – FAFIMC, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. E-mail: percio.schmitz@poa.ifrs.edu.br.

³ Doutora em Educação – PUCRS, Mestre em Educação – UNISINOS, especialista em Gestão Escolar – UCB, licenciada em Pedagogia – UNILASALLE, professora no curso de Pedagogia (PARFOR) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. E-mail: tais.schmitz@poa.ifrs.edu.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: INICIANDO UM DIÁLOGO

No percurso do vivido, na tomada de consciência sobre nossas trajetórias educadores/educandos temos percebido a essencialidade da escrita e da comunicação de nossos saberes, de nossos fazeres e de nossas ignorâncias. Aqui nos propomos a unir alguns pensamentos em torno da questão educação como um direito no tempo presente, percebida como elemento fundamental neste nosso mundo repleto de transformações, de dilemas, de tensões e de desafios, amparada por uma política pública a partir do ideário freireano.

Nessa perspectiva, o processo de construção, implantação, implementação de uma política pública, inclusive voltada para educação, costuma se expressar, em essência, como campo de grandes debates e embates entre distintos atores sociais, em virtude de diferentes interesses, muitas vezes antagônicos, sendo que a sua materialização é produto do confronto entre estas forças. Contudo os homens fazem sua própria história na medida que são historicizados, inseridos em um dado contexto social, político e econômico.

Para Marx, são as relações sociais que constituem o alicerce dessa construção. Formam um conjunto de sujeitos, de diferentes posicionamentos, mediando a definição e a implementação de ações que, por conseguinte, fomentam conflitos que são inerentes às relações sociais e, portanto, suas práticas se desenvolvem em arenas⁵⁰, campos de discussão, onde os embates teóricos, políticos e ideológicos são tensionados e travados nas disputas de poder (MARX, 1974).

De acordo com Rawls, a justiça, fonte de todas as relações entre os homens, deve se dar pela equidade na distribuição dos bens sociais. Uma das principais contribuições do pensador de Harvard é entender e condicionar as diferenças sociais à busca de uma maior igualdade entre os cidadãos. Nesse sentido, a distribuição dos bens sociais não se dá de uma maneira igualitária mas equânime, ou seja, os mais necessitados devem ser os maiores beneficiados simplesmente

⁵⁰ Cf. dicionário Michaelis *on line*, *arena* é um local de contenda ou discussão. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/arena%20_907557.html> Acesso em 07/04/2014.

porque estes não estão numa condição de igualdade e a igualdade é um princípio pétreo, assim como a igual liberdade (RAWLS, 2008).

A existência da política pública é um fenômeno associado à própria constituição da sociedade na contemporaneidade, ou seja, do peculiar modo do sistema produtivo vigente de produzir e reproduzir-se, partindo do reconhecimento da questão social, concernente às relações sociais, na manutenção do *status quo* dominante.

A democratização da educação brasileira passou por vários estágios, tendo sido compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino (MENDONÇA, 2001, p. 84–85).

Para tanto, a Educação de Jovens e Adultos – EJA -, foi implementada no Brasil por meio de políticas públicas que se centrava no combate ao analfabetismo e tendo como público alvo pessoas que não tiveram o acesso e a permanência na escola no período adequado. Estas políticas de inclusão, quando destinadas ao desenvolvimento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, não passavam de *tentativas* que não supriam as demandas educacionais brasileiras. Este desenho expressa o panorama atroz da educação nacional, que necessita urgentemente resgatar uma grande parcela da população, além de assegurar seus direitos bem como sua cidadania e dignidade humana. Sujeitos estes que no decorrer da nossa história foram marginalizados e por muitas vezes contabilizados como meras estatísticas e não mais como sujeitos de direitos, excluídos e lançados na barbárie da ignorância em muitos casos. Desprovidos do direito à educação de qualidade social⁵¹ para todos.

Nesse contexto surge o Programa de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA -, instituído inicialmente pelo Decreto nº 5478 de 25 de junho de 2005 e

⁵¹A palavra qualidade vem do radical latino *qualitas*, *de qualis* que quer dizer qual, de que espécie, características ou propriedades de algo. Conforme Dourado, Oliveira e Santos, “a qualidade social deve considerar as dimensões intra e extraescolares que afetam as condições de ensino” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.08).

implementado pelo decreto nº5840 de 13 de julho de 2006, após muita discussão a respeito dos prazos junto aos Institutos Federais – IFs .

PROEJA – OS NÓS DE UMA POLÍTICA

Um dos principais objetivos das políticas públicas é a redução das desigualdades sociais. As políticas públicas educacionais deveriam diminuir desigualdades histórico-sociais e buscar a cidadania plena. Ao menos deveria ser assim. Mas, percebe-se que estas desigualdades cada vez tornam-se mais acentuadas e os modelos educacionais podem ser agravantes de um perfil de sociedade onde os direitos sejam alcançados (e por muitas vezes não o são) após muito trabalho individual e não social.

Para Anísio Teixeira o princípio da igualdade individual, proclamado como princípio fundamental da forma social democrática, não se baseia na igualdade psicológica dos indivíduos, mas em sua igualdade política, à qual lhes devem ser dadas oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social. Os novos processos de trabalho e a crescente complexidade da sociedade, desenvolvendo em grau jamais conhecido a interdependência entre os homens, estariam a exigir outro tipo de liberdade, antes a liberdade de inteligência, do que a simples ausência de restrições à ação. O que reflete que cada vez mais o sujeito tem suas ações restritas em virtude da fragilidade de modelos educacionais a serviço do capital que não propicia a problematização da realidade e impossibilita uma ação emancipatória (TEIXEIRA, 1968).

Frigotto expressa que a cidadania política significa ter os instrumentos de leitura da realidade social que permitam ao jovem e ao adulto reconhecer seus direitos básicos, sociais e subjetivos e lhes confirmam a capacidade de organização para poder fruí-los. Trata-se de superar a dualidade estrutural que separa a formação geral da específica, a formação técnica da política, lógica dominante no Brasil, da Colônia aos dias atuais – uma concepção que naturaliza a desigualdade social postulando uma formação geral para os filhos da classe dominante e de adestramento técnico profissional para os filhos da classe trabalhadora. A escola

deve ser um dos principal espaços de identificação e busca de direitos do cidadão (FRIGOTTO, 2014).

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em: Direitos Cívicos (direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade à igualdade perante a lei), Direitos Políticos (referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade) e Direitos Sociais (garantem a participação na riqueza coletiva – direitos à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria). A educação popular é definida como direito social (CARVALHO, 2013).

Para Frigotto, a mudança não virá da classe dominante e seus representantes no âmbito político, jurídico e religioso (FRIGOTTO, 2014). Isso somente poderá mudar pela organização dos movimentos sociais, sindicatos e intelectuais; forças políticas e culturais que efetivamente lutem pelos direitos dos trabalhadores do setor público e privado e forcem as mudanças estruturais que mantêm uma sociedade que, como analisa Francisco de Oliveira, produz a “miséria e se alimenta dela”. E essa mudança só se dará quando os autodenominados “investidores sociais”, pagarem impostos sem a troca da tutela do Estado por benefícios fiscais e houver imposto de renda progressivo (OLIVEIRA *apud* FRIGOTTO, 2014). Então poderemos ter fundos públicos para uma escola básica que inclua o ensino médio público, laico, gratuito e universal, no padrão do 1,2% da rede federal atual. Certamente será uma poderosa mediação para a cidadania política, econômica e cultural. Portanto, o Estado deve cumprir sua obrigação de ofertar políticas públicas e serviços que oportunizem a mudança.

Para Frigotto,

Para garantir a Educação Básica completa, fundamental e média, como direito social e subjetivo universal, são condições concomitantes a distribuição da renda e formas efetivas de manter a criança e o jovem integralmente na escola. É condição igualmente imprescindível que a educação básica pública, laica, gratuita, universal e unitária seja política de Estado, e não apenas pulverizada e provisória na forma de programas governamentais. [...] A educação Profissional apresenta-se, nessa compreensão, também como direito social e subjetivo permanente. [...] O trabalho e a educação básica são dimensões contrais da vida e, por isso, direitos sociais e subjetivos (FRIGOTTO, 2010, p. 28).

O documento base do PROEJA onde apresenta as diretrizes norteadoras para a implantação do programa, justifica que, as lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, processualmente instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos. Essa dimensão de perenidade para o direito à educação implica sistematicidade de financiamento, previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos, entre outros aspectos.

O PROEJA configura-se um espaço oportuno para a problematização e identificação de direitos. Ele quer incluir e fixar pessoas que não cumpriram as etapas escolares no período regular, tendo como principal objetivo a oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos integrado a Educação Profissional. Seu público são jovens e adultos, que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que busquem também uma profissionalização.

PROEJA – POLÍTICA PÚBLICA – EDUCAÇÃO POPULAR

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido *lato*, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa e equânime. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (DOCUMENTO BASE PROEJA).

Assim no nosso entendimento, busca-se uma Educação Popular comprometida, que 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 (FREIRE, 2001, p. 34).

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É *práxis*, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1967, p.93). Já lhes foi privado o direito a escola, inclusive o direito de pensar autenticamente. O educando do PROEJA tem receio de expressar-se por medo de expor-se ao ridículo. Logo, a obrigatoriedade da liderança na figura do educador de orientar este sujeito a expor suas ideias, atitudes e vontades para se poder refletir e problematizá-las.

Para Freire, somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador, eles se realizam. A realização dos homens, enquanto homens está pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não pode realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um que fazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua “reificação.” Unificados e organizados, porém, farão de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano (FREIRE, 1967).

Portanto, atribui-se ao educador o papel de problematizador, para que com o sujeito do PROEJA, identifiquem e busquem efetivamente os direitos. Porque, segundo Freire:

[...] se, os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde [...]. Um educador humanista, revolucionário. [...] identificando-se, desde logo, com os educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos (FREIRE, 1967, p.94).

Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.

A manipulação, na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem. O antídoto a esta manipulação está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na *problematização* de sua posição no processo. Na *problematização* da realidade nacional e da própria manipulação (FREIRE, 1967, p.200).

O educador do PROEJA neste processo de problematização e aqui sendo posto como a figura de liderança têm profunda intuição da força criticizante do diálogo. Enquanto que, para alguns representantes da liderança revolucionária, o diálogo com as massas lhes dá a impressão de ser um que fazer “burguês e reacionário”, para os burgueses, o diálogo entre as massas e a liderança revolucionária é uma real ameaça, que há de ser evitada.

O líder populista, que emerge neste processo, é também um ser ambíguo (FREIRE, 1967). Precisamente porque fica entre as massas e as oligarquias dominantes, ele é como se fosse um ser anfíbio. Vive na “terra” e na “água”. Seu estar entre as oligarquias dominadoras e as massas lhe deixa marcas das duas segundo Freire.

Mudar não é tarefa fácil e todos nós sabemos disso, mas o sabor da mudança emerge quando a própria escola/instituição se torna espaço vivo, pulsante, em movimento constante. O sonho e a utopia colaboram para a criação de processos e culturas novas. O sonho e a utopia são deflagradores de energias positivas vitais ao ensinar e aprender. Descobertas originais, práticas re-elaboradas, ocupação criativa de espaços e formação de parcerias com instituições e organizações afins, difundem criticamente verdades, ampliam referenciais de vida, socializa saberes e se tornam bases de ações vitais. Sonho é aspirar ao desejo de mudança e acreditar que novos modelos de ser e estar em educação são possíveis inclusive no PROEJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos hoje necessariamente precisa ampliar suas possibilidades empreendedoras, criar mecanismos de respeito às múltiplas inteligências, criar condições para que todos que nela se inserem sejam

efetivamente mais felizes e que apostem nos sonhos individuais e coletivos. Empreender é fazer com que a força do sonho ganhe energia para modificar a realidade, empreender é empoderar os que são destituídos de poder. Empreender é fazer valer o espaço da escola de hoje como forma de conquista de direitos e exercício de uma cidadania ativa, plural e que dignifique os direitos humanos e vivifique os valores humanos.

O PROEJA enquanto uma política pública que tem em seu documento base as orientações para se empreenderem técnicas e modelos de ensino-aprendizagem que propiciem ao aluno sua verdadeira percepção de sujeito transformador. Assim o papel do educador é de orientar o educando-trabalhador para capacitação, profissionalização e a cidadania não servindo as necessidades e regras do mercado. Mas, apresentando possibilidades de inserção deste sujeito no mundo do trabalho, não na ilusão da empregabilidade, mas para sua inserção em um mundo onde ele é agente de transformação da sua realidade social.

Há, numa sociedade, diferentes papéis a se desempenhar, diferentes funções, diferentes cargos, assim como há no homem diferentes talentos, diferentes habilidades, diferentes competências. É a efetiva ocupação desses cargos cujo exercício gera efetiva contribuição para o todo social. E isso é justo porque há benefícios para toda a sociedade.

Relativamente ao princípio da igualdade de oportunidades, vale dizer que os critérios de acesso aos cargos públicos e posições sociais não são os de raça, sexo, idade, convicção política, condição econômica, mas de aptidão, formação, competência, sem qualquer discriminação. (NEDEL, 2000, p. 66).

Nesse sentido, a ideia central da teoria rawlseana é a justiça com equidade, ou seja, a justiça que coloca a todos em igual dignidade, que busca equalizar as distâncias entre os mais favorecidos e os menos favorecidos considerando justas as medidas que proporcionam aos que se encontram nas piores situações as condições de superá-las. Assim, portanto, as desigualdades estratégicas, ou desigualdades úteis também são consideradas medidas de benefício aos menos favorecidos no sentido de oportunizar a eles um serviço especializado, de excelência e, portanto, distintamente valorizado.

O que torna lenta a marcha para a cidadania entre nós, se configura na incapacidade do sistema representativo de produzir resultados que impliquem a redução da desigualdade e o fim da divisão dos brasileiros em castas separadas pela educação, pela renda, pela cor. A escravidão era uma que corroia nossa vida cívica e impedia a construção da nação. A desigualdade é a escravidão de hoje, o *novo câncer* que impede a constituição de uma sociedade democrática (CARVALHO, 2013).

A escola de hoje precisa encontrar seus caminhos no plural, mas sem esquecer suas singularidades, valorizando o espaço comunitário em seu entorno, reconhecendo-se como instituição privilegiada para a mudança da ordem social imposta. É preciso ocupar espaços, ampliar ações e principalmente, reconhecer que crianças e adolescentes brasileiros precisam sonhar, ter utopias, caminhar no sentido de acreditarem em si mesmas e nos seus potenciais. Em tempos de crise e de desconstruções a obra de Paulo Freire continua a semear e a regar a esperança.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Trabalho- Educação e Teoria Pedagógica*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org), **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 8ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 16ª ed. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2013.

DICIONÁRIO MICHAELIS *ON LINE*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/arena%20_907557.html> Acesso em: 07/04/2014.

DOURADO, L.F. OLIVEIRA, J.F. SANTOS, C.A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. **Série Documental**: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Revisada e Atualizada, Editora: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação de Adultos: algumas reflexões*. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, prática e proposta. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da Escola Cidadã; v. 5).

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). Trabalho e Trabalhadores. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Orgs). **A Experiência do Trabalho e a Educação Básica**. 3ª ed., Editora Lamparina, Rio de Janeiro, 2010.

_____, Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. *Revista Le Monde Diplomatique Brasil*. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>>. Acesso em 31/03/2014.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. SP: Abril Cultural, 1974. (**Os Pensadores**).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, **Documento Base** / Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Brasília, agosto 2007

MENDONÇA, E. F. *Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil*. **Educação & Sociedade**, n.75, V.22, 2001, p.84–108. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010173302001000200007>> Acesso em: 21/10/2012.

NEDEL, José. **A teoria ético-política de John Rawls**. Uma tentativa de integração de liberdade e igualdade. Coleção Filosofia 108. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

OLIVEIRA, Nythamar. **Rawls**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio, **Educação é um Direito**. Editora Nacional, São Paulo, 1967.

ZAMBAM, Neuro José. **Teoria da justiça em John Rawls**. Uma leitura. Passo Fundo: Editora UPF, 2004.

OS MÚLTIPLOS AGENTES DE FORMAÇÃO DO PIBIDIANO NA ESCOLA

ANIELE SILVA DOS SANTOS AZEVEDO¹

JAQUELINE SERPA VALLIER²

RESUMO

O Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid) é uma proposta de articulação entre a universidade e a escola, onde os bolsistas realizam diversos projetos pedagógicos, incluindo intervenções e propostas interdisciplinares, proporcionando uma visão global da escola. O presente banner tem a intenção de apresentar a visão que o pibidiano de Pedagogia possui a respeito dos possíveis agentes de formação na escola. Alunos, professores, gestores e comunidade contribuem para a formação dos licenciandos na escola, percebida como um importante espaço de construção da identidade docente. Refletindo a experiência na escola a partir da visão de Paulo Freire, percebemos a importância da escuta e do diálogo para rever e melhor adequar as nossas práticas pedagógicas no contexto escolar, sabendo que essa escuta é algo que vai além da capacidade auditiva de cada sujeito e que é preciso estar disponível a uma escuta aberta à fala do outro. Conforme esta perspectiva, realizamos uma investigação por meio de entrevistas, em uma escola estadual de Porto Alegre-RS, com alguns dos agentes envolvidos em nosso trabalho, sendo eles: cinco professores dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vice-diretora e quatro alunos. A respeito da visão da comunidade, foram analisados os registros dos diários realizados pelas famílias dos alunos envolvidos no projeto do Pibid. Assim, considerando a escuta e o diálogo como instrumentos de relação entre os sujeitos, percebemos a escola como um espaço em que múltiplos sujeitos exercem uma função de caráter formativo.

Apresentação: Banner.

Material necessário: Expositor para Banner.

¹ Graduanda de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência- Pibid/Pucrs. Email: aniele.000@gmail.com.

² Graduanda de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência- Pibid/Pucrs. Email: jaquevallier@hotmail.com.

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E A PRIVATIZAÇÃO DO PÚBLICO: IMPLICAÇÕES PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO

EVANDRO DE GODOI¹

RESUMO

Este trabalho compõe-se e visa expor algumas inquietudes a respeito das parcerias das esferas públicas com a iniciativa privada bem como as condições de precarização, no que tange às ações na área da educação. Sinalizando reflexões primeiras em direção a uma pesquisa, o objetivo aqui é explicitar a partir do referencial teórico e da perspectiva freiriana de autonomia as implicações de tais parcerias e condições precárias do trabalho para a educação enquanto direito, bem como o que representa para as conquistas dos diversos movimentos sociais populares no âmbito do direito à educação. Finaliza-se apontando elementos para uma militância por condições dignas como inerente ao ato de educar.

PALAVRAS-CHAVE: Precarização. Trabalho docente. Capitalismo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Espero, convencido de que chegará o tempo em que, passada a estupefação em face da queda do muro de Berlim, o mundo se refará e recusará a ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro.

Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia

Os anos que seguem após as ditaduras civil-militar, são marcados pelo desejo de democracia e os movimentos e acontecimentos que surgem explicitam isso. Todavia ao mesmo tempo o capitalismo dá sinais de crise e as estratégias de superação colidem com os movimentos que buscam mais participação da sociedade.

Dentre as estratégias de superação da crise estão: o neoliberalismo, reestruturação produtiva e terceira via. Peroni (2011) destaca a importância de estudá-las bem como o contexto e momento histórico em que surgem. A tendência

¹Licenciado em Computação pela Instituição: IFFarroupilha/ Santo Augusto. Email: evandrogodoi@gmail.com.

seria a classificar tudo o que ocorria como “Estado mínimo”, ficando lacuna ou reducionismo na compreensão das especificidades de cada uma.

Trata-se porém de não sucumbir a tendência de fazer generalizações que classifiquem os fenômenos e acontecimentos em termos abrangentes como “globalização”, “estado mínimo”, etc. É de fundamental importância compreender o momento histórico e as particularidades existentes, para ser possível assumir uma postura frente a realidade. A perspectiva que assumimos aqui é de que a crise não é do Estado, conforme o neoliberalismo propõe. Mas sim há uma crise estrutural do modo de produção capitalista, e o diagnóstico o qual atribui aos gastos demasiados do Estado é parte da estratégia de tentativa de superação.

Com base em autores como Mészáros (2002), Antunes (1999) e Harvey (1989, 2005), defendemos a tese de que a crise atual não se encontra no Estado, é uma crise estrutural do capital, sendo que as estratégias de superação da crise é que redefinem seu papel, principalmente para com a execução de políticas sociais e, entre elas, a política educacional. As teorias neoliberais e a terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado da crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende a privatização e a terceira via, o terceiro setor. Nos dois, o Estado não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: um repassa para o mercado e a outra, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos (PERONI, 2011, p. 201).

O que decorre a partir de tal diagnóstico é o que vivenciamos, com intensificação nos últimos anos, o ataque aos direitos sociais (educação, saúde, previdência...) materializados em políticas públicas. Pois agora passam ora descaradamente, ora sutilmente, de direitos para mercadorias. É disso que se fala quando, por exemplo, um município realiza a parceria com uma fundação privada para fornecer materiais didáticos, formação continuada para professores, enfim.

Pode haver a pergunta: Mas qual o problema das instituições sem fins lucrativos, filantropos, em sua participação no sistema de educação? Uma resposta provisória (há que se fazer uma investigação histórico-crítica da luta de concepções na história e história da educação brasileira) é que, primeiramente, a perda dos poucos avanços conquistados no tocante à gestão democrática e à educação enquanto dever do Estado. Sem contar as lacunas existentes: não erradicamos o analfabetismo, não universalizamos a educação escolar dentre outras. E essa perda

se dá com a adoção do mercado como parâmetro de qualidade, independente da empresa ser “sem fins lucrativos”, diferente da concepção de qualidade-social almejada pelos movimentos sociais desde as primeiras proposições de um plano nacional de educação.

[...] ao invés de os fundos previstos na Constituição e na legislação que a continuou especificidade das políticas públicas serem utilizados para universalizar o acesso com qualidade aos direitos assegurados o pela legislação, a mercantilização torna- os serviços e serem comprados no mercado seja diretamente com a cidadania pagando de seu bolso, seja indiretamente, mediados pelas ONGs e terceiro setor que proliferam mais que erva daninha no campo social brasileiro (FONSECA, 2006, p.163).

A autora ratifica o que tínhamos enfatizado anteriormente. Dessa forma está posta a tarefa inicial de tentar enxergar além da aparência dessas novas parcerias entre o público e privado no que tange à educação. Retornaremos a esse ponto com exemplos após falarmos brevemente sobre a precarização do trabalho.

O TRABALHO – ESPECIFICIDADE HUMANA E TRABALHO NO CAPITALISMO

O trabalho é uma especificidade do ser-humano. É através dele que o homem criou as condições necessárias para sua sobrevivência e reprodução. O trabalho nessa concepção traduz-se pelo forma que nos diferencia dos demais animais, os quais executam seu trabalho de forma instintiva, cabendo aqui a conhecida frase de Marx (1983) de que “o que distingue de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça antes de construí-lo em cera”, portanto o trabalho é atividade criativa e criadora na sua origem. Ao empreender tal ação o homem em movimento dialético transforma a si também.

Antes de tudo o trabalho é um processo entre o homem e a natureza um processo em que o homem por sua própria ação media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural e põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade braços e pernas, cabeça e mão, afim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida ao atuar por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

Na sociedade do capital, o trabalho passa a ser valor de troca. A propriedade privada dos meios de produção pelo capitalista cria, os sujeitos que tem sob propriedade o trabalho e esse passa a ser vendido como mercadoria. Esse processo, chamado de *alienação*, uma contradição entre capital e trabalho, uma vez que o trabalhador não se apropriava do seu produto.

[...] uma primeira causa dessa deformação monstruosa se encontra na divisão social do trabalho na apropriação privada das fontes de produção no aparecimento das classes sociais. Alguns homens passaram a dispor de meios para explorar o trabalho dos outros; passaram a impor aos trabalhadores condições de trabalho que não eram livremente assumidas por estes. Introduziu-se assim um novo tipo de contradição no interior do gênero humano (KONDER, 2008, p. 29).

As contradições entre capital e trabalho vão, na perspectiva materialista de estudo da evolução do humano, sendo o motor da sociedade até os nossos dias. As contradições do capitalismo apontam para a possibilidade e necessidade de sua superação. E atualmente em análise de Mézáros (2002) o autor expõe a situação aguda do sistema de circulação de mercadorias, que teria esgotado seu potencial de criação, promovendo destruição, sobretudo nos dias atuais. Na medida em que os homens tomam consciência do processo de expropriação do qual são assujeitados historicamente, vão se apropriando também da realidade concreta em que vivem e percebendo a necessidade de mudança. Freire (2001) trabalha na sua *Pedagogia do Oprimido* a necessidade e as possibilidades de uma educação emancipadora, a partir da conscientização e organização dos oprimidos.

TRABALHO E PRECARIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

O modo de produção capitalista, por ter contradições profundas historicamente entra em crises. Visando sua reprodução, o capital tenta superar as crises, de diversas formas. Seja através do aumento do consumo, como foi no período vivenciado pelos países de centro, que viveram o Estado de Bem-Estar-

Social, onde a sua classe trabalhadora teve condições de reprodução de sua força de trabalho através de garantias de alguns direitos e conseqüentemente condições de consumo das mercadorias.

O que acontece porém, a partir da metade do século XX e se estende aos nossos dias é uma crise – do capital – que caracteriza-se pela agudização das desigualdades. O diagnóstico do capitalismo é que o Estado é que está em crise porque gastou demais com políticas públicas. O capital então incorpora a seu padrão de acumulação o ataque aos direitos da classe trabalhadora. Dessa forma, como já anunciamos no início, a vida passa a seguir o parâmetro mercantil. Tudo vira mercadoria, tudo tem preço. Fonseca (2006) citando estudos de Harvey (2004, 2005) menciona essa forma de acumulação:

[...] nomeada de acumulação por despossessão como uma nova forma de acumulação primitiva em que há roubo, que se faz mediante golpes no fundo público quer na promoção de guerras, de falências fraudulentas, nas formas de o Estado socorrer falidos, nas privatizações, nas reformas do Estado; todas formas de acumular capital retirando posses da classe trabalhadora quer materialmente (uma vez que parte do fundo público está constituído por impostos sobre o salário, bem como sobre bens e serviços adquiridos, incluídos os essenciais) quer na expropriação de direitos humanos, sociais e trabalhistas os dois pilares sobre os quais se assenta a acumulação incessante de capital desde o terço final do século XX, ganhando visibilidade e contornos de uma tragédia mundial (FONSECA, 2006, p. 64).

Outra estratégia de superação da crise, tendo por base o diagnóstico de que foi o empoderamento da classe trabalhadora que o levou à derrocada, o modo de produção capitalista re-organiza seu processo produtivo. A reestruturação produtiva compreende um movimento de reorganização, com vistas a obter maior competitividade em nível global das empresas, as quais lançam mão de informatização e inovação tecnológica. Aliado a uma flexibilização do trabalho. Ênfase na qualidade total; modelo toyotista de produzir segundo a demanda. Essa reestruturação, explicada muito resumidamente, na prática criou um processo de precarização do trabalho, desemprego estrutural e perda de direitos trabalhistas conquistados até então, terceirização e formas de sub-contratação. No entanto, dada toda a precariedade do trabalho e da vida dos sujeitos, não obstante, ainda levam “a culpa” por sua exclusão e/ou inclusão precária em tal sistemática.

Cinicamente, no plano ideológico, o ideário que se afirma de todas as formas, mormente mediante as poderosas redes de informação, é o de que estamos iniciando um novo tempo – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia – e do qual estamos defasados e devemos irreversivelmente nos ajustar [...] No campo das relações de trabalho e formação humana, esta nova vulgata, sob os signos do neoliberalismo e pós-modernismo, assume aquilo que esses autores denominam “novlangue” (uma nova língua): fim do trabalho, não centralidade do trabalho, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, empregabilidade, laborabilidade, pedagogia das competências [...] (FRIGOTTO, 2001, p.72).

Nesse contexto, de mudanças, as políticas de educação seguem os ditames dos organismos internacionais que passam a orientar as políticas sociais nos países subdesenvolvidos. Instaura-se uma atmosfera de individualismo competitivo entre os trabalhadores e estudantes na educação. Uma cena comum disso é o produtivismo e meritocracia que se estabelece nas redes de ensino e escolas. Dias atrás em sua página de *facebook*, uma mãe orgulhosa compartilha a imagem do boletim escaneado de sua filha, estudante de escola particular comunitária, onde podia-se ler abaixo dos dados de identificação: “classificação: 1º da turma de 14 alunos. 25ª da rede”. Assim como os prêmios conferidos por instituições, fundações sem fins lucrativos que visam a passar a mensagem de que “*não és mais reconhecido/a porque não te esforças!*”. Situações que, embora facilmente reconhecidas como antipedagógicas e fracas no tocante de sua fundamentação, se estabelecem e se fortalecem cada vez mais à medida que os professores e trabalhadores da educação tornam-se menos críticos e meros executores de sua arcaica função.

Dessa forma, um dos elementos que surge é a necessidade de resgate da cientificidade do trabalho docente. Nestes termos cabe ao professor, ao invés de esforçar-se mais na lógica meritocrática, fazê-lo na compreensão do significado e relevância social de seu trabalho.

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa auto-estima são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. Paradoxalmente, no entanto, a ressignificação de sua identidade – que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade da formação – pode ser a garantia da recuperação do significado social de sua profissão (LIBÂNEO, 2008, p. 77).

Neste sentido que se constitui a dimensão política de luta por direitos, condições dignas de trabalho, que na verdade, em se tratando de educação pública nada mais é que condições de atendimento a população com qualidade social. Essa dimensão deve fazer-se inerente à formação de professores, tendo em vista que “a luta dos professores em defesa de seus direitos...não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte” (FREIRE, 2011, p. 64).

Não se pode cair na ingenuidade de pensar tal tarefa como fácil. Tampouco, porém, imaginar a possibilidade de luta e conquista como impossível traduz-se por uma visão anti-dialética cerceadora e beneficiadora do *status quo*. Os problemas existentes que se interpõem a organização dos professores enquanto classe são: a já mencionada mudança no papel do Estado, que fragmenta e precariza as formas de contrato, individualizando os sujeitos e os desestabilizando enquanto potencial de luta.

Outro fator é a mídia, visivelmente anti-democrática, que encontra-se a serviço da elite dominante. A título de exemplo, no horário nobre da *RBS Tv*, afiliada da rede Globo, nos intervalos da programação em 2013 e 2014, exibe uma propaganda do governo do estado do RS como sendo operador de “milagres”, garantindo transporte público, reformas em escolas, reestruturação curricular, e o mais curioso: reajuste de 76% do salário. Para perceber o potencial ideológico, em contraponto a um número tão grande, esses 76% na prática correspondem a alguma coisa em torno de R\$ 600, que nada mais seria que o pagamento do piso (precário, diga-se de passagem) que é lei, e cujo pagamento de fato não ocorre para todos. Mas a imagem que se passa à sociedade é de professores satisfeitos e de uma educação que vai bem.

Os fatores acima citados agregados a outros deterioram a base docente organizada. De um modo geral, a forma contemporânea de acumulação do capital desestrutura a classe trabalhadora como um todo.

Por isso, a tarefa inicial, é o esforço de compreender, tanto a sociedade, como as bases do fazer pedagógico. O materialismo histórico-dialético parece ser o método que permite melhor compreender as mudanças que desaguam nos dias atuais. E mune os educadores, a partir dessa apreensão da realidade, a percebê-la

como possível de mudança, pois como dizia Marx: “tudo que é sólido se desfaz no ar”; por mais enrijecedora e fragmentadora que seja a realidade das condições que encontram-se os professores no constituir-se individual e coletivamente, tão mais incisiva deve ser sua resposta. Portanto deve-se revisar o passado, a constituição histórica da educação e o movimento que afirma ou nega determinada premissa.

Para tanto, deve haver disposição, os professores devem estar cientes da amplitude de sua prática e das implicações desta. Um professor que exerce com profissionalidade e profissionalismo (LIBÂNEO, 2008) seu trabalho, mesmo que não esteja na militância direta dos partidos, sindicatos, etc., estará sendo revolucionário. Há como ir além!

Os professores que puderem, no exercício de “entregar sua alma por um punhado de sonhos” devem ter claro que a sua luta se faz tanto na sala de aula quanto na mobilização e reivindicação. Em sala de aula com o exercício de sua “rigoriedade metódica”, sendo ético e estético conforme Paulo Freire propunha. Exercendo a sua profissão de socializador e construtor do saber junto aos alunos e atualizando-se quanto às mudanças que agregam valor à suas aulas. Na luta, o professor deve empenhar-se na construção coletiva de “inéditos viáveis”, da mobilização da comunidade em que se insere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos desenvolver com esse trabalho um entrecruzamento de temas, que na prática são vivenciados pelos trabalhadores da educação. Buscamos situar a concepção de trabalho desde uma visão materialista-histórica e dialética da realidade. Também realizamos apontamentos acerca das privatizações do público como um entrecruzamento das problemáticas expostas. O trabalhador da educação encontra-se situado no contexto da precarização do trabalho e de suas condições. Dessa maneira, reforça a lógica do capital e do mercado como parâmetro regulador da vida e dos direitos das pessoas. Faz-se urgente os trabalhadores da educação lutarem por melhores condições de vida, de trabalho, apropriando-se de forma crítica da realidade contemporânea. Faz-se urgente, a criação de formas de resistência e luta.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**. 2.ed. Londrina: Práxis, 2007.

FONSECA, Laura Souza. **Trabalho infanto-juvenil: concepções, contradições e práticas políticas**. UFF, Niterói, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora** . In: Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001 .

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O s circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI** . In: Revista Brasileira de Educação. v.16, n.46. 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2003.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da Economia política. Volume 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: boitempo, 2002.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular m Busca de alternativas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, CAMP, 2001.

PERONI, Vera M.V. **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 90**. SãoPaulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera M.V. Privatização do público versus democratização da Gestão da educação. In: GOUVEIA; PINTO; CORBUCCI (org.) **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011.

INCLUSÃO NA ESCOLARIZAÇÃO

ISABEL CRISTINA FRAGA DIER¹

RESUMO

Ao longo de nossa história, a imprevisão de diretrizes mais abrangentes na educação, deixou acontecer o entendimento de que alunos “especiais” deveriam, talvez não por merecimento, mas para receber um atendimento específico em escolas preparadas para sustentar a educação daqueles que à margem social já se encontravam e em quem pouca esperança se colocava. O papel delegado aos profissionais no processo educacional é fundamental, pois, como relatam as diferentes literaturas, eles são as ferramentas essenciais e substanciais para a transformação desta realidade para outra infinitamente melhor. A mudança de paradigmas é urgente e condição sem a qual a educação como um todo poderá ser afetada e prejudicada em seu pleno desenvolvimento. As escolas devem, conforme legislação, também, assegurar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem significativa dos estudantes com necessidades especiais integrando-os em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Necessidades Especiais. Ensino. Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas reflexões relativas à educação, estudiosos como Paulo Freire tem contribuído com a defesa de um tipo de intervenção, no processo de ensino e aprendizagem, que mereça a dimensão ética como aspecto qualificador do sistema educacional. Esse destaque associa-se à diferença de lugar simbólico e hierárquico que constitui o encontro educativo.

A identificação de diferentes necessidades que caracterizam a vida dos sujeitos da educação exprime-se nas diferentes atribuições conferidas aos mesmos: alunos, professores, gestores, familiares.

¹ Professora, Psicopedagoga, Coordenadora Pedagógica. Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT. Email: isabeldier@gmail.com.

A história da educação mostra, com facilidade, como os lugares de quem ensinam e de quem aprende são identificados por meio das diferenças hierárquicas que fizeram com que o educador não devesse pressupor o aluno como um interlocutor, como um ser capaz de construir, a partir de suas experiências, um novo pensar e olhar sobre o mundo em constantes transformações. Se essa reflexão é válida para a educação em geral, torna-se ainda mais enfática quando o aluno se constitui como um sujeito marcado pela incompletude, pela diferença, pela anormalidade. Quando consideramos o atual estágio de conhecimento em educação especial, percebemos que a mesma tem sido uma área na qual a discussão relativa à ética e ao diálogo pode ressignificar o conhecimento sobre os sujeitos com necessidades educativas especiais, assim como redimensionar as perspectivas de intervenção educacional.

Discutir a intervenção e o contexto tem sido o caminho escolhido para repensar os sujeitos, pois o conhecimento que podemos ter dos mesmos depende diretamente de uma análise que integre a história das relações e das instituições que têm forjado e sustentado formas de viver, as quais, muitas vezes, nos são apresentadas como quadros estáticos: o autista, o deficiente mental, o portador de altas habilidades, entre outras.

Ao discutirmos os diferentes significados e sentidos acerca da educação inclusiva, devemos avançar na análise das relações entre educação especial e educação, buscando relacionar, nesta discussão, a função da escola os sujeitos que nela estão inseridos, suas potencialidades e limitações.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O interesse e a complexidade dessa reflexão dizem respeito aos alunos que devem estar nas escolas de ensino comum, muitas vezes, engrossando as fileiras daqueles que não aprendem, são repetentes e abandonam a escola, porque não se sentem envolvidos no discurso e nas práticas sociais da mesma. Quantos, realmente, têm passado com sucesso por nossas instituições de ensino? Na verdade, necessitamos de estudos que dêem suporte às nossas dúvidas,

questionamentos e que permitam melhor compreender o movimento de inclusão nas escolas de ensino regular, seus efeitos e suas consequências, tanto para os alunos e professores, quanto para a comunidade e as instituições de ensino.

Na escola atual, considerando a grandeza na tarefa de escolarizar os sujeitos e garantir o acesso ao desenvolvimento de habilidades e competências, complexas como a leitura e a escrita, constata-se, claramente, a existência de excluídos, pois nem todos os alunos são bem sucedidos.

A exigência de que todos aprendam a ler e escrever, a partir de uma mesma metodologia e ao mesmo tempo, é a expressão desta exclusão.

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 o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987,67).

A inclusão escolar nos impõe o compromisso de produzir uma nova cultura, de compreender capacidades expressivas que não tinham sido previstas e de realizar ações humanistas, acolhendo o outro sem quaisquer preconceitos.

Comprometer-se com a educação é compreender o homem como um ser consciente de sua existência e sua importância enquanto sujeito nas relações com o mundo, na transformação deste, através de sua reflexão, ação responsável e criativa.

A escola serve como primeira instituição significativa que diferencia as crianças em função de sua realização (LIDZ, 1983, pg 293). Os pais aceitam seus filhos porque são seus, em primeiro lugar, e por necessitarem de segurança emocional as crianças são aceitas e recebem afeto através de atribuição. As diferenças no desempenho de tarefas determinadas pelo professor irão estabelecer o “status” na sala de aula. Este processo é fundamental para as crianças aprenderem quem são e o que podem esperar de si mesmas. É preciso acreditar em si próprio, nas suas potencialidades e possibilidades.

A partir de seu amadurecimento, as crianças poderão iniciar seu caminho no mundo sem temor, pois não perderão a afeição e proteção de sua família, se não conseguirem manterem-se à altura das expectativas de seus pais.

Mas, obviamente, a diferença entre o papel da família e do professor não se torna tão clara quanto parece. O professor, principalmente, nos primeiros anos, trata as crianças de uma maneira um tanto maternal levando em conta a individualidade de cada uma; e a família reforça esta atitude da escola recompensando as realizações escolares de seus filhos, transmitindo-lhes a expectativa de que eles se empenharão para se saírem bem.

A escola deve apresentar seus padrões de prática pedagógica de uma forma que a criança possa internalizá-los na medida em que se dá o seu processo de adaptação na escola, mas sem gerar conflitos e resistências. Para que isso ocorra com sucesso é necessário valorizar e utilizar as experiências vivenciadas pela criança, considerar seu ritmo de adaptação e sua situação numa rede de relações dentro e fora da escola.

Segundo Fonseca (1990, p.38) “as aprendizagens humanas desenvolvem-se passo a passo num ambiente psicológico adequado e identificador. Quando o ambiente não é adequado – e aqui cabe uma grande dose de responsabilidade ao adulto – o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem está comprometido”.

A escola, nestes aspectos, não pode esquecer que a criança é um conjunto de pensamentos, de movimentos e também de sentimentos. O comportamento na escola, no recreio, na família, com outros grupos, deve ser conhecido e compreendido antes de se esboçar qualquer desajustamento emocional (FONSECA, 1990, p. 39).

Caberá à escola adequar um envolvimento às necessidades da criança, de modo algum desenvolvendo funções seletivas, mas, ao contrário, de integração. De outra maneira, o fracasso na escola acarretará num insucesso social. As atividades propostas devem ser significativas, para que todos os alunos sintam-se estimulados e envolvidos efetivamente com a escola.

Para Fonseca (1990, p. 39), “felizmente, muitas são as crianças e adolescentes “repetentes” e com “insucesso escolar” durante anos que não manifestam sérias alterações sócio-emocionais e que rapidamente se adaptam à

vida. E isto porque a vida oferece mais oportunidades de expressão e de realização que a própria escola”.

A escola deve oferecer aos alunos condições de serem atendidos conforme as necessidades que apresentam através de um diagnóstico antecipado, de encaminhamentos adequados, do planejamento de atividades adequadas. A preparação/formação dos professores deve contribuir na capacitação de profissionais críticos, criativos que, sendo ético com suas próprias experiências de vida, entendam o ensino como uma troca de vivências que devem levar aluno e professor a uma transformação. Por isso, toda interferência na educação deve ser bem pensada para não constituir um obstáculo à autonomia de consciência ou de impedimento do crescimento humano.

O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados (FREIRE, 1996 p.139).

De um modo geral o papel da escola é trabalhar a partir do heterogêneo, superar preconceitos, evitar frustrações e possibilitar oportunidades iguais a todos e de conhecer e interferir em situações de vida de modo que possam transformá-las e aproveitá-las para o seu bem e o bem do mundo.

Assim entendido, percebe-se que, a partir do momento em que o sujeito dá início ao seu processo de ensino e aprendizagem escolar, ele dá início ao processo de transformação individual, de seu modo de pensar e conseqüentemente sua conduta modificará. Essa mudança acarretará em modificação na forma de se relacionar com outros indivíduos e com o meio. Então, esta será uma aprendizagem significativa.

Não é possível mais pensarmos que um determinado acúmulo de conhecimento pode abastecer-nos indefinidamente. A escola não deve ser uma instituição voltada exclusivamente para a transmissão do saber. Ela pode e deve ser entendida como um espaço de troca de experiências e de conhecimentos contribuindo para a difusão e construção da cultura, através da participação de todos.

Entendemos, como Paulo Freire, que nada é pré-determinado, nem definido e acabado. Tudo está e estamos em processo de fazer, fazendo. Cada um de nós tem uma condição de aprendiz que deve ser considerada em uma escola que ensina. Se o aluno não aprende nada, é preciso que a escola reveja seu trabalho e mude-o, porque necessário. Não possibilitar aprendizagens, também é uma forma de exclusão.

A inclusão passa pela questão pedagógica, porém, sem nela se deter. Devemos refletir sobre que tipo de ser humano que queremos na sociedade e quais objetivos queremos atingir com a educação.

O fazer pedagógico requer o conhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, respeito, ética e a garantia dos direitos de cada um e de cada uma. A construção de práticas educativas que contemplem a diversidade encontrada na escola representa entender a educação como um processo de desenvolvimento do ser humano. Essa construção vai além dos muros da escola, perpassando por todos os espaços sociais, ressignificando a prática educativa e sua relação com o currículo escolar, habilidades e competências e com a comunidade na qual está inserida.

Como nos diz Petronilha Gonçalves e Silva (1996) educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites.

Educar uma criança é favorecer a sua adaptação ao ambiente escolar, ajudando-a a desenvolver suas habilidades e a adquirir mecanismos positivos de adaptação frente às situações novas. Os educadores devem intensificar o dinamismo da criança, favorecendo e oportunizando situações para que potencializem a construção do conhecimento a partir de práticas pedagógicas significativas e de integração. Desta maneira, a vivência escolar da criança e do adolescente se tornará significativa. Estes, por sua vez, relacionarão estas vivências com suas realidades fora da escola, e delas, servir-se-ão para construir um futuro melhor na sociedade.

Para continuar avançando na construção de escolas inclusivas é necessário que cada sistema de ensino dê sequência à investigação referente à inclusão e à exclusão na educação, considerando os indicadores de acesso, permanência e

progresso dos alunos na escola, bem como, que aprofunde sua compreensão acerca do processo de escolarização, tendo como referência o acolhimento, o planejamento coletivo, o acesso ao currículo e o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Percebemos a importância e necessidade de trabalhar melhor a inclusão dentro da escola. Ampliar o olhar para as “diferenças” e não apenas as “deficiências” respeitando a diversidade dentro da escola, promovendo desta forma uma melhor convivência social.

A construção de uma escola que verdadeiramente eduque todas as crianças e jovens, superando não só os efeitos perversos das retenções e evasões, mas que lhes assegure o acesso crítico ao mundo dos conhecimentos, e o desenvolvimento de uma consciência cidadã que lhes permita enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, precisa de condições para desenvolver novas práticas de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos, incluindo formas coletivas, currículos interdisciplinares, riqueza de material e de experiências, como espaço de formação contínua, entre tantas outras (ALMEIDA ET al. 2001 ROSA, 2002).

Dada à complexidade e reconhecendo as dificuldades advindas não apenas da formação, mas da estrutura do sistema de ensino tal como está organizada, existe uma conscientização de que necessitamos nos apropriar de novos conhecimentos que nos dêem condições de aprofundar, cada vez mais, o fazer pedagógico relativo à educação inclusiva contribuindo, efetivamente, para o acolhimento e atendimento à diversidade ao planejamento que valoriza as características dos alunos do contexto social e que enfatiza a avaliação que o aluno tem de si mesmo.

Acreditamos que a escola vem estudando e adaptando-se à inclusão. Preparando-se para “incluir”, integrar todos os alunos. Proporcionar-lhes autonomia, independência e equiparação de oportunidades. Desta forma, possibilitar um convívio harmonioso e satisfatório a todos os alunos.

Há um conjunto de fatores que levam às dificuldades de aprendizagem, sendo necessário, portanto, que professores e comunidade se unam e se completem no sentido de superarem as dificuldades que podem estar por trás do “não aprender”.

Para Freire é fundamental que os trabalhadores da educação consigam refletir sobre o seu fazer e ao agirem também tenham condições de refletirem sobre as suas diferentes tarefas, funções ou trabalhos voltados à sala de aula ou em outros espaços pedagógicos. Desta forma, segundo Freire, o maior desafio do professor é a partir da teoria estudada construir sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores que desenvolvem uma prática consciente trilham novos caminhos e abrem horizontes novos a partir de seu fazer pedagógico.

Quando entendermos que a instituição escola é constituída pela diversidade dos que dela fazem parte, conseguiremos desenvolver e viabilizar o ensino e a aprendizagem dos que nela estão inseridos, potencializando-os a atingirem a liberdade e a autonomia, possibilitando, desta forma, ao sujeito a conquistar o seu lugar na sociedade construindo a sua própria história.

É desejo de a escola desenvolver um fazer pedagógico pleno, abrangente que desenvolva o conhecimento, mas o professor tem o desafio de colocar em prática a teorização que a própria formação continuada lhe proporciona, não só para possibilitar ao aluno oportunidades de aprendizagens significativas que lhe abram novos horizontes e lhe incluam como cidadão consciente de seus direitos e deveres na sociedade onde vive e convive, mas para que ele próprio, professor, cidadão, encontre sua realização como ser humano e como um profissional que, em ajudando na construção do outro, constrói a si próprio.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Vitor Da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIDZ, T. **A pessoa seu desenvolvimento durante o ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

POESIA

O REENCANTAMENTO DA ESCOLA PÚBLICA

CÊNIO BACK WEYH¹

LAÍS FRANCINE WEYH²

GABRIELE FERRETI PEDROSO³

MEDIANEIRA DA GRAÇA GELATI WEYH⁴

RESUMO

A poesia intitulada “O Reencantamento da Escola Pública” é resultado de uma reflexão em relação aos estudos realizados sobre Paulo Freire e Florestan Fernandes no curso de Pedagogia e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/URI, com o projeto “Políticas Educacionais e a Escola Pública no Brasil: contribuições de clássicos brasileiros”. Nesta perspectiva, o poema tem como objetivo compreender e destacar o significado político-pedagógico da obra desses educadores militantes, em suas lutas permanentes por uma sociedade mais justa, participativa e democrática. Para esses clássicos a escola pública é uma ferramenta de efetiva mobilização e transformação social, característico do campo popular, que parte da educação conscientizadora, passando pela crítica, tendo em vista uma prática libertária. Desse modo, pensam que é tarefa do homem, enquanto sujeito da sua história, assumir seu tempo, integrar-se e inserir-se nele, desenvolvendo ações acerca do que podemos fazer para deixar o mundo um pouco melhor do que o encontramos. Logo, está posto o desafio para os educadores nesse limiar do novo século: reencantar a docência pelo envolvimento nas práticas educativas de tal forma que suas ações testemunham a crença de que é possível construir uma escola pública de qualidade para o povo brasileiro. A tarefa é complexa, mas necessária para a consolidação do protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e a concretização do sonho de um mundo mais bonito.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Florestan Fernandes. Escola Pública. Reencantamento. Transformação Social.

¹ Docente do Departamento de Ciências Humanas, Coordenador do Curso de Pedagogia, Professor titular do Mestrado em Educação (FW) e Mestrado em Ensino Científico e Tecnológico - URI – Campus de Santo Ângelo – Dr. em Educação. Email: ceniow@santoangelo.uri.br.

² Acadêmica do 5º semestre do Curso de Pedagogia e Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) – URI – Campus de Santo Ângelo. Email: lais.weyh@gmail.com.

³ Acadêmica do 3º semestre do Curso de Pedagogia e Bolsista de Iniciação Científica (PIIC) – URI – Campus de Santo Ângelo. Email: gabbi.ferreti@hotmail.com.

⁴ Mestre em Educação, Pedagoga/Extensionista da EMATER-Ascar Santo Ângelo. Email: mediweyh@gmail.com.

TEMPO ESTIMADO PARA APRESENTAÇÃO DA POESIA: Aproximadamente 10 minutos.

MATERIAL NECESSÁRIO: Na apresentação será utilizado o *POWER POINT*.

A PEDAGOGIA FREIREANA NA PERSPECTIVA DAS NOVAS TECNOLOGIAS

GISELI PRICILA MOREIRA KLEIN¹

LAÍS FRANCINE WEYH²

RESUMO

O desenho intitulado “A Pedagogia Freireana na perspectiva das Novas Tecnologias”, é resultado de uma reflexão crítica em relação aos estudos realizados sobre Paulo Freire, através da análise e discussão de algumas obras que tratam sobre o tema. Nesta perspectiva, a ilustração tem como objetivo representar todo pensamento e prática político-pedagógica desse educador no contexto da sociedade capitalista contemporânea. Ali, os meios de comunicação, como instrumentos simbólicos de poder, apesar de trazerem inúmeros benefícios, como a socialização, acesso rápido e fácil às mais diversas informações, também são formadores de opinião, em que se interpenetram ideologias, levando à alienação dos sujeitos, ao consumismo exacerbado que não contém filtro de dados capazes de revelar o certo e errado, os limites do real ao imaginário. Por isso Freire insistia na importância da tomada de conscientização que a leitura de mundo produz, no diálogo ativo e participativo, imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem entre educadores, educandos e demais envolvidos. A convicção de que todos somos seres em formação permite-nos caminhar rumo ao ser mais, e esperançosamente assumir o protagonismo tendo no horizonte uma busca de vida mais fraterna e feliz. Assim, o desenho deseja fazer enxergar de diferentes ângulos à história como possibilidade, rumo à transformação social, pelos sujeitos que assumem sua postura cidadã e utilizam das ferramentas tecnológicas para o bem comum.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia freireana. Novas tecnologias. Conscientização. Diálogo. Transformação social.

¹ Graduada em Pedagogia - URI - Campus de Santo Ângelo e ex-bolsista de Iniciação Científica (PIIC) / giseliklein@outlook.com.

² Acadêmica do 5º semestre do Curso de Pedagogia e Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) – URI – Campus de Santo Ângelo / lais.weyh@gmail.com.

ALGUMAS NOTAS SOBRE UMA PRÁXIS EDUCATIVA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

PATRÍCIA TAROUÇO MANETTI BECKER¹

RESUMO

Ao educando todos devemos respeito, o que significa dizer que precisamos conhecer sua realidade a fim de realizar uma reflexão sobre aquilo que necessita para alcançar seus objetivos, os quais o levaram à escola. O educando precisa sentir que a escola vai mudar algo no seu cotidiano, precisa compreender que, também através da escola, vai ter sua condição de sujeito aprimorada e terá condições de saber ouvir e decidir o que é melhor para a trajetória de sua formação. Ao educador comprometido, cabe potencializar o diálogo e colaborar para com a formação da identidade cultural do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Rousseau. Formação Humana. Educação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao desenvolver o presente projeto, lanço reflexões sobre o modo de como deveria estar o ser humano avaliando sua existência, pois assim o mesmo poderá começar a pensar em buscar estratégias de autoformação para modificar a sociedade que está em meio a uma crise, na qual os valores estão distorcidos. Rapidamente, sem que estejamos percebendo, as coisas importantes na nossa comunicação estão se perdendo, palavras e símbolos se confundem e se espalham no emaranhado de informações com que vivemos diariamente e, sem querer, já não sabemos onde estão as verdades e as mentiras e, o que realmente vale e serve, possivelmente, tudo acabará se perdendo. Somente o indivíduo pode reverter esse quadro. Quando pensamos em formação humana devemos pensar também em

¹ Licenciada em Economia Doméstica (UFPel) e em Letras (UNIASSELVI), Especialista em Educação Brasileira (FURG) e em Mídias na Educação (UFSM), Mestre em Educação (UFPel) e Educadora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinto Bandeira e no Instituto Estadual de Educação Ponche Verde, ambos em Piratini/RS. E-mail: titatarouco@gmail.com.

trabalhar a autonomia do sujeito, em sua liberdade de tomar decisões, de fazer escolhas e de poder viver suas experiências sem medo de ser criticado ou avaliado.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1998, p. 121).

Por isso, muitos pensadores têm se dedicado ao estudo da formação humana, e, sendo assim, surgem muitas teorias e caminhos a seguir. Apesar disso, o homem, às vezes, não consegue valorizar nem lidar com a evolução de sua espécie e acaba desviando-se de valores primordiais para sua formação; por isso, esse sempre é um tema que desperta o interesse e a preocupação de todos. A formação do cidadão está relacionada aos fatos políticos, sociais, econômicos e educacionais e, frequentemente, segundo Rousseau, encontra-se olvidada: “a arte de formar os homens permanece esquecida” (ROUSSEAU, 2004, p. 4).

Em sua obra *Emílio*, Rousseau destaca o *modo* como devemos instruir as crianças, apresentando uma proposta pedagógica que propõe a formação, em um primeiro momento, pela experiência – através da educação das coisas - que a criança pode adquirir através da necessidade. Como parte da educação pela natureza, Rousseau sugere trabalhar, primeiramente, os órgãos dos sentidos e suas faculdades, para, em seguida, podermos buscar a educação das *coisas*, na qual as experiências são ligadas aos objetos.

Em síntese, poderíamos afirmar que a educação natural tem como meta o desenvolvimento sensório-motor da criança, visando o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos. Nos dois primeiros livros do *Emílio*, Rousseau descreve, com base numa variedade de detalhes, em que sentido e com apoio em que conteúdo e procedimento metodológico o adulto deveria se ocupar da educação do tato (tocar), da visão (ver), da audição (ouvir), do gosto (paladar) e do olfato (odor). Exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles, mas aprender a bem julgar através deles é aprender, por assim dizer, a sentir; pois nós não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira como aprendemos (ROUSSEAU 2004, p. 160).

Diante do exposto, em minha práxis, busco o diálogo com os educandos na direção de descobrir qual a realidade em que vivem, para assim, construir uma proposta educativa que qualifique esta realidade. Mas nossa realidade ainda observamos que muitos professores impõem propostas, onde a memorização é mais importante que a construção do conhecimento através do diálogo. Freire nos coloca que “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1978, p. 66).

Acredito que a importância de respeitar o saber, o conhecimento a cada etapa da vida da criança, mais uma vez, enfatiza que nada deve ser antecipado à curiosidade do aluno, mesmo no processo de educação familiar ou no processo de formação humana, pois tudo tem seu tempo, e este tempo deve ser utilizado através do exemplo do educador, da observância de restrições e da prática das virtudes. Dozol, nesse sentido, declara: “Compreendido desse modo, não há que formar o que já se encontra formado pela obra do Criador; o que é preciso é formar o homem para que conserve ou preserve aquilo que recebeu da natureza e de Deus” (DOZOL, 2006, p. 57). Cabe ainda destacar que os pressupostos teóricos de Célestin Freinet (aula-passeio e método natural) e de Paulo Freire (mundo da vida, práxis, comprometimento, leitura de mundo e diálogo) também alicerçaram o desenvolvimento desta experiência.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O projeto apresenta um conjunto de atividades pedagógicas que buscaram, por meio do processo de alfabetização, valorizar os educandos e suas famílias que residem no Assentamento Conquista da Liberdade e conquista da Luta, localizado no 2º Distrito de Piratini/RS/Brasil. Ainda objetivando trabalhar o sentimento de pertencimento em relação à localidade e à Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinto Bandeira, as atividades planejadas sempre pretendem relacionar todos os temas desenvolvidos com o cotidiano de ser/estar no Assentamento Conquista da Liberdade e com as pessoas que ali vivem (as famílias de nossos educandos).

Acredito que, como educadora, primeiro devo conhecer a realidade dos educandos, pois somente assim haverá um real processo de ensino e, por conseguinte, de aprendizagem por parte das crianças. Se o educando vivenciar, experimentar (olhar, ouvir, tocar, cheirar e degustar), pesquisar, organizar seu conhecimento, partindo da sua realidade, este compreenderá a importância de si e dos outros, da sua família, de sua escola e de suas atitudes. Por meio desse posicionamento, ele terá melhores possibilidades de construir um ambiente saudável, harmonioso e justo para que todos possam viver.

Partindo do acima exposto, as atividades realizadas neste ano de 2013, com a turma de 1º Ano (é importante salientar que, em determinados momentos, também convidamos para participar e colaborar com nosso trabalho as turmas do 2º Ano e do 3º Ano), transitaram por diversos assuntos próprios do processo de alfabetização, mas que tinham como elemento propulsor a realidade dos educandos. O cotidiano dos educandos era o nosso ponto de partida e de reflexão. Após a realização de uma caminhada ao longo desse movimento educativo, retornávamos a realidade, agora, com mais subsídios para refletir sobre ela. No que concerne a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinto Bandeira, torna-se necessário esclarecer que a mesma acolhe educandos dos Assentamentos *Conquista da Liberdade* e *Conquista da Luta*, ambos do 2º distrito de Piratini/RS/Brasil. Todas as famílias das crianças, que lá estudam, possuem o benefício da Bolsa Família.

A educação, no plano concreto, não acontece de modo isolado, anterior ou posterior aos demais fenômenos, como o econômico, o social, o cultural, etc. Vida e educação se entrelaçam, se fundem, se confundem, estão relacionados à condição humana, pois conforme alerta Rousseau: “a parteira põe no mundo, a ama cria, o pedagogo forma, o mestre ensina” (ROUSSEAU, 2004, p. 15). E então, a educação está relacionada a saber buscar, estar no mundo para solucionar os males que a vida nos oferece como desafios, pois fazemos parte de uma sociedade e dentro desta existem vários momentos ligados à educação, à formação, mas temos que procurar as oportunidades e não esperar por elas, investigar temas que envolvam a realidade dos educandos, “investigar o ‘tema gerador’ é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 1978, p. 115). A práxis desenvolvida pelo educador é de suma relevância para a aprendizagem do educando.

Num dos aspectos mais importantes da Tendência ou Pedagogia Progressista Libertadora, segundo Paulo Freire (1998), o papel da escola é de transformação social. Esta tendência questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e outros homens, por isso é crítica. Os conteúdos são extraídos da realidade do aluno relacionada com a experiência; os temas geradores são extraídos da realidade. Por isso é importante conhecer a família e o meio do educando na busca de possibilidades de transformação, de procurar realizar nossos sonhos e não trabalharmos com a utopia de pensarmos que na educação do decoreba conseguiremos a formação de seres humanos críticos na construção da cidadania.

Não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes [...]. É porque transformar o mundo, que estamos com ele e com outros. Não teríamos ultrapassado o nível da pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação (FREIRE, 2000, p.17).

Ao tratar especificamente acerca das atividades desenvolvidas de março a dezembro de 2013, destacamos que o planejamento teve como referência o relato dos educandos quando contam uma história ou quando dizem coisas interessantes que acontecem em suas famílias. Com efeito, busco associar estas informações aos temas que deverão ser trabalhados em sala de aula. Dito em outras palavras: tudo o que faz parte do cotidiano dos educandos é fonte de pesquisa para aprendermos as letras, os números e as cores e tudo aquilo que se relaciona ao processo do conhecer para transformar.

As atividades desenvolvidas são sempre pensadas a partir da realidade dos educandos, tendo como objetivo principal mostrar e valorizar o ambiente em que vivem, pois é o meio de aprendizagem que está presente na vida cotidiana dos pequenos educandos, os quais, dotados de grande imaginação, poderão, futuramente e em outras situações, aprimorar o conhecimento construído através de fatos que estejam relacionados ao todo. Acredito que ainda que “o professor precisa ser um mediador da aprendizagem e, para isso, necessita planejar boas situações didáticas, selecionando e/ou criando bons recursos didáticos” (BRASIL, 2012, p. 20).

Com base também nos referenciais disponibilizados no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, busco trabalhar a educação e o processo de alfabetização por meio dos *sentidos*.

Conversando sobre a família de cada educando, onde e com quem morava, cada um poderia contar uma história importante relacionada à sua vida. Através das palavras dos educandos, comecei a conhecer um pouquinho da turma. Assim, minha proposta foi pensarmos como iríamos organizar a sala de aula e o material escolar. Confeccionamos caixinhas para guardar o material escolar, as quais personalizamos com o nome de cada um. Em cada mesa e cadeira foi fixado o nome de cada educando e também a foto daquele que utilizava a carteira. Em todos os materiais da sala colamos palavras identificando os objetos. Desta forma, comecei a apresentar, de maneira informal, as letras para as crianças. Também por meio do relato dos educandos, comecei a organizar o planejamento das aulas.

Nossas atividades são planejadas tendo com pré-requisito uma rotina, na qual desenvolvemos a leitura de livro (cantinho da leitura), trabalho com música, jogos, brincadeiras no pátio envolvendo o tema da aula. Uma vez por semana, os educandos levam a sacola colorida para casa para trabalhar com a família a leitura. Quando regressam, em sala de aula, os educandos relatam o momento familiar (Quem leu, qual o título da história, personagens, qual o assunto que era tratado na mesma, entre outras questões). Na sacola também existem jogos que os educandos confeccionaram em sala de aula que envolvem o alfabeto, as imagens de frutas e os objetos que trabalhamos com números.

Em continuidade às ações pedagógicas trabalhamos com as cores relacionando-as com a alfabetização e buscando analisar o cultivo de hortaliças no Assentamento, destacando, ainda, a importância de uma alimentação saudável e a realidade de produção de alimentos, naquele local, pois os mesmos são cultivados com adubo orgânico. As cores também foram trabalhadas na questão do trânsito⁶³, onde observamos o significado de cada uma das três (vermelho, amarelo e verde). Também relacionamos as cores com os valores que temos que dar destaque na

⁶³ Ainda em relação a este tema, trabalhamos com o livro *Como educar os pais no trânsito*, elaborado pelo DETRAN/RS. Como atividade pedagógica, cada grupo de educandos formou famílias e, através de um teatro, cada uma discutia o que é o meio fio, a faixa de segurança, de que lado as crianças deveriam andar na calçada, sobre os sinais de trânsito e o lugar apropriado para jogar bola. Apresentamos as nossas peças teatrais para toda a escola.

nossa vida, questionando acerca das situações que causam prejuízos para o bem viver (brigas, violência, falta de solidariedade, entre outras). A partir daí, relacionamos o vermelho (pare) a tudo aquilo que desumaniza; o amarelo (atenção) àquilo que também devemos dar atenção (a uma alimentação saudável, ao cuidado com o fumo, às bebidas alcoólicas, etc.) e o verde (siga) ao que contribui para uma boa qualidade de vida (ajudar o próximo, estudar, brincar, cuidar do meio ambiente...). Também fizemos, na ocasião, uma deliciosa salada de frutas e discutimos sobre os nutrientes de cada fruta utilizada.

Analisando nossas atividades, podemos identificar que as cores sempre tiveram presentes em nossas aulas, então, busquei a bibliografia de Ruth Rocha *Bom dia todas as cores*, para que os educandos observassem o personagem do Camaleão, onde sempre de bem com a vida e sempre aceitando a opinião dos amigos mudava de cor a cada conversa, mas em um momento ficou cansado de somente ouvir os outros, então esta atividade mostrou que as cores que tínhamos pintado nossos ovos eram as mesmas que o camaleão tinha adquirido conforme a sugestão dos amigos, mas a reflexão da história foi sobre o comportamento do Camaleão em aceitar a opinião de todos e não pensar em qual a cor que ele sentia-se bem, no final da história ele concluiu que o mais importante era ele ter a sua própria opinião e acaba dizendo que “AZAR para quem não concordava com sua cor porque ele estava satisfeito com sua vida”. As crianças reconheceram que é melhor cada um ter sua opinião e não somente levar em consideração o que os outros pensam, pois muitas vezes o que é bom para os outros não é bom para nós, também realizamos no livro didático qual dos balões (cores diferentes) cada um preferiria, identificamos no gráfico qual a cor mais votada, sequencia das cores nos desenhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste relato, que está alicerçado no compromisso em construir o processo educativo a partir da realidade dos educandos, apresentei as atividades que, até o presente momento, foram desenvolvidas com um 1º Ano da E. M. E. F. Pinto Bandeira (Piratini/RS/Brasil). Acredito que uma relevante práxis educativa vem

se constituindo e oferecendo, por seu turno, aprendizagens significativas. Trabalhar em uma escola da zona rural e desconsiderar a amplitude de situações que acontecem no cotidiano das crianças seria uma incoerência. Ou melhor, não trazer a realidade dos educandos para o centro do processo educativo é uma negação da história que cada um traz, todos os dias, para o contexto da sala de aula.

Movida por este fundamento é que a cada planejamento (que é flexível, é necessário sublinhar) e cada manhã busco edificar a tarefa de ensinar na perspectiva de qualificar e significar o ato de aprender. De forma concisa, posso destacar como resultados positivos da experiência realizada: a construção de um processo de alfabetização prazeroso; a valorização dos educandos, de suas famílias e de suas origens; a constituição de um olhar de respeito e de reconhecimento para com o Assentamento; a elaboração de uma práxis significativa, problematizadora, não somente para as crianças, mas também para mim, enquanto educadora e ser humano, e o sentimento de pertencimento à escola. Freire contribui com seu pensamento nos relatando da importância dos desafios como meio de motivação de buscarmos respondê-los. “quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio” (FREIRE, 1978, p. 80).

O aprender está ligado a algo que inspira desejo, prazer, conecta-se ao errar para aprender com o erro, a fazer e a refazer. Mas, para que todas essas etapas concretizem-se, deve ter alguém em quem o educando confie para que seja incentivado no processo educativo.

Por fim, gostaria de salientar que, muito embora as condições de trabalho na escola pública não favoreçam o educador, penso que devemos, por comprometimento, não nos deixarmos desesperançar por elas. Devemos, sim, lutarmos contra tudo aquilo que impede a realização de uma educação pública de qualidade. E este começa com um trabalho comprometido em favor de um outro ato educativo, de uma nova escola e de um fazer docente que qualifica aprendizagens. E é por este caminho que estou disposta a andar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Filosofia e Educação no *Emílio de Rousseau*: O papel do educador como governante.** Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PRÁTICAS INOVADORAS DO ENSINO MÉDIO

LUIZ EDUARDO MADEIRA¹

JÚLIO CÉSAR MADEIRA²

RELEM MACHADO BATISTA³

GABRIELA TEIXEIRA GOMES⁴

RESUMO

Este texto apresenta um segundo momento de reflexão de um projeto de intervenção pedagógica já desenvolvida e publicada anteriormente, no qual se introduz o debate sobre a conscientização como elemento possibilitador da transformação da realidade do educando acerca de práticas pedagógicas vivenciadas em uma escola pública Estadual de Ensino Médio, tendo como foco a apresentação de uma proposta de trabalho desenvolvida que problematizou os conteúdos com os estudantes, de forma a tornar mais atrativo e próximo de suas realidades. Dessa maneira, desenvolveu-se um projeto pensando inserir conteúdos significativos na realidade da sala de aula. Esse sustentou suas atividades em três momentos: o planejamento de elaboração das atividades, a execução e a avaliação. Dessa iniciativa, visualizou-se que a inserção do estudante em sua vivência diária, a partir de conteúdos significativos, traz como produto uma maior participação do educando nas dinâmicas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Práticas pedagógicas. Ensino médio.

INTRODUÇÃO

No atual contexto, as práticas pedagógicas estão desafiadas pelas mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas em curso. Essas vêm sendo introduzidas, principalmente, a partir das duas últimas décadas, através de um modelo de globalização que prima pela homogeneização cultural, dentro de um

¹Professor da rede estadual de ensino/ RS, pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação. Email: 05creluizeduardomadeira@gmail.com.

²Professor da rede estadual de ensino/RS, pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação. Email: juliocesarmadeira@gmail.com.

³Professora da rede municipal de ensino Pelotas/RS, pela Secretaria Municipal da Educação. Email: rencena@gmail.com.

⁴ Professora da rede estadual de ensino/RS, pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação. Email: gomes.gabrielateixeira@gmail.com.

perspectiva individualista. Assim sendo, baseia-se no controle da informação – através do domínio dos meios de comunicação – como elemento estruturador da formação da opinião pública. Subliminarmente também na formatação da produção individual e social da visão de mundo dos sujeitos sociais, em sua análise racional e percepção sobre o presente, assim como em sua análise e perspectivas sobre o futuro.

Dentro desse escopo, a educação é um dos instrumentos de compreensão e modificação dessa realidade descrita anteriormente, visto que é um terreno fértil para a construção de novos valores e conhecimentos sociais que, intrinsecamente, nos trazem a possibilidade do repensar das relações sociais. Paralelamente a isso, o repensar das relações sociais pode trazer a possibilidade da emancipação do sujeito social e, talvez, de grupos sociais, tendo como perspectiva os limites do capitalismo e da hegemonia do pensamento ideológico.

Nesse prisma, acredita-se na força indelével da esperança, da amorosidade e na possibilidade de ser e de ‘vir a ser’ do educando, tem-se como visão teleológica de nossas caminhadas pedagógicas a construção de um mundo mais solidário, igualitário e ecologicamente sustentável. Para isso, é necessário discutir-se o fazer pedagógico, buscando a construção democrática de práticas inovadoras do ensino médio. Para tanto, Paulo Freire aponta questões de extrema relevância para esse debate.

Diante do cenário descrito, a escrita a seguir problematiza questões atinentes às práticas pedagógicas no contexto do ensino médio, em uma escola pública, tendo como recorte analisar a relevância da inserção de conteúdos com significados na vida dos sujeitos presentes no contexto da sala de aula.

O presente trabalho é fruto de um segundo momento, de um projeto de intervenção pedagógica já desenvolvida e publicada⁶⁸ anteriormente. O projeto já mencionado baseou-se na utilização de 04 (quatro) aulas para a aplicação do seguinte objetivo geral: identificar o desenvolvimento do trabalho pedagógico de construção do conhecimento, partindo da realidade do educando, enfatizando as

⁶⁸ MADEIRA, L. E.; MADEIRA, J. C.; BATISTA, R. M.. Trabalhando Conteúdos Inseridos na Realidade do Educando: Caminhos e Possibilidades a partir de Práticas Pedagógicas no Ensino Médio. In: VII Seminário Nacional de Diálogos com Paulo Freire, 2013, Rio Grande. VII Seminário Nacional de Diálogos com Paulo Freire, 2013. p. 1-6.

questões sociais, históricas, políticas e econômicas em relação ao mundo do trabalho.

Esse processo se estabeleceu através de objetivos específicos definidos pelos próprios educandos, em uma perspectiva dialógica, os quais foram: perceber as diferentes formas de relação de produção existentes em sua comunidade; identificar a relação entre a geopolítica e o contexto do mundo do trabalho urbano atual (FREIRE, 1998).

Assim sendo, com intuito de maximização da presente proposta partiu-se do seguinte tema: “O Trabalho na atual sociedade”, percorrendo-se 03 (três) momentos: (1) planejamento de elaboração das atividades, (2) a execução e (3) a avaliação. A primeira referiu-se ao momento de planejamento e construção de referencial teórico para sustentar o projeto. A segunda tratou-se dos momentos vivenciados no contexto da escola, para colocar em prática os anseios pedagógicos verificados na fase de elaboração do projeto. Por último tem-se a avaliação, o instante oportuno de verificar quais aspectos do projeto vivenciado trouxeram resultados e questões a serem pensadas para o avanço da prática pedagógica. Dessa forma, o trabalho dividiu-se em etapa da construção do referencial conceitual, etapa de experimentação fática e etapa de análise crítica da produção de dados desenvolvida.

Na primeira escrita acerca do projeto foram enfatizados os eixos norteadores para potencialização da discussão, que vinha a ser o conhecimento, a contextualização e a criticidade. No presente ensaio, busca-se introduzir um novo elemento na análise - o conceito de conscientização desenvolvido por Freire como um instrumento que possibilite a transformação social, essa novo horizonte conceitual foi suscitado desde o momento inicial de experimentação, apresentando relevância para o aprofundamento do debate.

CONHECIMENTO, CONTEXTUALIZAÇÃO E CRITICIDADE

Do ponto de vista pedagógico, a aprendizagem do educando tem sido um grande desafio, pauta de muitas reuniões docentes e conversas em sala de aula. Dessas atividades destacam-se os seguintes pontos: o conhecimento, a

contextualização e a criticidade. Diante desses elementos levantados como centrais para construção de uma aula mais interessante, participativa e significativa para o educando depara-se com a seguinte questão: “frente ao esgotamento do modelo tradicional metodológico em relação a aprendizagem do educando, como trabalhar de forma diferente os conteúdos a serem ministrados, de forma que tenham um sentido prático e teórico para suas vidas, e que esse mesmo lhes possibilitem uma visão crítica de si ,da sociedade, e do mundo do trabalho”.

A partir dessas inquietações buscaram-se leituras e experiências de outros colegas, que acabaram articulando com a proposta epistemológica de conhecimento desenvolvida por Paulo Freire, como metodologia para o aprimoramento deste projeto em sala de aula.

Na primeira fase o que se planejava era a construção de intervenções que colocassem os estudantes em movimento dentro da sala de aula, ou seja, possibilitassem conexões entre os conteúdos teóricos e a realidade. Nesse sentido, através de seminários sobre temáticas relacionadas ao conteúdo programático, puderam-se articular os conteúdos com a possibilidade da construção da autonomia por parte dos estudantes. Como Freire (1998) nos sinaliza sobre a relevância do educando tomar consciência de sua autonomia enquanto sujeito de seu tempo.

O exercício de trabalhar em grupos na busca de material, fez com que a primeira aula e as posteriores transcorressem em uma dinâmica deliciosa, plena de satisfação e debates. Os estudantes manifestavam sua satisfação com a organização das aulas, principalmente pelo espaço aberto para que eles fossem escutados, assim os procedimentos a serem percorridos no projeto foram decididos por um exercício de diálogo coletivo. Cabe ressaltar nos escritos de Freire, o papel que o diálogo tem no estabelecimento de um canal de aproximação entre educador e educando.

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o "maior". Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria existência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o

caminho para conhecer. Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (FREIRE, 1998, p. 152-153)

A produção realizada demonstrou o envolvimento e o comprometimento tanto de educadores como dos estudantes com a proposta. Ocorreram contratemplos, tais como: o tempo (uma aula por semana) pequeno para nossos encontros e discussões, além das burocracias em que a escola está inserida, avaliações, fechamento de trimestre e conselhos de classe. As habilidades trabalhadas e desenvolvidas foram às seguintes: motoras, intelectivas, comunicativas. As competências atingidas: ler, escrever e resolução de problemas de forma contextualizada.

Acima de tudo, verificou-se a apresentação de um conhecimento partindo da construção coletiva, na experimentação do senso de grupo e a relação de troca intrínseca as atividades dessa natureza.

Em relação ao conhecimento, Freire destaca que o processo de construção aborda os aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos da realidade do educando, onde possam interagir os elementos externos e internos da escola no processo de ensino e aprendizagem, visto que o conhecimento perpassa os mais diversos espaços sociais – através de um processo de dialógico (FREIRE, 1998).

Após o momento inicial do processo de significação dos conteúdos formais, a partir do contexto cultural desses sujeitos, os desafiamos a aprofundar seus saberes através de relação com realidades universais, problematizando outros espaços e sociedades distintas da que estávamos acostumados a conviver (FREIRE, 1987).

No entendimento freireano, a construção do conhecimento parte da investigação para a apropriação do conhecimento, do diálogo à produção e reconstrução do saber, através da problematização, com liberdade para a viabilização do caráter político do conhecimento (FREIRE, 1998).

Nesse prisma, outro elemento a ser pensado situa-se na contextualização dos conteúdos a serem trabalhados na prática docente. Pois ao inserir o sujeito no

contexto das práticas sociais será possibilitado ao estudante verificar que a cultura assume diferentes significados de acordo com o contexto social da comunidade (FREIRE, 1987).

A criticidade anunciada por Freire como algo fundamental no ensino refere-se a um ato de desvelamento de uma dada realidade, sendo assim, os fatos são de uma determinada maneira porque são atravessados por relações de poder que as estabelecem no contexto social vivido, e não por mera coincidência. Estes estão assim definidos dentro de uma determinada concepção ética e estética previamente definida para tal realidade (FREIRE, 1997).

De acordo com Freire (1998), a criticidade, surge como forma de superação da ingenuidade, o sujeito supera a simples curiosidade chegando a uma curiosidade epistemológica, assim sendo, de maneira criativa e curiosa buscam dar sentido as coisas que os circunda.

Desta forma, para que sejam autônomos, os sujeitos antes mesmo, necessitam de criticidade. Nesta concepção, se sinaliza para a presença de uma rigorosidade científica para que o sujeito possa estar consciente. A obra do sujeito é realizar a passagem da curiosidade espontânea, ingênua para a curiosidade epistemológica. Para tanto a articulação da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1998).

A educação situa-se como um ato de constituição de conhecimentos, de forma a aproximar o sujeito educando ou educador da realidade crítica da sociedade onde convive, para mediar um processo de conscientização (FREIRE, 1980).

Com essas palavras, analisa-se que quanto mais à reflexão crítica ajudar o estudante a perceber a si e as suas razões existenciais, mais consciente este sujeito se torna em relação à realidade que está inserido. E, por consequência, será reforçada a curiosidade epistemológica, propiciando condições para que ele seja sujeito autônomo.

UM BREVE DEBATE ACERCA DA CONSCIENTIZAÇÃO

A significação dos conteúdos nos revelou que não basta ao educando apenas a percepção de sua realidade concreta, pois ele sozinho torna-se impotente para agir para a mudança de determinadas condições sociais que os desfavorecem. Para a superação de determinadas condições de desigualdade verifica-se um indicativo: a luta por uma escola pública de qualidade e de uma ação política na sociedade. Dentro desse meandro, a escola pública pode ser um dos elementos propulsores da conscientização.

Diante da situação de desigualdade social que permeia a realidade das relações constitutivas da educação pública brasileira, torna-se premente a introdução de elementos da educação popular, mais especificamente a ideia de educação libertadora, com ênfase na categoria freireana da conscientização.

A escola, em termos de conhecimento, contextualização e criticidade trabalha- de modo geral – na reprodução da desigualdade, visto que em seu interior trata os conteúdos de forma desconectada da realidade social do educando.

Assim sendo, a pedagogia freireana é em última instância um processo de conscientização de si e do mundo, visto que os educandos nesse processo constroem os significados com suas próprias palavras a partir de seu cotidiano. Desse modo tornando-se sujeitos de sua história e percebendo seus limites e possibilidades, possibilitando a formação de uma conscientização crítica frente a sua história de sua vida, de seu bairro, de sua cidade, de seu estado, de seu país e do mundo.

O processo de conscientização estabelece uma intersecção no processo de construção de conhecimento entre conhecimento, contextualização e criticidade interessante ao passo que se aproxima de sua realidade local, através do diálogo entre o conhecimento senso comum com o conhecimento formal proposto pela escola.

Em um segundo momento ou paralelamente a esse primeiro instante estabelece-se um “olhar de fora” para essa mesma realidade que acabará de percebê-la de modo mais sistemático. Esse olhar com um relativo distanciamento

propicia a consciência crítica e reflexiva que conecta as variáveis construídas no contexto local com as de caráter estrutural da sociedade.

Para Freire o conhecimento de si inexoravelmente projeta um determinado conhecimento do mundo, que não é necessariamente a consciência de classe, pois produz uma nova percepção de si no mundo em grupo, com aqueles que estão imersos sobre as mesmas condições estruturais, assim seu entendimento do mundo já não é mais o mesmo.

Freire nos salienta a importância da reflexão dialética em relação ao homem, ao mundo e a consciência:

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. (FREIRE, 1987, p.09).

O homem se humaniza dizendo suas palavras e o mundo em que vive desta forma produz sua história e sua cultura. A questão da conscientização ocorre no momento em que o homem percebe o mundo concreto de forma crítica e tem que transpor a palavra contextualizada com os significados provenientes da construção de um conhecimento calcado em sua realidade local em ação transformadora perante o mundo. A educação e a conscientização são dois processos que caminham juntos nesse processo pedagógico de construção social do conhecimento, uma transformação a partir da práxis. Para tanto, como caminho de mudança, situa-se problematizar uma educação não alienada que estabeleça uma reflexão-ação baseada na realidade do educando, deste modo. Essa funda-se no diálogo e na possibilidade da libertação.

Freire, sobre esta passagem salienta: “(...) o homem como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura, que se prolonga no mundo da história” (FREIRE, 1975, p.65).

Diante disso, analisas-se que no engajamento da ação transformadora o homem assume, através do diálogo, sua humanidade. Por isso, nesse entendimento

a educação como prática de liberdade proporciona a reflexão do homem em relação a si e ao mundo.

CONCLUSÕES

Ao final desta proposta de intervenção pedagógica no ensino médio da rede pública estadual, perceberam-se indícios de que as produções dos eixos geradores por parte dos educandos trazem um maior envolvimento no processo de aprendizagem no cotidiano escolar.

É importante destacar a relação dos conceitos propostos para esta atividade: conhecimento, contextualização e criticidade. Eles atuaram de forma integrada, um conceito foi construindo e dando sentido ao outro – através da realidade do educando de forma dialógica e dialética.

Os estudantes entraram no contexto da sala de aula em uma postura diferente da usual, com conversas paralelas, agitação e pouco interesse no conteúdo trabalhado. Como foram eles que decidiram os rumos do estudo no presente trabalho, a sala de aula tornou-se algo interessante, prazeroso, dinâmico e significativo em sua realidade, não havendo sequer episódios marcados pelo desinteresse.

Sendo assim, o espaço educativo referido tornou-se um ambiente permeado pela alegria e curiosidade. Ao ser trabalhado os assuntos relativos ao “mundo do trabalho”, cada sujeito, dentro de suas possibilidades culturais, obteve conclusões em relação ao conteúdo teórico proposto e as questões locais da realidade circundante.

Além disso, foram superando as expectativas iniciais, ao serem desafiados à transposição para um nível de maior complexidade na compreensão do problema estudado, respondendo de forma positiva. Estabeleceram conexões entre o conteúdo teórico trabalhado e sua realidade local, conectando a questões sociais da realidade geral brasileira, como também, de questões sociais mundiais. Como exemplo disso, em âmbito nacional, refletiu-se sobre o desemprego e a distribuição regional brasileira referente a processo de industrialização. Já em âmbito mundial

levantou-se questões relativas à influência da globalização em relação a nosso país, e a má distribuição da riqueza entre as nações.

Ao concluir esta breve reflexão referente à experiência pedagógica vivenciada, torna-se relevante destacar que mesmo em um cenário de globalização excludente, que cada vez mais estimula um aumento crescente e sistemático do individualismo, a proposta implementada de intervenção pedagógica de significação dos conteúdos mostrou-se eficiente como instrumento de reação ao cenário descrito no âmbito do ensino-aprendizagem. Ao partir da realidade dos educandos, para a construção do conhecimento, conseguiu-se aproveitar a diversidade estabelecida entre os mesmos, já que cada um possuía uma história de vida singular.

No entanto, essas histórias de vida foram emaranhando-se ao serem confrontadas com os conteúdos formais. Com o avanço do debate, os sujeitos começaram a reconhecerem-se uns nos outros, pois sendo, com maior ou menor intensidade as questões locais atravessavam suas vivências. Faz-se importante relatar que ao final do trabalho conseguiram despertar valores como: solidariedade e empatia.

Abordar um tipo de ensino, dentro de uma educação contextualizada, parece uma questão complexa, porém, relevante para a sociedade. A questão da influência exercida por educadores e familiares a uma dada população estudantil tornam a tematização não apenas um efeito da realidade, mas estabelece um modo de contribuição e incentivo para o crescimento contínuo da mesma.

No Brasil, há muitas contradições, apesar de emergirem de contextos específicos, estes estão ligados a uma realidade global, que necessitam ser investigadas e desveladas criticamente para que se potencialize uma educação transformadora.

A contextualização apresenta-se como elemento presente nesse processo, para que se possa discutir, juntamente a educadores e estudantes, o potencial que os mesmos possuem. Desempenhando, dessa maneira, papel de agentes transformadores da sociedade. Para isso é necessário contribuir para que os docentes considerem o potencial existente neste instrumento de educação.

Embora se esteja imerso na globalização, com excesso de informação em diferentes áreas, nem todos tem acesso às novas tecnologias, sendo assim, este

também se configura como fator a ser contextualizado no ensino de uma dada realidade. Com vistas a maiores informações, garantindo uma maior possibilidade de aprendizado a todos, sem distinguir poder aquisitivo do público estudantil.

Por último, destaca-se em relação ao processo de conscientização ao longo do estudo e da experimentação o fato de ser no diálogo que o sujeito social torna-se humano, um encontro de humanidades para si e no mundo, pois é nesse contexto que valores, significados e sentimentos se realizam. É nas vivências concretas que o ser humano interpreta leituras e produz textos - é nesse ponto que está o germe transformador da conscientização – dando a oportunidade para o sujeito social efetivar uma relação do “eu com o nós”, ou seja, se redescobrir em novos parâmetros para relações humanas no mundo social e cultural.

Desse modo, o envolvimento do educando na ação transformadora é um percurso construído no diálogo que torna indissociável a educação da conscientização do homem real a seu contexto local, descobrindo a si mesmo ao perceber o mundo, a partir de ato de amor e liberdade pela humanidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessário a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

A ARTE COMO EIXO ARTICULADOR ENTRE OS CAMPOS DO CONHECIMENTO: UM OLHAR SOBRE DO CORPO, CORPOREIDADE E SUBJETIVIDADE NO CONTEMPORÂNEO

RELEM MACHADO BATISTA¹

JÚLIO CÉSAR MADEIRA²

LUIZ EDUARDO MADEIRA³

GABRIELA TEIXEIRA GOMES⁴

RESUMO

É no contemporâneo que se vivencia este complexo cenário onde se pensa a realidade da educação e os pensamentos de teorias educacionais que possam dar conta das emergências atuais. A questão do comportamento dos educandos sempre foi fator de discurso nas instituições escolares, analisando suas posturas, identificando suas potencialidades, no que há ou não desinteresses, suas reações a atividades. Para isso se trazer a presença desses novos corpos que circulam nos ambientes escolares, através do conceito de corpos conscientes de Paulo freire, onde o autor trata lindamente do corpo como o lugar do aprendizado, não como um depósito de instruções, mas nas suas interações com os aprendizados. Para tanto se busca autores que dialogam observando esses corpos no contemporâneo, para estabelecer interlocução, um diálogo possível entre o conceito de Freire e o pensamento de tantos estudos que vem buscando definir que corpo é este que se está “educando” nas escolas, estipular esse corpo da educação, de onde ele vem, como ele se forma nas experiências dentro das instruções, como se comunicam.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Corpo. Educação.

¹Professora da rede municipal de ensino Pelotas/RS, pela Secretaria Municipal da Educação. Email: rencena@gmail.com.

²Professor da rede estadual de ensino/RS, pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação. Email: juliocesarmadeira@gmail.com.

³Professor da rede estadual de ensino/RS, pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação. Email: 05creluizeduardomadeira@gmail.com.

⁴ Professora da rede estadual de ensino/RS, pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação. Email: gomes.gabrielateixeira@gmail.com.

INTRODUÇÃO

”Quantos seres sou eu para buscar sempre do outro ser que me habita as realidades das contradições? Quantas alegrias e dores meu corpo se abrindo como uma gigantesca couve-flor ofereceu ao outro ser que está secreto dentro de meu eu? Dentro de minha barriga mora um pássaro, dentro do meu peito, um leão. Este passeia pra lá e pra cá incessantemente. A ave grasna, esperneia e é sacrificada. O ovo continua a envolvê-la, como mortalha, mas já é o começo do outro pássaro que nasce imediatamente após a morte. Nem chega a haver intervalo. É o festim da vida e da morte entrelaçadas.”

Lygia Clark

No contexto contemporâneo verificam-se inúmeras questões as quais refletem um cenário complexo de sociedade, tendo em vista a realidade social que nos cerca. Sobretudo, quando se problematiza a realidade da educação e o que ela apresenta, percebe-se o estado de coisas a serem pensadas pela teoria educacional. Nesse sentido, inúmeras reclamações são ouvidas dentro e fora das escolas, como uma das principais situa-se a queixa do comportamento dos educandos e da falta de interesse dos mesmos em participar das atividades propostas na escola. Como indício para tal questão, este texto vem a pensar a presença de novos corpos dentro do contexto escolar, os quais atuam de outros modos no contemporâneo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Longe de pensar-se em soluções para a realidade da educação, a inquietação sobre aspectos cotidianos das escolas se faz salutar para que sejam repensadas as práticas educativas. Dessa forma, visualizam-se no interior da escola, novas práticas de vida, trazidas pelos estudantes, tanto do convívio familiar, de seu círculo de amizades e outros locais de socialização onde seus corpos transitam e vão se compondo.

É no cenário da educação que se trava a luta de classes, sem dúvida, pode-se contar a história das lutas de classe através das práticas educacionais ao longo da história da humanidade, a intenção da escrita dessa proposta é a de problematizar o cenário brasileiro e o a partir da visão de Paulo Freire, educador que

ainda traz motivos de instigação ao mostrar a possibilidade de pensar em novas práticas educacionais para a sociedade brasileira, na busca por uma sociedade menos injusta.

É através do determinismo social entre fracos e fortes, opressor e oprimido, maioria e minoria que se visualiza a luta de classes, sendo assim, Paulo Freire constrói uma prática que vislumbre instrumentalizar os oprimidos e a quebra desse determinismo, que segundo as palavras de Foucault atualmente os oprimidos são os não garantidos pelo sistema capitalístico.⁷³

Nesse sentido, o autor auxilia nessa problematização para pensar a questão dos corpos dos sujeitos no contexto atual. Assim, os sujeitos da contemporaneidade são outros, diversos daqueles que foram esculpidos na época do ajoelhar-se no milho e entregar as suas mãos ao castigo estabelecido pela figura de um professor que tinha dentro de suas missões a imposição da disciplina ao estudante (SIBILIA, 2011).

Paulo Freire fala dos corpo(s) consciente(s) em seu livro *A Pedagogia do Oprimido* (1981), escrita em seu exílio de 1968, aparecendo no segundo e terceiro capítulo do livro. Usa esses termos ao fazer uma crítica à educação “bancária”, considerando que, não acredita em uma educação onde os alunos sejam suportes para se depositar conhecimentos.

Também, se utiliza dessa expressão para dizer que essa consciência muitas vezes é tratada como uma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente, compartimentada e passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz e que se vão transformando em seus conteúdos. Neste sentido, os homens seriam como presas do mundo e o mundo caçador daqueles que por distração se enchem com seus pedaços. O que sugeriria uma dicotomia homens-mundo, inexistente em sua visão. Em uma concepção de que os homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros, assim homens espectadores e não criadores do mundo.

⁷³ Utiliza-se esse termo para referir-se a sociedade tanto capitalista como socialista.

O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente (FREIRE, 2006, p.92).

Freire, partir do comentado, salienta a importância de que se possam estabelecer relações da aprendizagem com os corpos que perpassam o território escolar, nas relações que este corpo estabelece e as já estabelecidas em suas vivências. Buscar práticas pedagógicas que abarquem os sujeitos carregados pelos atravessamentos e composições que formaram sua subjetividade. Não mais um sistema de disciplinas estanques, mas um processo dinâmico mesclando os mais diferentes saberes. Transformando as práticas escolares de forma a conduzir para uma ação interdisciplinar, possibilitando ampliar, abarcar os diversos e variados conhecimentos que possam potencializar o aprendizado desses sujeitos.

Cita-se aqui um trecho do poema dos coletivos:

Ah, enxame, alcateia, resma, califa, chusma, cardume, elenco, manada, matilha, frota, esquadrilha... mais nada de mim levarás sem que eu vá também junto. Sem que eu siga o rebanho das negras ovelhas com pelos jamaicanos.

O poema dos coletivos

Elisa Lucinda

Diante do apontado, pode-se pensar na questão da educação e dos corpos que nela habitam - os quais apresentam em sua arquitetura pilares de formação cultural e social, e que muitas vezes, esteve atrelada a modelos impregnados de formas de aprender/ensinar – evidencia-se uma educação modelada, massificada, imbuída de modos de ensinar/aprender. Além disso, pode-se observar como algumas teorias tornaram-se modelos/moldes de educação, buscando uma educação idealizada, onde as características individuais dos sujeitos são desprezadas em benefício de um sistema que possa unificar os modos de aprender/ensinar. Considerar como esta questão se transvalora no atual e complexo cenário do mundo globalizado com informações que correm de forma latente e veloz, pelos meios de comunicação. Nossos corpos interagem nesse contexto, e é

através dele que se escreve a história de cada um cotidianamente como nos sinaliza Freire:

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, é 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, 1985, p.28).

Diante do colocado pelo autor, pensa-se uma educação distante dos modelos/clichês que tentam vestir o corpo, pensar em um corpo aprendente/ensinante, que pode transitar o aprender por meio de suas faltas e ensinar através de sua bagagem de vida, que se pode produzir-se para além das metodologias que regulam o que é ou não um modo de se aprender. Este corpo dos meios de comunicação que tem na internet e outros meios tecnológicos a possibilidade de produzir-se e reproduzir-se para além dos ditames da sociedade que muitas vezes os compõe, estratifica, qualifica agindo em busca da captura desses sujeitos.

É interessante notar-se como cada ramo da ciência vem pensar o corpo para saber dele, para definir seus modos, na psicanálise, segundo Joel Birman (2001), esquece do corpo na experiência do sujeito, desprezando-se o “lugar” dos sofrimentos para dar materialidade a dor. Assim também na psicanálise o corpo é desprezado em detrimento do psiquismo, traçando um dualismo corpo/psiquismo e o sujeito é dissociado de seu corpo, dando para a medicina a tarefa de cuidá-lo.

Na medicina o corpo é concebido como um aglomerado anárquico de partes, despojadas de sua essência. O corpo é dissecado, desmembrado, pinçado, experimentado, testado no que é ou não é possibilidade de vitalidade e bom funcionamento. Vacinado para estar imune saudável para abarcar a vida. Desta forma é desprezado o psiquismo, e as experiências da pele que também fazem adoecer.

Dessa forma, os corpos dos sujeitos escolares também buscam por experiências que lhes possam engendrar a pele, que possam fazer sentido com suas composições de vida, nos seus corpos existem afetos que lhes tomam a pele,

a experiência de vidas vividas que muitas vezes fogem dos clichês que possam lhes prescrever uma forma de amar, ser, estar, viver, aprender.

Existem modos capitalísticos, termo que segundo Felix Guattari, não para que seja pensado em um sistema econômico, mas um modo de produção de subjetividade a partir de um equivalente geral que se encontra tanto nas sociedades capitalistas quanto socialistas. Tanto no primeiro, segundo ou terceiro mundo, para se pensar a forma como o sistema capitalístico defende-se das linhas de fuga que poderiam provocar o desmanchamento desses territórios capitalísticos. Contudo, também a educação, é atravessada por redes de poder/saber e, pelos exercícios de poderes dessa sociedade.

A questão do corpo foi estudada por Michel Foucault em seu livro *Vigiar e Punir* (1987), com uma visão panorâmica ao longo da história, na tentativa de entender como se fabricou o corpo de um soldado partindo do corpo de um colono. Resgata-se isso como tentativa de entender como é exercido este poder, o controle sobre os corpos, através de sistemas que modelam e serializam buscando uma uniformização, uma única forma de ser e estar no mundo.

Foucault (1987) vai pensar nos aparatos da sociedade disciplinar para sujeição dos corpos, com uma distribuição de espaços e tempos que é característica dessa sociedade, e que segundo o pensamento desse autor, demarca o processo de implantação de uma nova ordem do poder, o poder sobre a vida. Aqui se pretende evidenciar como são exercidos os poderes sobre os sujeitos, sobre suas vidas, que nesta sociedade vão sendo imbuídos e impregnados de modos de ser e estar em diferentes momentos e locais que o corpo transita. O sujeito interage nas instituições e nos locais com modos de ser dentro delas, são esperadas dadas posturas ao serem colocados como alunos, trabalhadores, filhos, esposas, amigos, etc.

O corpo é disciplinado, é visto na sua docilidade e utilidade, para sua integração dentro de um sistema econômico eficiente, tudo assegurado pelos procedimentos de poder e captura que caracteriza a disciplina, na verdade uma anatomia política do corpo. Por outro lado tem-se um corpo que serve de base para os processos biológicos: nascimento e mortalidade, nível de saúde, expectativa de vida e longevidade; todas as condições que podem causar variações nesse processo: uma biopolítica da população.

O sujeito para Foucault é submetido a outro através do controle e da dependência, o atado em sua própria identidade pelo conhecimento de si mesmo. Assim, na sociedade a assinatura indica o número de matrícula e sua posição na massa. Isso se visualiza quando acessados o número estabelecido nos documentos por esta sociedade, sendo possível saber sobre os indivíduos, mais do que se possa imaginar.

Uma situação ilustra um pouco desse contexto vivido: uma pessoa que busca fazer uma compra parcelada, e para isso a liberadora de crédito sem que seja comunicado, acessa os dados do cliente. Assim qualquer estabelecimento comercial que, conectado a uma máquina e a um sistema de controle, acessa um CPF é capaz de saber os rendimentos, o quanto desses rendimentos estão comprometidos, quanto, onde e como se gasta e o quanto endividado se está.

Desta forma, os dados são capazes de denunciar, dizer informações, delatar, expondo frente ao outro que vai analisar no que pode ou não pode ser liberado para o acesso ao consumismo e de mesma forma traçando um perfil de quem consome e suas fragilidades.

A disciplina nesta sociedade se estabelece sobre o indivíduo e a massa, com o objetivo de massificar as individualidades, garantindo assim, uma unidade. Desta mesma forma os padrões modísticos atuam sobre o sujeito, afim de que sejam demandantes de sua lógica capitalística, visando o lucro. A sociedade não se caracteriza mais por um modelo, mas pela molduração, isto é, por uma pluralidade de modelos que vem ampliando, de certa forma, e construindo nossos espaços de “liberação”.

Somos desta forma, atravessados por redes de poder e forças normatizadoras. Essas forças vão construindo verdades, saberes e por sua vez poderes, já que todo o saber, como assinala Foucault (1987), constitui novas relações de poder. O saber sobre o sujeito, a partir do século XVII e no XIX, fragmentou e subdividiu o sujeito, classificou, objetivou e docilizou.

Se for pensado no avanço das tecnologias de comunicação, que extraiu o nome, dando uma senha aos indivíduos – um código de acesso a informação, aos serviços, a um mundo que desterritorializa. Uma senha que se constitui em objeto de sonhos e desejos - de certa forma produzindo - permitindo ser “cidadãos do mundo”,

seja através de um cartão de crédito, seja para entrada em uma sala de chat, na internet, espaço virtual que é usado para adoção de um outro nome, para produção de um outro de “nós mesmos”, para a concretização de dadas fantasias, como possibilidade de escapar ao controle, mas paradoxalmente para expor, não somente frente ao outro, mas frente aos registros de uma máquina, que mesmo após ter seus arquivos deletados, ainda pode recuperá-los, seja na própria máquina, seja através do provedor, denunciando e expondo essas viagens virtuais.

Esta sociedade cria formas de tecnologias de controle, tendo como consequência tornar o privado cada vez mais público – “Sorria! Você esta sendo filmado!”, já faz parte de nosso cotidiano. Já não é preciso estar no “Big Brother Brasil” para a intimidade ser espionada. Este programa traz visibilidade a um processo que está disseminado no cotidiano, o qual capturou um desejo de sair do anonimato, mesmo em um contexto de sociedade que se torna cada vez mais anônima paradoxalmente, dotando-lhe de um corpo, de uma forma, não mais a de um vigia para exercer o controle, pois as imagens capturadas por essas máquinas não precisam necessariamente ser vistas.

E desta forma garante-se a continuidade das amarras, tendo bloqueados os processos de subjetivação, enquanto possibilidade de produção de uma singularização. Ainda tem-se o corpo, as almas e mentes capturadas, não tendo clareza contra o que ou quem lutar, para onde deve-se dirigir os esforços da resistência frente a inúmeros modelos que tem-se a disposição, tornando ainda mais complexa a questão levantada por Foucault (2006) na sua ética de si como pratica de liberdade: “o problema é, com efeito, saber de onde se formará a resistência?”

A escola é um forte meio de influências e possibilidades de intervenções sociais, ao longo da história podem-se perceber as relações corpo e sociedade, também desta forma consegue-se entender os processos que legitimaram os moldes contemporâneos da educação do corpo no ambiente escolar. Buscar um papel para escola na superação de tais concepções nas práticas pedagógicas, buscando um trabalho interdisciplinar que possa quebrar a dualidade corpo-mente; com uma suposta hierarquização da mente sobre o corpo, buscar um corpo de dimensões sociais e portador de civilidades, sendo esse ambiente um dos principais possibilitadores de tal civilidade, é estar atento a esses novos corpos que perpassam nosso ambiente escolar.

Esses novos corpos estão convivendo no ambiente digital, onde novas questões são problematizadas. Dessa maneira, o Livro Nascidos Digitais de John Palfrey e Urs Gasser, traz uma perspectiva focada nas gerações recentes, a quem chamam de “Nascidos Digitais”, uma geração onde tudo se converte do analógico para o digital. Os autores levam em conta que as ferramentas digitais vêm dando formato e possibilidades de mutações para as pessoas desta geração, sendo a internet a principal delas. Segundo os autores, essa nova era da internet, em que crescem os “Nativos Digitais”, está de certa forma, proporcionando uma grande mudança no que se refere a construir e administrar a própria identidade, já que, o meio influencia tanto a identidade pessoal quanto a social. No entanto, a concepção que se adota nesse trabalho refere-se a produção de subjetividade.

A produção de subjetividade entre os “Nascidos Digitais”, diferentemente das gerações pré-digitais, apresenta uma maior experimentação e reinvenção de subjetividades, diferenciados modos de expressão, como: YouTube e os blogs, esses modos de expressão de identidades são considerados estranhos aos pais e professores. Porém, estudos apontam que os jovens, sejam ou não “Nativos Digitais”, tem uma tendência a produzir seus modos de subjetivação de modo on line.

Certamente que há necessidade em preocupar-se com alguns aspectos do engajamento *on line*, embora haja uma maior possibilidade de exploração nesse processo, oferece por sua vez, grandes possibilidades em termos de desenvolvimento pessoal, nas relações sociais e de informações. Desse modo, as pesquisas que anteriormente eram realizadas em bibliotecas podem ser realizadas na internet, assim criando, a possibilidade de comunicação não só no mundo físico, mas também no mundo digital. Dessa forma, esses elementos tornam-se ingredientes para a transformação dos corpos, estes que não mais necessariamente ficam sentados em bibliotecas, podem interagir com as pesquisas, através dos seus aparelhos digitais. A seguir, busca-se explorar a arte enquanto um instrumento também em benefício da manifestação desse corpo, enquanto expressão de afetos e produção de subjetividades.

ARTE COMO UM INSTRUMENTO DE PENSAR SOBRE O CORPO

Na contemporaneidade a arte vai pensar o corpo sobre outras matizes. A crise do sujeito e a crise do objeto são indissociáveis, tidas pelo impacto inexorável de processos de produção capitalística, colocada pela velocidade de produção e consumo, que também se faz exigir nos corpos dos sujeitos e suas relações com tempos e espaços. Salienta Sant'anna em seu livro *Corpos de Passagem*:

[...] indivíduos reduzidos a turistas, consumidores vorazes de novidades, organismos liberados de seu patrimônio cultural e genético, incessantemente ameaçados pelo risco de descarte e isolamento (SANT'ANNA, 2001 p.11).

A arte abarca um amplo campo de comunicação, o que possibilita dialogar com diferentes e variados campos de conhecimento, possibilita uma maior e mais ampla comunicação entre as áreas do saber, dando aos sujeitos inúmeros instrumentos de comunicação, como também a possibilidade de buscar novas formas de expressão, sem hierarquização de valores. Dando assim liberdade aos sujeitos em experimentarem novos saberes na interação dos corpos, espaços e considerando o sujeito que interage com o saber, e também sendo exprimidos e considerados seus saberes, o que sabem e de onde retiram seus conhecimentos.

Na relação arte e interdisciplinaridade no âmbito escolar, pode ser considerado considerar a importância da arte nos processos de desvelamento de fronteiras entre as diversas áreas do conhecimento, podendo atuar como um meio de conexão entre diferentes áreas, na medida em que abriga atividades mais ligadas ao sensorial, às expressões e as experimentações.

A arte é uma disciplina complexa, com ampla potencialidade de integração, aí está à importância da arte/educação manter uma postura interdisciplinar ao ensinar, buscando novas possibilidades a esta realidade de currículos fragmentados. Segundo Ferraz e Fusari:

Caso o professor não assuma a interdisciplinaridade como primordial para um trabalho de qualidade, certamente não conseguira validá-lo em suas práticas. As práticas educativas surgem de mobilizações sociais,

pedagógicas, filosóficas, e, no caso de arte, também artísticas e estéticas. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida (FERRAZ E FUSARI 1999, p.27).

Nesse sentido, considera-se que o trabalho interdisciplinar requer esforço e mudança de atitude, necessitando um trabalho entre parcerias. Segundo Ferreira (2001), a interdisciplinaridade é como uma sinfonia, com seus instrumentos, contando com o público e maestros, considerando que para uma boa execução é necessário que se implemente, além da integração entre os elementos, uma harmonia entre eles, para que se possa construir um entendimento pelo público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se nasce o corpo é o instrumento mais rico, no que se refere à promoção de sensibilidades e atividades. Assim, o corpo que expulsado para a vida se enche os pulmões de ar, a pele se rodeia de vida e estímulos, os olhos abrem-se a luz das cores e formas que até então estão nubladas, e aqui o corpo começa sua jornada com esse seu objeto de configurar saberes. Ele é o instrumento de exploração do mundo circundante, aprende-se através dele os limites e potencialidades, nele que se manifestam estímulos, desejos e necessidades.

Ao vislumbrar-se o “corpo consciente”, tão atentamente considerado nas teorias de Paulo Freire. Esse corpo não como padrão ou uma forma de ser, é, contudo o inverso. É considerar a existência de diferenças entre as pessoas, com particularidades formadoras desse sujeito.

Admitir a existência de corpos conscientes implica o reconhecimento dos seres humanos enquanto expressões plurais de vida, com diferentes níveis de conhecimento. Implica respeito às sensibilidades e estratégias de inteligência próprias dos grupos populares, quando se trata de recriar um mundo mais igualitário (FREIRE, 1985, p.29).

Então, assim entende-se esse corpo consciente, não como puro objeto e nem tampouco como simples sujeito, mas sim formado por intersubjetividades tidas na relação com a realidade das experimentações e suas expressividades.

Sendo assim, é nessa perspectiva que as aprendizagens promovidas através da expressão de linguagens artísticas, que irão permitir a vivência do corpo consciente, já que, na medida em que contribui para o desenvolvimento dos sujeitos proporciona também a construção do corpo consciente.

Desta forma, para pensar-e em superar essa realidade fragmentária do corpo, herdada na modernidade, é desafio grandioso que se coloca- aos mais diversos setores da educação. Porém situa-se como um desafio necessário para que se possa alcançar uma educação libertadora, almejando humanização e emancipação dos sujeitos.

A utilização da arte como pratica interdisciplinar é de grande valia nos processos de ensino aprendizagem visto que ao estudar e vivenciar com o corpo, conscientes do apoio que a nossa aprendizagem apresenta nos processos sensório-perceptivos, já que, os estímulos são recebidos através dos sentidos (JOÃO; BRITO, 2004).

Buscar através na arte uma potencialização dos sentidos, com intenção de uma maior conexão para desencadear a aprendizagem, tidas nas inter-relações entre os corpos da educação e entre as áreas de ensino, nas trocas, levando em conta as experiências e potencialidades dos sujeitos envolvidos no processo, buscando uma maior relação com a aprendizagem e com a experiências dos sujeitos. Proporcionando uma maior estimulação dos corpos nas potenciliações de suas formas de relacionar-se com o aprendizado, seja de forma visual, auditiva, tátil, expressiva, ou tantas outras que podem criar, produzir, com vistas em ampliar os canais de acesso para os sujeitos, otimizando suas interações com os conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BIRMAN, Joel. **Gramáticas do erotismo**: a feminilidade e as suas formas de subjetivação em psicanálise. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FERREIRA, Sueli (Org) **O Ensino das Artes**: Construindo Caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 12^o ed. Petrópolis: vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Política e Sexualidade**: Ditos e escritos. Vol. V, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7 ed. Cortez, São Paulo, 2006.

FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2. ed., 1999.

JOÃO, R.B.; BRITO, M. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. *In: Rev. bras. Educ. Fís. Esp.*, v.18, n.3, p.263-72, jul./set, São Paulo, 2004.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo Estação Liberdade, 2001.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

QUE RELAÇÕES TÊM PERMEADO OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

PAULO FREIRE TEM ALGO A NOS DIZER!

JULIANA GOELZER¹

CELSO ILGO HENZ²

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas reflexões realizadas a partir da pesquisa de Mestrado intitulada “O diálogo e a afetividade no contexto da Educação Infantil: as ‘pessoas grandes’ dizendo a sua palavra”. O objetivo geral da pesquisa era investigar como os adultos que atuam em uma Unidade de Educação Infantil situada no campus de uma universidade pública do Rio Grande do Sul percebem 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 na educação das crianças. Como metodologia da pesquisa, foi proposto um diálogo, através de cartas, com todos os adultos que atuam nessa Unidade de Educação Infantil, visando ouvi-los, e suas escritas foram interpretadas a partir de uma análise hermenêutica, a qual possibilitou interpretar suas diferentes vozes a partir de seus horizontes de compreensão. Os resultados da investigação apontam caminhos para a atuação da equipe gestora que faz parte do grupo de coordenação e direção, indicando a necessidade de maior aprimoramento das práticas formativas articulando todos os segmentos que compõem a Unidade, visando o fortalecimento da instituição enquanto um espaço de relações dialógicas e afetivas, no qual todos compreendam a importância de tais relações e da responsabilidade de cada um e de todos no processo educativo vivenciado pela criança pequena.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Dialogicidade. Afetividade.

¹ Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação e professora na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo da Universidade Federal de Santa Maria. Email: julianagoelzer@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação e professor do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Email: celsoufsm@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

POR QUE PENSAR NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA?

Falar de criança pequena⁷⁶ é falar de brincadeira, fantasia, interação, alegria, imaginação, criação. É falar de alguém que se expressa com diferentes linguagens (SALLES E FARIA, 2012) e que tem uma especificidade que é toda sua.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) definem a criança como

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).

Dito d'outra forma: esta criança que está na instituição de Educação Infantil é alguém que, nas relações que vivencia dentro e fora da instituição, está construindo sua identidade e produzindo cultura; por isso, é alguém que merece toda a nossa atenção, que merece a atenção de todas as pessoas que trabalham na instituição.

De fato, a criança entre seus 0 e 6 anos, está conhecendo o mundo, estabelecendo nele e com as pessoas de seu convívio as suas primeiras relações, constituindo assim a base da construção de sua identidade. A criança está iniciando seu processo de constituição enquanto sujeito, enquanto gente, e grande parte desse processo, para muitas crianças, constitui-se na instituição de educação infantil, que é onde elas passam momentos muito importantes de sua vida, onde, por vezes, passam quase dez horas diárias...

Craidy e Kaercher 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” (CRAIDY ; KAERCHER, 2001, p. 19).

E por acreditar que, diante dessa especificidade da criança pequena, importa e muito o que é ensinado à criança pequena na instituição de Educação Infantil, é que apostamos na importância dessa pesquisa, realizada com as “pessoas

⁷⁶ Neste texto, utilizaremos o termo “criança pequena” para nos referirmos à criança de 0 a 6 anos.

grandes”⁷⁷ de uma Unidade de Educação Infantil. A partir de pesquisas anteriormente realizadas, que apontaram a importância das relações afetivas e dialógicas nos diferentes contextos educativos, preocupamo-nos em elaborar uma pesquisa cujo foco estivesse nestas relações, tendo em vista a importância dessa fase da vida na construção da identidade da pessoa. Perguntamo-nos: que importância tem sido atribuída às relações entre os adultos nas instituições de Educação infantil? Será que essas relações têm alguma repercussão no processo de educação da criança pequena?

Além das reflexões realizadas no decorrer das pesquisas citadas, algumas experiências em contextos de Educação infantil também motivaram-nos a propor esta pesquisa, uma vez que percebemos, em alguns momentos, uma não preocupação com as atitudes entre adultos tomadas perante a criança, como momentos de discussões, bem como algumas atitudes de adultos não pedagogos que, de certa forma, desrespeitavam o espaço-tempo da criança, como por exemplo, ao retirar seus pratos e talheres antes mesmo que ela concluísse a refeição.

Por isso, acreditamos na necessidade de se repensar a importância dessas relações, bem como de olhar para todos os adultos que atuam na instituição, entre pedagogos e não pedagogos, uma vez que todos são essenciais no desenvolvimento do trabalho pedagógico que é desenvolvido junto à criança pequena.

Diante disso, nosso objetivo com esta pesquisa era investigar como as “pessoas grandes” que atuam em uma Unidade de Educação Infantil situada no campus de uma universidade pública do Rio Grande do Sul percebem as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre si e as suas possíveis implicações/repercussões na educação das crianças.

⁷⁷ Na pesquisa, utilizamos esse termo pela dificuldade em nomear, de uma única forma, todos os adultos da instituição. A escolha também se deu pelo apreço que temos pelo livro “O pequeno príncipe”, de Saint Exupéry (2009).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O CAMINHO PERCORRIDO

Iniciamos nosso percurso definindo para a pesquisa uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009), do tipo participante, tendo em vista a importância de cada participante olhar para/da sua realidade e, a partir dela, apontar caminhos para serem percorridos pelo grupo. Ao destacar a importância do olhar de cada um sobre a sua realidade concreta, Freire 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” (FREIRE, 2006, p. 35).

Para esclarecer em que consiste uma pesquisa participante, trazemos aqui as palavras de Boterf, quando este 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” (BOTERF, 1999, p. 57-58).

O diálogo proposto aos adultos da instituição foi um diálogo por meio de cartas, as quais, ao longo da pesquisa, foram enviadas pela pesquisadora ao endereço das participantes⁷⁸, as quais responderam também em forma de cartas, sendo que algumas colocaram suas cartas em caixinhas que a pesquisadora colocou à disposição na Unidade e outras enviaram suas cartas ao endereço pessoal 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

⁷⁸ Para nos referirmos aos participantes da pesquisa utilizaremos os verbos no feminino, uma vez que o grupo de participantes foi composto apenas de mulheres.

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).

As cartas pedagógicas, segundo a autora, 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.

O processo de análise das cartas foi realizado a partir da análise hermenêutica, pois acreditamos que elas só poderiam ser analisadas tomando-se como foco o contexto dessas pessoas. Buscamos, nesse sentido não apenas ouvir ou ler o que cada uma tinha a nos dizer, mas nos interessava compreender esta sua forma de olhar. Concordando com Ricoeur, “Por outras palavras, aquilo de que importa apropriar-se nada mais é do que o poder de desvelar um mundo, que constitui a referência do texto” (RICOEUR, 1976, p. 104). Ou seja, encontramos sentido nesta pesquisa à medida que fomos desvelando o mundo destas pessoas.

ENTRE UMA CARTA E OUTRA

Conforme já destacado, a criança pequena é alguém que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Aqui, cabe a pergunta: que interações, relações e práticas cotidianas nossas crianças têm vivenciado na escola (cabe a todos pensar, também: e nos outros espaços)?

Na verdade, estamos todos, crianças e adultos, ao longo de nossa vida, construindo a nossa genteidade, buscando sempre ser mais (FREIRE, 2007), pois somos seres inacabados. É desse processo que compreendemos fazer parte a educação. 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).

Compreendemos que uma escola deva possibilitar justamente isso: um espaço para que cada um e todos construam sua genteidade, um espaço no qual todos sejam reconhecidos, que nos permita gostar de ser gente e buscar constantemente ser mais. Mas, para isso, 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.

O diálogo, em Freire, é o princípio básico de toda e qualquer relação humana. É ele que permite que nos reconheçamos enquanto humanos e que, juntos, possamos crescer, aprender uns com os outros, tornando-nos pessoas melhores, mais gente. Aprender a dizer a sua palavra é condição para a humanização.

Um educador comprometido com a transformação dos sujeitos, que acredita na possibilidade de todos “serem mais” (FREIRE, 2007), acredita no caráter transformador do diálogo. No momento em que entendermos o diálogo como uma relação horizontal, inseparável do desenvolvimento da inteligência e do desenvolvimento da criticidade, onde cada sujeito tem o direito e o dever de escutar e dizer a sua palavra (FREIRE, 2007) numa relação amorosa e dialógica, compreenderemos a importância desse ato.

A afetividade é uma dimensão, de acordo com os escritos de Freire, que perpassa e se manifesta em laços de carinho e de compreensão, porém ela vai muito além, perpassando a competência, a seriedade, a responsabilidade e a autoridade de cada um dentro da escola. Nesse sentido, Freire ainda nos lembra que

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. 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 [...]. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2005, p. 141-143)

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.

Entre uma carta e outra, diferentes pontos de vista foram manifestados pelas participantes acerca das relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre as “pessoas grandes” da instituição. Destacamos, primeiramente, que as participantes demonstraram, em muitos momentos, a vontade/necessidade de *dizerem a sua palavra* em relação a isso, pois escreviam cartas extensas e intensas, escrevendo sobre tais relações em todas as cartas.

Um grupo, composto por pessoas que realizam diferentes funções na escola, apontou para a falta dessas dimensões, destacando a necessidade de mais diálogo e respeito, de relações mais horizontais, igualitárias, apontando a necessidade de que todos se reconheçam como seres humanos iguais. Rosa Vermelha (colaboradora – setor de nutrição), por exemplo, disse: “Acho que para os adultos está faltando diálogo entre todos, pois já que somos uma família vamos viver como tal, tomando decisões unidas e tentando fazer da melhor forma possível.”

Por outro lado, muitas participantes – dentre o grupo de professoras referência, professoras bolsistas e servidoras – indicaram que tais dimensões já estão presentes no cotidiano das relações entre as “pessoas grandes” da Unidade, pontuando especialmente o diálogo, o respeito e a confiança estabelecidos entre todos. Um grupo de participantes também indicou o quanto as relações hoje avançaram em relação a outros tempos, indicando que hoje há muito mais dialogicidade e afetividade nas relações.

Brilhante (Equipe de coordenação e direção), além de apontar a presença dessas relações, destaca o quanto aprendeu acerca dessas dimensões desde sua entrada na Unidade:

[...] as relações interpessoais são extremamente significativas no nosso processo de construção enquanto ser humano, pois também compreendo que é através da interação com o outro que eu me constituo sujeito. No [...], eu aprendi a importância de ouvirmos o outro e de considerarmos todas as dimensões quando formos resolver alguma questão, penso que viver em um ambiente assim, me possibilitou uma série de aprendizagens que irão me acompanhar por toda a minha vida. Hoje, ser mais sensível e compreensiva com o outro já faz parte de mim, me constitui, e eu fico muito feliz por ter me tornado uma pessoa melhor por ter convivido com gentes que tiveram a paciência de me ensinar. Eu tive boas referências dentro do [...], que não me deram uma aula de como me comportar, mas que de modo sutil, nas suas ações cotidianas foram me mostrando um outro modo de ser e agir com o outro.

A respeito de como as participantes compreendem a repercussão das relações educativas/dialógicas/afetivas que estabelecem entre si, na educação das crianças, um dado extremamente relevante é o fato de que muitas das participantes silenciaram-se e não responderam as cartas quando o assunto em questão era esse.

Dentre as participantes que responderam, todas, de diferentes grupos da escola, afirmaram que há sim repercussão de tais relações na educação das

crianças, mas sob perspectivas diferentes. Algumas afirmaram que repercute porque as crianças observam muito as ações dos adultos e as tomam como referência nas suas ações. Outro grupo, formado por professoras referência e professoras bolsistas, afirmou que as relações repercutem porque as crianças são muito sensíveis e sentem quando as relações entre as “pessoas grandes” não estão bem. Contudo, houve, dentre o grupo de professoras referência, quem afirmou que, embora as relações que estabeleça com outras pessoas não sejam dialógicas e afetivas, ela não deixa que elas cheguem às crianças, demonstrando aí a falta de compreensão do quanto a falta dessas dimensões interfere no trabalho desenvolvido por toda o grupo, e que se reflete no processo vivenciado pelas crianças, o que foi reconhecido por outras pessoas, de diferentes grupos.

Borboleta Transparente (professora bolsista) foi uma das participantes que, na sua primeira carta, revelou que traz consigo marcas das atitudes de seus professores que a traumatizaram muito. Talvez por isto, foi uma das participantes que revelou várias vezes compreender o quanto essa fase da vida é importante na formação das crianças. Exemplo disso foi quando ela comentou: “Não consigo me imaginar longe dessas crianças e hoje acredito, sim, que a infância é a fase mais importante de um ser humano, é neste momento que influenciemos de forma significativa para que tipo de sujeitos serão no futuro.”

Conforme vimos pontuando neste estudo, nessa faixa etária, em especial, a criança está construindo sua identidade, as bases de suas relações com as outras pessoas. Por isto é muito importante que todas as pessoas olhem para si, olhem para as relações no grupo e olhem para as crianças, conscientes de que suas atitudes são tomadas por elas como referência; e, também, de que as crianças sentem o que acontece nesse espaço, o que de fato interfere no seu modo de ser e estar na escola.

Mudança (servidora), destaca o compromisso de todos – família e escola - na educação da criança pequena:

Adoro as crianças, de modo geral, e penso que, ‘como pais e mães da humanidade’, as crianças têm o potencial de enriquecimento das relações, principalmente agora, em que as ditas relações humanas são tão frágeis. No entanto, me preocupa muito os filhos que deixamos para o mundo, ou seja, a falta de responsabilidade, compromisso, de posicionamento de algumas famílias e professores, que se eximem da educação de suas crianças.

Nós precisamos 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. Mello nos diz que “a creche e a escola de infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas” (MELLO, 2007, p. 85). As instituições de educação infantil precisam sim constituir um importante espaço para essa educação, pois este é um espaço pedagógico, próprio para essas aprendizagens. E ser o melhor lugar, significa, acreditamos, ser o lugar onde essas crianças possam desenvolver as melhores qualidades, ou melhor, as qualidades mais humanas possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PARA A CONTINUIDADE DO DIÁLOGO

Ao mesmo tempo em que levantamos tais conclusões, novos caminhos foram sendo delineados. Após ouvir as participantes, há um desafio que vai se delineando e que precisa ser assumido por toda a gestão da escola: que tais dimensões estejam mais presentes nas relações vividas no cotidiano; e mais, que essas dimensões fundamentem as ações de todos os segmentos da escola. Na fala das participantes, pode-se inferir que são apenas alguns grupos que compreendem que tais relações já estejam presentes na Unidade, ao passo que adultos de todos os grupos afirmam que as relações deveriam ser mais afetivas e dialógicas.

Acreditamos que cabe a nós, equipe gestora com atuação na coordenação e direção da Unidade, organizar mais momentos em que todo o coletivo da escola esteja presente, de modo que todos possam ser ouvidos e compreendidos a partir do lugar que falam. Para tanto, é necessário que sejam realizadas estratégias de ação no coletivo, visando a valorização e articulação dos saberes de todo o grupo, de modo que todos sintam-se acolhidos e compreendam a importância da disponibilidade em aprender com os outros.

Em relação à repercussão das relações dos adultos na educação das crianças, o desafio que se coloca é o espaço para que essa discussão aconteça

dentro da escola. O fato de que a maioria das participantes silenciaram quando desafiadas a refletirem sobre a repercussão de suas relações na educação das crianças, nos dá o alerta de que talvez muitos sequer haviam pensado nisso.

Compreendemos que nós, grupo de coordenação e direção, temos a responsabilidade de articular processos de formação permanente, promovendo, com dialogicidade e afetividade, diferentes espaços e tempos para estudo, reflexão, debate, envolvendo e incentivando todos os adultos da escola a *dizerem a sua palavra* e a ouvirem a palavra dos demais. Nós, seres humanos, aprendemos muito mais nesses espaços de coletividade, de partilha de experiências e vivências, desde que essas se dêem de forma afetiva e dialógica e com o objetivo comum de que a instituição de Educação Infantil seja o melhor espaço de educação que podemos oferecer para as crianças pequenas, e, ao mesmo tempo, que ele seja um espaço acolhedor para as “pessoas grandes”, desafiando-as constantemente a *ser mais* em todas as suas potencialidades.

Nesse sentido, o desafio maior que se coloca é a efetivação de uma gestão coletiva, pautada em relações afetivas e dialógicas, na qual todas as “pessoas grandes” possam, em sua inteireza, buscar um trabalho coletivo que tenha o compromisso maior com a educação da criança pequena.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 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.

_____. **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.

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.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. RJ: Francisco Alves, 1988.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil** – Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

AS CIÊNCIAS HUMANAS E SUA TAREFA DE PENSAR SOBRE O PENSAR

EZEQUIEL DE SOUZA¹

HELIO APARECIDO CAMPOS TEIXEIRA²

NEILO MÁRCIO DA SILVA VAZ³

ONORATO JONAS FAGHERAZZI⁴

RESUMO

O presente artigo é um relato de experiências de docentes de ciências humanas no contexto de educação profissional. Diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, estratégias de ação promotoras de práticas educativas emancipatórias foram desenvolvidas, com maior ou menor êxito. A troca de experiências permitiu a identificação de desafios comum, estimulando a interdisciplinaridade e o trabalho em equipe. Estas atividades foram desenvolvidas por meio de projetos de extensão e de pesquisa, estimulando os discentes à reflexão sobre a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências Humanas. Educação emancipatória. Reflexão e pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Rio Grande, inicia com o Colégio Técnico Industrial (CTI), vinculado à Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Criado em 30 de março de 1964, o Colégio possuía apenas dois cursos: refrigeração e eletrotécnica. Em 2008,

¹ Professor de Sociologia no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *campus* Rio Grande. Doutorando em Teologia na Escola Superior de Teologia (EST). E-mail: ezequiel.souza@riogrande.ifrs.edu.br.

² Doutorando em Teologia na Escola Superior de Teologia (EST). E-mail: heliutopia@gmail.com.

³ Professor de Sociologia no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *campus* Rio Grande. Professor Pesquisador I do Curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância da UAB/UFPel. E-mail: neilo.vaz@riogrande.ifrs.edu.br.

⁴ Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *campus* Rio Grande. Doutorando em Educação em Ciências na Universidade Federal de Rio Grande (FURG). E-mail: onorato.fagherazzi@riogrande.ifrs.edu.br.

com a criação dos Institutos Federais, o CTI passou a fazer parte do IFRS, havendo a criação de novos cursos, em diversas modalidades (IFRS, 2014):

Atualmente, são oferecidos seis cursos de educação profissional Integrados ao Ensino Médio, seis Subsequentes ao Ensino Médio, cinco Integrados à Educação de Jovens e Adultos, três cursos superiores de tecnologia em parceria com a FURG, uma Licenciatura, e um curso técnico na modalidade a distância.

As exigências do mercado de trabalho trazem o risco de que o Ensino Médio Integrado se torne tecnicista, alheio às questões inerentes à vida em sociedade, tais como política e diferenças culturais. Por esse motivo, disciplinas das ciências exatas (Física, Matemática) possuem proeminência em relação às outras, uma vez que seus conhecimentos são aplicados diretamente no curso técnico. Paulo Freire afirma que "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (FREIRE, 2001, p. 37).

Como cidadão, o discente transcende a condição de mão de obra para o mercado de trabalho. É agente político, dotado de direitos e deveres. Através da relação com a alteridade, o discente se conhece e reconhece como sujeito. Como docentes de filosofia e sociologia, o desafio posto é auxiliar o discente na sua jornada de construção do conhecimento, nutrindo sua curiosidade, uma vez que "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 sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo do conhecer em que se acha" (FREIRE, 1995, p. 29).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Falar em educação emancipadora requer um olhar compreensivo sobre a sociedade e as políticas educacionais levadas a cabo pelo Estado, uma vez que se busca a construção de uma consciência crítica para um mundo mais humano. As diretrizes curriculares precisam estar voltadas ao tipo de educação que pretendemos ofertar, tendo em vista que já a escolha dos conteúdos programáticos constitui uma

decisão que precisa ser, em seu horizonte, emancipadora (FREIRE, 1987, p. 45). Ao lado disso, as Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia) precisam estar a serviço da criação de possibilidades de autonomia discente.

A formação técnica carrega consigo o perigo de identificar o conhecimento como produto, estimulando a transferência de conhecimentos de forma bancária. Uma educação emancipadora, por seu turno, significa "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2001, p. 52). Devido ao seu caráter libertador, há o reconhecimento de que homens e mulheres não podem permanecer com uma "consciência mágica" ou "ingênua", em que os conhecimentos se sobrepõem à realidade, criando uma atitude ingênua e, por vezes, fatalista de acomodação, cooptação ou sujeitamento ao *status quo*. Postular uma consciência crítica, que cria espaços de aprendizado mútuo, é democratizar o conhecimento através de processos de ensino e aprendizagem que reconhecem a condição de sujeito tanto docente quanto discente.

As Ciências Humanas assumem o protagonismo nesta modalidade educativa justamente por reconhecerem que o conhecimento possui um fundamento social e, portanto, está carregado de potencialidades políticas. Ao questionar e refletir sobre o currículo e a organização dos conteúdos programáticos, há o reconhecimento da inacababilidade humana, bem como dos condicionamentos sociais que exigem uma postura curiosa e investigativa. A educação emancipadora entende que o ser humano intervém no mundo, cabendo-lhe transformar a realidade para a construção de um mundo melhor. Essa possibilidade de mudar a realidade coletivamente é designada na história do pensamento humano de liberdade. Ser autônomo e emancipado, pois, implica assim em liberdade como prática social e cidadã.

EXPERIÊNCIAS QUE TÊM SIDO DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

IFsofia é um programa de extensão que articula a filosofia e a ciência num contexto de ensino médio integrado. Através da articulação da Filosofia com as Ciências Humanas, o projeto tem por objetivo a promoção da autonomia e da criticidade, identificadas como condições necessárias para o pleno exercício da

cidadania. Contribuindo para a formação de um profissional ético, com discernimento político e ciente de seus direitos e deveres enquanto cidadão, o IFsofia identifica na reflexividade um elemento emancipatório no contexto do Ensino Médio Integrado. Desenvolvendo suas atividades há três anos, percebe-se o interesse dos alunos pela reflexão filosófica e das ciências humanas. O ensino das Ciências Humanas é postulado desde o *pensar sobre o pensar*, ajudando os jovens e as jovens a perceberem que o ensinar não pode ser um puro processo de "transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal" (FREIRE, 1995, p. 33) sem a necessária reflexão sobre seus fundamentos, uma vez que pode enredar seus postulantes nas amarras da justificação do dado como real, uma totalidade plena de sentido na qual se confundiria o passageiro e socialmente construído como critério último de concretude a ser defendido como termo final legitimador do *status quo*.

As Ciências Humanas também não estão isentas de servirem aos interesses escusos ao conhecimento científico. Por isso, elas mesmas sofrem uma constante vigilância epistêmica no intuito de guardar sua capacidade de pensar o pensar a partir das conotações sociais que enquadram a realidade determinada historicamente. Dessa maneira, esse pensar o pensar pode por vezes estar atrelado indevidamente a fontes estranhas ao fundamento científico, o qual quase sempre está relacionado a usos sociais de sociedades específicas. Bourdieu diz que as ciências conhecem disputas de poder assim como o mundo econômico e justamente por isso estão emaranhadas em disputas por espaços e explicações da realidade quase sempre vinculadas a certas legitimações, ora conservadoras ora problematizadoras de novos pontos de vista. Diz ele que:

De fato, o mundo da ciência, como o mundo econômico, conhece relações de força, fenômenos de concentração do capital e do poder ou mesmo monopólio, relações sociais de dominação que implicam uma apropriação dos meios de produção e de reprodução, conhece também lutas que, em parte, têm por móvel o controle dos meios de produção e reprodução específicos, próprios do subuniverso considerado (BOURDIEU, 2004, p. 34).

As ciências, tomadas ingenuamente como maneiras exatas de conhecer a realidade, podem confundir os educandos por serem apresentadas como formas específicas de saber o mundo como algo possível de ser realizado sem a

participação crítica e ativa dos próprios educandos. Tanto a realidade quanto as ferramentas de conhecimento podem se tornar modos ingênuos de saber como se processa a vida social e suas conjunturas. Por isso, cabe aos responsáveis do ensino das Ciências Humanas ensinar de forma que os educandos consigam emular a curiosidade ao ponto da crítica e transformar a ingenuidade que acompanha a curiosidade em criticidade, realizando assim a curiosidade epistemológica em método de aproximação da realidade e "rigorizando-se na aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão" (FREIRE, 1996, p. 34). Torna-se assim uma tarefa da prática educativo-progressista incentivar a ingenuidade dos educandos à transformação por meio da curiosidade. A curiosidade como inquietação indagadora, segundo Freire, possibilita a inclinação ao *desvelamento* das coisas no mundo. Segundo ele, a pergunta pelas coisas faz parte do "fenômeno vital" que acompanha os seres humanos em sua jornada de socialização. Justamente porque o ser humano é curioso ele coloca em prática sua criatividade, no intuito de superar suas limitações e transpor as barreiras que o colocam na dúvida. "Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando algo a ele" (FREIRE, 1996, p. 35).

No intuito de acrescentar algo à curiosidade epistêmica dos educandos, o IFRS *campus* Rio Grande vem buscando criar as condições necessárias ao desenvolvimento criatividade e da superação da ingenuidade rumo a um desvelamento crítico do mundo. Para tanto, a formação de grupos de pesquisa no nível de ensino médio se torna uma ferramenta fundamental na sugestão de temas sociais que, muitas vezes, passam despercebidos dos educandos. Esses projetos estão vinculados às Ciências Humanas e sua intenção é fomentar a criatividade crítica dos educandos a respeito de temas caros à sociedade brasileira, tais como gênero, etnia, religião e política, dentre outros.

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) tem por objetivo promover ações junto às populações afro-brasileira e indígena, tanto no ensino

médio integrado quanto na comunidade escolar. Através de sua atuação, são desenvolvidas ações afirmativas, pautadas no respeito à diversidade étnico-cultural. Seu surgimento se deu a partir da constatação da necessidade de encontros para reflexão sobre a questão negra e indígena, em nível de ensino, pesquisa e extensão. Ao chamar a atenção para a diversidade cultural, o contexto escolar fica enriquecido. Além disso, a discussão sobre a própria origem social e étnica dos educandos acaba por incentivar a sua curiosidade, buscando assim se transformar em curiosidade crítica. Os debates a respeito da formação do povo brasileiro e suas incongruências permite formar uma consciência mais aberta aos problemas de alteridade tão complicados pela sociedade brasileira, pela imprensa fundamentalmente. O outro é geralmente caracterizado de forma caricatural e pejorativa, pintado com as tintas do preconceito e da formação de estereótipos que não se encaixam na realidade. Nesse sentido, o ensino de métodos capazes de induzir ao conhecimento da realidade desde a empiria ajuda na desmistificação de modelos dados pelos meios de comunicação de massa e pelas formas de reprodução social emolduradas pelos jogos de linguagem pautados por lutas sociais, muitas vezes dissimuladas na esquematização normativa dos dispositivos de reprodução social, como, por exemplo, a escola e as mídias.

DIVERSIDADE DE GÊNERO

O estudo da temática de gênero nasce do interesse discente por questões relacionadas à construção da identidade na adolescência, com as transformações na autoconsciência. O reconhecimento da alteridade é fundamental no convívio, gestando novas relações de gênero, através da superação de preconceitos. O investimento nos estudos de gênero proporciona a um tempo a contemplação da existência de alternativas para o convívio com a alteridade e o conhecimento dos dilemas advindos no processo de formação da identidade de gênero. A escola é um ambiente propício a vivências socializadoras as quais podem servir de reprodução de mentalidades. Por isso, programas que venham a tematizar a natureza dos pressupostos sociais dados pelo senso comum são de fundamental importância.

A diversidade de gênero e suas implicações para a atual sociedade se configura como política de Estado. Sendo assim, a escola se torna parceiro relevante para a multiplicação de espaços que integrem a consciência de que o mundo é diverso e que o diferente precisa ser respeitado. As diferenças não são entes que precisem ser rejeitados, mas características que marcam profundamente a sociedade moderna, configurando novas formas de convivência e prescrevendo a tolerância como ponto fundamental de sociedades democráticas. O gênero como algo socialmente construído precisa ser analisado como fruto de cada sociedade e época, deslocando-se de percepções que entendem a vida humana sob o aspecto da imobilidade. O mundo, conforme Freire, é inacabado e está sendo, assim como o ser humano também o é. Essa é a característica fundamental da humanização, isto é, a inacababilidade do ser social, sua sempre progressiva caminhada em direção ao futuro por meio dos inéditos-possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento é um produto social. Esse produto não é simplesmente passado de uma pessoa a outra ou de um grupo a outro, mas é apropriado existencialmente, transformado em valores que resultam de relações sociais concretas e que são dinamicamente criados a partir de situações específicas, bem como esquematizações coletivas diante das quais o ser humano precisa saber aprender a lidar para poder sobreviver. Manter a sua proteção diante da natureza, coordenar a vinculação entre os grupos humanos e realizar sobrevivência material nutritiva são desafios colocados como pré-condições a manutenção dos seres humanos sobre a terra. A partir desses desafios são colocados outros e assim por diante. O conhecimento científico está em constante mudança, além de sofrer usos sociais de teses e aportes que municiam atividades nem sempre destiladas da razão social de sua necessidade. O uso social das ciências faz parte da geração de novos conhecimentos sobre a forma como os grupos humanos se socializam. Nesses processos, campos científicos podem ser usados para a legitimação de atividades postas em desvantagem de determinados grupos da sociedade. Alguns exemplos são bem conhecidos, como, por exemplo, o uso da biologia e da antropologia para

legitimação do racismo ou da estatística para cercear o acesso das populações empobrecidas aos recursos sociais, etc.

Para evitar abusos e transpor dificuldades sociais criadas pelas tensões de poder social, as Ciências Humanas podem ajudar na superação da adoção de disciplinas exatas como formas de conhecer o mundo e manter o *status quo*. As Ciências Humanas ajudam a pensar o pensar, tanto os fundamentos do objeto quanto a própria fundamentação epistêmica de seus pressupostos. A produção do conhecimento como algo possível de ser simplesmente transferido por meio de processos maquinizados de memorização mecânica pressupõe uma forma específica de conceber o aprendizado, uma forma hierarquizada e pautada em jogos de poder. A educação libertadora, por outro lado, pressupõe o reconhecimento da alteridade e da inacababilidade humana que está sempre aprendendo. A educação libertadora é comunicativa e aberta ao educando, que também ensina o educador. Na prática das Ciências Humanas, encontram-se possíveis dispositivos de emular o pensar sobre o pensar.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Disponível em: <<http://riogrande.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=87>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais das ciências:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 6. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.

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

SABER AMBIENTAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO IFRS CÂMPUS RIO GRANDE

MÁRCIA CRISTINA SOUZA MADEIRA MALTA¹

LIANA LACAU²

CLEIVA AGUIAR LIMA³

VINÍCIUS LIMA LOUSADA⁴

RESUMO

O presente resumo apresenta uma pesquisa realizada com o tema o “Saber ambiental nas práticas educativas no IFRS *Campus* Rio Grande”. O objetivo geral foi identificar como o saber ambiental é difundido nos Projetos Pedagógicos e Planos de Ensino nos cursos ofertados pelo IFRS *Campus* Rio Grande, nas suas diferentes modalidades de ensino. Além disso, buscou fomentar o diálogo inter-transdisciplinar entre Educação Ambiental e diferentes áreas do conhecimento relacionadas na formação para o mundo do trabalho, com vistas a proporcionar um movimento problematizador, dialógico e coletivo no *Campus* sobre o tema. A pesquisa justifica-se por buscar contemplar a Política Nacional de Educação Ambiental em vigor, e por ser um paradigma possível de transformação da realidade através de práticas de intervenção na sociedade subsidiadas pela, ação, reflexão e diálogo que promova politicamente uma leitura de mundo. A pesquisa documental foi realizada com os planos de ensino de 2012 e 2013 e os projetos pedagógicos dos cursos de todas as modalidades do IFRS *Campus* Rio Grande. Após análise dos resultados, percebemos que a corrente de visão ambiental humanista que tem como característica a dimensão humana do meio ambiente, aparece em maior frequência. Diante disso, entendemos que a visão socioambiental ainda não foi incorporada nos documentos que orientam as questões pedagógicas do *Campus*. Os resultados da pesquisa, nos leva a propor grupo de estudos em Rodas de conversa que problematize dialógica e coletivamente a questão ambiental em nosso *Campus*.

¹ Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Vice-líder dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental – GEPEA e Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica – GPEPT. Email: marcia.madeira@riogrande.ifrs.edu.br.

² Acadêmica do Curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, bolsista da pesquisa no ano de 2013.

³ Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Líder do grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica – GPEPT. Email: cleiva.lima@riogrande.ifrs.edu.br.

⁴ Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental – GEPEA. Email: vinicius.lousada@ifrs.edu.br.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional. Educação Ambiental. Diálogo. Problematização.

MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA APRESENTAÇÃO: painel para pendurar Bâner com gancho.

PAULO FREIRE E A SUA VISÃO SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR

KEILA WELTER STAUDT¹
GRACIELE DENISE KRAMER²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, analisar a Educação Popular no contexto brasileiro, revendo assim, o seu surgimento, e também pondo em análise a execução de uma nova educação, na qual se destaca as contribuições de Paulo Freire neste processo. Logo, este estudo caracterizou-se em cunho bibliográfico, ressaltando diversos teóricos como Freire, Brandão, Vale, Gadotti, entre outros. Partindo desse pressuposto, Freire aborda a problemática da educação brasileira, identificando as práticas de educação popular que são desenvolvidas em nosso país e a reflexão pedagógica em torno delas. Pode-se afirmar que a educação popular é a realização de práticas e reflexões, que valorizem todos os aspectos de um aprendiz, desde a sua realidade a seus conhecimentos prévios. Assim, a educação popular desenvolve diversos processos educacionais, como a sistematização de experiências, fortalecendo as iniciativas e a participação popular ajudando na transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Aluno. Professor.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação brasileira passa por diversas evoluções e melhorias. No entanto, por mais que sejam criados diversos programas para o avanço da educação em nosso país, é de extrema urgência perceber que a maioria dos professores não está capacitada para desenvolver um bom trabalho pedagógico ou o pior ainda é que faltam muitos professores, para atender as demandas educacionais. Acontece também, que muitos alunos enfrentam diversas necessidades para ter acesso a um espaço digno de ensino, porém muitas vezes ainda vão à escola, e a mesma

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, *Campus* de Santo Ângelo-RS. E-mail keilawelterstaudt@hotmail.com.

² Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, *Campus* de Santo Ângelo-RS. E-mail graciele.kramer@hotmail.com.

encontra-se muito precária, na qual falta quase tudo, deixando então de suprir as necessidades de nossas crianças brasileiras.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Assim, todos os seres são alvos de algum tipo de educação.

A educação forma a personalidade do indivíduo médio e o prepara para viver a cultura: é pela educação que a gênese da cultura se opera no indivíduo. Pode-se descrever a cultura mostrando como o indivíduo a assimila e como nele se constitui, à medida que ele a vai assimilando. Isto porque a educação é, ao mesmo tempo, uma instituição que o indivíduo encontra e o meio que ele tem para encontrar todas as instituições. (Mikel Dufrenne, *La Personalité de Base*).

Essa precisa voltar-se para o aspecto de ensinar e aprender, no qual envolve diversas pessoas nesse processo, como educadores, alunos, gestores e a comunidade em geral. É dessa forma, que a educação vai se formando através de situações vividas e presenciadas ao longo do tempo. Pode também ser apresentada como processo pelo qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências.

A educação, para Paulo Freire, é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem. E, em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática procede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática, especialmente se for uma teoria crítica, ou seja, resultante de uma leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais. (STRECK, 2010, p. 134).

Desse modo, as exigências educacionais vão mudando, aos poucos a necessidade profissional de compreender, de explicar sistemas, de estabelecer regras diante do que será trabalho, de melhorar a sua capacitação profissional, de receber melhor seu aluno obriga o educador pouco a pouco repensar a sua própria prática educativa, para conseguir desenvolver as suas metodologias com êxito.

É, portanto, que a concepção de educação popular surge no Brasil, no final dos anos 40, período em que as ideias de democracia se espalham pela sociedade brasileira, passando pelos anos 50 e 60, quando aparecem as primeiras ideias de Paulo Freire. Porém, “[...] até a Segunda Guerra Mundial, a Educação popular era concebida como a extensão da educação formal para todos, sobretudo para os habitantes das periferias urbanas e zonas rurais”. (VALE, 1992, p. 7).

Além disso, a Educação era vista como um processo destinado somente a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura, como saber ler, escrever, ter noções de contas, em que eram esquecidas as capacidades e as realidades dos alunos. Porém o objetivo da Educação Popular é de atender ou proporcionar melhorias no âmbito escolar. Como cita Freire:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecerem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p. 64).

Dessa maneira, a Educação Popular está comprometida com o desenvolvimento do olhar crítico do aluno, procura facilitar a sua comunicação, incentivar o diálogo e a participação comunitária, possibilitando uma melhor leitura da realidade social, política e econômica.

Com o desenvolvimento da Educação Popular surgiram diversos movimentos que foram sendo realizados nas regiões pobres de nosso país, transformando a vida das pessoas. Então, a educação popular torna-se um espaço de denúncias e anúncios de que a história ainda não chegou ao final e que podem ocorrer diversas modificações, por isso é importante ressaltar que:

Nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável. Mas, para justificar os interesses que obstaculizam a mudança, é preciso dizer que “é assim mesmo”. O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar, tem-se de fazer um discurso também ideológico de que tudo pode mudar. Eu não aceito, eu recuso completamente essa afirmação, profundamente pessimista, de que não é possível mudar (FREIRE, 2001, p. 169).

Assim, ela chega para mostrar que a mudança é sim possível de acontecer, que basta acreditar e nunca desistir. Então, através da Educação Popular é possível criar um diálogo constante com a comunidade, formar sujeitos que tenham consciência de seus direitos e de seu papel de cidadão. Um dos educadores que mais contribuíram com a propagação desse conceito foi Paulo Freire, importante pedagogo brasileiro que desenvolveu trabalhos voltados para a educação como ferramenta emancipadora do indivíduo.

Isso significa que a educação como ferramenta emancipatória tem o objetivo de tornar ensino crítico, criativo e comprometido com a mudança social. Em que se procura quebrar tabus no que diz respeito ao relacionamento de poder entre mestre e aluno, muda esse contexto e traz para dentro da sala de aula um espaço de diálogo, cooperação e compreensão. Sobre isso Freire afirma que:

O diálogo não pode verificar-se na relação de dominação. A relação que se estabelece entre um professor que sabe que o estudante não sabe e um aluno que sabe que o professor sabe é uma relação de dominação que fica hierarquicamente essa relação. Isso pode se resumir em: “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?”. (FREIRE, 1967, p. 67).

Dessa forma, a educação popular é notada como um trabalho conjunto de diálogo com a comunidade local, que vem para transformar a vida das pessoas por meio do próprio conhecimento.

Falar em Educação popular, hoje, é falar do conflito que move a humanidade; é falar dos sonhos e ao mesmo tempo dos sofrimentos humanos. É falar de uma perspectiva de Educação cujo ponto de partida é a realidade social, que tem como objetivo reacender “a chama da esperança”, a crença de que “um outro mundo é possível”, por meio de novas formas de participação social, rumo à construção de uma sociedade mais justa e mais humana. (DULCINEIA, 2010, p. 84).

Além disso, Brandão acrescenta (2016, p. 22) “quando o homem sabe e ensina o saber, é sobre e através das relações de objetos, pessoas e ideias que ele está falando”. A partir desse aspecto percebe-se a importância da valorização da realidade do aluno e também sobre aquilo que ele já conhece, pois ao mesmo tempo em que o educador ensina, também irá aprender com seu aluno, ou seja, o

professor precisa valorizar os conhecimentos de seus aprendizes, para assim, ter êxito em seu processo educacional.

O aprendiz deixa de ser passivo, tornando-se um ser ativo, em que tem vez e voz, tem direito a expor suas ideias, dificuldades, argumentações e criações. Deixa de ser visto como um “recipiente vazio”, que não sabe nada, que está lá na escola somente para deixar os educadores depositarem um monte de conteúdo sobre si. Então, o educador não é somente um transmissor de conhecimentos, e o educando não é apenas um receptor, e sim o que deve existir entre eles é uma relação de colaboração e troca de saberes, na qual a realidade social de cada um sempre estará presente e será valorizada.

Dessa maneira, acontecerá a criação de uma sociedade mais justa e igualitária, que dá valor a questão solidaria de todos os setores que possam compartilhar e colaborar com o que será desenvolvido. “A partir dessa perspectiva, pode-se dizer que os projetos de Educação popular são os que implicam, ao mesmo tempo, maiores desafios e maiores potencialidades, tanto educacionais como sociais” (WERTHEIM, 1985, p. 60).

Assim, Freire foi um educador que pretendia transformar a educação de nosso país, visando sempre o melhor e o atendimento as necessidades de todas as camadas populares. Freire afirma que:

Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência de práxis e o protagonismo dos sujeitos. (FREIRE, 1995).

Então, Paulo Freire trabalhou com ações que integrassem a comunidade e que a desenvolvessem sobre o viés da reflexão crítica a propósito de questões que afetam o cotidiano das pessoas. É dessa maneira que a Educação Popular e o educador têm um papel fundamental de auxiliar no desenvolvimento da autonomia do pensamento dos indivíduos, o que se reflete em ações benéficas para a comunidade. Freire afirma que:

Sem um mínimo de esperança, não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se “desendereça”, e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a necessidade de uma certa educação da esperança. [...] Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 1992, p. 11).

É dessa maneira, que deve existir esperança no olhar e na forma de ensinar de um educador. Ele deve perceber que seu aprendiz é capaz, e que a inclusão da sua realidade social no espaço educacional é de extrema importância. Assim, o professor busca problematizar a situação em questão, estimulando o aprendiz a observar pontos que não havia percebido, a olhar um mesmo tema por outro ângulo, a comparar situações semelhantes ou divergentes.

Percebe-se que o docente possui um papel fundamental na formação de discente, segundo Freire:

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar essa possibilidade. Sua ação, identificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 1987, p.62).

Sendo assim, o educador precisa perceber que existe a possibilidade de uma outra educação, a problematizadora, em que Freire diz que essa educação busca a criatividade e o esforço do aluno, sob uma reflexão autêntica da realidade, procurando transformá-la. Então, a “educação para a libertação se constitui como um ato de saber, um ato de conhecer e um método de transformar a realidade que se procura conhecer” (GADOTTI, 1996, p.721). No entanto, como muitos pensam problematizar não é criar problemas sobre um determinado assunto, mas sim instigar o aluno sobre situações problemáticas sobre a sua vida, fazendo-o pensar, refletir acerca das questões que rodeiam seu contexto social e as mudanças que podem ocorrer através do processo de Educação Popular.

Dessa maneira, educador e educando mantem uma forte relação de diálogo, compreensão, em que irão aprender em conjunto, pois um ajuda o outro, no que é

necessário. Nesse processo, não existe a questão do poder em sala de aula, onde um manda e os outros obedecem, é dessa forma que Freire afirma que:

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. (FREIRE, 1980, p.83).

Dentro desse fundamento, o amor move o diálogo, pois educador precisa gostar da profissão que exerce, ter gosto pelo ensinar, doar-se profundamente para a educação de forma popular. No qual valoriza a realidade de seus alunos, os seus pontos de dificuldade e de facilidade, em que está aberto para a comunicação a todos os momentos.

Portanto, vemos que o diálogo e comunicação entre educador-educando trazem contribuições para que as pessoas compreendam melhor o mundo e as suas perspectivas. Pois é se comunicando que são socializadas significações, as mais variadas, entre os indivíduos. Logo, a compreensão do mundo vem do próprio contato do indivíduo com o mundo, passando pela interação com outros seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo, apresentar a questão da Educação Popular como um aspecto de extrema importância que deve valorizar o aluno, a partir da sua realidade social e de suas experiências que irá trazer a escola. Assim, a educação popular é um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais, apresentado por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento que faça referência à realidade, com metodologias que incentivem a participação das pessoas, com conteúdos e técnicas de ensinamentos, permeadas por uma base política que procure estimular a transformação social, orientada por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Paulo Freire apresenta também a questão da educação emancipatória que vem com a perspectiva de melhorar a educação de nosso país, valorizando todos os aspectos dos alunos. Neste contexto, a Educação Popular se propõe a romper o

silêncio e empreender uma luta por emancipação, no que se refere aos que oprimem a sociedade desprivilegiada de muitos direitos.

Então a interação eficiente ocorre por meio de uma comunicação e um diálogo de qualidade, desenvolvendo as habilidades de relação e compreensão entre si, com o outro e o mundo.

Portanto, conclui-se que a Educação Popular é um instrumento de grande importância a ser desenvolvido nas camadas populares, para assim dar privilégios a elas, melhorando a sua forma de viver e ver o outro. Conectando essa a Pedagogia e as concepções de Freire, aprimorando a comunicação humana e a capacidade dialógica dos indivíduos, facilitando a aprendizagem, a criticidade e a reflexão-ação na busca da coletiva emancipação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, R. Carlos. **O que é Educação Popular?** São Paulo: Instituto e Livraria Paulo Freire, 2006.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora (Orgs.). **Fazer escola conhecendo a vida.** Campinas: Papyrus, 1986.

_____, A.M. de A. (org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

REVISTA HISTEDBR On-line. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf> Acessado em 08 de abril de 2014.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VALE, A.M. do. **Educação popular na Escola Pública.** São Paulo: Cortez, 1992.

WERTHEIN, J. (org.) **Educação de Adultos na América Latina.** Campinas/SP: Papyrus, 1985.

A EXPERIÊNCIA DO PIBIDI NAS LEITURAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CLARISSA COSTA¹

ELIANE MATIAS DE QUEIROZ²

LUCI MARY DUSO PACHECO³

JULIANE CLAUDIA PIOVESAN⁴

JULIANA INÊS SIMON⁵

RODRIGO DE MOURA⁶

VANESSA CRISTINA FERNANDES⁷

RESUMO

Esse trabalho tem por objetivo apresentar os resultados obtidos no Seminário de Leitura Paulo Freire, realizado, no Curso de Pedagogia, mediante a obra Educação Como Prática da Liberdade que foi amplamente discutida, de acordo com as reflexões e ideias do autor, por todo o grupo participante. Nesta obra, a Educação é apresentada sempre ao lado da conscientização crítica do ser. Destacamos que os relatos das experiências do autor nos proporcionou crédito para saberes inovadores possíveis de serem trabalhados na práxis. Para tanto, utilizamos de debate, troca de experiências, ensaios relatados por Freire trazidos para as realidades constantes de sala de aula. Nossas análises foram utilizadas de forma a trazer para a nossa realidade escolar as concepções vivenciadas de Freire. Concluiu-se que o trabalho realizado foi de extrema importância, pois as ideias do autor sempre estão contextualizadas nas realidades que se apresentam. E acreditamos ser relevante o aprendizado das técnicas de ler e escrever que devem estar intimamente associadas à tomada de consciência da situação do próprio discente que necessita

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

³ Doutora em educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Email: luci@uri.edu.br.

⁴ Mestre em educação – professora do Departamento de Ciências Humanas - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Email: juliane@uri.edu.br.

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho

⁷ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

de uma mediação constante e dialógica do professor, sendo participativa, reflexiva e livre.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Liberdade. Diálogo. Conscientização.

RELAÇÃO ENTRE OPRESSOR E OPRIMIDO: PRÁTICA LIBERTADORA?¹

ADRIANO PAULO DA SILVA²
JANAÍNE SOUZA GAZZOLA³
MARISA BARBIERI⁴
LUCI MARY DUSO PACHECO⁵
ELISABETE CERUTTI⁶
ALINE DE BORBA⁷
ANDRIELI AZEVEDO DE SOUZA⁸
CARINE CADONÁ⁹
CARINE DALSSASSO¹⁰
CARLA DUARTE ALVES¹¹
CÍNTIA CAROLINA HENKER¹²
CLÁUDIA JÚLIA BALESTRIN¹³
CRISTINA ANTUNES¹⁴
DALÉIA CEBULISKI¹⁵
ELIZA SANTOS DE ALMEIDA¹⁶

¹ Trabalho originado dos Grupos de Estudo e Pesquisa, realizados na Semana Formativa do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS, no ano de 2013.

² Acadêmico do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: adrianoaps255@gmail.com.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: sgjanaine@hotmail.com.

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: marisabarbieri2010@gmail.com.

⁵ Doutora em Educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: luci@uri.edu.br.

⁶ Professora do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: beticerutti@uri.edu.br.

⁷ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁸ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho

⁹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

¹⁰ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

¹¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

¹² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

¹³ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

¹⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

¹⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

RESUMO

O estudo enfatiza o cerne da pedagogia freireana, exposta pelo livro *Pedagogia do Oprimido*, foco da investigação ora apresentada. Em seus pontos principais aborda a relação opressor-oprimido como negação da humanidade que nos é própria, ontologicamente falando. Somente uma educação ancorada no compromisso dialógico mostra-se propulsora da recuperação da identidade humana perdida. A prática libertadora, proposta por Paulo Freire, evidencia a transformação social pela participação maciça dos sujeitos que se percebem vocacionados na busca do ser mais. Os princípios da vocação humana só são conquistados numa relação dialógica que parte dos oprimidos. Esse diálogo, obrigatoriamente horizontal, acontece numa relação humilde em que o valor da palavra não está apenas de um lado. Os Grupos de Estudos e Pesquisa desenvolvidos durante a Semana Formativa do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen qualificou a formação pedagógica, por meio de leituras, reflexões, questionamentos e produções. As atividades pedagógico-educativas realizadas, que exigiam atenção e participação coletiva, desencadearam o objetivo deste ensaio. A continuação de ações como esta faz parte de nossos propósitos intencionais aprimoráveis, permitindo ao leitor fazer suas contribuições para a ampliação e qualificação da prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia com o Oprimido. Educação Bancária. Dialogicidade.

¹⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

¹⁷ Acadêmicos do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

O CONCEITO DE EDUCAR EM PAULO FREIRE: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO E FORMAÇÃO HOJE

FILIPY VIEIRA AMORIM¹

RESUMO

Inesgotáveis são as possibilidades de análise, de interpretação, de compreensão, do atual cenário e da situação em que se encontra o campo da formação humana nesta contemporaneidade. Hoje, dadas as condições materiais de avanços tecnológicos e (in)consequente expansão do capitalismo, por si só, a formação humana é uma discussão relevante. Vivemos um tempo em que, de uma só vez, os problemas educacionais atravessam o contexto social (econômico, político e cultural), inaugurando novos e revisitando antigos questionamentos filosóficos ao que condiz à natureza humana: quem somos? onde estamos? para onde vamos? Portanto, no ensaio que se segue, buscamos uma reflexão teórica em torno dos aspectos que constituem alguns dos anúncios e das denúncias do pensador Paulo Freire (1920-1997), resgatando os sentidos ético e epistemológico de suas proposições, políticas e pedagógicas. Para este “XVI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire”, nossa discussão não apresenta o “novo”, mas uma (re)afirmação da necessidade de “admirarmos” o mundo e de assumirmos a postura dialógica a favor da libertação da classe oprimida: desmistificando os mitos do ideário burguês e rompendo com a relação “hospedeiro-hospedado”. Lembraremos, igualmente, no decorrer do texto, que todo conhecimento produzido é objetivamente endereçado: existem remetentes e destinatários. E, ainda, que os processos pedagógicos são, por natureza, atos políticos com repercussões que transcendem no tempo e no espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Educação. Formação humana. Dialógica. Ética.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: PRIMEIRAS PALAVRAS

A obra de Paulo Freire afirma-se pedagógica, enquanto teoria, e educativa, enquanto prática: uma práxis em que se aliam a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Nela ocupa lugar singular a palavra que se pronuncia no diálogo que realizam os homens entre si e com o mundo, numa perspectiva histórica, de cultura e de libertação (BAMBOZZI, 1994, p. 67).

¹ Licenciado em Ciências Biológicas; Mestre em Educação; Doutorando em Educação Ambiental pelo PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande; Bolsista da CAPES; filipi_amorim@yahoo.com.br.

Na epígrafe, com o auxílio do pensador argentino Enrique Bambozzi, reforçamos a importância das investigações, pesquisas, leituras, eventos, discussões, etc., que perpassam a obra do saudoso educador Paulo Freire. E assim, atentos ao rumo pelo qual Freire lançava suas “primeiras palavras” aos seus interlocutores, como textos de introdução aos seus ensaios, apresentamos brevemente o conteúdo de algumas de nossas leituras e reflexões elaboradas com o fim específico do diálogo que tentamos estabelecer nas páginas que se seguem.

Sabemos, de antemão, que durante sua vida Freire esteve empenhado em refletir crítica e eticamente questões sociais (econômicas, políticas e culturais) que perpassaram sua pedagogia; foi um pensador envolvido com a prática educativa política, ética e moral. Defendeu a tese do inacabamento do ser e das inúmeras possibilidades transformadoras do processo humano de educabilidade. Apontou algumas exigências que o ato de ensinar impõe aos docentes, e sua produção bibliográfica esteve intimamente ligada com uma concepção de ser humano e de mundo, mostrando que não há neutralidade epistemológica e ideológica nos processos formativos. Foi, sem dúvidas, um esperançoso progressista, sem medo das novidades, não temeu o devir e o que se apresentava como novo – e nunca deixou de ser fiel as suas convicções.

Na busca pela similitude e coerência com o parágrafo acima, para a possível fusão do nosso ensaio com o pensamento freireano, as proposições aqui contidas remetem à nossa realidade, hoje, pensada num diálogo bibliográfico a múltiplas vozes, que comungam e vão ao encontro do ideário e da obra freireana. Defenderemos a tese de que a Educação, nesta contemporaneidade, tem servido à manutenção da opressão, ao fortalecimento de uma sociedade cindida entre opressores e oprimidos, como já defendia Freire. Em resposta à essa afirmação, colocamos numa relação dialógica algumas categorias que se nos apresentam em algumas das obras de Paulo Freire, mostrando que é tão possível quanto necessário um outro mundo, uma outra sociedade.

Se por um lado a discussão permanece no campo teórico e, eventualmente, por isso, alvo de críticas, amparamo-nos na fala do próprio Paulo Freire, em

“Pedagogia do Oprimido”, para justificar nossa escolha. No referido texto¹¹⁴ o autor nos ensina que a ação e a reflexão devem ser simultâneas, indissociáveis; porém, quando não há explicitamente essa mutualidade direta (como no caso do nosso ensaio), a ação ocorre já na reflexão, em nós, que refletimos criticamente para a elaboração escrita, portanto o ensaio que aqui apresentamos comporta ação e reflexão, igualmente.

Diante disso, para este “XVI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire”, lembramos e fortalecemos tal sentimento (nas palavras desse saudoso educador) sobre o sentido esperançoso com que tratamos da formação humana enquanto temática – lúcidos dos entraves que permeiam este campo:

É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser *da esperança* que, por “n” razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza (FREIRE, 1996, p. 81).

Como o foi Paulo Freire: somos esperançosos.

OS RUMOS DA EDUCAÇÃO HOJE

Creio poder afirmar (...) que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina (FREIRE, 1996, p. 34).

Os conteúdos e os métodos da conquista variam historicamente, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir (FREIRE, 2014, p. 190).

¹¹⁴ “É preciso que fique claro que [...] não estamos propondo nenhuma dicotomia [...]. Ação e reflexão se dão simultaneamente. O que pode ocorrer, ao exercer-se uma análise crítico-reflexiva sobre a realidade, sobre suas contradições, é que se perceba a impossibilidade imediata de uma forma determinada de ação ou a sua inadequacidade ao momento. Desde o instante, porém, em que a reflexão demonstra a inviabilidade ou a inoportunidade de uma forma tal ou qual de ação, que deve ser adiada ou substituída por outra, não se pode negar a ação nos que fazem esta reflexão. É que esta se está dando no ato mesmo de atuar – é também ação.” (FREIRE, pp. 172, 173).

Para o início de nossas reflexões, cabe lembrarmos, rapidamente, a compreensão de sociedade desenvolvida por Paulo Freire. Para o pensador, há uma distinção antagônica regida por interesses – sociais: econômicos, políticos e culturais – que produz, reproduz e mantém, a sociedade em dois grupos: o dos dominadores, e o dos dominados. O primeiro grupo é também tratado como opressores, e o segundo, oprimidos. É importante deixarmos claro a atualidade dessa proposição, ou seja, essa leitura da realidade é vigente. Obviamente, porém, o movimento contínuo desta, em sua totalidade, permite-nos afirmar que mudanças ocorreram, desde a produção freireana, em seu tempo e espaço, tanto em avanços quanto em retrocessos, os quais, dadas as condições materiais para a escrita deste ensaio, não podemos adentrar, pois trataríamos de uma discussão muito mais ampla. Queremos dizer que, mesmo com essas mudanças, a realidade que separa a sociedade em dois grupos permanece. E, nesta parte do texto, queremos enfatizar o modelo pelo qual a Educação tem sido manipulada em favor daquele grupo que chamamos dominadores.

Acontece que durante o avanço e a instauração do processo de globalização do capitalismo, com impulso maior nos últimos 30 anos, novos e antigos conflitos (re)surgem como legados à sociedade. Sem distinções étnicas ou raciais, sem respeitar fronteiras ou limites geográficos, embates diários, muitas vezes ocultos e silenciosos, são travados em nome da legitimação e manutenção de mazelas sociais. Assim, a Educação, *in media res*, ou seja, em sua totalidade e inserida nesse meio, sofre igualmente essas alterações onde imposições mercadológicas guiam processos educativos.

Novos paradoxos, novos paradigmas, novas epistemologias. Novos projetos políticos pedagógicos, novos modelos de escola. Novas metodologias de ensino, novas formas de conhecimento, novos indivíduos. Mais pragmatismo, menos criticidade. Mais individualismo, menos coletividade. Mais informação, menos responsabilidade. Mais técnica, menos ética. A Educação em tempos de globalização inaugurou novidades num período altamente “tecnologizado” onde o novo é farto, igualando-se à lógica contemporânea econômico-produtivista. Produz-se e reproduz-se o mecanicismo, que abafa o potencial humano de educabilidade e reduz a capacidade crítica.

As atuais características didáticas e de ensino levam a crer numa busca por formação de técnicos especialistas, esquecendo as dimensões éticas da formação humana. Isso se estabelece na relação entre tempo de formação e necessidade de mão-de-obra qualificada no mercado de trabalho. Tal fato incentiva o desenvolvimento do chamado *fast-food* do conhecimento: uma espécie de supermercado de ideias que extingue a capacidade crítica, o debate epistêmico, e a compreensão de que existem relações sociais (econômicas, políticas e culturais) engendradas (in)visivelmente¹¹⁵ nos atos educacionais (HOSTINS, 2003). Nessa lógica são valorizados os conhecimentos imediatos, capazes de suprir a demanda do mercado. Por consequência, esses saberes são superficiais, mecânicos.

Essa estrutura produtivista na Educação caracteriza o que alguns pesquisadores têm chamado de “sociedade do conhecimento” (HOLSTINS, 2003; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2003; MASSON, MAINARDES, 2011). A “sociedade do conhecimento” é alimentada pelo *fast-food* do conhecimento: o último oferece procedimentos metódicos e pragmáticos ao primeiro, e o primeiro oferece à sociedade indivíduos prontamente formados e hiperespecializados, atuantes no mercado de trabalho. Nesse rápido e mútuo processo de trocas, alguns elementos imprescindíveis à formação do ser humano são negligenciados em nome da fluidez do tempo. Não há espaço temporal para uma formação que viaje no oposto da “sociedade do conhecimento”, pois uma formação ética, responsável e crítica, poderia abalar os próprios alicerces estruturais do *fast-food* do conhecimento.

É necessário lembrarmos que a Educação é “uma necessidade comum a todos os seres humanos atendida segundo as crenças, os valores, os ideais e as condições materiais de cada circunstância” (GOERGEN, 2009, p. 25). Além do mais, a Educação não é linear, não é padrão e “não conhece verbos regulares” (MENDES, 1998). Há, portanto, a necessidade de pensarmos sobre a imanência de questões políticas sobre a Educação e seus processos. Quais são as nossas crenças, hoje? A quais valores e ideais a sociedade contemporânea está materialmente condicionada?

¹¹⁵ A lógica da dominação e da opressão pressupõe a manutenção da mentira e a invisibilidade ideológica da realidade que nos cerca. Para que a dominação se sobreponha é necessário que a realidade seja “invisível”, visível a poucos.

Nesse sentido, Freire (1996) alerta-nos que ensinar exige reconhecer que a Educação é ideológica, é transpassada de enredos e jogos de interesses, entre outros, políticos, econômicos e culturais. Essa “sociedade do conhecimento” que clama pelo imediatismo não vai além da necessária progressão do saber técnico-científico, e fica no cerne do pragmatismo pedagógico de mercado, reproduzindo fraquezas e debilidades sociais: por quê?

Uma Educação que carrega essas marcas e características em seu bojo não representa a possibilidade do desenvolvimento humano em suas esferas gerais, mas aponta para o favorecimento de uma realidade desigual. Isso ocorre porque os avanços técnicos e científicos obedecem a mesma lógica do mercado capitalista que – para legitimar suas aspirações, entre outros processos e instituições – abraça a Educação.

Não se trata (...) de inibir a pesquisa e frear os avanços mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro (FREIRE, 1996, p. 148).

Como, enquanto educadores e educadoras, diante dessas constatações, podemos nos posicionar de modo contrário ao *fast-food* e à “sociedade do conhecimento”? Como, no processo de ensinar e aprender, aprender e ensinar, devemos incorporar questões éticas, críticas e responsáveis? Como caminhar na contramão da “sociedade do conhecimento”?

Essas questões pairam no ar, mas não devem ser assimilados ao sentimento de impotência, pelo contrário, o refletir sobre as perguntas são o primeiro passo para a possibilidade de ação. É preciso deixarmos claro que o papel da Educação, hoje e há muito tempo, tem servido mais como reprodutora de desigualdades do que como propulsora de uma vida mais justa e igualitária, com fins coletivos e voltados à ética humana, hoje suprimida pela ética do capital. Portanto, há uma inegável necessidade de pensarmos sobre a formação humana em uma dimensão mais ampla, que não fique restrita ao que vimos assistindo enquanto “educação” (com “e” minúsculo). A superação dos desafios que esta contemporaneidade nos impõe deve, necessariamente, transpassar o campo da Educação (com “E” maiúsculo) enquanto

uma das dimensões da formação humana, não como uma “educação” que serve aos interesses da classe dominante e opressora. Portanto, um dos maiores desafios aos educadores e educadoras é fazer com que a lógica que legitima a dominação e a opressão da classe oprimida, da classe trabalhadora, não permaneça oculta: temos que desmistificá-la.

PAULO FREIRE NA CONTRAMÃO DA “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO”

Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros (FREIRE, 1995, p. 20).

Neste ponto do ensaio, queremos enfatizar que a concepção freireana de ser humano e de formação distam das concepções da educação mercadológica. Portanto, além do fato de que há, em Freire, uma visão ética e humanista sobre o humano, esses posicionamentos – educação mercadológica e formação humana em Freire – são incongruentes e antagônicos. Enquanto as proposições freireanas encaminham para uma transformação da realidade, a educação mercadológica reproduz a sociedade tal e qual está posta. São, por isso mesmo, posicionamentos antagônicos, incongruentes, de critérios e concepções que não comungam dos mesmos ideais e objetivos.

Daí que a possibilidade de mudança, de transformação da realidade que nos cerca, só pode se dar na ação e reflexão humana, onde a formação é um dos principais fenômenos de propulsão, que ocorre a partir do ser humano no mundo e em suas íntimas relações com este. Não pode, portanto, a formação humana obedecer à lógica e à ética do capital, mas, sim, à ética e à lógica humanas. Destarte, Freire evidenciará e diferenciará dois modos de ser do sujeito: o que existe, e o que vive.

Enquanto o existir é a condição genuinamente humana – onde o ser vai se construindo/constituindo em suas relações sociais (econômicas, políticas e culturais), com o mundo e com os outros seres humanos – o viver é uma condição animal – mas o ser humano enquanto animal, mamífero da espécie *Homo sapiens*, superou a condição do “simplesmente” viver animal. O existir, na concepção

freireana, (pré)supõe o inacabamento, a inconclusão, por isso a irrestrita capacidade e potencialidade de mudança do ser humano: os outros animais podem até sofrer mudanças, transformações, mas não sofrerão nada ao ponto de terem consciência: “onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55), mas só nos seres humanos o inacabamento é consciente. Por isso, Freire enfatiza, na sua “Pedagogia do Oprimido”, que “os homens são seres da práxis. São seres do que fazer” (FREIRE, 2014, p. 167). E, na continuidade de seus argumentos, o pensador aponta a diferença primordial que há entre homens e mulheres que emergem do/no mundo, enquanto os outros animais, no mundo, estão imersos.

A constituição da sociedade humana está baseada nos seres humanos e seus respectivos gêneros, raças, classes sociais, idades, e estes são por ela constituídos. Não há como dicotomizar essa relação, um está cingido no outro. São constituídos e constituintes. As relações humanas não são apenas condicionadas pelos determinantes sociais em sua totalidade, porém são influentes em partes. Não fosse a ideia do inacabamento do ser humano, poderíamos afirmar que o meio determinaria o modo próprio do ser que se constitui e é constituído em suas relações sociais (econômicas, políticas e culturais).

Por essas e outras razões Paulo Freire insistiu na tese de que “ensinar não é transferir conhecimento”. A produção e a construção do conhecimento deve ocorrer numa via de mão dupla, onde educadores e educadoras aprendem quando ensinam e os educandos e educandas ensinam quando aprendem com os educadores e educadoras. Aqui permanece a ligação do ser com seu inacabamento, no ensinar aprender, no aprender ensinar, infinitos de possibilidades.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 52).

E nisso reside o fato de que os educadores e educadoras devem ensinar seus alunos e alunas a enxergarem com os próprios olhos. Pois a curiosidade dos educandos e educandas deve ser sempre estimulada, e não amaciada ou domesticada; o educando precisa saber que ninguém conhece por ele, nem mesmo

seus professores (FREIRE, 1996). Do mesmo modo deve ser o envolvimento responsável do professor com os seus alunos, visto que isso interfere no próprio posicionamento ético e político do educador.

Para que o ser humano torne-se crítico é necessário partir de um conhecimento prévio e ir, aos poucos, desenvolvendo a curiosidade, até então ingênua, com rigor para que alcance a “curiosidade epistemológica”. Isso acarreta uma superação do que entendemos por senso comum: uma concepção socialmente homogênea sobre determinado assunto, seja verdadeiro ou falso. Há, portanto, um estreitamento de relação, uma aproximação maior entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido, que levará à ruptura com a homogeneidade do saber – o senso comum. O ponto de partida para que isso ocorra é o exercício da curiosidade, algo inato nos seres humanos, mas que necessita de estímulos contínuos.

Quando os rumos da Educação tendem às necessidades mercadológicas, a curiosidade não é estimulada. Esse estímulo colocaria em risco a manutenção do *status quo* no cenário político pela via pedagógica. Negar o acesso ao conhecimento e negligenciar o potencial transformador da Educação enquanto formação humana é o que garante a supremacia da classe dominante opressora. O oprimido não chega ao nível da “curiosidade epistêmica” porque não tem sua curiosidade ingênua estimulada.

É da curiosidade ingênua que surge a necessidade da descoberta, da compreensão de algo que nos inquieta e indaga sobre nós mesmos, o mundo e os outros. É do princípio da admiração do mundo que o conhecimento ingênuo é superado pela “curiosidade epistemológica”. A curiosidade humana é construída e reconstruída histórica e socialmente enquanto ocorrência exclusivamente humana. O estímulo da “curiosidade epistemológica” é capaz de ultrapassar o sentido da formação técnica para o desempenho de trabalhos mecânicos, pois os educadores devem entender que formar é mais que treinar (FREIRE, 1996).

Ao princípio da curiosidade, é preciso atrelar a concepção de ética e de responsabilidade, sobretudo em “Pedagogia da Autonomia”, onde ética pressupõe responsabilidade e responsabilidade pressupõe ética. Essas duas bases, aliadas ao princípio geral da criticidade, colocam-nos na contramão da “sociedade do conhecimento”. O educador responsável por seu papel social e compromisso ético e crítico é capaz de oferecer aos educandos uma formação mais íntegra, menos

individualista e mais humana. Uma transformação social pela via da Educação só é possível com educadores engajados na prática educativa, capazes de intervir na realidade dos educandos e de refutar as facilidades e desvios oferecidos pelo *fast-food* do conhecimento: “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. 37).

Nesse caminho de compromisso ético, de responsabilidade e de criticidade, o processo de formação humana superaria, pouco a pouco, o caráter mitológico das crenças oferecidas pelos opressores. Não há mentira que prevaleça à verdade, mas só há verdade quando transcrito o processo do livre pensar, que vai da curiosidade ingênua à curiosidade epistêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000, p. 67).

Paulo Freire oferece elementos epistemológicos e éticos para pensarmos a atualidade da Educação em sua totalidade, com um sentido de formação humana que não restringe a vida ao simples trabalho mecânico e a reprodução das desigualdades. Seu discurso sobre o inacabamento do ser, a ética, a responsabilidade, a criticidade, etc., apresentam reflexões salutares ao processo de resistência e de superação da dominação e opressão estabelecidas pela sociedade capitalista. Ou seja, são elementos que podem oferecer e/ou resgatar contribuições para essa contemporaneidade, sempre no rumo da transformação social (econômica, política e cultural) – uma vez que seria um erro separar o pensamento freireano dessas categorias.

Escrevendo este ensaio aprendemos e reaprendemos com Paulo Freire. Entre outras coisas: que a realidade que está posta poderia ser outra, e que não o é por razões econômico-políticas que continuam a reproduzir discriminação social, desafetos, desigualdade e desesperança; que os conhecimentos científicos resultantes de estudos acadêmicos rigorosamente metódicos e os saberes

historicamente construídos na vivência e na partilha em comunidade não são passíveis de valoração, um não é mais que o outro, mas há entre eles uma essência íntima, chamada curiosidade e inquietação, que indagada e move os sujeitos em busca de seus ideais, transformando-os e transformando o mundo e os outros ao seu redor. E são esses elementos que nos mostram que podemos romper com os mitos depositados pelos opressores, pelos “Mr. Giddy” de todas as épocas (FREIRE, 2014, p. 178).

Aprendemos e reaprendemos que a autonomia do ser dos educandos fica comprometida se educadores e educadoras não estão pautados nas exigências dos atos de ensinar-aprender, aprender-ensinar; não estão atentos as armadilhas da economia neoliberal que transpassa as instâncias educacionais; são tocados pela desesperança e a negação ao sonho e à utopia aos educandos e educandas. Na verdade, a responsabilidade com a formação humana tem de estar sempre presente. Sua ausência facilita a fecundidade e a emergência do pensamento opressor.

Esperamos que, assim como aprendemos e reaprendemos com este ensaio, os possíveis interlocutores e interlocutoras desse texto também possam aprender e reaprender: o que já sabiam; o que não sabiam; o que um dia souberam e esqueceram; ou o que estava esquecido mesmo antes de saber.

REFERÊNCIAS

BAMBOZZI, Enrique. Teoria y práxis en Paulo Freire: análisis desde la Epistemología Pedagógica. *In: Contexto & Educação*. Ano 9, nº 36, out/dez, pp. 67-76. Ijuí: Editora UNIJUI, 1994,

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. *In: CENCI*, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. **Sobre filosofia e educação**: racionalidade,

diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2009.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Paradigmas da “sociedade do conhecimento” e políticas para o Ensino Superior Brasileiro.** *In:* 26ª Reunião Anual da ANPEd, 2003, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped. p. 1-12.

MASSON, Gisele; MAINARDES, Jefferson. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. *In:* **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 70-85, 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/masson-mainardes.pdf>> Acesso em: 10 de out. de 2013.

MENDES, Vitor Hugo. **A educação não conhece verbos regulares:** alguns apontamentos sobre questões de ontologia e método. Florianópolis: UFSC, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. *In:* MORAES, Maria Célia Marcondes de (*et al*). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CONTRIBUIÇÃO DO LIVRO PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA PIBID

VANESSA TAÍS ELOY¹

RUDINEI MOREIRA²

LUCI MARY DUSO PACHECO³

SILVIA REGINA CANAN⁴

LUCIANE ANTUNES⁵

KARINE DE FREITAS KEVEDO⁶

MARCIA MORIN⁷

MARIA DA GRAÇA FILIPPI⁸

SILVANA VOLL⁹

TAIRANE REIS DE QUADROS¹⁰

RESUMO

O presente trabalho sobre *A contribuição do livro pedagogia da Indignação para a formação docente: uma experiência PIBID*, é resultado de grupos de estudos

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS.

² Acadêmico do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS.

³ Doutora em Educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: luci@uri.edu.br.

⁴ Doutora em Educação. Orientadora e professora do Departamento de Ciências Humanas. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: silvia@uri.edu.br.

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁷ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁸ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

¹⁰ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

realizados no curso de Pedagogia, que foram as leituras pedagógicas, em que houveram discussões e trocas de saberes referentes a obra de Paulo Feire Pedagogia da indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos, tendo como objetivo a mobilização dos saberes construídos a partir das obras de Paulo Freire e promovendo o desenvolvimento de leitores comprometidos, capaz de problematizar o fazer pedagógico, por meio da reflexão sobre a práxis e, além disso, instituir um ideal de educação libertadora, democrática, justa e humanizadora. Os grupos de estudos foram realizados em seis encontros, com dez obras do autor Paulo Freire, nas mesmas foram realizadas debates e dinâmicas de grupo, trocando ideias e permitindo o aprimoramento do conhecimento teórico, que é a base para a prática educativa. A leitura formativa é essencial para a formação docente, pois é um suporte que nos auxilia na realidade em sala de aula, contribuindo para a qualidade da educação.

PALAVRAS-CHAVES: Leituras Pedagógicas. Formação docente. Pedagogia da indignação.

A EXPERIÊNCIA DAS LEITURAS PEDAGÓGICAS COM O PIBID E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

FABIANA APARECIDA SOMAVILLA¹

TAIS REGINA FREO²

LUCI MARY DUSO PACHECO³

EDITE MARIA SUDBRACK⁴

FERNANDA SPELIER⁵

FRANCIELI LIZIANE SARI⁶

KELI CRISTINA CALISTO⁷

JAQUELINE FREU⁸

JÉSSICA DE MARCO⁹

RESUMO

O presente trabalho origina-se dos estudos realizados na Semana Formativa, o qual tem como objetivo o entendimento sobre o livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* de Paulo Freire. Tendo como objetivo valorizar a cultura do educando, a sua compreensão crítica, ajudando a formar educadores comprometidos e possibilitando o conhecimento da teoria/prática. Sendo assim, este trabalho propiciou a importância de como ser um educador que saiba realizar um

¹ Bolsista do Programa PIBID, subprojeto Pedagogia Ensino Médio. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Email: fabi_somavilla@hotmail.com.

² Bolsista do Programa PIBID, subprojeto Pedagogia Ensino Médio. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Email: taisregiina@hotmail.com.

³ Doutora em educação, Coordenadora de Área do subprojeto Pedagogia Ensino Médio, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Email: luci@uri.edu.br.

⁴ Doutora em Educação. Professora e Chefe do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Email: sudbrack@uri.edu.br.

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁷ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁸ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

bom trabalho em sua prática pedagógica, que está a serviço do educando em propiciar qualidade tanto pessoal e social. Paulo Freire demonstra suas ideias voltadas para a autonomia e libertação, numa formação que aprecia o pensar, a ética e a crítica como ferramentas que o educador deve ter em sua prática sabendo aplicá-las, numa forma prazerosa e de qualidade. Freire cita em suas teorias o ensinar, o aprender e o problematizar como um dos saberes fundamentais para ação do mestre, tendo como contribuição o respeito, a inovação, o desafio, possibilitando a mudança, não como seres depositantes de informações, mas a realização da construção do pensamento crítico. Sendo que o professor não só ensina, porém aprende com seu aluno. Cabe ressaltar que aprender criticamente é possível por parte dos educandos que vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educador. Formação. Autonomia.

AUTONOMIA E PEDAGOGIA DOIS ALIADOS NA BATALHA CONTRA HEGEMONIA

DOUGLAS BARBOSA¹

ANA THIELE SILVA MACHADO²

ALINE MARQUES DE LIMA³

JULIANA BEATRIZ MACHADO RODRIGUES⁴

RESUMO

Sempre que nos propusermos a fazer as leituras das obras de Paulo Freire tomamos um pensamento no sentido de transformação social e de inquietação quanto ao que se espera da sociedade em que vivemos, e mais que isso, o papel que cabe a escola e ao professor em meio a tantas disparidades sociais. Sobre essa inspiração foi escrita a poesia “*Autonomia e pedagogia dois aliados na batalha contra a hegemonia*” que nos permite refletir sobre o papel do professor diante dos problemas de classes. Tendo como objetivo proporcionar uma reflexão sobre a prática cotidiana do educador, afinal, ensinar exige competências que vão além do conteudismo, pois a autonomia precisa estar presente nesse processo para promover a igualdade de direitos entre as classes sociais, através da percepção do espaço que cada um ocupa. Para organizar este trabalho foi necessário um estudo bibliográfico do autor Paulo Freire, passando por suas obras mais famosas como *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos* e *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Portanto as necessidades específicas do saber pedagógico necessitam estar em consonância com as leituras de Paulo Freire, e quiçá chegar cada vez mais perto da utopia deste autor tão inspirador que é uma sociedade mais justa e congênere.

PALAVRAS-CHAVE: Igualdade Social. Professor. Autonomia. Pedagogia.

Material necessário: Microfone.

Tempo previsto: 5 minutos.

¹Acadêmico de Pedagogia 7º semestre URI Santo Ângelo. E-mail: uri.douglas@gmail.com.

²Acadêmica de Pedagogia 7º semestre URI Santo Ângelo; bolsista PIBID. E-mail: anathiele8@yahoo.com.br.

³ Acadêmica de Pedagogia 7º semestre URI Santo Ângelo; bolsista Extensão. E-mail: aline_ron@yahoo.com.br.

⁴ Professora do Curso de Pedagogia URI Santo Ângelo. Coordenadora da Escola de Educação Infantil Sesquinho.

UMA CONCEPÇÃO FREIRIANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CANGUÇU

PATRÍCIA SILVEIRA ZANETI¹

LEDECI LESSA COUTINHO²

EVA SILVIA BARRETO³

GLÁUCIA PELLEGRINOTTI DA SILVA BLANK⁴

RESUMO

O artigo tem por objetivo apresentar uma nova proposta na caminhada da educação básica do município de Canguçu proposta pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes/Rio Grande do Sul. A sustentação pedagógica é baseada em pressupostos freirianos onde prevê a formação continuada abrangendo todas as instâncias da escola com desenvolvimento de projetos, troca de experiências numa construção coletiva de temáticas, práticas que valorizam a cultura do entorno da escola.

PALAVRAS CHAVES: Formação continuada. Canguçu. Paulo Freire. Gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO CANGUÇU

O município de Canguçu está localizado na zona sul do Rio Grande do Sul, contando com uma economia essencialmente agrícola, conhecido como a Capital Nacional da Agricultura Familiar, a maioria da população ainda se mantém na zona rural onde temos 25 escolas. O total na rede são 36 escolas na rede municipal com total de 5.804 alunos matriculados, distribuídos em cinco distritos com 120 localidades que apresentam diferentes características étnicas que repercutem em

¹ Mestre em Educação/UFPEL- Coordenadora Pedagógica da SMEE Canguçu/RS. Email: patyzati@hotmail.com.

² Mestre em Educação/UFPEL- Secretária Municipal de Educação - SMEE Canguçu/RS. Email: ledecic@gmail.com.

³ Especialista em Supervisão Educacional- Supervisora de Língua Portuguesa e Estrangeira - Secretaria Municipal de Educação- SMEE - Canguçu/RS. Email: silviafbarreto@hotmail.com.

⁴ Especialista em Ensino da Geografia - Supervisora de Geografia e História - Secretaria Municipal de Educação- SMEE - Canguçu/RS. Email: glaucia.pb@hotmail.com.

peculiaridades locais, seja de ocupação de espaço, produção, participação, lazer entre outros.

Canguçu é um grande sarau de cultura e a educação não pode se furtar de atender esta diversidade, exige pois que se tenha os mais variados espaços para que estas manifestações possam vir a tona. A Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Canguçu por meio do Núcleo Pedagógico prioriza este olhar holístico buscando a realização de ações que contemplem esta diversidade, valorizando os diferentes saberes pautados numa política de gestão democrática do processo educacional.

CAMINHADA PEDAGÓGICA

Desde a estruturação da equipe da nova administração, buscamos colegas professores para montar uma equipe que vivenciasse práticas freirianas em suas escolas e nas reuniões preparatórias de equipe fomos construindo os ideais de gestão democrática que iríamos propor para rede municipal.

Uma das ações foi organizar para início do ano letivo de 2013 o Calendário de Formação Continuada para todos os trabalhadores em educação: professores, suporte pedagógico, atendentes de biblioteca, secretários de escola, motoristas, alunos líderes e serviços gerais. Os encontros de formação que continuam no ano de 2014 são organizados numa proposta freiriana que valoriza os diferentes saberes dos indivíduos respeitando às diferenças e instigando a curiosidade e desenvolvendo projetos de acordo com a realidade local.

O calendário de formação foi estruturado de maneira que o total das 80h fosse distribuído em 60h presenciais e 20h com projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas. Os encontros são distribuídos no calendário letivo respeitando os 200 dias letivos e 800 horas previstas, reservando-se o período de hora-atividade dos profissionais à formação.

O calendário confeccionado em 2013 tinha como pressuposto teórico norteador a frase de Freire: “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” a fim de fomentar a curiosidade nas formações, que os profissionais buscassem nestes espaços exercer a reflexão da práxis, perceber-se enquanto ser inacabado e sujeito de capaz de intervir na história da educação de seus alunos.

Em 2014 usamos o pensamento freiriano que reafirma a possibilidade de inconstância da caminhada humana e da reconstrução cotidiana dos sonhos que deram origem a esta caminhada: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” buscando trabalhar a idéia do caminho que temos na educação, o sonho que temos, que sonho que temos e que caminho estamos caminhando.

Para que possamos realizar as formações, construímos parceria com universidades públicas e particulares da região, institutos federais, profissionais com experiências pedagógicas (muitos professores da rede são convidados para realizarem troca de experiências) e a troca de experiência entre os próprios professores em formação.

Para a abertura dos encontros são convidados alunos de escolas municipais para realizarem apresentações bem como artistas locais. Desta forma cremos que há neste espaço uma valorização das pessoas. Percebemos nas crianças uma satisfação pessoal, bem como de pais que vem acompanhá-los.

Cada participante nos encontros presenciais preenche uma ficha avaliativa que é analisada e utilizada pela equipe de assessoria pedagógica para preparação do próximo encontro de formação, desta forma o sujeito que aprende também se constitui no seu próprio formador, num processo de dialogicidade com a teoria e a prática, constituindo o caminho da edificação da autonomia do sujeito. No último encontro de cada Formação são apresentados os projetos desenvolvidos nas escolas e a troca de experiências entre colegas, sendo sugerido projetos interdisciplinares. Nosso compromisso educacional se sustenta na crença de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, e se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda parafraseando Paulo Freire.

Partimos do princípio de que não podemos mais pensar em qualidade na Educação sem mencionar uma formação continuada dos profissionais envolvidos e como diz Freire que todos somos gentes, “O Diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.” E enquanto tal buscamos valorizar todos os profissionais, é fundamental que as políticas públicas se voltem para a formação continuada de seus profissionais educadores e todos da escola participem da processo educativo.

Nos encontros propomos uma reflexão sobre o trabalho que o docente ou auxiliar realiza, sempre com o objetivo de ressignificar sua prática, agregando conhecimento e embasamento teórico. O processo dá-se através de troca de experiências e diálogo sobre vários assuntos, esses são escolhidos a partir da demanda levantada por eles.

Na semana do aniversário do município propusemos a Mostra “Cultivando os diferentes saberes e sabores da terra”, neste evento cada escola trouxe o que há de conhecimento na comunidade, houve grande trabalho de pesquisa e valorização dos sujeitos que fizeram e fazem a história do local. A mostra foi um sucesso, grande diversidade da cultura que existe neste Canguçu. Esta proposta do tema foi estendida para o desfile da Semana da Pátria e mais uma vez a comunidade se fez presente prestigiando e se encontrando nos saberes apresentados, identificando em escolas suas origens, seu passado, nos seus costumes.

Buscamos através destes e outros eventos que todas as culturas tivessem oportunidade de se manifestar, desde as formações até momentos festivos são trabalhados a importância de gerir a escola de forma democrática, realizando o chamamento de todos os envolvidos.

Nosso compromisso pedagógico não se resume somente a prática e ações voltadas aos profissionais da educação, neste sentido envolvemos os diversos segmentos da comunidade local, incentivamos a formação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares, a formação de Conselhos Distritais, cursos de formação de lideranças jovens, onde envolvemos os alunos dos anos finais (8º e 9º ano), incentivamos a realização de conselhos de classe participativos.

DIALOGANDO A FORMAÇÃO COM PAULO FREIRE

A história vem reescrevendo uma outra perspectiva de vida, estamos buscando promover uma educação que vem mudar o perfil da educação bancária, promovendo espaços de problematização, buscando o comprometimento de todos agentes dentro das escolas, que sejam sujeitos atuantes, envolvidos, comprometidos com este espaço, quando a escola firma-se neste propósito, promove ações pedagógicas que envolvem toda comunidade escolar e entorno.

Em nossas formações o foco principal é possibilitar diálogos entre profissionais de forma participativa, questionadora, problematizadora, de intervenção na realidade, enfim contribuindo para a construção de uma realidade próspera.

As formações devem constituir-se em espaços de trocas, de relações e de aprendizado. Nossa missão enquanto educador perpassa uma série de variantes que vai além do conteúdo programático, sendo assim, precisamos ver a comunidade onde a escola está inserida, ver também além da sala de aula, pois a comunidade também é vivenciada pelos alunos.

O fazer pedagógico, que permeia todas as instâncias escolares, é uma marcha constante, vamos recriando, refazendo diariamente. É um desafio constante fazer do espaço escolar um espaço atrativo, de troca de saberes.

O teórico Paulo Freire nos faz pensar e repensar o dia-a-dia da educação. Poderíamos enumerar várias citações do autor para justificar este trabalho, lembramos quando ele comenta que "Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina".

Podemos perceber na fala das serventes o quanto convivem com o sentimento de exploração: "Gostei muito como as gurias se posicionaram na reunião, sem se achar mais que nós!", outra colega coloca, "A reunião foi muito boa, pela primeira vez tivemos voz e vez!".

Freire nos coloca a importância de revermos a educação, rever nossa prática, nossa proposta busca o entrelaçamento dos sujeitos com as atividades escolares, anunciando uma nova forma de trabalho, cooperativo, criativo, onde a responsabilização é de todos, por que o espaço é todos, precisamos romper com as amarras da educação vertical, precisamos horizontalizar as ações escolares.

Se a escola é uma teia de relações, com suas possibilidades e seus limites, para que haja uma verdadeira construção de conhecimento deve haver planejamento e discussão entre todos os envolvidos no processo e estar sempre aberto as novas perspectivas para que a mudança possa acontecer.

É precisamente uma educação assim que, ultrapassando as paredes da escola, precisa ser incrementada por nós [...] Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstancias, integrada com seus problemas, levará os seus

estudantes a uma nova postura diante dos problemas do contexto. (FREIRE, 2002, p 85).

A mudança como diz o autor é difícil, mas possível, o fazer docente tem que na marcha diária estar aberto a recriar, a ter não ter medo de arriscar, conforme a pedagogia da Autonomia. Já no livro “Professora sim, tia não”, Freire escreve:

É vivendo, não importa se com deslizos, 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, 1993, p.63).

A formação tem promovido esta escola, em marcha, que corre risco de ser feliz, que cria e recria, podemos perceber no acompanhamento às escolas e nos relatos das experiências. Tivemos projetos que envolveram a professora de Ciências, merendeiras, bibliotecários, diferentes conhecimentos que convergiram para o mesmo processo educacional, se desafiando numa nova proposta de planejamento, execução e avaliação coletiva.

Esta possibilidade de recriar um novo olhar para educação antes vista como algo vertical, onde um apenas um sujeito tem o conhecimento, para uma prática que possibilite o compartilhamento de diferentes conhecimentos, denota a importância do outro na construção do meu saber promove a emancipação do sujeito, e afirma a gestão democrática na educação que estamos construindo em nosso município.

Freire nos diz que:

Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p.33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos acreditar na educação e acreditar que fazemos parte de um processo histórico e que dependendo de nossa atuação podemos fazer a diferença no desenvolvimento social. Os processos educacionais populares precisam ser analisados e se bem sucedidos devem servir de base para construção de novos saberes.

Este sentimento de pertencimento parece a chave destas conquistas, pois quando os alunos, comunidade ou melhor quando nós, somos partes do planejamento, quando gostamos do que fazemos, nos tornamos parte deste espaço então nosso fazer toma sentido, toma significado.

[...] é o tempo das transformações que precisamos realizar, é o tempo do meu compromisso histórico [...] Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos, e portanto, não podem ter esperança (FREIRE, 1979, p 28).

A educação precisa estar estreitamente vinculada a realidade, ou seja, vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, investindo em uma interpretação e compreensão complexa e politizadora da realidade, que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores de transformação atenta as diferenças do ambiente natural, históricas e culturais, contribuindo para a formação de sujeitos responsáveis, capazes de identificar, analisar, compreender e resolver problemas, capazes de cooperar, e acima de tudo que sejam possuidores de um comportamento ético.

Um dos grandes desafios da educação é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos, para que estes se reconheçam como integrantes de uma comunidade e reconstruam a sua identidade com o local em que vivem. No momento em que os sujeitos sentem-se pertencentes a um determinado território possuem sentimentos que lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade respeitando suas potencialidades e seus limites.

O diálogo com Freire reforça diariamente a prática pedagógica, e como diz o autor:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação de forma histórico social de estar sendo de mulheres e de homens. (...) Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (FREIRE, 1993, p. 91).

REFERÊNCIAS

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

_____. **Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e Mudança**. Paz e Terra, 1979: Brasil.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo. Editora Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Professora sim, tia não - Cartas a quem ousa ensinar**. 1. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HOFFMAN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2ª edição, 2006, 192 p.

_____. **Avaliação, mito e desafio, uma perspectiva construtiva**. 32 ed. Porto Alegre, Mediação, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PAULO FREIRE E SEU ENVOLVIMENTO COM A EDUCAÇÃO POPULAR

GRACIELE DENISE KRAMER¹

KEILA WELTER STAUDT²

FABIANA BACK FINGER³

MARIA APARECIDA BRUM TRINDADE⁴

RESUMO

O presente artigo objetiva acolher os pressupostos de Paulo Freire, bem como analisar a educação a partir do viés da Educação Popular em diferentes contextos. Esse estudo se caracteriza como bibliográfico analítico, o qual visa dar sustentação as observações realizadas e uma instituição não escolar. A partir desses encaminhamentos, pode-se perceber que o espaço não escolar têm na Educação Popular um aporte que viabiliza a constituição de cidadãos críticos e reflexivos, os quais se autorizam a pensar sobre a presença do “eu”, do “outro” e de “todos” na sociedade e o quanto sua inserção no mundo exige clareza dos atravessamentos que o acolhem. Em Freire principalmente, é possível uma interpretação lúcida do contexto social e de seus sujeitos. Assim, entra no discurso o pedagogo e sua função social nas mais diferentes frentes, esse além da função instrumental, de mediador do conhecimento e da aprendizagem carrega consigo a responsabilidade de formar cidadãos do mundo, os quais possam compreender os fatos e as ações dos sujeitos de modo articulado.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Educação Popular. Espaços formais e não formais.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Uri, Campus de Santo Ângelo-RS. Bolsista do PIBID. Email: graciele.kramer@yahoo.com.br.

² Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Uri, Campus de Santo Ângelo-RS. Email: keilawelterstaudt@hotmail.com.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Uri, Campus de Santo Ângelo-RS. Email: fabiana.finger@hotmail.com.

⁴ Pedagoga, Especialista em Docência Interpretação e Tradução de Libras, Mestranda em Educação – URI, Frederico Westphalen. Email: cidabrumt@yahoo.com.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade contemporânea vem sofrendo transformações em todas as frentes, o que é positivo, e faz crer que erros históricos possam ser corrigidos, concepções e dogmas possam ser rompidos e a educação formal e não formal possam ser ressignificada pró sujeitos humanos, críticos e reflexivos. Nesse processo, a atuação do pedagogo é fundamental. Tal sujeito a partir de uma formação crítica e com forte fundamento humanos, pode colaborar na constituição de “um mundo menos feio” como bem fala Freire, onde os sujeitos como protagonistas de sua história e conscientes de seu papel social lutam por objetivos comuns, buscam romper com a marginalização social e a exclusão educacional que por entre os tempos desrespeita e coisifica homens e mulheres.

Nesse sentido, a Educação Popular convida o ser humano a integrar-se ao grupo, e/ou grupos, para que a partir do diálogo, da reflexão, do conflito, novas proposições possam ser elencadas e efetivadas no chão da escola ou em outros locais onde o objetivo também é formativo.

Portanto, esse artigo pretende refletir acerca dos atravessamentos que constituem a Educação Popular, bem chamar o pedagogo ao discurso a fim de ressignificar o processo educativo.

A EDUCAÇÃO POPULAR NO MEIO EDUCACIONAL

O processo educacional se constitui a partir de relações dialógicas e recíprocas entre os sujeitos. No entanto, tal processo ainda hoje carrega em si a transversalidade autoritária, acrítica e não dialógica. Onde o contato se sobre sai as relações dialógicas e humanas. O que exige atenção de todos os envolvidos no processo educacional e que objetivam a educação de qualidade a todos e a todas.

A partir a situação limite que muitos sujeitos são submetidos, hoje é pauta em discussões internas a escola e fora dela. O desrespeito a condição humana de homens e mulheres chama a atenção e cria um movimento pró respeito, saberes populares, subjetividade, direitos humanos.

Gadotti explica que foi na década de 50 que teve início na América Latina a Educação Popular, fomentando a criação de uma nova epistemologia baseada respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, e aproximando o conhecimento elitizado ao povo de modo rigoroso, científico e unitário.

É muito importante compreender que os educadores populares caracterizam-se pelo comprometimento com a mudança. Não alheios aos acontecimentos que circundam os sujeitos sociais, como por exemplo o avanço das tecnologias, as mudanças econômicas e culturais, que se impõe rapidamente. Diante disso, percebe-se que a sociedade é constituída a partir dos fazeres humanos que lhes beneficiam, mas também é constituída pelos não fazeres, pela alienação e estagnação que imobiliza os sujeitos e os aprisiona em si mesmos, impedindo-lhe de ousar pensar em uma realidade diferente, mais humana.

É por meio dessas mudanças que a educação transforma a vida dos sujeitos. Há um aspecto muito importante referendado por Freire em seus escritos, algo que fundamenta sua prática e aponta caminhos e mudanças. Ou seja, Freire fala da existência humana, da importância em pronunciar-se, de ser verdadeiro, de problematizar o mundo e de repronunciá-lo com vistas a alcançar as transformação desejadas (FREIRE, 1975, p.93).

Portanto, a palavra de ordem da Educação Popular é a mudança. Uma possibilidade aos oprimidos dizerem sua palavra, se engajem na luta, que lhes permitirá através da participação orientar-se a condição de sujeito crítico e não de objeto passivo frente ao contexto em que vive.

A Educação Popular envolve os movimentos sociais que se articulam com a educação, onde se desenvolve novas perspectivas, concepções e ideias. Essas por sua vez passam pela ressignificação do poder, reforçando e mobilizando as classes populares por meio de formação, capacitação técnica ou científica. Assim, a educação se articula ao campo político, o qual “ajuda a pensar o problema”, por meio do conhecimento dos cidadãos e da justiça social.

Portanto, a Educação Popular é direcionada as camadas populares, as quais se organizam para atender os interesses e necessidades das mesmas. Através delas, realizam-se transformações sociais e políticas, firmadas em ideais

democráticas pautadas no desenvolvendo de setores sociais da sociedade e na luta pela mesma, com base no diálogo, na reflexão e na compreensão da realidade de cada um, com vistas ao desenvolvimento da consciência e a libertação. Assim, a Educação Popular se caracteriza pela prática social e pela promoção da justiça que possibilita a todos usufruírem em iguais condições dos bens socioculturais.

EDUCAÇÃO POPULAR E SEUS DESDOBRAMENTOS

Gadotti esclarece que a Educação Popular vem se constituindo como um paradigma teórico, o qual trata de codificar e decodificar temas geradores que envolvem as lutas populares, colabora com os movimentos sociais e com os partidos políticos que expressam essas lutas. Gadotti argumenta que esse movimento trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial.

Destarte, a Educação Popular constitui-se a partir dos parâmetros referendados anteriormente, no entanto não há como ela se manter e operar as mudanças almejadas se não for considerado a amorosidade freireana (FREIRE, 1983). Respeitosamente negando o autoritarismo e lutando pela emancipação e libertação dos sujeitos sociais.

Assim, é importante conhecer as lutas e as transformações que a Educação Popular pode articular, o que fundamenta dessa forma, a atuação dos sujeitos dentro dos movimentos populares. Essa organização em classes acolhe os movimentos sindicais, partidários, regionais e muitos outros. Em um processo fervorosa de aprendizagem e reconhecimento de diferentes conjunturas. Freire argumenta que “brota então, aquele conhecimento organizado que não deixa de fora homens e mulheres que estão em atos de conhecimento. Esse saber organizado se compõe a partir de situações de reconhecimento” (FREIRE, 2002, p. 27).

Ao manter uma atividade organizada, como existe dentro dos movimento populares, as conexões cognitivas se articulam colaborativamente entre um sujeito e outro, constituindo assim a troca de saberes. Esses novos saberes que advém muitas vezes do senso comum, são importante e precisam ser valorizado, exigindo

assim, o registro dos mesmos. Freire a partir disso, explicita que a narração é um exercício a nossa memória, desafiando pessoas e estimulando a tomada de posição (FREIRE, 2002).

Os conceitos se constituem a partir de capacidades naturais dos indivíduos e da experiência vivida por esses, o que organiza ou reorganiza a própria prática. Nesse processo, é de grande importância a curiosidade, pois essa permite o desenvolvimento do espírito investigativo e crítico. Freire justifica o exposto destacando que:

Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. As pessoas então fazem de seus discursos um panorama do que é possível fazer. Não se limitam apenas àquilo que deve ser feito. As pessoas descobrem com a prática as suas possibilidades (FREIRE, 2002, p. 40).

É através desta descoberta que ocorre a libertação. Os sujeitos conscientes da exclusão e vulnerabilidade frente ao processo marginalizante ao qual são submetidos, “gritam” por liberdade, pois somente essa é capaz de promover a emancipação e abrir espaço a novas possibilidades. Portanto, enquanto pedagogas em formação é preciso adquirir consciência dessa conjuntura e integrar-se as lutas sociais, na tentativa de encontrar o nosso espaço dentro das mesmas, em prol de práticas libertadoras.

EDUCAÇÃO POPULAR E SUA INSERÇÃO EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

A escola é constituída por sujeitos, os quais carregam consigo subjetividades, possibilitando assim, afirmar que a educação não é neutra. Ela está a serviço da formação cidadã ou contra essa. O que exige, portanto, uma postura crítica e reflexiva dos educadores.

Mediante o exposto, é indispensável que o espaço escolar seja investigado pelos pedagogos e esse como objeto de estudo possibilite a análise de todos os atravessamento que constituem esse espaço.

É necessário refletir a amplitude do conceito de educação, e identificar qual o espaço da e Educação Popular em meio a esse todo. Pois, se o objetivo é formar cidadãos conscientes, é preciso conhecer as intencionalidades dos sujeitos e se essas permitem a análise e a reflexão acerca das relações estabelecidas com os outros e do contexto escolar.

É na escola que o aluno passará grande parte de seu tempo, sendo, portanto, nela que ele irá desenvolver suas habilidades e competências, mas para tanto é preciso que o ensino se articule com suas vivências.

Mediante a esta afirmação, é possível a construção do conhecimento, a transformação da realidade excludente e o desenvolvimento da autonomia. O que permite o sujeito compreender-se, poder dizer sua palavra e agir em contextos diversos.

Para identificar a Educação Popular nas escolas é preciso analisar se as atividades práticas e teóricas contemplam o exercício dialógico e crítico com efetiva participação de todos. Na tentativa de fomentar a consciência quanto às possibilidades de transformação social da realidade, tarefa que é de cada sujeito histórico. Freire complementa ainda dizendo:

Possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blábláblá auditório e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre a sua realidade, profile as conjunturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular - a da linguagem como caminho da cidadania. (FREIRE, 1979, p. 41).

O papel da escola, juntamente com o do pedagogo, passa a ser o de promover a difusão dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente, de forma concreta e inter-relacionada com a realidade social, através de uma prática institucional, instaurando o diálogo e promovendo a cidadania.

Diante disso, é necessário uma constante reflexão do pedagogo, pois esse precisa acompanhar o ritmo das mudanças e assumir um novo perfil frente às novas funções que se apresentam. É preciso buscar novas estratégias de ensino, ir além das formas tradicionais de educar e formar pessoas que participem ativamente das decisões da sociedade.

A escola mediante este fato, precisa assumir seu papel na reconstrução da nova ordem social cidadã. Frente às transformações que vem ocorrendo, é preciso envolvimento e engajamento, de todos na construção da sociedade.

Nesse processo, a Educação Popular consegue envolver o professor e o aluno em uma rede de conhecimentos, onde ambos aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Por conseguinte, a Educação Popular é muito importante no espaço escolar, seja para a formação acadêmica, seja para a formação cidadã. No mesmo sentido, essa educação precisa se fazer presente nas instituições não escolares, oportunizando encontros reflexivos que trazem ao discurso a realidade dos integrantes dessa instituição. Na Educação Popular, conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos no processo é essencial ao trabalho educativo. Segundo Freire:

[...] 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 educar (ou melhor, dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1979, p. 33).

A educação que assume essa perspectiva, só existirá a partir do desejo de uma sociedade melhor, consciente de que a mudar não só é necessário, como possível. Sendo assim, a Educação Popular é elemento significante a transformação social na medida em que problematiza a realidade.

Frente ao exposto, entende-se que a Educação Popular não se limita a escola, ela ultrapassa os muros escolares e leva a reflexão a outras instituições. Mas para tanto, é preciso um trabalho coletivo, compartilhado e organizado com vistas à conscientização de todos. Sabe-se que ação educativa, é vista como um ato de conhecimento e transformação social. Ao cruzar as fronteiras da escola, ela busca o resgate da cidadania e reafirma a necessidade de incluir todos. Por isso é direcionada às camadas populares, voltada para suas necessidades e a atender aos seus interesses.

Geralmente, aquele indivíduo que tem conhecimento da Educação Popular, consegue compreender sua importância na construção e participação da própria

identidade. De tal modo, se formam pessoas críticas, conscientes de seus direitos, curiosos por conhecer e descobrir o mundo.

A EDUCAÇÃO POPULAR E A SUA DEMOCRATIZAÇÃO

A Educação Popular procura encontrar novos paradigmas e instrumentos de ação político-pedagógica capaz de responder a uma realidade de crescente exclusão que vem provocando vários questionamentos acerca da organização de nossas sociedades.

Existem muitos desafios dos movimentos sociais incluindo a Educação Popular. É necessário, os educadores saberem encarar a democratização do ensino, aproximando a classe dominante e a popular para assim, construir a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, a concepção de Educação Popular não se limita somente ao contexto escolar, mas dialoga com as relações sociais. Freire aborda nesta questão a importância dos movimentos populares e seu engajamento para a transformação social, as palavras liberdade e autonomia são de extrema importância, e, são sinônimas de uma vida mais digna, de um indivíduo situado cultural e historicamente, com capacidade criativa e crítica.

Atualmente, é crescente a luta pela garantia por educação de qualidade e democrática, na perspectiva de que a Educação Popular funcione no sentido de democratizar não somente o ensino, mas também democratizar a sua estrutura, sua mentalidade dominante, suas relações pedagógicas e seus processos educacionais, como é mencionado por Florestan Fernandes (1968).

Logo, estas abordagens nos levam a considerar que a Educação Popular deve ser realizada em diferentes esferas, por meio de atividades formais e não formais, sendo elas através de práticas sociais. Cabe aos educadores, refletirem a

sua prática pedagógica, tendo em vista que por meio dela, é possível a transformação que todos almejam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 1965. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Que fazer? Teoria e Prática em educação popular**. 7ª ed. Petrópolis, 2002.

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

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

DIÁRIO DO GRUPO DIALOGUS: PROFESSORES E PROFESSORAS DIZENDO A SUA PALAVRA

JOZE MEDIANEIRA DOS SANTOS DE ANDRADE TONIOLO¹

RESUMO

Este trabalho tem o intuito de compartilhar alguns registros realizados no “Diário de Relatos dos Encontros *Dialogus*: Estudos e Diálogos com Paulo Freire” que retratam um pouco das vivências compartilhadas no “Grupo de Estudos *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire”. Esse grupo acontece na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, sob a coordenação do Prof. Celso Ilgo Henz, com a participação de acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura, professores(as) da Educação Básica e Ensino Superior. Nesses encontros, a partir de “Círculos formativos dialógicos” baseado na perspectiva dos “Círculos de Cultura” (FREIRE, 1987), busca-se dialogar sobre as situações vivenciadas na realidade escolar, a luz dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, buscando (re)significar a prática docente e contribuir na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Círculos formativos dialógicos. Prática docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho surgiu da necessidade de compartilhar a riqueza dos registros realizados no “Diário de Relatos dos Encontros *Dialogus*: Estudos e Diálogos com Paulo Freire” que retratam um pouco das vivências compartilhadas no Grupo de Estudos *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire, onde participam acadêmicos(as) dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, sociologia, dentre outros; professores(as) do Ensino Superior e da Educação Básica.

¹Pedagoga/UFSM, Especialista em Gestão Educacional/UFSM, Mestre em Educação/PPGE/UFSM, Professora do Instituto Federal Farroupilha e participante do Grupo de Estudos *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire. E-mail: jozemesa@iffarroupilha.edu.br.

O Grupo de Estudos *Dialogus* emerge do “chão da escola”, da necessidade explicitada pelos docentes e acadêmicos em darem continuidade aos seus processos formativos, buscando maior aproximação entre a teoria e a prática; entre a ação-reflexão-ação; entre a universidade e a realidade escolar vivenciada por professores e acadêmicos.

Anterior à criação do Grupo de Estudos *Dialogus*, os processos formativos com os professores aconteciam em algumas escolas municipais e estaduais, através do Projeto de Pesquisa “Humanização e Cidadania na Escola¹⁴⁷” que tinha por objetivo investigar e oportunizar a criação de processos de humanização e vivências de cidadania com os(as) professores(as) das escolas de Educação Básica, visando identificar os limites, desafios e possibilidades da docência.

Devido à procura dos profissionais da educação, principalmente da Educação Básica, e do anseio dos acadêmicos em darem continuidade aos seus processos formativos, sentiu-se a necessidade de se ampliar a abrangência do Projeto. Assim, é que em meados de 2011, dá-se início ao "Grupo de Estudos *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire" que se constitui como um Grupo de Estudos e Pesquisa na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, sob a Coordenação do Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFSM, tendo como objetivo contribuir com os processos de formação inicial e permanente dos professores.

O Grupo vem se reunindo a mais de dois anos, realizando encontros quinzenais de estudos das obras de Paulo Freire e compartilhando vivências, angústias, saberes e fazeres da *experiência feita* dos professores e acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura.

Como forma de registro desses momentos de compartilhamento de experiências e aprendizagens coletivas, a cada encontro um(a) participante do Grupo fica encarregado(a) de fazer o relato das impressões e reflexões despertadas a partir dos diálogos realizados no/com o grupo. Por esse motivo, acreditamos ser

¹⁴⁷ O Projeto de Pesquisa “Humanização e Cidadania na Escola” ocorre desde o ano de 2007 em escolas Estaduais e Municipais de Santa Maria/RS e região, sob a coordenação do Professor Dr. Celso Ilgo Henz. Atualmente o projeto vem se desenvolvendo em uma escola com professores(as) da modalidade de EJA e conta com financiamento FIPE/UFSM.

relevante compartilhar as vivências (re)construídas por este Grupo de Estudos no período de 2011 a 2013, a partir de alguns registros que compõe o Diário de Relatos dos encontros, buscando (re)significar as (re)(des)construções e aprendizagens que emergiram dos círculos de diálogo, contribuindo nos processos de formação permanente dos professores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

1. Grupo de Estudos *Dialogus*: os círculos formativos dialógicos e a formação de professores

O trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos *Dialogus* busca contribuir no processo formativo de professores e acadêmicos(as) de licenciaturas, a partir do estudo das obras de Paulo Freire realizado durante os encontros do grupo. A partir das leituras das obras e das experiências oriundas da realidade vivenciada pelos professores e professoras, é que emergem as discussões e problematizações que dão origem aos círculos formativos dialógicos.

Tomamos como opção metodológica os “Círculos Formativos Dialógicos”, com base na perspectiva dos “Círculos de Cultura” de Paulo Freire (1987). Ao refletir sobre a docência, a partir do diálogo problematizador, os professores vão aprendendo uns com os outros, partindo da premissa de que:

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidades de consciências’; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FIORI, p. 6, 1987).

Assim como no círculo de cultura, também nos círculos formativos dialógicos aprende-se em “reciprocidades de consciência”, onde os professores e acadêmicos(as) de licenciaturas, ao refletirem sobre a sua própria prática, buscam evidenciar as contribuições desses diálogos construídos com o grupo na sua formação permanente. Além disso, nesses momentos formativos dialógicos busca-

se compartilhar as vivências e práticas educativas escolares, a fim de (re)significá-las, sempre articuladas aos pressupostos teóricos problematizados por Paulo Freire.

O grande diferencial do trabalho desenvolvido através desses círculos formativos dialógicos é que esses momentos não se constituem apenas em encontros para leituras e discussão da obra de Paulo Freire, mas em um espaço-tempo formativo dialógico onde os professores pensam, refletem e dialogam coletivamente, (re)significando suas práticas pedagógicas, bem como seu próprio processo formativo.

2. Diário de Relatos dos Encontros: (Re)significando a formação de professores

Os encontros do Grupo de Estudos *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire vem se constituindo e se fortalecendo como um Grupo que tem ultrapassado os “muros da Universidade”. Nesse Grupo não apenas estudamos e discutimos a epistemologia do pensamento de Paulo Freire, mas também compartilhamos vivências, angústias, alegrias, a luz dos seus escritos. Este espaço-tempo tem se constituído em um lugar “bom de se estar”; um espaço-tempo onde trabalhamos a *inteireza de nossos corpos conscientes* (FREIRE, 1998a); são momentos permeados de muito diálogo, respeito, amorosidade, trocas e aprendizados, onde cada professor tem o direito de *dizer a sua palavra* (FIORI, 1987).

Essa riqueza pode ser percebida em alguns relatos dos professores, professoras e acadêmicos(as) participantes do grupo, quando estes, através dos seus escritos, manifestam sentimentos e aprendizados despertados durante os encontros que vão constituindo e (re)significando o “ser professor”, o que pode ser percebido nos relatos que seguem: “*Em nossos encontros socializamos experiências, leituras, reflexões e encontramos inspiração e coragem para (re)construir nossa prática pedagógica e nosso próprio pensar*” (*Relato Diário - Andrea*).

Além dessa possibilidade de (re)construção e reflexão da própria prática docente, os relatos desses momentos compartilhados no grupo se constitui em um processo formativo, reflexivo e dialógico, onde

Além das leituras que realizamos, trocamos experiências, medos, anseios; todos tem a oportunidade de dizer a sua palavra, todos compreendem e respeitam a reflexão do outro. Sabemos que ninguém se forma sozinho, é com o outro que podemos refletir sobre nossas experiências e intervir sobre elas (Relato Diário - Gi).

Falar em formação de professores é falar em um processo que não se dá isoladamente; um processo que nunca se acaba; que está permanentemente em construção; processo este, que inicia na formação inicial e se estende continuamente durante toda a trajetória docente. Por isso mesmo, pode-se dizer que essa formação nunca se completa, mesmo porque, somos seres inacabados; não nascemos prontos e pré-destinados a isto ou aquilo; “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 2003, p. 79). E no Grupo de Estudos esses diálogos vem contribuindo nesse processo permanente de “constituir-se educador”, como pode ser observado no relatos de uma acadêmica em processo de formação inicial e de uma educadora que já atua a algum tempo na educação básica:

Eu estava passando por um momento decisivo, antes do meu estágio. E este encontro me mostrou que preciso enfrentar meus medos e encarar a realidade. E Paulo Freire como sempre me encorajando: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Relato Diário - Gi)

Nas leituras de Freire compreendemos a importância da busca pela curiosidade, pela inquietude que nos faz rever a nossa prática para melhorá-la no amanhã. Sempre numa percepção crítica, reinterpretada e reescrita do que foi lido, ou seja, para transformar nossa prática em uma prática consciente e dialógica (Relato Diário - Larissa)

Transformar nossa prática em uma prática consciente e dialógica exige que tenhamos consciência do nosso inacabamento enquanto professores, da nossa incompletude enquanto seres que aprendem continuamente na relação estabelecida

com os outros. O educador precisa ir se constituindo como tal nas interações, em comunhão com os outros, nas aprendizagens, nas trocas estabelecidas com seus pares que vão marcando e construindo o “ser educador”. Como relata o próprio Freire, ressaltando a importância das suas experiências e aprendizagens na sua constituição enquanto educador: “Na verdade, não nasci marcado para ser um professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude” (FREIRE, 2003, p. 84).

Constituímo-nos educadores no entrelaçamento, na pluralidade dessas dimensões e aspectos que vão delineando nossas trajetórias e marcando nossas vidas. Essa aprendizagem que é individual, mas também é coletiva, precisar estar sempre permeada pelo processo de ação-reflexão-ação que caracteriza nossa práxis educativa, o que nos permite *ser mais* a cada dia.

Quero deixar aqui nestas palavras o que os encontros tem me possibilitado. Além de ter a oportunidade de redimensionar a compreensão em torno da busca incessante em tornar-me humana plenamente no decorrer da vida tem rompido com algumas barreiras as quais havia estabelecido. Assim, aprende-se com Freire que “vale dizer que a escola de que precisamos urgentemente é uma escola em que realmente se estude e se trabalhe”. Por isso, nossos encontros regados a bom chimarrão e boa companhia convergem nesta busca, tanto para quem pretende iniciar a docência ou para quem já está a mais tempo inserido na atividade. (Relato Diário - Marlize).

Neste sentido pode-se dizer que, a busca por *ser mais* enquanto educador inicia-se na formação inicial, mas vai se construindo permanentemente. Além dessa etapa, muitos outros saberes vão sendo construídos na formação continuada, a partir da ação e da reflexão permanente *da e sobre* a própria prática. Nesse movimento,

[...] 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 [...] 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 de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1998, p. 43-44).

Quando falamos em formação de educadores, a preocupação central deveria ser esse *pensar criticamente* a prática para melhorá-la, recriá-la, reinventá-la de acordo com cada realidade, com cada nova situação. E nesse processo de “formar-se”, de constituir-se educador, o ato de escrever o vivido, o dito, o que se refletiu no grupo, ajuda a pensar criticamente a própria prática e a perceber como as discussões e aprendizagens construídas coletivamente nos ajudam a compreender o caminho que viemos percorrendo, pois, como afirma Freire (1999, p. 54):

Escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua.

Essas relações, essa “leitura” é que buscamos fazer quando registramos nossos relatos no Diário do Grupo *Dialogus*. Estabelecer relações entre o escrito, o lido e o vivido era o que Freire preconizava em seus escritos, afirmando sempre que somos seres históricos, capazes de intervir no mundo com consciência crítica e transformadora. Por isso, somos seres de possibilidades, capazes de (re)criar, de (re)inventar, de (re)(des)construir!

Neste sentido, compreendemos que Paulo Freire não deixou discípulos, mas nos mostrou que estamos aqui para evoluirmos enquanto sujeitos e nos reinventarmos com base em seus legados. Momentos como este nos mostram o quanto somos privilegiados em termos acesso ao conhecimento e podermos compartilhá-lo porque, como sujeitos inacabados, podemos ensinar, mas sempre teremos o que aprender, pois como dizia Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. [...] Assim, este foi mais um capítulo de nossas vivências e reflexões, cada vez mais produtivos e questionadores, que em muitas vezes nos conforta, nos anima e, em outras vezes, nos desestabiliza, nos inquieta. Mas este não foi um capítulo final, talvez este nem venha a existir, pois foi um relato de nossa trajetória, que estará em constante (re)construção [...] (Relato Diário - Nisi)

Reconhecer-se como um ser inacabado que está em constante (re)construção do processo *aprendente* (GADOTTI, 2005) da docência, implica inquietar-se, desacomodar-se, desestabilizar-se. É esse movimento que nos impulsiona à mudança. Assim, a aprendizagem docente vai se concretizando, *vai*

sendo na prática, nas situações diárias, que exigem um conhecimento amplo da profissão, mas que a transcende. Um conhecimento da vida, do mundo, do seu próprio processo de aprendizagem que exige constantemente uma reflexão *na, da e sobre* a prática, como defendia Paulo Freire (1987, 1998) e que essa prática se consolida e se fortalece coletivamente, através da formação permanente. Como se manifesta outra participante do grupo em mais um relato,

Nessa formação permanente de ser gente, conhecemos o mundo e nos fazemos conscientes, críticos construtores de uma sociedade democrática e humanizada. Paulo Freire, o homem que escreveu para que pudéssemos sonhar; desenvolveu grandes obras quando exilado, por estar conscientizando as massas populares, possibilitando um espaço para todos se fazerem e dizerem suas palavras.

Esse processo formativo, reflexivo e dialógico que vai se construindo no grupo faz com que repensemos nossas próprias práticas, reinventando novas formas de ver, compreender e fazer e educação. Na verdade, Freire nunca teve a pretensão de ser um “modelo” a ser seguido. Ao contrário, este grande educador nos deixou o constante desafio de *(re)criarmos nossas próprias pedagogias* (FREIRE *In* ANDREOLA, 2009), buscando sempre a coerência entre a teoria e a prática, o “dizer” e o “fazer”, articulando esses saberes em nossas práticas educativas e no dia-a-dia de nossas vidas.

3. Outros saberes... outros aprendizados... que perpassam a formação de professores

A constituição do humano se dá por meio de um entrelaçamento de múltiplas dimensões: afetivas, cognitivas, biológicas, sociais, dialógicas, etc., ou seja, por um conjunto de dimensões e aspectos que, entrelaçados complexamente, vão constituindo uma totalidade caracterizada como pessoa.

Nos diferentes espaços-tempo, essa totalidade vai sendo construída nas interações que se estabelecem com os outros, numa relação sempre dialógica afetiva, problematizadora que vão dando sentido e significado a cada aprendizagem construída. Como defende Arroyo (2004), são esses saberes construídos nos

espaços de socialização e aprendizagem que se estabelece na convivência com os outros, no acolhimento, que levamos e cultivamos como realmente válidos e significativos no nosso viver, conforme pode ser observado em mais um relato:

[A partir do estudo da obra de Freire] me reporteí as doces lembranças que vivi nessa escola que, para mim, não era um lugar ruim que eu ia por “obrigação” ou não gostava de ir; muito pelo contrário, para mim era como minha segunda casa, era um lugar segura, prazeroso em que fazia questão de estar [...] Passado algum tempo, agora sei a relevância e complexidade da educação, não apenas pelas lembranças que tenho, mas pelo que já estudei, vivi durante minha caminhada como estudante e profissional da educação [...] (Relato Diário - Tainá)

Nesse relato pode-se perceber que essas lembranças da infância marcaram e, possivelmente, possam ter influenciado as buscas e os caminhos percorridos na constituição do “ser professor”. A possibilidade de escrita desse registro permite-nos “re-criar, re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação” (FREIRE, 1999). Por isso, considera-se que os registros contidos no Diário do Grupo *Dialogus* configuram-se em um instrumento riquíssimo de aprendizado sobre si mesmo, sobre a própria docência, contribuindo para que outros professores, a partir desses registros, possam também refletir sobre suas próprias práticas.

PARA NÃO FINALIZAR... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Antes de iniciar minhas escritas sobre o nosso último encontro, passei os olhos nas escritas deste diário, que já passou pelas mãos de tantos colegas aqui deste grupo. Posso dizer que foi um momento muito gostoso, pois cada relato que li lembrou-me de pessoas que passaram por esse grupo e hoje seguem outros caminhos e lembrei-me de cada um de vocês, pois escreveram sobre nossos encontros de maneira singular, como a leitura que cada um fez. A leitura das páginas deste diário também me fez compreender o diferencial do qual, orgulhosamente, falamos do nosso grupo, somos todos aprendizes e aprendemos com diferentes mestres da vida, o que nos liga a Freire, pois estamos buscando a conscientização e libertação em comunhão (Relato Diário - Camila)

No decorrer desses mais de dois anos de convivência e aprendizados construídos com o grupo e através dos relatos registrados no diário, pode-se perceber que o *Grupo de Estudos Dialogus* vem se constituindo em um importante

espaço de formação permanente dos professores que procuram, no grupo, formas de dar continuidade ao seu processo formativo, ao seu processo *aprendente* da docência.

Esse grupo, além de ser um importante espaço-tempo de formação dos professores, vem se fortalecendo a cada novo encontro, alimentado pelo desafio do novo, pela crença na possibilidade de mudança, pela esperança na educação. Não a esperança de quem apenas “espera” passivamente, mas a esperança de quem está em movimento (FREIRE, 1999), de quem acredita no poder que a educação tem de provocar mudanças na vida de homens e mulheres que buscam *ser mais* a cada dia.

Essa esperança de que a mudança é possível se fortalece no trabalho coletivo do grupo, entendendo que aprendemos a *ser mais* e melhores na comunhão e no diálogo reflexivo e problematizador *com* os outros. É essa aprendizagem solidária, e não solitária, que vem sendo construída e fortalecida neste grupo de estudos, onde a discussão de cada obra de Paulo Freire nos ajuda a (re)pensar nossas práticas, sempre contextualizadas com a realidade a qual fazemos parte.

Paulo Freire, através de seus escritos, nos provoca, nos inquieta, nos mobiliza, nos instiga a (re)criar, (re)inventar, (re)descobrir formas de (re)educar e de (re)educar-se, ressignificando nossos saberes e fazeres docentes. Por isso, compartilhar os relatos presentes no diário desse Grupo de Estudos se configura, também, em um convite para que outras vozes se somem às nossas; para que outros professores e futuros professores também se sintam convidados a compartilhar conosco os seus saberes e aprendizados; se sintam convidados a construir juntos os caminhos de (auto)(trans)formação permanente que se dá no exercício constante de ação-reflexão-ação *da, na e sobre* a docência.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antonio. Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das civilizações. In: ANDREOLA, Balduino Antonio [et.al.]. **Educação, Cultura e Resistência: Uma abordagem terceiro-mundista**. Santa Maria, RS: Ed. Pallotti/ITEPA/EST, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_do_oprimido.pdf> Acesso em: abril 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998a.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (notas: Ana Maria Araújo Freire). 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Política e Educação**. 7. ed. Coleção Questões da Nossa Época, v. 23. São Paulo, Cortez: 2003.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Série Práticas Educativas. Curitiba: Positivo, 2005.

REFLEXÕES DA OBRA EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO NO PROJETO DE LEITURAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE

ANILCE ANGELA ARBOIT¹

VANESSA DAL CANTON²

LUCI MARY DUSO PACHECO³

ROSANE DE FÁTIMA FERRARI⁴

ZÉLIA MARIA BENEDETTI⁵

SILVIA VANZETO⁶

MARINETE DUARTE MOREIRA⁷

TEREZINHA VIAN FONTANA⁸

RESUMO

O presente trabalho tem como base fundante o Projeto de Leituras Pedagógicas em Paulo Freire originado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Subprojeto Pedagogia Ensino Médio desenvolvido na URI/Frederico Westphalen. Com o objetivo de mobilizar os saberes construídos a partir das obras de Freire, formando leitores comprometidos com a práxis e o fazer pedagógico problematizador do professor na viabilidade de uma educação libertadora e emancipatória, fez-se grupos de estudos durante a Semana Formativa do Curso de Pedagogia da instituição. Neste sentido, o trabalho esteve fundamentado em um percurso metodológico qualitativo e bibliográfico permeado pelas discussões e

¹ Acadêmica do VII Semestre do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. E-mail: anilcearboit@hotmail.com.

² Acadêmica do V Semestre do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. E-mail: vanessadalcanton@hotmail.com.

³ Doutora em Educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. E-mail: luci@uri.edu.br.

⁴ Professora do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. E-mail: rosane@uri.edu.br.

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁷ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁸ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

atividades coletivas realizadas nos grupos de estudos. Na obra “Extensão ou Comunicação?” Freire apresenta seu trabalho desenvolvido enquanto estava no Chile, local onde acontecia um processo de reforma agrária, sendo este um espaço no qual dois grupos se evidenciavam: camponeses e agrônomos extensionistas. A atividade desenvolvida por estes últimos – extensão - é enfatizada pelo autor como uma atitude de invasão cultural, sendo os camponeses, receptores dos conhecimentos levados pelos extensionistas. Destaca-se nesse contexto, a relação do camponês com o mundo natural, relação esta tão próxima que dificulta “ver o admirado em perspectiva” (FREIRE, 2006, p.32). A partir disso, Freire aponta a comunicação como um fator elementar de processos dialógicos entre camponeses e agrônomos.

PALAVRAS-CHAVE: Extensionista. Camponeses. Comunicação. Educação.

A EXPERIÊNCIA DO PIBID NAS LEITURAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE – UM OLHAR SOBRE A OBRA “PROFESSORA SIM, TIA NÃO”

JAQUELINE VARGAS COELHO¹

RAQUEL DA SILVA BROCHIER²

LUCI MARY DUSO PACHECO³

VILDES MULINARI GREGOLON⁴

CARINE MELLO DA SILVA⁵

GIANA OTERO⁶

LIANE FÁTIMA⁷

RESUMO

O trabalho desenvolvido pelas bolsistas do PIBID teve como foco a leitura e discussão da obra “Professora Sim, tia não” de Paulo Freire, tendo presente nas discussões a necessidade da qualificação profissional para que os mesmos não passem despercebidos em sua atuação, lembrando que a valorização profissional é algo que surge do professor e da sua prática pedagógica. Ainda dentro desses objetivos buscou-se demonstrar a importância do professor dentro da escola e na sociedade, alguns obstáculos a serem encontrados e superados na sua cotidianidade. Para aperfeiçoar a leitura do livro, foram desenvolvidas atividades que envolveram os alunos do curso de Pedagogia da URI – *Campus* de Frederico Westphalen, fazendo com que interagissem e entendessem o real significado do livro e sua importância. A partir das atividades realizadas percebeu-se como é relevante atividades que envolvam os alunos na busca pelo conhecimento de uma

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS.

³ Doutora em Educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. E-mail: luci@uri.edu.br.

⁴ Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. E-mail: vildes@uri.edu.br.

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁷ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

obra que representa uma riqueza conceitual para a formação do professor contribuindo para o processo de construção da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Valorização profissional. Qualificação profissional.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID EM LEITURAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE

ELAINE CARDOSO WENTZ¹

LUCI MARY DUSO PACHECO²

ALESSANDRA TIBUSKI FINK³

TAÍSA POZZER ALBARELLO⁴

RESUMO

A presente experiência é resultado de um trabalho coletivo entre acadêmicos do Curso de Pedagogia, professores e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio desenvolvido na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *URI Campus de Frederico Westphalen*. Tendo como objetivo principal a mobilização dos saberes construídos a partir das obras de Paulo Freire. A obra estudada por esse grupo foi “A importância do Ato de Ler”. O autor inicia comentando o processo de compreensão crítica do ato de ler em sua vida e como ocorre a compreensão de um texto a ser alcançada pela sua própria leitura crítica que implica a percepção nas relações entre um texto e o contexto. Esclarece ainda, que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, onde a importância da leitura na alfabetização é papel fundamental na construção da história de um indivíduo. Freire nos lembra que a leitura de mundo precede a palavra, isso nos mostra através de suas experiências de quando nos primeiros anos aprendeu a ler no quintal de sua própria casa, Para Freire, falar de alfabetização de adultos e de biblioteca populares é falar, entre muitos outros, do problema da leitura e da escrita. Não da leitura de palavras e de sua escrita em si próprias, como se lê-las e escrevê-las, não implicasse outra leitura da realidade. A prática da alfabetização deve se dar de maneira crítica em oposição a ingênua. Assim, pode-se perceber com a leitura que o autor salienta a importância do ato de ler para construir uma sociedade mais justa.

PALAVRAS CHAVES: Leituras pedagógicas. Paulo Freire. Alfabetização.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus de Frederico Westphalen-RS*.

² Doutora em Educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus de Frederico Westphalen-RS*. E-mail: luci@uri.edu.br.

³ Mestre em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus de Frederico Westphalen-RS*. E-mail: ale@uri.edu.br.

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus de Frederico Westphalen-RS*. Colaboradores do trabalho.

A INTERVENÇÃO ESCOLAR

ELAINE DE FÁTIMA DUDEL MAYER¹

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 que o indivíduo adquire com os mais próximos, 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. O presente estudo busca um melhor entendimento a respeito das razões pelas quais flui a educação na constituição humana, seja pelo ensino/aprendizagem, em meio familiar-cultural e ou escolar. As indagações a que se pretende responder nesta pesquisa 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 ora utilizado enfatizou a 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 Fernando Savater, os quais evidenciam que o educador é o que conhece os conteúdos do conhecimento, enquanto o educando é o que ainda não os descobriu.

PALAVRAS- CHAVE: Consciência. Educação. Aprendizagem escolar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente investigação busca uma melhor compreensão do fato de a Educação ser fundamental na constituição humana, em especial o ensino/aprendizagem, tanto em meio familiar-cultural como 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-espço em que emerge.

O nascimento biológico e cultural que caracteriza o humano articula o ser e o

¹ Uníjuí - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: elainefmayer@gmail.com.

aprender de modo contextual e singular. A família, em suas diferentes formas, serve de base para que o neófito encontre apoio necessário no longo período de sua formação. 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.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O grande devir da educação escolar é conscientizar, valorar para que cada um se sinta gente, capaz de fazer parte de uma sociedade já constituída, mas que precisa cada vez mais de pessoas aptas, competentes e com conhecimentos para dar conta desse crescimento que ocorre de forma acelerada nas mãos do humano. O educando busca aprender no educador o que ele é capaz de realizar, sem perder tempo com o que não é capaz de saber ou aprender. A educação escolar proporciona, além dos conteúdos, a interação que favorece a socialização e o aprendizado maior.

Para Savater, o fato de qualquer um ser capaz de ensinar alguma coisa não quer dizer que esse possa ensinar conhecimentos elaborados cientificamente, os quais são devidamente estudados e exigem tempo, esforço e compreensão de quem os obtém, no caso os professores. “A instituição educacional aparece quando o que é preciso ensinar é um saber científico, não meramente empírico e tradicional, como a Matemática Superior, a Astronomia ou a Gramática” (SAVATER, 2005, p. 45). E, à medida que “As comunidades vão evoluindo culturalmente, os conhecimentos vão se tornando mais abstratos e complexos, sendo por isso difícil ou impossível que qualquer membro do grupo os possua de modo suficiente para ensiná-los” (SAVATER, 2005, p. 45).

A aprendizagem escolar é uma necessidade humana desenvolvida ao longo dos tempos, e não deixa de ser uma conquista. Assim, a escola constitui-se num lugar onde as crianças convivem com os seus da mesma idade, o que também é uma necessidade. Ali são monitorados por adultos qualificados para intervir de maneira sensata, tanto na aprendizagem da convivência como de conteúdos

científicos. A própria educação escolar demonstra o quanto se deve saber para poder entender o seu significado.

A escola, portanto, é uma das instituições mais bem planejadas pelo ser humano, e onde ocorrem, depois da família, os primeiros contatos de civilização e socialização humanas. Quando bem intencionadas, as regras e normas são fundamentais para criar uma convivência saudável e, ao mesmo tempo, já ir desenvolvendo o respeito mútuo que todo ser humano precisa aprender para viver bem e com liberdade. Essa liberdade se conquista por meio da disciplina individual diante das exigências da sociedade em que se vive. Quanto à educação de adultos, Freire assim se manifesta:

A alegria do educador ao escutar seu educando dizer: “Amanhã”, disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, “vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima”. É que descobrira o valor de sua pessoa. Afirmava-se. “Sei agora que sou culto”. Afirmou enfaticamente um idoso camponês. E ao se lhe perguntar por que se sabia agora culto, respondeu com a mesma ênfase: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo” (FREIRE, (2010, p. 118).

Vivencia-se na escola quase as mesmas indagações proferidas tanto por jovens de 8ª série como do ensino médio, os quais dizem: *“Profe, como eu gostaria de já ter um trabalho, sabe, fazer alguma coisa, que fosse de meio expediente”*. Nesse momento o professor precisa enfatizar a importância de estudar primeiro, pelo menos até a 8ª série e, se possível, o ensino médio completo, a fim de desenvolver melhor a leitura e a escrita, bem como a reflexão sobre si mesmo, chegando ao mercado de trabalho com conhecimentos básicos para se sentir melhor em seu meio de atuação. Fatos como esses fazem recordar uma época em que era considerado normal e bastante comum o indivíduo conciliar o trabalho com o estudo, mesmo que isso fosse além de suas forças. Freire reconhece que,

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. 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. 50-51).

Espera-se da educação escolar, além dos conteúdos, o olhar humano docente tão necessário aos discentes que vêm inseguros, com medo e muitas vezes desacreditados. A instituição escolar é um lugar de estudo, de compreensão de conteúdos, de interações, de convívio no dia a dia, são pormenores que ocorrem e que podem fazer uma grande diferença na autoestima das crianças. Igualmente, é necessário atentar ao dia a dia, no sentido de interpretar o que as crianças da escola pública podem aprender com seus mestres e da interação pessoal que ali ocorre. Conforme Arroyo, “O movimento histórico de humanização e desumanização acompanha os seres humanos desde a infância” (ARROYO, 2000, p. 241). Nessa perspectiva, o autor observa que:

A história da infância e a realidade concreta das crianças que frequentam a escola pública estão aí mostrando-nos esse movimento de humanização e desumanização. A história da pedagogia está aí para mostrar que ela não pode ficar alheia a esse duplo movimento. Faz parte de nosso ofício entender os processos históricos de desenvolvimento e formação humana, os processos civilizatórios e culturais, o progresso do conhecimento acumulado, mas também faz parte de nosso ofício entender que esse movimento não é linear, acumulativo, é um processo truncado pelos brutais mecanismos de desumanização (ARROYO, 2000, p. 241).

A instituição escolar é um lugar de muitas interações humanas, todas necessárias às crianças e, quando somadas aos conteúdos, constituem-se suportes grandiosos na vida dessas pessoas. Paulo Freire era um educador que sempre falava bem da escola, mesmo quando criticava o modelo conservador e burocrático. Ele a concebia como um espaço de relações sociais e humanas. Uma de suas contribuições originais refere-se à importância da informalidade na aprendizagem:

[...] se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula, nas escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (GADOTTI, 2010, p. 154).

Ademais, além do conteúdo a convivência humana também é um grande aprendizado, em que as relações humanas ocorrem antes mesmo do conteúdo.

Essa interação entre educadores e educandos, além das pessoas que estão envolvidas com o dia a dia escolar, é de suma importância na formação dos elementos que ali estudam.

As máquinas (computadores, retroprojeto, data-show, televisores e outras ferramentas) usadas como meio pedagógico de ensinar um conteúdo jamais irão substituir o ser humano em si. As máquinas necessitam de pessoas que as manuseiem com o objetivo de transmitir conhecimentos, dando significado ao que se está querendo ensinar. Os discentes precisam de pessoas com conhecimentos, que pensam, estudam, refletem, sonham, ensinam, interagem e que conhecem a missão da escola. A educação escolar carece de pessoas, uma vez que os indivíduos se formam por meio de interações com outros iguais. Em meio à instituição escolar é necessário atentar para as mudanças que vêm ocorrendo com as formas de vida, para o amalgamado de culturas, crenças e valores que chegam a cada dia à escola. Com a evolução tecnológica contemporânea o saber vem substituindo os valores, normas e regras, ou seja, a educação em si. Urge, contudo, um investimento maior na qualificação e na educação do ser. Ao construir os saberes de crianças e adolescentes em formação compreende-se que não se trata tão somente de conteúdos, mas de ensinamentos que representem uma vida, ou seja, anos de convivência e interação. A instituição escolar forma uma geração após a outra, e tudo ali é vivido e convivido entre crianças, adolescentes e adultos. Em relação à importância da escola, Arroyo (2000, p. 112) expressa: “A escola é importante, influencia e muito, nossas vidas”. O autor prossegue e questiona:

O que levamos de tantas horas vividas no tempo de escola? Levamos hábitos, sobretudo. Hábitos de pensamento, formas de raciocínio, gestos, sensibilidades, formas de fazer, de compartilhar, de intervir. Levamos mentalidades, valores e auto-imagens. Levamos pensamentos materializados em formas de pensar. Não apenas conhecimentos abstratos, mas conhecimentos materializados em formas de conhecer. Levamos sentimentos do mundo, da sociedade e do ser humano materializados em formas de sentir (ARROYO, 2000, p. 112).

Aos educadores deve-se a responsabilidade de saber que a criança vem à escola com muitos conhecimentos, mas que o conhecimento escolar ela ainda não possui. E que é possível aprender ali também, além dos conteúdos, a disciplina, a educação, a convivência com os diferentes, respeitando-se mutuamente. Nesse

cenário, a criança vai perceber que realmente há um interesse por parte dos adultos de lhe ensinar a partir do exemplo, se interessando por ela. Para Arroyo, “A função pedagógica, educativa não é apenas um dever para os educandos, mas para os mestres” (ARROYO, 2000, p. 41).

No entendimento de Arroyo, “Ser mestre, educador, é um modo de ser e dever-ser” (ARROYO, 2000, p. 42). Atualmente, percebe-se nitidamente em sala de aula que cada vez mais as crianças vêm despreparadas para o processo de ensino-aprendizagem, apresentando comportamentos inadequados, sem noção do que possam estar fazendo ali. A reprovação pela falta de participação ou por mau comportamento também passa indiferente. Algumas famílias estão ausentes e não comparecem à escola, justamente para não saber o que está acontecendo. Essa situação acontece desde os primeiros anos, perdurando ao longo do currículo, ensino fundamental e, inclusive, no ensino médio.

Decididos no propósito de que educação se aprende, acredita-se na escola, basicamente em relação à adequação das crianças às suas normas e regras. As crianças, por sua vez, não conhecem os limites e, atualmente, muitos pais deixam para a escola essa responsabilidade. A escola, portanto, precisa “pegar firme” em seus propósitos e solicitar ajuda familiar, construindo em suas crianças a responsabilidade social que cada um deve ter.

Esse é o grande legado que Freire deixou – a consciência do indivíduo que não teve oportunidade de estudar. Basta à grande massa trabalhadora, principalmente brasileira, olhar um pouco para o seu passado e ver quantas oportunidades perdidas devido ao mínimo de escolarização recebida, não que seus pais tivessem a culpa, mas sim devido às dificuldades enfrentadas para cursar tão somente o ensino fundamental. São milhões de brasileiros que até há pouco tempo frequentaram apenas o terceiro ano primário e muitos que até hoje são analfabetos.

Essa constatação pode ser evidenciada a partir dos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por meio do Censo Demográfico de 2010. Observa-se que 49,3% das pessoas com 25 anos ou mais de idade não tinham instrução ou possuíam apenas o ensino fundamental incompleto, sendo que os maiores índices concentram-se nas regiões Nordeste (59,0%) e Norte (53,6%). Igualmente, a taxa de abandono escolar precoce é de 21,2%, entre pessoas de 18 a 24 anos de idade, que desistem após ingressar no ensino médio, segundo dados da

mesma fonte. Referente ao ensino fundamental, 52,9% abandonam a escola sem concluir os estudos.

Essa era uma das questões que Freire (1981) tanto insistia ao se referir à educação para todos – a alfabetização e seu olhar sobre os humanos desumanizados. Ele sempre expressou a sua grande paixão pelo ato de ensinar, e o quanto isso é importante para a construção de um mundo melhor.

O fato remete à escola como um lugar propício ao desenvolvimento e ao aprendizado, onde de forma coletiva as crianças estudam e desenvolvem sua inteligência. Deve-se cada vez mais incentivar as crianças a serem solidárias umas com as outras, mesmo porque não é a quantidade de material que vai desenvolver a aprendizagem da criança, e sim o seu contato com os colegas. É na interação com os outros, portanto, que ela aprende, cria e diversifica. O conhecimento humano é necessário na formação do educador, uma vez que este lida com diferentes pessoas com capacidade de aprendizagem. O que falta, muitas vezes, é dar mais atenção, questionar mais, instigar e acreditar na possível aprendizagem humana e de conteúdos. Mesmo no interior de um educandário, e tendo o professor como centro do ensino, além de todo o material escolar previsto, é necessário que haja interação entre os colegas e o educador, pois o ser aprende intermediado por outro ser humano. Afinal, como bem descreve e afirma Freire, “Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor(a) ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1996, p. 46). Com efeito, o autor estabelece a importância de o educador “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 46). Isso remete à conscientização da importância de assumir a função de ensinar aprendendo. A educação, portanto, se aprende com outro ser humano que também é educado, assim, conteúdos escolares são aprendidos numa relação de educação.

São muitas as ferramentas que auxiliam na aquisição do saber, só que quem quer aprender precisa se esforçar, assim como quem ensina algo a alguém, sendo, portanto, necessária essa pedagogia entre duas ou mais pessoas para que ocorra a aprendizagem e é nesse meio que se desenvolve a inteligência. As crianças que vêm à escola ainda não sabem dos conteúdos e somente com o apoio necessário é

que irão aprendê-los. Isso também é singular, pois cada um tem seu jeito e seu tempo para participar dessa árdua tarefa que é estudar.

Segundo Arroyo, “Nascemos ignorantes de muito mais: das artes, saberes e significados da cultura, acumulados sobre como ser e nos constituirmos humanos” (ARROYO, 2000, p. 55). Depreende-se daí que tanto na família quanto na escola os símbolos são uma necessária aprendizagem, além dos conteúdos em si. Para Arroyo,

São os processos de ensinar – aprender mais complexos, e mais esquecidos nos currículos, na organização dos tempos e espaços escolares, na formação de professores (as). Aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos. Falta-nos a matriz pedagógica fundante. Nosso perfil e saber de ofício fica truncado (ARROYO, 2000, p. 55).

O meio escolar torna-se por si só um meio de aprender, é um encontro que aproxima indivíduos da mesma localidade ou comunidade em um único ambiente de aprendizagens, no qual os conteúdos são cientificamente elaborados para o momento. Num contexto concreto trata-se de possibilidades dos seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Ao que afirma Arroyo (2000, p. 54): “Daí que a escola é um processo programado de ensino-aprendizagem, mas não basta por que cada mestre esperado na sala de aula chegará para passar matéria, mas porque é um tempo-espaço programado do encontro de gerações”. O autor complementa afirmando que:

O tempo de escola é um diálogo de gerações programado por adultos que dominam um saber de ofício. Nos processos de ensino-aprendizagem mais difusos e informais, os adultos atraem a atenção dos mais jovens e principiantes nas artes de ser humanos. Em cada momento nos vem representando papéis, maneiras de como ser homem, mulher, trabalhador(a), como sobreviver, relacionar-nos com a natureza, com o espaço, com a afetividade, como viver em sociedade, ser cidadãos... todo adulto é de alguma forma um pedagogo das novas gerações nas artes de ser gente (ARROYO, 2000, p. 54).

O indivíduo se torna humano na arte de aprender a ser por intermédio de outro em que pode espelhar comportamentos, atitudes, maneiras de ser. Ele traz

consigo, de berço, a sua aprendizagem cultural, mas a escolar só vai adquirir se for incluído nesse meio pela própria família e sociedade. Nesse sentido, Arroyo defende que “O ideal de humanidade vem variando com o avanço civilizatório, com as lutas pelos direitos. Queremos que todos participem desse ideal, desse projeto. Que seja garantido a todos e a todas o direito de ser gente, a passar por esse aprendizado” (ARROYO, 2000, p. 53). Em sua trajetória de educador, o autor constata que é determinante a questão de todo ser humano ter a oportunidade de aprender não só a cultura, os costumes, os valores, mas também a aprendizagem escolar. Nesse sentido afirma em um caderno de alfabetização: “É praticando que se aprende a nadar; é praticando que se aprende a trabalhar; é praticando também que se aprende a ler e escrever. Vamos praticar para aprender e aprender para praticar melhor” (FREIRE, 1983a, p. 55). A maturidade humana em Freire é surpreendente, a consciência de ser por intermédio de outros semelhantes é de uma percepção fantástica, pois a aprendizagem é necessária ao mundo atual, e é tão simples realizar, basta acreditar e incentivar o discente a aprender, o que é possível, pois ele é capaz.

Arroyo reconhece que “pela proximidade com a infância nas salas de aula sabemos que ninguém nasce feito” (ARROYO, 2000, p. 53). As capacidades individuais surgem mediante a estimulação interativa, decorrentes da aprendizagem tanto cultural quanto escolar. É nesse convívio de aprendizagens que ocorre a construção do conhecimento e surgem várias formas de realizar algo, ou de resolver problemas e conflitos. Pela própria experiência humana, pelo convívio familiar, local e social, percebe-se que “Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem também há sucesso ou fracasso” (ARROYO, 2000, p. 53). Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos, no aprendizado da cultura. O homem existe por intermédio do aprendizado, como é salientado por Savater: “Mas esse aprendizado humanizador tem uma característica distintiva que é o mais importante; se o homem fosse apenas um animal que aprende, poderia bastar-lhe aprender a partir de sua própria experiência e do trato com as coisas” (SAVATER, 2005, p. 33).

Esse sentimento de estar no mundo e com o mundo se concretiza com a

aprendizagem também escolar. O ser humano em geral quer ser útil. Estabelece Freire (1983a, p. 94) que “Uma das qualidades mais importantes do homem novo e da mulher nova é a certeza que tem de que não podem parar de caminhar e a certeza de que cedo o novo fica velho se não se renovar”.

Ao pensar, por exemplo, segundo Freire, na velocidade com que a tecnologia estabelece ou cria mudanças, percebe-se que,

Há dois ou três séculos atrás as mudanças aconteciam com espaços de um século. Nós podíamos viver mais ou menos do mesmo jeito por um século, sem muitas mudanças no estilo de vida. Hoje a tecnologia muda nossas vidas diariamente e propõe novos hábitos, novas soluções (FREIRE, 2009, p. 61).

No terreno dos computadores e das comunicações o que vem sendo feito nos últimos anos é surpreendente. Nas palavras de Freire, “Com uma economia globalizada, as revoluções ou mudanças tecnológicas têm sido feitas de maneira que afetam profundamente o processo de educação” (FREIRE, 2009, p. 61). Ele apresenta ainda que,

Como a velocidade das mudanças tecnológicas promove alterações nos modos de viver, estou certo de que uma das qualidades com que nós temos que nos preocupar em educação é a de adquirir ou criar a habilidade de responder a diferentes desafios com a mesma velocidade com que as coisas mudam. Esta é uma demanda fundamental da educação contemporânea. E para responder a esta demanda nós precisamos *formar, e não treinar* (FREIRE, 2009, p. 61, grifos do autor).

Os homens se empolgam com as atuais conquistas, treinam pessoas para operar máquinas cada vez mais sofisticadas, esquecendo-se que são seres humanos de relações, e que mesmo operando máquinas estarão em conjunto trabalhando e compartilhando um mesmo espaço. A constituição do ser que aprende é muito maior que saber ligar um computador, por exemplo. O indivíduo é muito mais do que um simples operador de máquina, e essa consciência se consegue por meio da educação familiar/cultural e educação escolar. Freire estabelece “Que há uma diferença radical entre treinar e formar. Não é somente uma questão semântica. Formar é algo mais profundo que simplesmente treinar” (FREIRE, 2009, p. 61), pois,

Formar é uma necessidade precisamente para transformar a consciência que temos, aumentar sua curiosidade intuitiva, que nos caracteriza como seres humanos. Onde há vida, há curiosidade – inclusive entre as árvores e os outros animais. Mas, no nosso caso, a curiosidade vai a outros níveis. Do ponto de vista da educação, uma das questões mais sérias com respeito ao presente imediato e ao amanhã é *como formar pessoas* de maneira que elas não se percam em meio às mudanças que a tecnologia vai criando (FREIRE, 2009, p. 61, grifos do autor).

Diante de todas essas indagações com relação à educação escolar, chega-se ao limiar de que todo ser humano precisa rever sua condição perante a sociedade atual e o que realmente almeja com o progresso que aí está. A educação escolar é uma proposição da sociedade para habilitar o indivíduo ao trabalho, mas parece que lhe falta a base de ser humano em si. Além disso, a cada momento o indivíduo está em contato com outros humanos, e precisa saber se comunicar e se fazer entender. A comunicação talvez ainda seja a grande barreira que existe entre os seres humanos, sendo necessário trabalhar no sentido de obter uma maior interação entre os educandos e também com seus educadores, uma vez que esta é essencial para a convivência do dia a dia. Somente assim, diante de tanta tecnologia, será possível preservar a constituição humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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. Além disso, a suscetibilidade da formação do ser humano como pessoa exige minúcias por meio das quais se forma o indivíduo. Em meio familiar o indivíduo encontra a base de apoio para a sua formação durante o tempo necessário para seu crescimento e aprendizagem. 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.

A crença de que atualmente as crianças nascem sabendo menospreza a educação familiar e o trabalho pedagógico do docente escolar. 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.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1983a.

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

_____. **Pedagogia da solidariedade: América Latina e educação popular**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2009.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, M. Escola. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 439 p.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

O PIBID E AS LEITURAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE: CONHECENDO A OBRA “CONSCIENTIZAÇÃO”

*DÉBORA REGINA VIEIRA ROCHA*¹

*LUANA NUNES HAUCH*²

*LUCI MARY DUSO PACHECO*³

*EDA BALETRIN FLORES*⁴

*ELIETE CASAL*⁵

*ELIETE TERESA SEHOREK TEXEIRA*⁶

*ELISANE MARIA PIOVESAN DE MORAES*⁷

*ILMA JESUS BINELO*⁸

*JACI CADETE*⁹

RESUMO

O presente estudo é resultado de um trabalho coletivo e participativo entre acadêmicos do Curso de Pedagogia, professores e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio desenvolvido na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI *Campus* de Frederico Westphalen. Tal estudo ampara-se no Projeto de Leituras Pedagógicas em Paulo Freire, desenvolvido primeiramente em uma Escola Campo do Programa PIBID e posteriormente no Curso de Pedagogia. Tendo como objetivo principal a mobilização dos saberes construídos a partir das obras de Freire, formando leitores comprometidos com a práxis e o fazer pedagógico do professor na intencionalidade de uma educação libertadora e emancipatória, fez-

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen. Email: drvr93@hotmail.com.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen. Email: luanahauch@hotmail.com.

³ Doutora em educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen. Email: luci@uri.edu.br.

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁷ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁸ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

⁹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho.

se grupos de estudos na Semana Formativa do Curso. Neste sentido, o trabalho baseou-se em uma metodologia bibliográfica permeada pela leitura, discussão, reflexão, análise e produção de novos conhecimentos. Na obra *Conscientização*, Freire evidencia uma forma de consciência crítica relacionada à realidade objetiva em que há uma transformação social que passa, necessariamente, por um desenvolvimento coletivo. Em qualquer processo de conscientização os sujeitos se reconhecem no mundo e com o mundo, aprendem mais quando as situações problemas são relacionadas com a realidade, com o cotidiano dos mesmos, havendo possibilidades de transformação no mundo e também em si mesmos. No livro, o autor faz o convite para assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizando em “fator utópico”. Utópico é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante.

PALAVRAS-CHAVE: Conscientização. Desumanizante. Humanizante.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DOS ASPECTOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

FABIANA BACK FINGER ¹

SONIA MARIA PICCOLI ²

RESUMO

O presente trabalho discute a formação de professores a partir das contribuições e reflexões de Paulo Freire, numa perspectiva emancipatória. Atualmente a formação de professores tem sido assunto de discussão por inúmeros teóricos, pois os mesmos acreditam ser esse um campo merecedor de uma profunda investigação, considerando a necessidade de qualificar o sistema educacional brasileiro. Nesse aspecto, é imprescindível pensar sobre o papel dos docentes, como agentes da concretização de uma educação para a emancipação, libertação e autonomia dos educandos. Para a concretização dessa proposta, acredita-se na superação de um modelo educacional tradicional, reprodutivista, tecnicista que ainda encontra-se presente nos espaços escolares. Compreende-se que todos os estudos e análises realizadas no desenvolvimento do trabalho educacional, reportam-se a necessidade de reconfiguração dos cursos de formação docente para que busquem através de outra ação docente a reconstrução do sistema educacional para atender as demandas atuais no que diz respeito às necessidades dos alunos nas aprendizagens. Esse texto tem a intenção de ampliar conhecimentos sobre a formação docente, num viés de constituir professores mais reflexivos, críticos e pesquisadores. O trabalho é resultado das reflexões de uma pesquisa bibliográfica e o desenvolvimento do mesmo, está apoiado em referenciais teóricos que discutem o tema escolhido.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação emancipadora. Teoria e prática.

¹ Acadêmica, graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – *Campus* de Santo Ângelo. E-mail: fabiana.finger@hotmail.com.

² Prof^a Ms. do DCH/URI *Campus* Santo Ângelo. E-mail: spiccoli@santoangelo.uri.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse texto objetiva discutir a formação de professores, buscando um amplo entendimento de como se processa essa formação, visto que, percebe-se a necessidade da ressignificação da prática pedagógica do professor no interior das escolas. Apresenta a possibilidade de provocar nos educadores reflexões sobre o trabalho pedagógico que é realizado no ambiente escolar, com o objetivo dos mesmos resultarem em significativas melhorias no exercício diário de suas práticas pedagógicas, construindo e reconstruindo saberes de acordo com as necessidades contextuais devido à imprevisibilidade permanente que permeia a sala de aula.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Atualmente, percebem-se várias tentativas de mudanças que a educação vem sentindo decorrentes das exigências da modernidade. Cada vez mais, há a necessidade de uma prática reflexiva necessária ao professor, com o objetivo de que a referida prática seja compreendida como uma necessidade profissional por parte do professor e para o adequado exercício da docência. Por isso (FREIRE, 1999) aponta que o ato de ensinar exige, rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional.

Segundo Freire, a formação docente e os princípios da educação libertadora e emancipadora são partes indissociáveis do processo educativo. A proposta

pedagógica de Paulo Freire consiste na ação reflexiva e dialógica, como possibilidade de mudança da sociedade e das pessoas. “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1999, p.44).

Atualmente, ainda, nos deparamos com a tendência educacional tradicional, um modelo que vê no educando um sujeito indiferente e receptor de conteúdos, o qual geralmente é fragmentado e descontextualizado da realidade do aluno. Freire denomina esse modelo de educação como “educação bancária”, pois consiste em apenas depositar conteúdos em seus alunos aonde os mesmos vão guardar esses conteúdos para mais tarde devolver ao professor e isso é chamado de “avaliação”. Esse tipo de educação impossibilita o pensamento livre, a expansão da criatividade e a construção da consciência crítica do sujeito.

Na educação bancária o professor é possuidor de conhecimentos e informações e sua prática pedagógica se reduz a facilitar a memorização por parte do aluno. Na citação a seguir constata-se esse fato com clareza quando:

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. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1982, p. 66).

Na tentativa de romper com esse modelo de educação, está a proposta da educação emancipadora, que se configura como libertadora. Esse tipo de educação proporciona aos educandos e aos educadores condições de serem sujeitos atuantes em sua história, libertando-se da opressão e exclusão social. Assim, “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” (FREIRE, 1999, p.66).

A educação problematizadora possui um aspecto dialógico. A partir da relação dialógica entre educadores e educandos, objetiva-se a libertação e a emancipação humana. Na dialogicidade educativa, o professor se torna mediador do

processo educativo e o processo de ensino e de aprendizagem se tornam mais dinâmico.

Diante dessas considerações, vemos que uma formação baseada na reflexão sobre as concepções e práticas educativas pode oportunizar ao professor a ressignificação sua ação pedagógica e assim lutar pela proposta de transformação educacional e social. Para isso, também, é necessária uma formação que permita a reflexão crítica sobre a prática. Freire acrescenta 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” (FREIRE, 1999, p.43).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO SEGUNDO FREIRE

De acordo com Freire o homem é um ser inacabado e é preciso levar em conta esse inacabamento. Com isso então, podemos afirmar que:

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 finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 11).

Nessa condição, Freire, anuncia a obrigação de o professor orientar a atividade docente com princípios que direcionam à autonomia. O professor não pode se portar como dono das verdades absolutas e inquestionáveis e, assim transferir seu conhecimento, mas, pode auxiliar o seu educando a ampliar e desenvolver seu próprio pensamento e sua opinião crítica.

Diante dessas considerações de Freire, constata-se que o processo de formação docente, não se restringe ao momento da formação inicial, entretanto, estende-se por toda trajetória profissional do educador. Além disso, Freire complementa dizendo que “ensinar não é só transferir conhecimentos” (...) “quem

ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1999, p.25). Assim, o processo de formação docente é fundamentado na vivência de atitudes em sala de aula e nas experiências do educador nas suas ações pedagógicas cotidianas, em contato com o ambiente de trabalho. Da mesma forma, é preciso refletir permanentemente e criticamente a prática pedagógica.

A partir do pensamento de Freire, a formação continuada é idealizada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, articulada com a formação inicial. Assim sendo, ambas correspondem à interação das aprendizagens construídas nas instituições formadoras com as aprendizagens no exercício da profissão docente.

A formação acadêmica inicial permite ao professor iniciar a atuar no ambiente escolar, porém, a cada dia aparecem novos desafios à sua função. Nesse contexto, a formação continuada configura-se como uma constante busca de atualização, de aperfeiçoamento e construção de uma identidade própria do educador como um ser flexível, aberto as inovações. A formação continuada é importante porque, como visto, a formação inicial, muitas vezes é insuficiente frente aos desafios que a prática em sala de aula apresenta.

Perante a esses aspectos, pode-se dizer que além da formação técnica e científica fornecida pelo ensino superior, a atualidade nos exige uma prática pedagógica consistente e crítica, a qual acompanha a necessidade de mudanças da sociedade. Deve-se buscar através da formação continuada, constituir-se um educador que pensa, age, reflete e que se transforma.

Assim sendo, o espaço escolar compõe ainda, um lugar de formação do professor. O educador e o educando interagem, o que possibilita ao professor ir reconstruindo seu conhecimento e com isso alterando sua forma de ação e como consequência da reflexão da sua prática o que corresponde a uma maneira de (re) construção de saberes.

FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE NA ATUALIDADE

As constantes mudanças tecnológicas, econômicas e sociais têm comprimido a escola a se adequar conforme as novas exigências contemporâneas. Diante das

transformações, as escolas e os professores precisam rever suas posturas e também, considerar que cada educando é único, tendo seu modo e tempo de aprendizagem, o qual deve ser respeitado.

O ambiente escolar de êxitos, diferente dos que ainda presenciamos, é aquele visto como um espaço de aprendizagem e tem a função de possibilitar aos educandos, a construção do conhecimento e estimular o desenvolvimento de habilidades e competências à produção de um novo saber, que possam compreender as injustiças sociais, tão presentes em nossa sociedade. Acredita-se que professores comprometidos e valorizados têm condições de atuar como profissionais capazes de contribuir com essa tão sonhada transformação, e isso demanda uma formação docente com qualidade. Logo, é preciso que o educador perceba na sua formação inicial e continuada condições de analisar quais são os saberes e princípios necessários à prática educativa.

Por conseguinte, os educadores desde a formação acadêmica precisam assumir-se como sujeitos essenciais para a produção do saber e estar cientes de que a prática do ensinar, de acordo com Freire “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1999, p.25). Isso quer dizer que, não compete aos professores transmitir conteúdos prontos e acabados, todavia, oportunizar aos educandos meios para que possam construir conhecimento e auxiliá-los a situarem-se como indivíduos dotados de capacidades.

Nesse sentido, cabe ao educador apontar direções aos dicentes para que compreendam o mundo atual e proponham-se a buscar mudanças em relação às condições de vida digna para todos, decorrentes de uma sociedade injusta e desigual. Assim, as finalidades do ensinar devem visar a condição de que as mudanças sociais são possíveis.

O ato de ensinar no processo de formação demanda reflexão das práticas educacionais cotidianas, aprimoramento dos conhecimentos, busca de novos saberes e estratégias de ensino. Posto isso, percebe-se que os cursos de formação de professores muitas vezes são insatisfatórios, pois possuem caráter teórico e se distanciam da prática pedagógica. Assim, o educador necessita conforme Freire (1999) esforçar-se para conseguir se aperfeiçoar na prática educacional, sendo que, sua formação baseada na teoria não foi suficiente para subsidiar a prática docente. Assim, percebe-se que a graduação não é suficiente para a formação do professor e

é necessário atribuir a prática como forma para desenvolver um trabalho qualitativo da educação. A importância da formação acadêmica deve ser vista como um espaço para a construção do conhecimento, que vai sendo prosseguido e reconstruído por toda vida profissional.

Outro aspecto a considerar é que não bastam apenas equipamentos tecnológicos e espaços físicos inovados se a escola carecer de docentes capacitados e motivados para fazer um trabalho de ação coletiva com os educandos buscando o efetivo processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que a escola busque trabalhar conteúdos significativos, desafiando o educando a pensar criticamente sua realidade.

Afirmando a proposta de Freire, propõe-se uma educação transformadora, democrática e participativa. A escola almejada é aquela que proporcione meios de compreender os desafios na atualidade, à luta pela melhoria da qualidade de vida e comprometida com as demais pessoas.

Portanto, percebe-se que o desafio de ser professor está baseado na busca pelo conhecimento e a inovação da prática, para capacitar-se da melhor forma para atender a demanda da realidade. Considera-se que a formação continuada pode ser um processo que resulta na melhoria da qualidade do ensino, no contexto educacional contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse trabalho, é importante destacar as várias aprendizagens construídas, entre elas, que na construção dos conhecimentos por parte dos alunos, os mesmos encontram-se com a possibilidade de tornarem-se sujeitos críticos, ativos e autônomos, construtores de sua própria aprendizagem e deixando de ser apenas um assimilador de conteúdos. Ao educador, cabe incentivar a aprendizagem, dominar os assuntos que pretende ensinar e promover a interação constante entre professor e alunos.

A reflexão e a ação devem subsidiar a prática pedagógica, a fim de que o educador possa reinventá-la, observando o interesse dos docentes e a realidade a qual estão inseridos, de maneira a adequar a prática conforme o contexto.

A formação dos professores alude em um conjunto de saberes construído ao longo da vida, decorrentes das relações com outras pessoas e instituições escolares.

Sabe-se que somente a formação de professores não pode garantir as transformações educacionais que necessitamos. Para a garantia da qualidade educacional, é necessário repensar também a valorização do educador e as condições atuais que a escola possui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

O TRABALHO COM PROJETOS COMO MOBILIZAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS DIZEREM SUA PALAVRA

LUIZ RENATO DE OLIVEIRA¹

LARISSA MARTINS FREITAS²

CELSO ILGO HENZ³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre a prática docente através dos trabalhos escolares por projetos em uma escola estadual do município de Santa Maria /RS, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. O trabalho com projetos é visto como um elemento mobilizador para que os/as educandos/as possam dizer a sua palavra. Esta proposta de trabalho busca envolver os/as educadores/as da escola, bem como os/as educandos/as para a construção do conhecimento de maneira que este seja significativo dentro da leitura de mundo dos estudantes. Através do diálogo, da troca com o outro, a escola tenta se organizar para despertar o interesse dos/as educandos/as para que estes/as tenham maior compreensão do mundo e entendam o seu estar no mundo e com o mundo como sujeitos que fazem história. No entanto, embora a caminhada da escola seja significativa, ainda tem o que percorrer, precisando fazer dos trabalhos com projetos uma prática diária, valorizando os sujeitos envolvidos em sua totalidade e oportunizando que a escola seja compreendida como um lugar de partilha, de amor, de respeito às diferenças, enfim, um lugar de “gente”.

PALAVRAS CHAVES: EJA. Projetos de Trabalhos. Educação Humanizadora.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo nasceu das indagações ocorridas durante as reuniões pedagógicas de formação permanente de professores em uma escola Estadual na cidade de Santa Maria/RS, onde os professores, ao dialogarem sobre suas

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM Renato_geo@yahoo.com.br.

² Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM lari.mfreitas@yahoo.com.br.

³ Doutor em Educação, professor no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM celsoufsm@gmail.com.

inquietações do dia a dia da escola, sentiram a necessidade de refletir sobre os seus *quefazeres* docentes. Partiu também dos encontros no Grupo Diálogos com Paulo.

Freire do qual fazemos parte e que muito tem auxiliado na compreensão e entendimento das ações pedagógicas. Nos momentos de diálogo com os colegas do Grupo buscamos refletir sobre a prática docente e sobre o pensar agir pedagógico em busca de nosso “ser mais” (Freire), bem como procuramos compartilhar experiências com os professores/as das escolas de educação básica.

Nessa perspectiva, buscamos dialogar com educadores/as, gestores/as sobre as experiências vivenciadas com os jovens da Educação de Jovens e Adultos em uma Escola da Rede Pública Estadual de Santa Maria, bem como tecer, com esses profissionais, algumas reflexões sobre suas práticas docentes. Essas reflexões aconteceram durante as reuniões pedagógicas em círculos de diálogos.

Os educadores/as começaram as discussões a partir da ideia de que o/a educando/a é um ser que, ao chegar à escola, já tem uma bagagem de conhecimentos que deve ser levada em consideração, e por isso a necessidade de um trabalho com o/a educando/a e não para o educando. Nesse momento, percebemos que os educadores/as desta escola preocupam-se em valorizar os “saberes de experiência feitos” dos/as educandos/as.

Diante disso, o grupo de professores/as revelou que, no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, sempre houve uma inquietação sobre como planejar as aulas, de maneira que fossem valorizados e inseridos, no cotidiano da escola, os saberes de vida dos educandos. Por essa razão, o grupo de educadores/as passou a planejar suas atividades escolares através de projetos temáticos semestrais que pudessem mobilizar os educandos a “serem mais” (Freire).

Então, este trabalho busca tecer algumas reflexões feitas sobre a prática docente através dos trabalhos escolares por projetos temáticos em uma escola estadual de Santa Maria, RS, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

ANALISE E DISCUSSÕES

A Escola pesquisada está situada no centro do município de Santa Maria e, por isso, recebe educandos/as de todos os bairros da cidade. Na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, os/as professores/as dividiram as turmas por totalidades: T3, T4, T5 e T6, correspondendo aos sexto, sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental.

Os/as alunos/as da EJA, na referida escola, são, em sua maioria, jovens entre 16 e 18 anos de idade, que estudam a noite porque precisam trabalhar para ajudar suas famílias ou porque, de alguma forma, foram “excluídos” da escola regular, por estarem fora da idade “dita” normal para frequentar a série, bem como alunos/as que não achavam significativos os conteúdos, trabalhados, muitas vezes, de maneira totalmente tradicional no ensino regular e que buscam algo que considere a sua realidade e a sua subjetividade como pessoa capaz de fazer história e de, se necessário, modificá-la.

Quando se busca prezar a formação humana nas escolas, o direito à educação perpassa a ideia de educação tradicional. Educação na lógica da formação humana é ter direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à identidade, ao desenvolvimento pleno como seres humanos que somos (ARROYO, 2000, p. 53). A partir dessa compreensão, a ideia de educação conteudista, em que o sujeito recebe uma carga de informações e não as processa, não as contextualiza, se quebra e a escola passa a trilhar novos caminhos, em que os sujeitos se respeitam entre si e com os outros, passando a reconstruir sua história e a “estarem no mundo” e agirem sobre ele.

De acordo com Henz

Entretanto, muitas de nossas escolas foram” esvaziadas” da genteidade dos(as) educandos(as); todos parecem estar ali somente em função da “transmissão dos conhecimentos científicos”; esquecendo que a escola é um lugar de gente (Freire). Lembremos: não nascemos “homens” e ou “mulheres”; precisamos aprender a ser gente. Então, educar é humanizar: é ensinar-aprender a genteidade. Mais do que pelas teorias e conceitos; aprendemos a humanização convivendo, dialogando, cooperando, envolvendo-nos em processos de ensino-aprendizagem em que cada um(a) – educando(a) e educador(a) possa dizer a sua palavra na inteireza de seu corpo consciente (HENZ, 2007, 161).

As pessoas é que são o centro da escola, pois participam da educação aí desenvolvida. Cada um/a está na escola para nela continuar a ensinar-aprender a *ser mais gente*. Sendo assim, como educadores e educadoras que somos, devemos “trabalhar” como primeira grande lição a nossa “genteidade”, o nosso modo de sentir/pensar/agir como homens e mulheres; Nossas práxis educativas precisam ser mais humanizadoras. Para isso, não podemos temer revelar o humano como educador, “gostando de ser gente”, sabendo-se condicionado, mas não determinado, tomando nas mãos a vida e a história – e dentro delas a *práxis* educativa – como possibilidade de novas (re)construções em nós mesmos e na realidade, sempre com os outros.

Diante disso, precisamos encontrar formas de diálogo na escola e na sala de aula que possam contribuir para o crescimento e envolvimento dos sujeitos no processo educativo, de maneira que estes possam ser cidadãos atuantes e participativos na sociedade. Daí a necessidade de um ensinar e aprender mais próximo da realidade dos educandos, que venha ao encontro das suas reais necessidades e que tenha um significado dentro e fora dos muros da escola.

Nesse sentido, pensamos uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos flexível, dinâmica e adaptada às diversas situações vivenciadas pelos/as educandos/as. Por isso, a educação precisa ser seguidamente discutida entre todos/as professores/as interdisciplinarmente, tendo como premissa o diálogo, o afeto e a interação entre educadores/as e educandos/as. Assim, o encontro com o outro e a convivência com a diversidade são de extrema importância, pois é, dessa forma, que ampliamos nossas relações e compreendemos a nós mesmos e aos outros/as.

Freire nos diz que

É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagonico ao clima de transição. O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B é o oposto a tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; autossuficiente. Quebra-se aquela relação de “empatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por isso tudo o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. Precisamos de uma pedagogia da comunicação do qual pudéssemos vencer o desamor do antidiálogo (FREIRE, 1979, p 69).

Nesta perspectiva de viver uma pedagogia da comunicação e diante das especificidades apresentadas pelos/as educandos/as da educação de jovens e adultos é que a escola realiza uma pesquisa socioantropológica, visando conhecer o perfil desses/as educandos/as, suas necessidades, interesses, expectativas em relação à escola, aos colegas, enfim, à própria vida. Além disso, acontecem encontros coletivos com as quatro totalidades, para que todos/as possam escolher, juntas, as temáticas a serem desenvolvidas no decorrer do semestre; a escola propõe que sejam enumeradas três preocupações, problemas ou outros temas de interesse dos/as educandos/as, enfrentados por eles no dia a dia.

A partir das sugestões dos/as educandos/as, os/as professores/as se reúnem para discutir a problematização dos temas sugeridos para a montagem do projeto a ser desenvolvido. Os encontros entre educadores/as e educandos/as são realizados semanalmente, onde o diálogo é a referência principal. Os temas são trabalhados com os/as educandos/as e, a partir das escolhas deles, todos/as pesquisam em livros, jornais, revistas, no laboratório de informática, e depois debatem os resultados com as demais totalidades. Ao final de cada semestre, os assuntos são apresentados ao grande grupo de alunos/as, que debate e dão sugestões sobre a melhor forma de apresentação, onde cada totalidade dialoga para definir como o tema será apresentado com participação ativa de todos.

Os/as educandos/as são avaliados diariamente durante os encontros do projeto e, no final, a equipe gestora e os/as professores/as fazem um conselho participativo com todos os sujeitos envolvidos no processo. Nesse conselho, busca-se sempre a melhor forma de ouvir e de incluir cada um dos envolvidos, a fim de construir uma educação que seja comprometida com a escuta do outro, solidária participativa e que vise o bem comum.

De acordo com Freire,

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático, é solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos 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 pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele (FREIRE, 2011, p. 111).

Através do diálogo, da troca com o outro, a escola tenta se organizar para atender e despertar o interesse dos/as educandos/as para que tenham maior compreensão do mundo e entendam o seu estar no mundo e com o mundo. Este é o grande desafio do educador: garantir um exercício ativo, não apenas passivo de um ou outro, mas que tenham uma visão coletiva onde homens e mulheres sejam conscientes cidadãos do mundo e participantes da sociedade com sua leitura de mundo, opinião própria, como cidadão crítico, capaz de se auto/trans/formar e transformar a realidade.

Freire afirma que:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, aquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transforma as partes e não ao contrário (FREIRE, 1979, p. 21).

Por isso, precisamos urgentemente (re)pensar o papel da escola, rever os objetivos, refletir sobre quem e para que se quer educar. A educação autoritária, compartimentada e distante da realidade dos/as educandos/as, em que seus sujeitos não têm autonomia e nem “voz”, está perdendo significado. É necessário que busquemos uma nova identidade de escola, que deixe de ameaçar com um terrorismo da repetência e da reprovação.

O trabalho com projetos envolve e mobiliza os/as educandos/as a buscarem a interação entre eles e deles com os educadores/as. Através do diálogo, da troca de experiências e, até mesmo, de opiniões que possam despertar o interesse da aprendizagem dos educandos é que se constrói um espaço onde todos/as possam “dizer a sua palavra” (Freire) envolvendo-se na construção de uma sociedade solidária que preza o respeito mútuo; valores humanos estes extremamente necessários para o exercício da cidadania e para a prática emancipatória.

Segundo Hernandez e Ventura

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para a sua compreensão de uma forma rígida , nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização de alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p 61).

Sendo assim, os trabalhos com projetos não são apenas uma experiência para organizar as atividades, mas uma forma de levar o grupo de professores/as a refletir sua prática, formando uma nova postura do/a educador/a que deixa de ser um/a simples transmissor/a de conhecimento para assumir a função de articulador/a, onde o/a educando/a passa de mero/a expectador/a para sujeito atuante no processo, desenvolvendo sua autonomia, criticidade, participação e sendo corresponsável por sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões feitas com os/as educadores/as da escola estudada, podemos perceber que o grupo de profissionais tem conseguido mobilizar os/as educandos/as para a aprendizagem. A escola tem uma caminhada significativa de trabalho com projetos, e procura discutir e (re)construir suas ações permanentemente.

Porém, compreendemos que ainda há muito a evoluir, pois os projetos ainda são desenvolvidos paralelamente aos conteúdos do currículo oficial da escola, sendo complementados por temas recomendados pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEDUC/RS) o qual orienta que as Escolas que ofertam educação de Jovens e Adultos coloquem em seus planos de Estudos Eixos Temáticos embasados na Educação, na Diversidade e no Trabalho.

Nesse sentido, os/as educadores/as, junto à equipe diretiva, têm discutido sobre a importância de incluir as temáticas escolhidas com os/as alunos/as nos Planos de Estudos e no currículo da escola para que os projetos sejam trabalhados

diariamente, de forma interdisciplinar, e não apenas uma vez na semana como é feito atualmente.

Este trabalho com projetos vem, ao longo dos anos, se organizando como uma prática docente e o que se percebe é que os/as educadores/as vêm sentindo a necessidade de reestruturar essa prática, para que ela faça parte do dia a dia da escola com educadores/as e educandos/as participando do processo desde a escolha dos temas, até a problematização e a montagem final.

É preciso que novas reflexões surjam sobre a função social da escola e o papel do/a educador/a, a fim de que todos sejam envolvidos na construção e elaboração dos projetos. É justamente nessa interação que educadores/as e educandos/as aprendem pela solidariedade e pelo respeito mútuo, com alegria e “boniteza” de “ser mais” (Freire), exercitando valores tão necessários para a vivência da cidadania e para a prática emancipatória.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M G. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens.** 3ªed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.

_____. **Imagens Quebradas: trajetórias de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2004.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas.** 2ed, Petrópolis, RJ:Vozes,2010.

FREIRE,Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** Organização e notas de Ana Maria de Araujo Freire. 2ed,Rio de Janeiro:Editora Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudanças.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979. Vol 1

FREITAS, Ana Lucia Souza de. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire á formação de professores.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

HENZ, Celso I, ROSSATO R. **Educação Humanizadora na sociedade globalizada.** Santa Maria. Biblos Editora, 2007. PP149-166.

HERNANDES, Fernando, VENTURA, Montserra. **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio.** 5ed, Porto Alegre: Artmed, 1998.

RIVERO, Cléia M L, GALLO, Silvio (org). **Formação de professores na sociedade do conhecimento.** Bauru, SP: EDUSC, 2004.

ROMAO, José Eustáquio, GADOTTI Moacir. **Educação de adultos: currículos e práticas pedagógicas.** 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS (SCFV) EM PORTO ALEGRE

*JULIANA DOS SANTOS ROCHA*¹⁸²
*NARA NACHTIGALL*¹⁸³
*VLADIMIR MOTTA*¹⁸⁴

RESUMO

O presente texto se refere a um relato de uma experiência educativa no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, realizado em uma entidade na cidade de Porto Alegre. A partir de uma perspectiva de educação não formal, discorremos a respeito de questões que se levantam em nosso cotidiano. Para tanto, utilizamos como referencial as ideias de Paulo Freire, priorizando um discurso relacionado com a prática, que visa à compreensão do contexto dos sujeitos com os quais trabalha e pretende um fazer dialógico. No texto abordaremos questões relativas a necessidade de formação de todos os sujeitos que trabalham na instituição, o fazer doicineiro versus o fazer do educador, a necessidade da instituição compartilhar dos mesmos ideais das equipes, como forma de apoio e legitimação do trabalho. Enfim, sobre as dificuldades e as possibilidades encontradas na busca de uma prática educativa libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educador. Prática Reflexiva. Crianças. Adolescentes. Instituições.

¹⁸² Mestranda em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista Integral CNPq. Bacharel em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela mesma Universidade. Com experiência como educadora e coordenadora pedagógica do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Contatos: Juliana.pucrs@yahoo.com.br ou Juliana.rocha.001@acad.pucrs.br.

¹⁸³ Pedagoga, Psicopedagoga e Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Experiência como Educadora e Coordenadora Pedagógica do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Contatos: naranachtigall@ig.com.br ou nara.educa@hotmail.com.

¹⁸⁴ Graduando de Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). Com experiência como Educador Social, Contramestre de Capoeira no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; Experiência Com jovens Egressos da FASE e Coordenação de Práticas Restaurativas. Contato: myremotta@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Desde o início da história da educação há registros de segregação, registros de uma educação para as elites, já que era esse o público que, historicamente, tinha acesso à educação. Essa prática vem se mantendo, de certa forma, com o passar dos anos com a não reformulação das práticas pedagógicas, e perpetuação da opressão aos defensores da pedagogia libertadora, sendo a educação, também uma forma de controle político.

Paulo Freire um dos precursores da educação popular no Brasil, aos poucos, vai recrutando novos adeptos à sua prática libertadora. Ele considera

que toda a prática educativa libertadora, valorizando o exercício da liberdade, da decisão, da resistência, de escolha; o papel das emoções dos sentimentos, dos desejos dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa, e por isso mesmo provocadora da esperança. (FREIRE, 2000, pg. 23)

Nesse sentido, a busca por uma educação de qualidade passa a ser, a cada dia, mais importante na educação não formal em nosso município, tornando-se imprescindível a formação dos profissionais que atuam nessa área. É necessário considerar o público que é atendido, o contexto da intervenção, bem como, repensar o papel do educador e dos demais profissionais que atuam nesses espaços de acolhimento.

Não basta ao educador “desempenhar uma função”, é necessário também que ele exerça o papel de agente provocador de mudanças e para que isso aconteça, é imprescindível discutir e reavaliar seu fazer, bem como o de todos os envolvidos nesse processo de acolhimento e de educação, já que consideramos todos educadores. É refletindo e buscando alternativas com a rede que ampliamos as possibilidades de ação em busca da prática da educação libertadora.

A presente reflexão se dá a partir da constante construção e (re)construção de uma prática educativa que tem como mote a constituição de um sujeito reflexivo,

sujeito de direitos e consciente do seu papel como agente no mundo. Referimo-nos aqui ao trabalho realizado com crianças e adolescentes da periferia de Porto Alegre através do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, oferecido à comunidade em contra-turno escolar, para crianças e adolescentes de 6 aos 17 anos, com algumas especificidades que se dão em função da divisão entre crianças e adolescentes.

Uma trajetória cheia de desafios, incertezas e percalços, mas também, com muitas alegrias e conquistas. Um caminho de descobertas e redescobertas. Um constante conhecer-se no processo de fazer-se humano; gente que sente, que sofre, que não é neutro, como diz Freire (1996). Um caminho que propõe a reflexão, mas, que reflexiona junto, constantemente. Pois, “não é possível exercer a tarefa educativa sem nos perguntarmos, como educadores e educadoras, qual é a nossa concepção do homem e da mulher” (FREIRE, 2008, p. 21).

É, pois, um relato que se dá, muito mais, no nível de questionamentos e incertezas, do que de respostas. Possibilidades de caminhos e formas de caminhar, que encontramos ao longo de nossa trajetória, que suscitam algumas reflexões a respeito do fazer educativo, mas que em hipótese alguma pretende dar “receitas” de como agir em busca de uma prática pedagógica libertadora.

Pois

gosto de ser homem, de ser gente porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas, algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 1996. P. 30).

Ao longo do texto, dividido em subtítulos, discorreremos sobre o trabalho que temos realizado, do qual surge esse relato de experiência, fazendo inferência a questões institucionais que interferem em nosso fazer; falaremos, também, a respeito dos percalços encontrados no caminho do educador, concluindo com algumas proposições que tem sido nossa forma de enfrentar os desafios.

Contextualizando a experiência

O fazer ao qual nos referimos no presente texto é desenvolvido em um bairro da periferia de Porto Alegre, em uma ONG. Optamos por manter sigilo em relação ao nome da instituição, para podermos fazer nossas considerações sem que haja algum tipo de constrangimento. Mas, se faz importante salientar que se trata de um espaço onde são oferecidos diferentes tipos de serviços relacionados à educação e assistência social, com diferentes convênios com a prefeitura, bem como, com financiamento a partir de doações feitas por pessoas física e/ou jurídica.

De uma forma mais específica, vamos nos referir a um dos serviços prestado na instituição: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – dos 6 aos 14 anos e dos 15 aos 18. As crianças e adolescentes são atendidas no turno inverso ao da escola, de segunda à sexta-feira. Recebem alimentação e participam de diferentes oficinas: música, arte e cultura, dança, artesanato, esporte, cidadania, informática, para as crianças e informática, dança, esporte e cidadania, para os adolescentes. São atendidos cerca de 40 adolescentes e 140 crianças, divididos em dois turnos.

Os educadores que ministram estas oficinas não vão à instituição somente para a oficina, mas, permanecem na instituição uma carga horária maior, acompanhando-os também em momentos mais lúdicos e de lazer, dando um caráter mais pedagógico e menos fragmentado ao serviço, o que consideramos, hoje, como ideal. Ao todo contamos com oito educadores¹⁸⁵ e duas coordenadoras. Quanto à visão oficinheiro versus educador, vamos nos deter, posteriormente, mais especificamente a alguns entraves nesse sentido.

No que refere ao serviço oferecido, segundo as orientações técnicas sobre o SCFV de Porto Alegre, deve ser um espaço de garantia de direitos de crianças e adolescentes expostos à negligência, violência, egressos de acolhimento, em cumprimento de medidas sócio-educativas, e todo tipo de situação que viole seus direitos, promovendo o processo de socialização e organização das crianças e adolescentes, despertando e estimulando suas múltiplas capacidades físicas,

¹⁸⁵ Destes, apenas dois cumprem 40 horas semanais, sendo que um dele dedica 10 destas horas a outro setor. Um faz 36 horas semanais e os outros todos apenas 28 horas semanais.

intelectuais, afetivas, emocionais e estéticas, possibilitando o despertar do senso crítico e de seus potenciais interativos. Respeitando sua trajetória de vida e suas vivências culturais

As contradições institucionais

De uma instituição que trabalha com sujeitos ditos vulneráveis, espera-se um posicionamento aberto à diversidade, despida de preconceitos, ou, pelo menos, ciente de seus preconceitos e disposta a refletir sobre eles. Mas, feita de pessoas, as mais diversas possíveis, imersas em um sistema perverso que julga e exclui de acordo com o *ter*, por vezes, ela pode acabar se tornando mais uma opressora para aqueles que lutam por uma educação libertadora, ou mesmo, para os oprimidos.

Cotidianamente temos que lidar e tentar combater o preconceito dentro da própria instituição que vivemos. Como em toda empresa, há uma subdivisão de setores. Há os funcionais, que atendem diretamente o público, dividido em escola regular, programas sociais e serviços de apoio (serviço social e psicologia), e há os setores administrativos. É possível sentir o descaso na pele. Quando você trabalha com quem é desprezado, acaba sendo também desprezado. O que não é de todo ruim, afinal, assim fica mais fácil ser empático.

Já vivenciamos muitas situações em que, dentro da instituição, as crianças ou adolescentes são culpabilizados por atos que não cometeram, ou, por vezes, se faz a famosa “tempestade em copo d’água”, por ações que são comuns a crianças e adolescentes, sejam elas quais forem. Percebemos que ali naquele espaço que deveria quebrar paradigmas, o preconceito também aparece, e por vezes esses sujeitos continuam sendo marginalizados. É importante considerarmos que *a prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia* (FREIRE, 1996, p. 20), portanto, numa instituição que se diz educativa e de assistência social esse tipo de postura deve ser rigorosamente abolida.

Freire deixa explícita sua opinião de todos da instituição educativa, incluindo vigias, merendeiras, etc., deveriam passar por *formações permanentes* (FREIRE, 1992, P. 23) que fosse lhes proporcionando rigor teórico e consciência crítica.

Fazemos coro. É imprescindível que todos que trabalham na instituição possam ter consciência de quem é o sujeito atendido, possam refletir sobre suas concepções sobre esse público. Em nosso caso, acrescentamos às merendeiras e vigias, toda a equipe de administração, manutenção e departamento pessoal. Não é coerente que essas pessoas sejam preconceituosas com as crianças e adolescentes. Essa é uma de nossas lutas constantes, inclusive com a diretoria.

É sempre importante salientar que em instituições educativas, todos que nela trabalham, independentemente da função que desempenham são educadores. Por isso consideramos que a necessidade de uma *reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo* (FREIRE, 1996, p. 12), se aplica a todos, sem exceção.

Além disso, nossas instituições hoje entraram em disputa pela sobrevivência. Cada qual quer mostrar mais “resultados” para os financiadores ou possíveis parceiros, mas por vezes a verdadeira qualidade do que deve ser ofertado ao nosso público fica em segundo plano. Tornaram o atendimento mais automatizado e menos humanizado, tanto para o público atendido quanto para com os que atendem esse público. E nós, da linha de frente, temos que continuar lutando contra o sistema, mesmo dentro da própria instituição. É preciso foco e perseverança pra não desistir. É um trabalho muito gratificante, mas, desgastante.

Não somos uma mera empresa (nós autores), não nos preocupamos com os rendimentos. As pessoas nos são mais importantes, independentemente do que tenham ou do que nós mesmos tenhamos. Nossa lógica de trabalho, mais uma vez, vai na “contra-mão”. Não podemos querer resultados enormes vistos facilmente por qualquer um, nossa prática galga avanços pequenos, aos poucos. Mas, enormes se comparados a quantidade de opressores que encontramos em toda a sociedade, ao nosso lado, trabalhando conosco.

Educador ou oficineiro? Mais algumas barreiras a serem transpostas

Ainda há uma confusão muito grande quanto ao papel do educador. Serviços como o em questão, há pouco tempo atrás, se constituíam com oficineiros, ou seja,

aquele profissional de uma área específica, que vai até a instituição, dá sua “aula” e vai embora. Hoje a função do Educador Social é bem mais ampla e é nesta amplitude que algumas coisas se confundem.

Entretanto, sabemos que mudar a nomenclatura não é suficiente; ter os mesmo antigos oficinairos como educadores, não muda o quadro. São muitas questões imbricadas, mas os salários oferecidos à categoria contam bastante. Em geral, não é possível contratar educadores com formação consiste pelos valores oferecidos. Assim, fica a cargo da instituição, na maioria das vezes, das coordenações, fazer a “mágica” de atender as crianças e adolescentes e formar os educadores ao mesmo tempo. Obviamente, uma formação que exige tempo.

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 (FREIRE, 1996, p.22).

Sem formação, muitos educadores e educadoras baseiam-se em suas concepções, retornam ao modelo de educação que lhes foi oferecido, já que muitas vezes é o único referencial. Assim, tentam impor uma educação arcaica e dominadora, exigindo dos educandos a “aceitação”/submissão a uma metodologia que lhes poda a criatividade e o interessados. Como diz Freire “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE *apud* GADOTTI, 2003, p. 255).

Sem compreender a criança e o contexto onde ela está inserido, sem uma visão despreziosa sobre os saberes que ela tem e sem uma formação básica e problematizadora, fica, praticamente, impossível trabalhar em prol de uma educação crítica e reflexiva. Infelizmente, vemos constantemente aqueles que estão no meio, mas que já decretaram que não há mais o que fazer - está tudo perdido - tamanha é sua falta de compreensão, tamanha a personificação de uma sociedade baseada no capitalismo, que “diaboliza” o marginalizado e exalta aquele que se mantém firme, dominando a perversidade do sistema.

É, pois, necessário ser criterioso na hora de contratar um educador social. É necessário buscar perceber seus conceitos sobre educação, adolescência, infância, violência, direitos humanos; é necessário ser crítico e valorizar a reflexão, sem essas características é impossível promover uma educação libertadora. Sem essas características pode-se cair na armadilha de contratar um (des)serviço; uma pessoa que faça com que as crianças e adolescentes, se sintam diminuídos e mais uma vez oprimidos ou, que por outro lado, não construa uma relação de confiança e limites com os educandos, por ser, de fato, um trabalho árduo, que exige engajamento.

Poder olhar para seus preconceitos é importante pois humaniza e sensibiliza o educador, num fazer em que ele não se considera superior ao educando, mas, promove a igualdade e trabalha com a diversidade. Assim, *se somos progressistas, realmente aberto ao outro e à outra, devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir ao máximo a distância entre o que dizemos e o que fazemos* (FREIRE, 2000, p. 22).

Segundo Freire (1996, p. 19) educar exige *a corporeificação da palavra pelo exemplo*, ou seja, ser exemplo daquilo que ele próprio prega é extremamente importante. *Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo*. O educador precisa estar disposto a (re)ver sua prática constantemente.

Nos deparamos constantemente com essas questões. Não são as coordenações que escolhem as novas contratações, opinam, em alguns casos somente. Tampouco podem ter liberdade para possíveis demissões, já que o repasse de verbas não tem sido suficiente para cobrir todas as despesas, sendo assim, normalmente, as demissões ocorrem em casos extremos no que se refere a educadores. Mas, com a visão empresarial, que muitas vezes não valoriza o serviço, essas questões acontecem com maior agilidade quando se trata do pessoal do administrativo, reforçando, mais uma vez, a marginalização desses sujeitos.

Contudo, é importante ressaltarmos que mesmo entre pessoas que tem experiência na área da educação há muito preconceito com esse público. As pessoas tem “inculcado” em suas cabeças o preconceito. Nós também o temos. Mas, conseguir perceber isso e refletir acerca de suas ações posturas, bem como, ter humildade para reconhecer erros ou os próprios preconceitos, é um importante passo em direção à prática educativa crítica e consciente.

Sobre o Ser Educador: percalços e desafios no caminho

Há, sem dúvida alguma, uma série de dificuldades enfrentadas pelos educadores sociais, ou pelos profissionais que atuam no serviço, que também consideramos educadores, mesmo que não estejam em sala com os educandos diariamente. Vamos destacar aqui, dificuldades que se apresentam de forma mais relevante, em nossa opinião, no contexto em que estamos inseridos.

Mais uma vez, consideramos, a falta de prioridade para o atendimento, por parte da direção da instituição, torna o fazer do educador mais difícil. A instituição é antiga e sua infra-estrutura não passa por reformas ou adaptações freqüentes, pelo menos, não no que se refere a parte que as crianças são atendidas. O ginásio de esportes, onde as crianças são atendidas, é extremamente quente no verão e não vemos grandes movimentos para resolver o problema. Em contrapartida, há, pelo menos, 6 salas, da parte administrativa com ar-condicionado. Esse é um assunto velado na instituição, mas, tudo o que é escondido revela alguma coisa. Nesse caso, fala sobre a falta de prioridade.

Nesse sentido, ressaltamos outras questões como não ter papel higiênico e papel toalha nos banheiros dos atendidos, acompanhado da justificativa de que eles estragam. Nós perguntamos: que tipo de dignidade é essa que oferecemos? Enquanto o papel higiênico e o papel toalha forem novidade, pode até ser que desperdicem, mas, depois que se torna algo comum, certamente eles saberiam como lidar com a situação, e essa, também, é uma situação educativa.

É preciso proporcionar condições adequadas, como seria para qualquer outro sujeito (por exemplo, os banheiros dos funcionários tem papel higiênico e toalha). Mas, nem sempre como educadores conseguimos garantir essas condições, é necessário que haja uma visão institucional humanizadora. Essa, também, é nossa luta.

Os educadores sofrem constante interferência em seus planejamentos, não podendo realizá-los muitas vezes por falta de material ou inadequação do espaço, no sentido de que muitas vezes reservamos salas para determinada atividade e na hora de utilizá-la foi cedida para outra atividade, o que reflete também a falta de organização e o descaso, para com o grupo. As formações, por vezes, são limitadas,

em virtude de falta de espaço democrático para que ela acontece, ou mesmo, por falta de empenho de alguns outros. A demanda por formações em sentido mais concreto e alta, por parte dos educadores, mas, nem sempre é possível delinear a ação em situações tão imprevisíveis e, também, não é o ideal contarmos com “receitas”.

Em outro sentido, deparar-se com a violência, além da que sofremos diariamente, a que vemos que os educandos sofrem é muito difícil. Lidar com as carências, com a falta das necessidades básicas enfrentadas pelas crianças e adolescentes, dá a constante sensação de impotência. Lidar com a frustração é uma aprendizagem importante para educadores. Mas, sem ter um acompanhamento adequado, sem ter possibilidades de dividir com os colegas os anseios, se torna um trabalho bastante pesado; alguns, inclusive, acabam adoecendo.

O educador é constantemente continente das investidas dos educandos. É, muitas vezes, no educador que eles depositam suas alegrias, mas também, suas frustrações. É o educador que anda na rua com eles e sente o desprezo das outras pessoas, tanto quanto eles. Nos engajamos nessa luta, porque somos, também, vítimas do sistema.

Como instituição estamos inseridos em uma comunidade onde o tráfico é fortíssimo. “Disputamos” os adolescentes com o tráfico e as atrativas ofertas feitas a eles para que trabalhem com os traficantes. É esta, mais uma das cargas que levamos. Diante da falta de esperança de um povo que não vê muita saída, a oferta hipócrita de esperança ou de felicidade está em ganhar dinheiro “fácil”; não podemos julgar, afinal, vivemos na sociedade que supervaloriza o dinheiro. Trabalhamos com a conquista, na busca de (des)vendar os olhos dos que são julgados por não *ter*. Pois, *quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente* (FREIRE, 1983, p. 42).

Uma última dificuldade no fazer/ser educador que queremos salientar é o fato da imprevisibilidade. Trabalhamos com pessoas e todas são diferentes; há dias em que estamos dispostos, outros não. O mesmo acontece com os educandos. Nosso planejamento precisa ser flexível e nossa prática reflexiva, pra que a cada dia possamos avaliar nosso trabalho, nossas propostas no sentido de (re)delinearmos nosso fazer. Mas, acima de tudo, é necessário contar com as surpresas, pois,

você dança sobre o trapézio há dois ou três meses, já. Contudo, cada vez que entra em cena, sente o mesmo pavor do primeiro dia porque deve trabalhar sem a rede. Sua aula não é um número que se possa repetir mecanicamente. Você tem diante de si um público que nunca é o mesmo e sabe preparar-lhe surpresas (...) Você pensa ter convencido seus alunos, mas eles resistem. Imagina que eles compreenderam, mas eles se calam. Espera contradição, mas desta vez eles fazem uma exceção. (HOUOT *apud* ROCHA&LEMOS *In* RAMOS&FARIA, 2010, p. 219).

É nesse contexto que precisamos estar dispostos a rever nosso fazer e pensar sobre nossos próprios processos, nossas frustrações, incertezas e medos. Pois, também precisamos considerar nossa condição humana, para não embrutecermos.

Considerações Finais: nossas reflexões

Compreendemos que não podemos, enquanto educadores, andar sozinhos. Necessitamos de um fazer cooperativo, para que apoiemo-nos uns aos outros e possamos caminhar na direção da responsabilidade que nos é conferida diariamente na tarefa de educar e compreender o outro e sua cultura, com consciência crítica e reflexiva.

Nesse sentido acreditamos que para realizarmos um melhor trabalho, é necessário ter um planejamento coletivo, que acredite na possibilidade de desenvolvimento humano e nas superações; que estes sejam elementos comuns entre os agentes educadores e demais colaboradores da instituição.

Como forma de superação, vamos criando estratégias que permitem nos identificarmos e apoiarmos mutuamente. Só assim o fardo fica mais leve. O fazer solitário, tantas vezes falado por nós, precisa ser discutido e compartilhado. Os famosos “happy hours” se tornam catarses; a espera do ônibus: discussão de casos. E, assim vamos dividindo as cargas, para podermos continuar.

Quanto às instituições, precisam retornar a ação humanizada. Se ela precisa de preceitos organizacionais de uma empresa, para melhor se manterem ou gestarem, que assim o façam, desde que não esqueçam dos seus valores e

principais objetivos, que em casos como o nosso, se referem a proporcionar um espaço de direitos, de reflexão, onde os sujeitos sejam valorizados por serem gente, sem que nada mais seja necessário para receber respeito.

Por fim, pensamos que a educação não formal deve proporcionar a todos, e principalmente às crianças e adolescentes, um espaço de atendimento de qualidade, onde o discurso esteja alinhado com a prática. Que ocorram formações bem planejadas que proporcionem, na pluralidade, a unificação dos saberes e crenças para que se tenha uma prática coerente, que conduz para a consciência crítica, para o controle social e para constituição de sujeitos autônomos. Que possamos, juntamente com nossas crianças e adolescentes, desvelarmos as amarras sociais que nos envolvem, que possamos olhar criticamente para o que está posto socialmente.

Aqui surge a utopia. Ela é a qualidade de ser humano ainda não embrutecido pela sua fraqueza ou pela realidade tremenda. É a liberdade que o ser humano se reserva de opor às situações decepcionantes e injustas uma força contraditória: a esperança. Esperança de que aquilo que não é, não existe agora, pode vir a ser, tornando realidade presente aquilo que precisa acontecer (GUARESCHI, 2009, p. 135).

É com esperança e utopia que encerramos nosso relato, pois, como refere o autor supracitado (2009), sem a utopia nós vivemos a simples manutenção do *status quo*.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso:** América Latina e Educação popular. Indaiatuba/SP: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2003.

GUARESCHI, Pedro **A. Sociologia Crítica**: alternativas de mudança. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

HOUT, Bernard. *Coeur de Professeur*. Paris: Calmann. Lévy, 1991. Apud. ROCHA, Juliana S. & LEMOS, Marlise S. O resgate do Adolescente em situação de Vulnerabilidade Social: as possibilidades da ação educativa – um relato de experiência, p. 215-229. *In* RAMOS, Maria Beatriz Jacques & FARIA, Elaine Turk. **Ensinar e Aprender**: diferentes olhares e práticas (recurso eletrônico). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA ENTRE OS DOCENTES DA ESCOLA DO CAMPO: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

LUCIANA CARRION CARVALHO – UFSM¹

HELENISE SANGOI ANTUNES – UFSM²

LARISSA MARTINS FREITAS - UFSM³

RESUMO

O trabalho aqui apresentado versa sobre a violência simbólica entre os docentes da educação do campo e sua relação com a formação continuada. Tem por objetivo identificar se a formação continuada de professores interfere ou não no enfrentamento/superação à violência simbólica entre os docentes da Escola Rural. Dessa forma, a pesquisa tem por foco investigar sobre a violência gerada/sofrida entre os docentes da escola, violência esta entendida por suas múltiplas formas, como abuso intencional de força e poder, desde a material, física, simbólica, etc., elencando a trajetória pessoal e profissional dos docentes na busca de identificar se há ou não o sentimento de pertença desses educadores para com a comunidade do entorno. E assim, compreender tal fenômeno com a disposição de criar mecanismos para a superação de conflitos por meio de formações continuadas, através de uma abordagem qualitativa, utilizando os círculos de diálogo como metodologia de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Violência Simbólica. Formação de Professores. Trajetória Pessoal. Trajetória Profissional.

¹ Mestranda em Educação pela UFSM. Educadora Especial (UFSM), Especialista em Educação de Surdos (UNISC), Especialista em Gestão Pública e Sociedade (UFT), Intérprete em Libras, Professora na Escola Estadual de Ed. Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser – Ens. Médio Magistério – Formação de Professores Surdos. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização – GEPFICA/UFSM. E-mail: lucarvalho1212@hotmail.com.

² Orientadora, Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora Associada II do Departamento de Metodologia de Ensino. Coordenadora do GEPFICA/UFSM. E-mail: professora@helenise.com.br.

³ Mestranda em Educação pela UFSM. Professora de Educação Básica – Coordenadora Pedagógica na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Unifra) e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (UFRGS). Participante do Grupo de Pesquisa *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire (UFSM). E-mail: lari.mfreitas@yahoo.com.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Justificamos esta pesquisa devido à necessidade de viabilizar reflexões e discussões acerca da formação continuada dos professores que atuam nas Escolas do Campo em relação ao enfrentamento da violência simbólica exercida/sofrida pelos docentes; ao aumento de casos de violência presenciados/sofridos pelos professores dentro e fora das escolas e a dificuldade de combatê-la, conforme a mídia constantemente divulga.

Este trabalho poderá contribuir para a formação continuada de professores das Escolas do Campo que vivenciam a violência simbólica em seu cotidiano. Socializamos este estudo por acreditarmos que é possível colaborar para uma reflexão a fim de que se possa promover uma mobilização local para a transformação no espaço educacional.

A partir das considerações acima expostas, pretendemos aprofundar os estudos, ao longo do Mestrado em Educação, respondendo a seguinte questão de pesquisa: que relação a formação continuada de professores interfere ou não, no enfrentamento à violência simbólica entre os docentes da Escola do Campo?

O referencial teórico desta pesquisa terá destaques nos temas a Educação do Campo, a Violência Simbólica, a Formação de Professores, Trajetória Pessoal e Trajetória Profissional. Desta forma, pretendemos contribuir com reflexões sobre como ocorre a violência simbólica nas Escolas do Campo do RS.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em relação à Educação do Campo, compartilhamos do pressuposto de que há necessidade de Escolas do Campo sim, e não simplesmente escolas no campo. Segundo Antônio:

Um dos princípios centrais do movimento “Por uma Educação do Campo” imprime uma proposição de que “não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo”. Necessariamente, “escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos,

à história e à cultura do povo trabalhador do campo (ANTÔNIO, 2008, p. 75).

Em acordo com esta citação, percebemos que não é somente construir uma escola urbana, homogeneizada, na zona rural, mas é formar uma escola a uma comunidade específica, com vistas a políticas públicas voltadas a uma parcela da sociedade que possui uma diversidade de desafios, uma história e cultura próprias do campo o que significa que não se pode limitar ou reduzir simplesmente a uma escola rural, mantendo a reprodução da escola da cidade, urbanizada em um meio rural.

O não reconhecimento da vida no campo significa o não reconhecimento de seus sujeitos e, por conseguinte, suas especificidades. De acordo com MARTINS (2008), é não respeitar o sentimento de pertença, que é subjetivo, e entre outros fatores de vinculação (como o da terra, por exemplo), que são fundamentais para a construção de identidades coletivas.

A vida no campo tem seus desafios e complexidades, mas, ao mesmo tempo, constrói laços de solidariedade e de colaboração, conforme pode ser lido a seguir:

A vida no campo, por suas dificuldades e isolamento, gera laços de solidariedade e colaboração entre os vizinhos, assim como também está permeada por relações mais fortes de poder, políticas ou de trabalho. Como afirma Frigotto (2009), ao examinarmos as comunidades, perceberemos que elas se organizam sob determinadas relações sociais e técnicas de produção e determinados valores, teorias, símbolos e instituições, cujo papel é a reprodução das relações sociais e de poder dominantes. As concepções do senso comum, que explicam as formas de propriedade e a produção da vida, derivam de tais relações (WOLFF, 2011, p. 293-294).

A relação de poder está impregnada em todos os espaços; as encontramos tanto na cidade como no campo. E esse não reconhecimento das especificidades das comunidades rurais também é uma forma de poder e de violência. Perduram-se as reproduções dos poderes dominantes por meio das escolas culturalmente urbanas. Assim como a violência, e a violência nas escolas tem sido amplamente divulgada nos meios de comunicação, as multiformas de agressões e autores/vítimas também são assustadoras. Eyng (2010) aponta em seus estudos em que a violência na escola evidencia-se de várias maneiras: como agressões e

constrangimentos físicos, verbais, sociais e simbólicos. O que ocasiona por meio dessas tensões que são geradas pelas relações de poder, resultar em mais produção da violência.

Para Costa:

O que fica implícito nestes raciocínios é que a manifestação do fenômeno da violência nas escolas é efeito de processos sociais mais amplos que estão ocorrendo na sociedade. Neste caso a violência não é vista como produzida no espaço escolar, mas como uma questão social maior que se reproduz na escola, local vulnerável a vários tipos de processos, especialmente à exclusão social (COSTA, 2010, p. 419).

A escola sofre as consequências dos processos sociais, refletindo muitas vezes na reprodução e legitimação da lógica da exclusão social. Se a sociedade é permeada dessas relações, sabemos que na escola também ocorre. De acordo com Bourdieu:

O autor, mesmo quando só diz com autoridade aquilo que é, mesmo quando se limita a enunciar o ser, produz uma mudança no ser: ao dizer as coisas com autoridade, quer dizer, à vista de todos e em nome de todos, publicamente e oficialmente, ele subtrai-as ao arbitrário, sanciona-as, santifica-as, consagra-as, fazendo-as existir como dignas de existir, como conformes à natureza das coisas, naturais (BOURDIEU, 2011, p. 114).

Quando a escola reproduz com autoridade aquilo que lhe é imposto, por meio da coerção, impede a reflexão por parte da comunidade escolar, e assim, impede toda a possibilidade de transformação pessoal, profissional, institucional e local. E, conforme vimos as multiformas de violência, destacamos uma forma de violência, silenciosa, danosa, de relação de poder; que chamaremos de “o silenciamento do outro”. Segundo Freire (2011), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, e isto se reflete em todos os momentos e, neste caso, se tratando de escola, visualizam-se, principalmente nas reuniões pedagógicas (onde todos têm o direito de compartilhar suas ideias e opiniões), situações em que alguns professores são silenciados pelos colegas, contrariando uma das condições básicas de convivência entre os seres, que é o respeito. Para Bolzan:

O diálogo acontece à medida que as muitas vozes, através dos ditos, se encontram, ou seja, a interação verbal se constitui num fenômeno social. Já o diálogo se torna vazio, quando se instaura um discurso monológico. No discurso monológico, o enunciado adquire um sentido unívoco, estável e definitivo, orientado em uma só direção, correspondendo a uma só voz enunciativa. Esse tipo de discurso pertence ao indivíduo que supostamente sabe mais, detendo o conhecimento como forma de poder (BOLZAN, 2009, p. 48).

Nesta citação fica evidente a importância de não silenciar as várias vozes em uma escola e nem permitir ser silenciados por outras. É preciso estar atentos às várias formas de violências que por ventura pode causar/provocar aos/por outros, por meio da comunicação.

Assim, segundo Bolzan (2009), “a interação social deve ser considerada como fator relevante na construção do conhecimento, uma vez que a cooperação emerge do trabalho solidário entre os sujeitos envolvidos nesse processo”. E, ainda, a importância de desnaturalizar a violência nas instituições escolares, envolvendo coletivamente os sujeitos em busca do enfrentamento e superação das tensões geradoras em violência simbólica no quadro de professores.

Para Freire:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial (FREIRE, 2009, p.118).

Para buscar superar tal fenômeno: a violência entre os docentes, é necessária a busca da compreensão de como se formam tais situações para compor mecanismos visando o seu enfrentamento. Para Freire, “Meu dever ético, [...] é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão” (FREIRE, 2009, P. 79). E o respeito às diferenças dos outros que nos move e nos fortalece. E, em uma escola, é fundamental o respeito pela trajetória que cada um construiu. Desta forma, buscamos em Isaia para conceituar trajetória:

Ao falar-se em marcas da vida e da profissão em suas diversas fases, o conceito de trajetória apresentado por Ortega Y Gasset (1970) é fundamental. Para esse autor, a trajetória é vista como porções de tempo, duração e, como tal, finitude. Portanto, a vida ocorre por fases, etapas que não só se sucedem, mas, principalmente, enlaçam-se e convivem em uma mesma duração histórica (ISAIA, 2009, p. 97).

Em uma escola onde os professores são fundamentais para a constituição da instituição, mais ainda, na cultura e identidade própria da Escola, há um enorme desafio para conquistar tal objetivo, pois, por trás de cada docente, há uma variedade de pensamentos, cultura, histórias de vida e suas fases, o que pode interferir na qualidade dos relacionamentos, entendimentos e comprometimentos. Aqui destacamos a emergência de as Escolas do Campo para os profissionais que lá atuam a indispensável ligação com a terra, com os sujeitos, com a comunidade. É imprescindível, em suas trajetórias, a identificação com as lutas sociais para a emancipação dessa minoria, conforme já vimos no início deste texto.

Diante das discussões até aqui elencadas, buscamos o conceito de trajetória pessoal em Isaia:

Com relação à trajetória pessoal, essas idades correspondem às fases do ciclo vital pelas quais cada pessoa passa, de acordo com determinados parâmetros de tempo, espaço e estilo de vida. Em vista disso, ela é concebida como o cenário no qual a vida dos professores adquire consistência e significado existencial (ISAIA, 2009, p. 97).

Começa a lançar-se um novo olhar sobre o interior da Escola, isto é, o centro: as relações intersubjetivas como núcleo nos relacionamentos interpessoais. A Escola existe porque existe uma comunidade que lá frequenta/atua: professores, funcionários, pais, responsáveis, alunos. E, com toda essa demanda humana, percebe-se o quanto é fundamental a formação continuada para os professores nos quesitos relacionamento, ética, identidade com a escola, entre outros. Conforme Antunes:

A formação dos professores deve levar em consideração o desenvolvimento pessoal. O “professor é a pessoa” e, por essa razão, é preciso investir na identidade pessoal e no saber da experiência vivida. Esta experiência deve vir aliada à produção do saber para o melhor aproveitamento do formador e

do formando, já que a formação está intimamente a ela ligada (ANTUNES, 2011, p. 26).

Interessante viver este novo tempo institucional-escolar, onde se iniciam discussões acerca da importância do olhar sobre o professor enquanto pessoa, enquanto sujeito vivo e histórico. Por muito tempo foi afirmado em reuniões pedagógicas que espaço de trabalho estaria desvinculado da vida pessoal, o que contraria a percepção atual, uma vez que se sabe hoje que esse pensamento é um enorme engodo. Portanto, a formação profissional deve considerar também o desenvolvimento do professor enquanto pessoa, valorizando suas experiências vividas, resignificando-as para a produção do saber. Ainda em Isaia, nos aponta sobre a trajetória profissional:

A trajetória profissional, partindo desse pressuposto, é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes; em que fases da vida e fases da profissão se entrecruzam, mas não são uma só, visto que, fundamentalmente, esse percurso é, em muitos aspectos, único. [...] Exatamente por haver entrecruzamento, muitas vezes, torna-se difícil programar novas estratégias de formação e de desenvolvimento profissional, pois essas gerações podem interagir, podem se repelir ou mesmo se desconhecerem como parceiras na construção do mundo acadêmico-pedagógico (ISAIA, 2009, p. 99).

Neste sentido, desperta a reflexão do quanto é desafiador o desenvolvimento de uma formação continuada que alcance ou satisfaça o grande grupo de uma escola, uma vez que em um mesmo local de atuação, estão presentes profissionais de diferentes gerações e cada um em seu momento pessoal e profissional distintos. E, principalmente, não é possível desvincular a trajetória pessoal e profissional da pessoa, ambas se entrecruzam porque é impossível dissecar a pessoa em “humano e profissional”.

Nesse processo, não podemos esquecer que o nosso material é humano, o que nos desafia ainda mais a qualificar a comunicação, o respeito, a ética, o diálogo. Tratamos de educação e de formação humana para atuarem em uma sociedade nas mais diversas funções: familiar, profissional, cidadã, entre outros. Assim, para ISAIA (2009) “o desenvolvimento do professor como pessoa e profissional é gerado por crises, contradições e conflitos, entendidas de forma construtiva, como ocasião de mudança e transformação”. Conforme Antunes:

Nesse sentido, pensar em construir estratégias para o professor que atua no Ensino Fundamental repensar em serviço as suas práticas educativas proporciona condições para que os professores compreendessem os significados em torno da sua escolha profissional, da sua carreira docente, da sua prática pedagógica, da sua formação inicial, da sua formação continuada e da sua existência enquanto ser humano e profissional. Todas as questões, estão colocadas, partiram de um pressuposto: o professor precisa olhar para si mesmo e compreender-se como pessoa, com uma história de vida que precisa ser conhecida, que realizou trajetórias singulares na carreira docente, que seus alunos e os seus colegas de profissão também são pessoas com histórias de vida pessoal e profissional que necessitam ser conhecidas (ANTUNES, 2011, p. 27).

A formação em serviço, se bem pensada, organizada e planejada, poderá oportunizar um excelente espaço para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Poderá ser através de estratégias de sensibilização e humanização referenciando a importância de respeitar o outro independente de suas ideias e opiniões, simplesmente por perceber o colega como um ser possuidor de necessidades tais como a si mesmo, com uma história de vida e experiências acumuladas por meio de sua trajetória pessoal e profissional. Para Júnior:

Nesta modalidade formalizada, a Educação ganha novos desafios, pois além de ser ensinada, ela deve ser também gerenciada, administrada com vias a possibilitar uma formação humana em educadores e educandos. A escola, por ser uma organização que proporciona o convívio entre diversos sujeitos, possui um caráter pedagógico que visa a formação humana para transformação da sociedade. Logo, a administração deste tipo de instituição tende a ser diferenciada das demais. Desta forma, a cultura que é instaurada em uma escola está diretamente ligada às perspectivas de sua gestão (JÚNIOR, 2008, p. 243-244).

Uma das formas para qualificar o espaço-escola enquanto comunidade-única é buscar desenvolver nos profissionais que lá atuam a identidade com a instituição e o sentimento de pertencimento àquela comunidade. Essa identificação é essencial para o enfrentamento dos desafios reais, almejando superá-los na expectativa de ocorrerem às mudanças necessárias para a transformação do espaço educativo. São esses movimentos pedagógicos que provocam o engajamento dos professores à instituição de ensino, oportunizando dar sentido ao seu próprio desenvolvimento profissional, e conseqüentemente, pessoal. Segundo Nóvoa:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p. 42).

Destacamos a relevância de estarmos abertos para o diálogo, para as mudanças, para o outro. Freire (2011) afirma que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Um importante passo para se iniciar uma transformação local, visando uma transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse contexto, percebemos a necessidade de viabilizar reflexões e discussões acerca da formação continuada dos professores que atuam nas Escolas do Campo em relação ao enfrentamento da violência exercida/sofrida pelos docentes e a dificuldade em combatê-la.

Uma possibilidade de se pensar em maneiras para o enfrentamento e superação da violência dá-se por meio de formações continuadas aos professores, iniciando o processo com os gestores e, em seguida, com o corpo docente da escola. Esse processo, sendo iniciado com os gestores, poderá tornar-se mais proveitoso e talvez mais eficiente, a fim de alcançar os resultados esperados, uma vez que os “muros poderão desaparecer” quando se encontrar um mecanismo de unificar em uma só linguagem o papel da escola e do professor, entendendo que os gestores estão em uma posição transicional e não permanente, bem como que se faz necessário horizontalizar as relações no espaço educativo.

Em um espaço permeado pela diversidade de pensamentos, ideologias, percepções, culturas, entre outros, fica palpável o entendimento da necessidade de criar mecanismos em busca à superação dos muros construídos de proteção individual e individualista da diferença: cada um/a com sua opinião ou posicionamento frente a algumas questões que possuem caráter coletivo e não

individual. Parte daí o grande desafio de entender e trabalhar com as trajetórias pessoais e profissionais, o diálogo, o compartilhamento de ideias, a solidariedade, como meio de enfrentamento às dificuldades de relacionamento e de ética para a superação das relações de poder nas instituições, e assim, minimizar a violência gerada/sofrida entre os docentes.

Acreditamos que um trabalho coletivo, colaborativo, participativo, poderá desenvolver uma cultura para a não violência nos espaços educacionais, fortalecendo vínculos de amor e amizade na comunidade educativa.

Este trabalho poderá contribuir para a formação continuada de professores das Escolas do Campo que vivenciam a violência simbólica em seu cotidiano por acreditar que é possível colaborar para uma reflexão a fim de que se possa promover uma mobilização local para a transformação no espaço educacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S. **Ser aluna e ser professora:** um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011.

ANTÔNIO, C. A. O Currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação. Educação Revista Centro De Educação. **Dossiê:** Educação no campo. V.33, n.01, p. 73-92, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2ª Edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

COSTA, N. R. da. Violência nas escolas: fenômeno multidimensional. In: ANTUNES, H. S. (Org.). **Escola que protege:** dimensões de um trabalho em rede. Porto Alegre: Asterisco, 2010.

EYNG, A. M. Políticas e práticas curriculares, diversidade e violências nas escolas. Revista Centro De Educação. **Dossiê:** Educação, Conflitos e Violências na Escola. V.35, n. 03, p. 395-412, set./dez. 2010.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

ISAIA, S.; BOLZAN, D.; MACIEL, A. **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009.

JÚNIOR, R. N. BIANCO, A. A. ZIEGEMANN, R. J. L. Gestão Educacional, Democracia Cultura da Paz: A Percepção de Instâncias Colegiadas em Escolas no Paraná. In: MATOS, K.S. A. L. de, NASCIMENTO, V. S. do, JUNIOR, R. N. (Orgs). **Cultura de Paz: do Conhecimento à Sabedoria**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MARTINS, F. J. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. Educação Revista Centro De Educação. **Dossiê: Educação no campo**. V.33, n.01, p. 93-106, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>

NÓVOA, A. (Org.). **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

WOLFF, E. A. Um enfoque psicossocial na formação de educadores/as do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UMA ORIENTAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO¹

ELISABETE DA SILVEIRA RIBEIRO²

FRANCISCO DOS SANTOS KIELING³

MARA LUCIA TEIXEIRA BRUM⁴

PATRÍCIA RUTZ BIERHALS⁵

RESUMO

O presente texto relata uma experiência desenvolvida no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CEAD/UFPel) junto as turmas com ingresso em 2012/2. Nosso desafio era problematizar junto às turmas, distribuídas em cinco Polos Municipais de Apoio Presencial do Sistema UAB, o ensino de Ciências e Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O ponto de partida para a reflexão docente foi invertido em relação às práticas vigentes: ao invés de iniciar essa reflexão pelas orientações curriculares adotadas pelas escolas para essas áreas do conhecimento disciplinarizadas, partiu-se da investigação da concretude das *linguagens* – compreendidas como suportes para a leitura do mundo – que constituem um determinado objeto de conhecimento, numa realidade sociocultural contextualizada historicamente. Dessa forma, propõe-se a contextualização e reconstituição do conteúdo programático a partir da realidade específica de cada comunidade do entorno escolar. Nossa intenção com esse movimento pedagógico foi operacionalizar, num Curso de formação de professores, a premissa freireana, expressa no capítulo terceiro da Pedagogia do Oprimido, que indica a busca dialógica do conteúdo programático, como ponto de partida da educação como prática da liberdade.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo. Pesquisa. Conteúdo programático. Formação de Professores.

¹ “O momento deste buscar (o conteúdo programático) é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (Freire, 1979, p.102).

² Professora Pesquisadora do CLPD/CEAD/UFPel-UAB; Mestre em Educação, Professora da Rede Estadual de Ensino do RS – btsilri@gmail.com.

³ Professor do CLPD/CEAD/UFPel, Mestre em Sociologia, Tutor do Grupo PET – Ação e Pesquisa em Educação Popular – chico.lpdufpel@gmail.com.

⁴ Professora Pesquisadora do CLPD/CEAD/UFPel-UAB, Mestranda em Educação, FAE/UFPel – marabrum@gmail.com.

⁵ Professora Pesquisadora do CLPD/CEAD/UFPel-UAB, Mestre em Educação, Professora da Rede Pública do Município de Canguçu, RS – prbierhals28@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste texto é apresentar uma orientação dirigida aos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CEAD/UFPel-UAB/DED/CAPES/MEC), para a construção dos conteúdos programáticos de duas áreas do conhecimento, que se sustentam a partir de *linguagens* próprias, necessárias à vida dos sujeitos em processo de escolarização. Essa orientação fez parte do Eixo Temático – Cultura, Escola e Currículo Escolar, do quarto semestre letivo. Nosso desafio neste eixo foi problematizar o currículo escolar e seus conteúdos culturais a partir da perspectiva freireana.

A ESCOLA COMO POTENCIAL ESPAÇO DE ENCONTRO CULTURAL

A escola apresenta uma organização institucional que estrutura as rotinas dos sujeitos (professores, técnicos, estudantes e suas famílias), condiciona seu comportamento (especialmente dentro da escola) e orienta suas práticas (racionais, conscientes e/ou inconscientes). Há dias letivos a cumprir, percentual de presenças mínimo, uma lista de conteúdos culturais que devem ser trabalhados em cada área temática, habilidades a serem desenvolvidas, objetivos a serem alcançados, avaliações a serem contempladas, etc.

Essa estrutura, a princípio, possibilitaria a consolidação dos fins últimos dos processos de escolarização, que poderiam ser sintetizados em ideais democratizadores, valorizadores das diferenças e promotores da igualdade e da liberdade. Nosso entendimento é que para realizar tais ideais a escola precisa se constituir como um espaço de diálogo entre culturas. Um local em que a cultura popular dialogue com a cultura científica – sem hierarquização prévia ou desejo de dominação de uma pela outra.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância indicamos a importância de percebermos as diferentes *linguagens* – categorizadas a partir das problematizações de Brandão (2001) como *instrumentais e/ou suportes para a*

leitura do mundo – que estão relacionadas às variadas formas de comunicação e produção de conhecimentos associadas aos saberes da vida cotidiana.

A orientação proposta aos estudantes de graduação era de se observar na realidade imediata das crianças e jovens, com quem estão em contato a partir da escola, a presença e uso dessas *linguagens* para se tomar esse uso cotidiano como ponto de partida para a reconstrução dos conteúdos culturais trabalhados na escola. Desta forma, potencializa-se as aproximações desses conhecimentos comuns (que constituem um senso comum *qualificado*) dos conhecimentos científicos acumulados, trabalhados na/pela escola. Esse trabalho é encaminhado a partir de uma investigação-ação emancipatória, que envolve os sujeitos da comunidade e da escola (cf. preconizado por DE BASTOS, 2001).

Por isso, indicamos que o trabalho pedagógico precisa estar atento às diversas *linguagens* que permitem essa ação transformadora sobre o meio, para potencializar a assimilação das categorias e métodos científicos a partir dos elementos culturais e formas de pensamento pré-elaborados pelas pessoas.

Essas pessoas apreendem o ambiente em que vivem através da ação sobre o meio e pela convivência com outras pessoas. Os seres humanos têm a capacidade de observar, manipular objetos, sentir, refletir sobre suas ações e sua existência. A partir dessas experiências, constroem seus conhecimentos e pensam suas estratégias para a superação das situações limites que enfrentam.

Nossa orientação aos estudantes do CLPD é de plena valorização da leitura de mundo das pessoas de cada lugar. Essas, precisam ser trazidas para dentro da escola de modo a potencializar a *leitura da palavra*, das categorias e dos métodos de cada uma das ciências e demais áreas do conhecimento. Desta forma, o conhecimento escolar aproxima-se do conhecimento comum e potencializa seu desenvolvimento e o de uma leitura crítica da realidade específica e, progressivamente, da realidade em geral, desvelando problemas e visando a transformação das situações-problemas no sentido de proporcionar um ambiente mais digno e justo, mais *humano*.

A base epistemológica que prepara essa orientação parte da investigação, pelos estudantes, das rotinas de alguns sujeitos. Os resultados dessa pesquisa anterior foram confrontados com categorias de Vygotsky, Piaget e Wallon, que, por

sua vez, são precedidas de um debate sobre a constituição do mundo humano a partir das noções gerais de trabalho, dialética e mediação. Essas categorias evidenciam que o desenvolvimento do ser humano acontece a partir das interações entre pessoas e das relações do *ser* com o meio em que vive (social e natural).

Reforçamos junto às turmas do CLPD que a escola é um dos espaços em que esta interação acontece (e em que o desenvolvimento e o aprendizado se constroem), mas que não é o único.

Pensando nisso, e nas possibilidades de formação ampliada dos sujeitos, consideramos fundamental a existência de espaços adequados e planejados para o desenvolvimento de atividades diversas na escola, que permitam a expressão e, promovam e favoreçam o desenvolvimento das crianças de acordo com um projeto educativo e de sociedade que tenha na emancipação humana o seu objetivo primordial.

Exemplo 1: Fenômenos constitutivos dos fenômenos naturais

O pensamento e as aprendizagens das crianças, bem como a ação problematizadora sobre o mundo por parte dos adultos que mediam algumas relações delas (as crianças) com o mundo, são elementos que ajudam na construção de importantes atitudes que auxiliam o desencadeamento de novas aprendizagens.

Reconhecemos que fazer ciência é parte natural e fundamental da aprendizagem das crianças. A curiosidade das crianças sobre o mundo natural é um poderoso catalisador para o seu desenvolvimento e lazer. Com a *mediação* adequada, esta curiosidade natural e a necessidade de construção de sentido sobre o mundo tornam-se os pilares para o uso inicial das habilidades de investigação.

A exploração de fenômenos básicos e de materiais do mundo circundante das crianças é o ponto de partida para essas aprendizagens. Desta exploração científica precoce consolida-se um rico contexto a partir do qual as crianças usarão e desenvolverão outras habilidades importantes, incluindo o trabalho em grupo, a linguagem e compreensão matemática, as categorias preliminares das diferentes

ciências, bem como modos de investigação, controle e exposição das descobertas e dos novos conhecimentos.

O fomento à curiosidade inicial da criança sobre um determinado fato (que simula uma investigação científica) oferece a oportunidade para as crianças desenvolverem uma série de habilidades, explícita ou implicitamente, porque envolve:

- Problematização sobre o conhecimento prévio;
- Investigações simples;
- Descrição (incluindo forma, tamanho, número);
- Comparação e classificação;
- Registro das observações usando palavras, imagens, tabelas e gráficos;
- Uso de uma variedade de ferramentas simples para estender observações;
- Identificação de padrões e relacionamentos;
- Desenvolvimento de explicações e ideias experimentais;
- Trabalho em colaboração com outras crianças;
- Compartilhamento e discussão de ideias que permitem o aprendizado de novas perspectivas sobre um mesmo assunto.

Essas ações “*naturais*” podem servir como ponto de partida para se pensar a inserção das diferentes ciências em sala de aula. A tematização das análises da realidade comunitária pode subsidiar a construção de projetos contextualizados que potencializem o trabalho *das ciências* na sala de aula. Estes podem ser ricos e desafiadores mesmo *não* tendo o foco na ciência em si – ou em seus produtos já consagrados (teorias, métodos e tecnologias). Os deslocamentos, o estudo do bairro, de seus espaços, os fenômenos naturais – a leitura da sua realidade, a descoberta e a análise das *situações-limites que limitam* sua experiência sobre o mundo – são exemplos típicos que têm o potencial para estimular o envolvimento das crianças nos processos educativos escolares. Torna-se possível subsidiar a construção de novos e, progressivamente, mais qualificados conhecimentos pelas crianças através de descobertas que acontecem nas pesquisas.

Qualquer cientista sabe que a melhor maneira de aprender ciência é fazendo ciência. Quando se inicia uma pesquisa, se faz uma pergunta à realidade. As crianças fazem pergunta o tempo todo. Aproveitá-las e construir novas em conjunto pode ser um bom princípio para se desenvolver uma atitude investigadora. Com crianças pequenas, esta estratégia pode ser melhor realizada através da análise do espaço local de vida e dos fenômenos naturais que ali se constituem.

As crianças precisam ter a oportunidade de perguntar e responder perguntas, fazer investigações e aprender a aplicar as habilidades de resolução de problemas, pois a investigação centrada na curiosidade e nas leituras de mundo que a criança já faz está no centro de boas estratégias para o ensino de ciências.

Indicamos aos futuros docentes um modo de organização para os diálogos escolares a partir da adaptação do roteiro, de pesquisa sistematizada por Quivy; Campenhoudt (2008):

- elaboração de uma **pergunta de partida** – a partir da temática levantada pela turma;
- a **exploração inicial** – a partir do reconhecimento do objeto na realidade e dos relatos das crianças sobre o objeto/fenômeno em questão;
- desenvolvimento da pergunta de partida, de forma a transformá-la numa **problemática de pesquisa** (fruto do diálogo entre estudantes e professor);
- **aprofundamento de estudos** temáticos (teorias científicas que se proponham a estudar o objeto em questão, e os encaminhamentos da pesquisa em diálogo com essas novas categorias em processo de assimilação);
- **retorno à realidade** para observação e conversa com os sujeitos envolvidos com a situação investigada;
- **análise das informações** obtidas e organização das conclusões;
- **retorno à realidade** para conversa com os sujeitos envolvidos com a situação, já com algumas conclusões construídas através da pesquisa, tratadas pelo grupo de estudantes e pelo professor como conclusões preliminares a serem debatidas com as pessoas do lugar para, em conjunto, construir alternativas de ação, de modo a superar uma situação-limite identificada.

Essa estrutura metodológica possibilita operacionalizar uma proposta de ensino que parta de objetos de conhecimento existentes na realidade dos estudantes – e carentes de compreensão científica – de modo a envolvê-los nos processos de construção do conhecimento sobre a própria realidade e mobilizá-los para sua transformação.

Exemplo 2 – Espaço e configurações históricas do território

A problematização do espaço e de sua constituição histórica inicia no reconhecimento do local de vida das pessoas e na história de sua constituição. Mas *não* apenas a partir da história oficial e de sua ocupação regulada, planejada e divulgada como versão correta da história. A história de um lugar se constrói através de processos nem sempre harmoniosos. O conflito, a resistência e a cooperação constituem os processos de ocupação dos diferentes territórios.

O esboço de roteiro exposto na parte anterior do texto pode servir para uma boa investigação sobre a realidade do entorno das escolas parceiras. No entanto, como avançamos da constituição dos fenômenos naturais para outro campo de saber, mais aproximado aos estudos sociais, as categorias para o aprofundamento dos estudos temáticos serão, progressivamente outras.

Em determinados momentos da investigação-ação com os estudantes e com os demais sujeitos da comunidade, precisaremos passar na análise da situação local para a global, já que, sem esta, dificilmente compreenderemos processos que atravessam nosso cotidiano. Nessa contextualização inicial entre as relações global-local precisamos ter presente que vivemos num único Planeta, denominado *Terra*. Sua ocupação (do nosso planeta) é condicionada por processos econômicos seculares e caracterizada pelas escolhas tomadas por nossos antepassados ao longo da história de nossas civilizações.

Pertencemos a uma determinada espécie animal que apresenta muitas características comuns a outras espécies animais, mas também apresenta características únicas, que diferenciam nossa estada e nossa ação sobre o planeta. Desenvolvemo-nos enquanto indivíduos dessa espécie em inter-relação com as outras e com o ambiente que nos constitui e é constituído por nós

permanentemente. Somos frutos e produtores constantes desse meio, das nossas sociedades e de sua história.

Para Brandão

Algumas coisas bem conhecidas estabelecem a diferença entre nós e as outras espécies de seres vivos com quem compartilhamos o Planeta Terra: as espécies das plantas e dos [outros] animais. Dentre essas diferenças, duas merecem ser lembradas aqui. Primeira: somos praticamente a única espécie de animais que comem de tudo e de todas as maneiras (BRANDÃO, 2005).

E o fato de nos alimentarmos com diferentes tipos de plantas e animais nos possibilitou viver, mesmo tendo tantas fragilidades em relação a outras espécies.

Assim, Brandão continua seu relato afirmando que:

[...] também sobrevivemos e nos multiplicamos porque aprendemos a ocupar todos os espaços naturais do planeta Terra. Animais vivem sempre em territórios, em nichos ecológicos, em partes da terra bem definidas. Vivem na água ou fora dela. Alguns vivem dentro e fora. Vivem no gelo ou vivem no deserto, nas grandes florestas ou nas savanas. O 'bicho humano' aprendeu desde cedo a ocupar todos os espaços naturais da terra. Há povos que vivem a milênios no gelo dos polos e outros nos desertos África ou da Ásia (BRANDÃO, 2005).

Ao mesmo tempo em que nos adaptamos, enquanto espécie, a diferentes espaços (cada qual com seu clima, vegetação, fartura ou escassez de alimentos), individualmente nascemos e percorremos uma trajetória (enquanto indivíduos) em determinados locais, a partir de uma determinada constituição familiar e comunitária que nos insere num mundo social constituído através de suas referências imediatas de vida.

Assim, temos possibilidade de adaptação, mas, nos adaptamos a partir de referências bastante específicas que construímos e herdamos a partir das nossas vivências imediatas na família e nos grupos sociais pelos quais passamos. Pertencemos assim, a uma cultura específica a partir de nosso grupo social mais próximo, a família.

Temos experiências únicas que nos fazem seres singulares, pois as experiências vividas por um sujeito de forma nenhuma pode ser completamente

repetidas por outro. Isso significa que cada um de nós constrói a própria história a partir das referências de vida que acumulamos durante nossa trajetória.

No entanto, homens e mulheres, por serem humanos, não podem sustentar a falsa premissa de que são superiores a seres de outras espécies. As diferenças existentes podem condicionar processos econômicos e alimentares de domínio de nossa espécie sobre outras, mas, o futuro equilibrado dos ecossistemas que viabilizam a vida de algumas espécies não humanas é de fundamental importância para a nossa sobrevivência também. Mesmo adaptáveis, somos passíveis de extinção como todas as outras espécies animais do planeta.

Além do domínio sobre outras espécies, é preciso ficar atento e – ética e moralmente – condenar, a exploração que acontece entre seres humanos. O sistema socioeconômico que rege as regras de produção, distribuição, troca e consumo impõe uma desigualdade entre classes sociais, gêneros, países, etnias, enfim, entre seres humanos. Essas desigualdades estão na raiz de conflitos e injustiças, assim como consolidam grupos de cooperação e solidariedade.

Ao longo da história do capitalismo a exploração, a violência, o extermínio e até a matança de seres humanos encontraram justificativas para minimizar a catástrofe humana de alguns processos de dominação. O extermínio de indígenas na América opunha “selvagens” e “civilizados”, assim como a escravidão na África. A morte de um trabalhador rural é defendida em defesa da propriedade rural, que por sua vez foi repassada, através da herança, de geração em geração por uma única família, cuja origem está ligada ao domínio português sobre as antigas terras indígenas.

A violência do sistema se faz entre sujeitos e contra o meio ambiente. Do mesmo modo, este homem que explora e é explorado destrói o meio ambiente natural e com este uma gama de seres vivos. Este fato resulta numa perda de diversidade genética e natural, e pode impactar significativamente cadeias alimentares complexas.

Mas a análise da sociedade não apresenta apenas suas dimensões negativas. As possibilidades também estão também nas *gentetudes* e em tudo o que se possa construir diariamente, pois o espaço territorial por ser histórico é transformado/transformador a cada instante, já que o mundo *não é, está sendo*,

como concluía Paulo Freire (1979). E está em constante processo de renovação. O ser humano, bem como todas as outras espécies, é parte constitutiva deste todo que é a vida no e do planeta.

As hierarquizações que por ora possamos construir pouco contribuem para a compreensão das interdependências que perpassam as relações entre as diferentes espécies animais e vegetais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ESCOLA PRODUTORA DE CONHECIMENTOS

A clareza que temos – expressa na proposta pedagógica do curso de formação de professores – é que o projeto educativo proposto impacta o fazer docente futuro e, conseqüentemente, as ações e relações que serão construídos pelos nossos estudantes e professores formados. E isso faz diferença para a comunidade e para a sociedade onde estamos inseridos. A escola que queremos parte da escola que existe – respeitando-a e buscando nela o potencial de sua transformação – e pensa o seu desenvolvimento em íntima relação com a sua comunidade, necessariamente respeitando as pessoas que a constituem.

A escola – espaço de formação humana – não pode se eximir de problematizar a realidade que a circunda e que todos os dias a invade através dos pensamentos, ações, resistências e entusiasmos das crianças, jovens e adultos que nela procuram qualificar suas vidas.

Trazer para o centro da formação escolar a pesquisa da realidade local tem o potencial de qualificar progressivamente a consciência das situações-limites que a vida impõe aos diferentes sujeitos. Indicamos esse caminho por entender os limites estreitos que enjaulam o pensamento e as iniciativas dos sujeitos nas estratégias de decorebas de esquemas, fórmulas e questionários que perpassam muitas estratégias de ensino ainda hoje.

A formação para o conhecimento e superação das situações-limites depende da compreensão competente do mundo onde se vive, em suas relações – conflitivas e cooperativas – macro e micro sociais, com todas as contingências e possibilidades que dele fazem parte.

Com Freire, encontramos um terreno fértil para a proposição de estratégias didáticas que libertam os professores de esquemas pré-formatados *para poucos alguéns*. Mas, também convocamos nossos estudantes – educadores em formação de nível superior – a pensar junto os conteúdos programáticos que atravessam suas escolas. Pensar junto conosco, que precisamos desse subsídios de diferentes escolas, em diferentes locais do estado; pensar junto com as crianças e jovens com que nossos estudantes já estão em diálogo. Desta forma, pensamos a operacionalização prática, numa situação institucionalizada de formação docente, da premissa freireana que se encontra no subtítulo deste breve relato: “problematizar os conteúdos escolares a partir da realidade local”.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: O Menino que Lia o Mundo**. Veranópolis: ITERRA, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. 2 ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

DE BASTOS, Fabio da Purificação. Investigação-ação emancipatória e prática educacional dialogo-problematizadora em ciências naturais na formação de professores. *In*: MION; SAITO. **Investigação-ação**: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KAMII, Constance. **Conhecimento físico na educação pré-escolar**: implicações da teoria de Piaget. 1978.

QUIVY; CAMPENHOUDT. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa (Portugal): Gradiva, 2008.

ROSSETTI, Maria Clotilde. **Os fazeres na educação infantil**. 2ed. São Paulo: Cortez .2000.

CONSTRUINDO SABERES ATRAVÉS DAS LEITURAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE: UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

FERNANDA CRISTINA PIOVESAN DE SOUZA¹

MARIELI SALETE SCHU²

LUCI MARY DUSO PACHECO³

CLAUDIR MIGUEL ZUCHI⁴

JAQUELINE ALBUQUERQUE ALONSO DOS REIS⁵

JÉSSICA AVILA DA SILVA⁶

JOSIANE BALLIN⁷

LETÍCIA GARCIA DA SILVA SANTOS⁸

MAÍRA COSTA SZPANIC⁹

PAOLA FÁTIMA ZEIDA¹⁰

REJANE SOUZA DA SILVA¹¹

RÚBIA KERBER¹²

SANDRIÉLI PEITTER¹³

¹ Bolsista do Programa PIBID, subprojeto Pedagogia Ensino Médio. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen. E-mail: fernanda.c.p.s@hotmail.com.

² Bolsista do Programa PIBID, subprojeto Pedagogia Ensino Médio. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen. E-mail: marcinha.marcy@yahoo.com.br

³ Doutora em educação, Coordenadora de Área do subprojeto Pedagogia Ensino Médio, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br.

⁴ Mestre em Filosofia. Professor do Curso do departamento de Ciências Humanas. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. E-mail: zuchi@uri.edu.br.

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho

⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho

⁷ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho

⁸ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho

⁹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho

¹⁰ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho

¹¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho

¹² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho

TERESINHA DA COSTA¹⁴**RESUMO**

Este trabalho tem como tema a obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* e as leituras pedagógicas em Paulo Freire. O objetivo do mesmo é a mobilização dos saberes construídos a partir das obras de Paulo Freire e a promoção do desenvolvimento de leitores comprometidos, capazes de problematizar o fazer pedagógico, por meio da reflexão sobre a práxis e, além disso, instituir um ideal de educação libertadora, democrática, justa e humanizadora. A metodologia utilizada foi a leitura e discussão da obra de Paulo Freire e o desenvolvimento de atividades relacionadas à obra que possibilitaram uma melhor compreensão das ideias do autor. Obtivemos como principais resultados a aceitação dos acadêmicos pelas leituras pedagógicas, e o comprometimento de todos nas atividades que foram propostas e realizadas por nós bolsistas do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O que move as lutas é a esperança de um futuro de igualdade plena. Sem sonhos não há futuro diferente, não havendo futuro novo, a educação torna-se um adestramento.

PALAVRAS-CHAVE: Leituras Pedagógicas. PIBID. Pedagogia da esperança. Paulo Freire.

¹³ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho

¹⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Colaboradores do trabalho

PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA – DIMENSÕES E ELEMENTOS PARA PENSAR A PRÁTICA DOCENTE

ROGÉRIA NOVO DA SILVA¹

ANALISA ZORZI²

RESUMO

O presente texto tem como objetivo problematizar elementos fundamentais para a prática docente. O planejamento da ação pedagógica, nesse sentido se constitui na organização necessária para dar conta do trabalho do professor. Neste texto, então, trazemos os *quefazeres* como dimensões da prática docente que contribuem para a organização do planejamento da ação pedagógica. Essa discussão faz parte da sistematização realizada na dissertação de Rogéria Novo da Silva (2013) e do diálogo com os saberes necessários à prática educativa de Paulo Freire (1996) em Pedagogia da Autonomia e que vem contribuindo para o debate com os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel no eixo de Abordagem de Pesquisa em Educação sobre Planejamento, Avaliação e Reflexão antecedendo o eixo de prática pedagógica junto as escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente. Planejamento. Ação pedagógica. *Quefazeres*.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A reflexão sobre o planejamento da ação pedagógica é componente fundamental no processo de formação do professor. O trabalho do professor envolve um conjunto de ações que se organizam a partir da elaboração do seu planejamento, entendendo-o como "processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno" (VASCONCELLOS, 1995, p. 56).

¹ Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFPel; Coordenadora pedagógica da Escola Municipal Machado de Assis em Pelotas e Professora Pesquisadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel. Email: rogerians@gmail.com.

² Licenciada em Ciências Sociais e Mestre em sociologia pela UFRGS; Professora Assistente e Coordenadora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel. Email: ana.lpdufpel@gmail.com.

Tanto a literatura, quanto a compreensão dos professores acerca do que, como e para que serve o planejamento diferenciam-se demasiadamente, e se relacionam com o próprio entendimento sobre a prática docente. Neste sentido, pensar sobre o planejamento demanda refletir sobre as dimensões que compõe a docência, uma vez que, o ato de planejar corresponde a um conjunto de conhecimentos e a importância que se dá a determinadas questões depende de como entendemos o processo de ensino-aprendizagem; e esse entendimento está diretamente relacionado a nossa visão de mundo, de como se dão as relações sociais e o papel dos sujeitos nestas.

Assim, o ato de planejar é uma ação política, pois articula as metas com a realidade, e é a partir desta tensão que se articula um plano de ação. Professores que compreendem o planejamento como apenas um conjunto de atividades, retiram-lhe o ponto de partida e o ponto de chegada, ou seja, não sabendo de onde se parte, não tendo clareza da intencionalidade no processo de ensino e os objetivos buscados e os elementos que constituem o processo de aprendizagem, não se sabe também o que se busca, o que se quer alcançar. Logo, não teremos condições de avaliar nem o aprendizado de nossos educandos e nem qualificar nosso trabalho a partir de uma reflexão sistematizada.

O presente texto traz uma reflexão a cerca das dimensões que envolvem a docência e, a partir destas, busca mapear elementos imprescindíveis para a organização de um planejamento.

DIMENSÕES DA DOCÊNCIA

Para dar conta da problematização das dimensões da docência, temos a contribuição da dissertação da professora Rogéria Novo da Silva (2013) que apontou a necessidade de entender e efetivar a tarefa docente a partir da articulação de diferentes *quefazeres*.

Segundo SILVA (2013),

Quefazer, conforme Paulo Freire (1996), se coloca como oposição ao *puro fazer*, pelo reconhecimento que o docente é um ser de *práxis*, ou seja, porque a ação está imbricada por uma teoria, respondendo a um ímpeto que não dicotomiza a busca da direção e do conteúdo da ação da própria ação, não aceitando, em se tratando de uma prática radicalmente progressista, que se considere uns como sujeitos do pensar e outros sujeitos do fazer (em outras palavras, a já conhecida distinção entre *homo sapiens* e *homo faber*), impondo como caminho ético e político do *quefazer* (SILVA 2013).

Freire destaca que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). A partir dessa perspectiva a sistematização da categoria *quefazer*, busca questionar o conceito de *puro fazer*, pois se encararmos a prática docente apenas a partir do viés do fazer, deixamos de lado o protagonismo do sujeito que é reflexivo, pois é “um ser de práxis”. Não há na educação libertadora e verdadeiramente democrática espaço para sujeitos que pensam e outros sujeitos que fazem e sim sujeitos completos na sua tarefa de pensar o seu fazer.

Conforme Silva (2013),

Estes quefazeres coexistem em diferentes abrangências e se articulam entre si, definindo a forma como o processo de ensino-aprendizagem vai tomando ao longo do processo educativo na escola. A consciência dos professores de tais quefazeres potencializa o investimento na busca dos elementos necessários ao seu aprimoramento, mas sua inconsciência não determina que eles não estejam na base das ações, decisões e proposições docentes. O fato é que quanto maior consciência se tenha de tais dimensões, maior clareza o professor terá sobre o investimento que precisa ter na busca de conhecimento que corresponda a cada uma delas (SILVA, 2013).

O fato do professor não pensar sobre as dimensões que envolvem a docência, que estamos chamando neste texto de *quefazeres*, não significa que sua ação não esteja permeada desses elementos, pois mesmo de forma inconsciente carregamos um posicionamento frente ao processo de ensino-aprendizagem. O que destacamos é que podemos potencializar nossa ação docente se investirmos no conhecimento dessas dimensões e a partir delas ir qualificando a nossa práxis (ação e reflexão sobre o fazer docente).

Na seqüência do texto, vamos trazendo esses quefazeres, destacando seus elementos, a importância do trabalho e da reflexão sobre eles e as suas articulações necessárias ao planejamento da ação pedagógica.

Como ato político, ser professor demanda o *conhecimento da realidade dos alunos*, sob pena de tornar sua atividade irrelevante ao movimento de tornar significativo o aprender na escola. Diante de um vasto conjunto de pesquisas que evidenciam tal necessidade, este preceito tem se tornado presente na maioria das falas dos professores. No entanto, conhecer a realidade é muito mais do que saber fatos da vida dos alunos e de sua comunidade que sirvam apenas para justificar quando algum aluno não aprende determinado conteúdo.

Conhecer a realidade precisa se dar no sentido de articular os temas do contexto sócio-cultural, político e econômico do aluno com os temas que a escola elege como rol de conteúdos. Este conhecimento precisa apontar ao professor qual a extensão e a profundidade de cada conteúdo, tendo como parâmetro as demandas da realidade concreta do aluno.

Para definir a extensão e a profundidade, o professor precisa saber qual o entendimento que os alunos possuem sobre determinados temas e precisa, em primeira instância, trazer os conhecimentos com seu valor social. Somente assim, sem descaracterizar o conhecimento de sua existência social, é possível relacionar os temas da escola com os temas da vida dos alunos.

Em formação permanente, os professores precisam ir estabelecendo estratégias próprias não só de conhecer tal realidade, como envolvendo os alunos nesta busca, através do *diálogo*, mas de organizar o processo de ensino tomando os elementos elucidados como referencial importante. É preciso ainda ponderar que cada faixa etária, cada turma, tem uma forma singular de se envolver com tal processo (SILVA, 2013, p. 110).

Vimos o quanto conhecer a realidade dos alunos precisa ser compreendido de forma muito mais profunda. O conhecimento advindo da pesquisa da realidade do aluno precisa se tornar o primeiro objeto de estudo do professor. E deve ser compreendida na relação que precisa estabelecer com o conhecimento científico, sistematizado e organizado pela cultura.

É justamente na relação que se estabelece entre *os objetos de conhecimento* e a realidade que se torna possível resguardar as características principais do objeto.

Em formação permanente, os professores tem a oportunidade de qualificar seu próprio conhecimento num movimento que ultrapassa a busca por conceitos prontos e adaptações compatíveis com a faixa etária. Este processo, comumente estabelecido, impede que os alunos sejam considerados como sujeitos cognoscíveis, pois são reduzidos a “repetidores” de conceitos fixos e fechados. Aos professores cabe o empenho de buscar novos elementos, outras referências científicas, que lhes permitam compreender em maior abrangência o objeto de conhecimento que estão focando (SILVA, 2013, p. 110).

No entanto, a tarefa docente não pode ser reduzida ao conhecimento da realidade e dos objetos de conhecimento, pois assim se negligenciaria as concepções do *processo de aprendizagem* que definem, em grande medida como serão organizadas as propostas, tomada as decisões e gerenciado os movimentos próprios do processo de construção de conhecimento.

No processo de formação permanente, os professores precisam ter oportunidade de compreender, a partir das situações concretas, o processo de construção de conhecimento. Este *quefazer* precisa ser construído a partir da problematização e do embate com situações cotidianas tendo em vista que muitas vezes os professores trazem em seus discursos os elementos que indicam que o aluno, sua realidade, seus conhecimentos prévios, suas necessidades são consideradas, mas alicerçam suas propostas “a partir da convicção de que o conhecimento é transmitido, ao invés de construído. Por isso dão especial importância a atividades de memorização e repetição, deixando pouco lugar para a atividade exploradora e criativa dos alunos” (DELVAL, 2007, p.115 apud SILVA, 2013, 111).

Nesse sentido, para que de fato se efetive esse trabalho de busca constante de elementos da realidade do educando para o trabalho docente torna-se indispensável pensar a relação de ensino-aprendizagem no sentido de encarar o educando como sujeito produtor do saber (FREIRE, 1996) e, portanto colaborador no processo de organização da realidade social vivida.

A definição da proposta pedagógica é feita a partir da relação intrínseca entre o conhecimento da realidade, a caracterização do objeto de conhecimento e o

entendimento do processo de construção do conhecimento. Assim, conforme o professor vai reunindo conhecimento sobre estes três pontos, ele vai delineando seu fazer, vai compondo o planejamento e a organização do processo de ensino, com vistas a promover a aprendizagem dos seus alunos.

Este quefazer corresponde, de forma mais direta e explícita, a forma *como o professor coordena o espaço de aprendizagem da sala de aula*, como consequência, seleciona, propõe, encaminha, acompanha e registra o processo de ensino proposta. Apontando, portanto, a forma pela qual o professor reflete sobre seu fazer, destacando os limites e as potencialidades do processo.

A partir das dimensões lançadas aqui, é possível perceber que quando tratamos da temática do planejamento não podemos reduzi-la a seleção, ordenamento e hierarquia de atividades que se relacionam, na maioria das vezes, apenas com os objetos de conhecimento presentes nas listas de conteúdos que pautam o ensino nas escolas.

Neste sentido, o planejamento da ação pedagógica vai além do plano de aula, que deve ser pontual e direcionado a um momento de aprendizagem específico. O plano de aula faz parte do processo de planejamento da ação pedagógica, mas este não se resume a ele. Podemos dizer, então, que o planejamento da ação pedagógica envolve elementos que transcendem uma aula apenas e faz parte de sua configuração a organização dos elementos e dimensões destacados acima.

A organização do plano de aula precisa se dar na relação com o planejamento da ação pedagógica, ou seja, na relação com as metas e com a realidade. Assim, definir a intenção maior que se possui, em comunhão com o projeto político pedagógico da escola, é a primeira tarefa do professor. Precisamos pensar naquilo que nos sugere Brandão:

Inverter a pergunta que se tem feito de “o que meu aluno precisa saber para avançar ao ano seguinte?” para o que uma criança desta idade deveria conhecer sobre matemática, por exemplo, para viver de forma plena o irrepetível momento de ter esta idade?” (BRANDÃO, 2007, p. 120)

Antes de buscar, então, definir o que se vai ensinar ou a forma que se vai ensinar, é preciso elucidar com que intenção se vai ensinar. Definir, a partir do

conhecimento da realidade, da caracterização social do objeto de conhecimento e dos processos de construção do conhecimento, a intencionalidade pedagógica é compor o filtro necessário para definir se uma proposta é viável ou não.

No cotidiano, temos visto professores que elegem objetivos (intenções) amplos e esvaziados que não possibilitam definir e selecionar que propostas e atividades realizem tais intenções. De outro lado, temos professores reunindo um conjunto de propostas que, esvaziadas de intencionalidade, não geram a aprendizagem que potencialmente poderiam promover.

Ao definir sua intencionalidade maior, o professor precisa se questionar sobre que propostas lançará mão. As propostas são mais que atividades, são uma série de proposições que se desenvolvem no conjunto de aulas e que podem se realizar como projetos e rotinas.

Por exemplo, para desenvolver o comportamento leitor das crianças (intenção maior), não é possível através de uma atividade, mas sim a partir de situações rotineiras em que as crianças se envolvam enquanto leitores. Assim, é preciso pensar nos espaços próprios para que esta ação se realize, de forma contínua e não esporádica. Vejam que não basta escolher uma atividade, mas definir uma rotina de leitura, preservando situações reais de leitura, com as múltiplas finalidades que se lê cotidianamente.

Diante de intenções amplas, é necessário se refletir sobre propostas também amplas. Sobre intenções mais específicas é preciso se pensar em propostas também específicas. Assim, as intenções amplas precisam ser desdobradas em objetivos mais específicos, e ser pensado em atividades mais específicas.

Tomando como exemplo a intenção de desenvolver o comportamento leitor (amplo), o professor precisa delimitar objetivos mais específicos e isso se consegue ao se perguntar sobre o que se deseja que os alunos aprendam ou o que eles precisam aprender para realmente desenvolver o comportamento leitor.

Trazendo outra situação, se a intenção mais ampla é que os alunos dominem formas de expressar o pensamento através de algoritmos, é preciso refletir sobre os conhecimentos que uma criança precisa desenvolver para dominar esta forma de expressão do pensamento. Neste caso, o professor pode estabelecer que a criança precisa conhecer os números, relacionar quantidades, compreender a ideia das

operações, reconhecer os sinais utilizados, dominar a técnica de resolver os cálculos e saber como expressar a resposta.

Para dar conta da intenção mais ampla (dominar formas de expressar o pensamento lógico formal), o professor pode lançar mão de uma proposta que crie a necessidade real de calcular (mercadinho, juntar dinheiro para comprar algo, marcar e calcular os pontos de jogos, entre outros...). Tais propostas permitem que os alunos vão adquirindo os conhecimentos específicos, com a mediação do professor.

Então, a partir da definição das intenções da proposta pedagógica, em sentido mais amplo, a partir da relação entre a realidade, os objetos e os processos de aprendizagem, o professor consegue apontar os conhecimentos necessários de serem construídos e define que atividades se relacionam com esta intenção.

Somente neste momento é que a escolha das atividades passa a ser foco do trabalho do professor. E ela se dá na relação direta com a intenção. Considerando a intenção de formar o comportamento leitor, em que medida ter como proposta a cópia de um texto do quadro permite a realização deste objetivo?

O que deve ser entendido é que a ressalva aqui não está na proposta de copiar um texto e sim na discussão de que esta atividade não se relaciona com o objetivo de formar leitores. Portanto, a partir da definição dos objetivos específicos, o questionamento da atividade busca refletir se de fato ela corresponde ao que se definiu como intenção.

O fato de o professor saber o porquê de uma atividade, de tê-la escolhido a partir da sua intenção permite que ele consiga orientar os alunos, percebendo seus limites e assim reorganizar sua mediação para que os alunos avancem em seu aprendizado.

É nesse sentido que destacamos também a importância da avaliação da aprendizagem estar intimamente relacionada às dimensões destacadas e se constituir em processo constante no sentido do professor permanentemente verificar se o aluno está se apropriando do conhecimento e atingindo os objetivos. Se isso não ocorrer, é preciso redefinir caminhos, re-pensar propostas, atividades e as mediações. Entretanto, é preciso destacar que isso não significa que a criança ou o adulto não tem capacidade, mas sim que podemos ter tomado alguma decisão

equivocada no processo e nesse sentido a avaliação nos ajuda a buscar formas de potencializar a aprendizagem de cada um.

Como bem destaca Denise Pellegrini:

Para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial conhecer cada aluno e suas necessidades. Assim o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos (PELLEGRINI, 2008, p. 74).

Encarar avaliação como processo contínuo nos comprova o quanto se faz necessário organizar o planejamento da ação pedagógica levando em conta os *quefazeres*, pois a ação docente se constitui nessa pesquisa permanente dos conhecimentos (*da realidade, do processo de conhecimento, do processo de ensino, das formas de coordenar os processos de ensino-aprendizagem na sala de aula*) para poder avançar tanto no aprendizado dos alunos quanto na qualificação do seu trabalho.

Por último, podemos destacar uma dimensão que auxilia a organizar e a reorganizar todo o processo de planejamento da ação pedagógica e da própria ação que é sistematizar o *conhecimento da própria práxis*. Torna-se de fundamental importância construir uma sistemática de estudos teóricos e práticos na busca pelo entendimento do seu fazer docente. O resgate da reflexão é tarefa inadiável para a permanente qualificação da ação pedagógica e para de fato superar o ensino fragmentado sustentado pela separação do fazer e do pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização dos quefazeres necessários a prática docente vem nos desafiando a pensar e repensar o trabalho pedagógico de forma constante e permanente, pois assumir a tarefa de compreender os conhecimentos necessários (*da realidade do aluno, dos objetos de conhecimento, do processo de aprendizagem, do processo de ensino, das formas de coordenar os processos de ensino-aprendizagem e da própria práxis*) é de uma complexidade tal que

necessariamente o resultado é uma reorganização do pensamento e da ação pedagógica.

Nesse sentido sempre existe uma transformação da ação docente em sala de aula no sentido de avançar no trabalho junto aos alunos resultante de uma reorganização da própria práxis, pois necessariamente os sujeitos nesse processo de conhecimento se modificam para dar conta de novos desafios colocados na relação de ensino-aprendizagem.

Portanto, a discussão sobre os quefazeres e saberes necessários à prática educativa contribui para a organização do planejamento da ação pedagógica como um todo e na perspectiva de uma ação docente transformadora da relação de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro. v. 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PELLEGRINI, Denise. **Avaliar para ensinar melhor:** Da análise diária dos alunos surgem maneiras de fazer com que todos aprendam. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/avaliar.pdf>> Acesso em 24mar2014.

SILVA, Rogéria Novo da Silva. **Quefazeres necessários à docência:** imperativos à formação permanente. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, 2013.

VASCONCELLOS, Celso. **S. Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

CULTURA COLABORATIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

ALINE MARQUES DE LIMA¹

ANA THIELE SILVA MACHADO²

JULIANA BEATRIZ MACHADO RODRIGUES³

RESUMO

O presente artigo busca trazer reflexões sobre a cultura colaborativa no ambiente escolar e ambiciona conscientizar os atores docentes para que reflitam e invistam nessa prática com seus alunos, tanto na gestão da sala de aula quanto na escolar. Justifica-se também a importância de incentivá-los a tomar partido ante a relevância do trabalho coletivo, com objetivo de oportunizarem o enriquecimento da aprendizagem de seus alunos. Fazendo com que eles aprendam a colaborar, compartilhar e conviver, levando esses aprendizados para fora do ambiente escolar, tendo em vista a transformação da sociedade capitalista, consumista, individualista e competitiva em uma sociedade mais unida. Sabendo que a escola deve proporcionar com eficácia o processo de aprendizagem de seus alunos ela deve ser um espaço educativo que possibilita a discussão e a construção de ideias, visando à integração das práticas e do coletivo escolar, considerando o aluno na sua totalidade e buscando novos encaminhamentos para ressignificar a prática pedagógica. Discutir a importância do processo de interação social, do diálogo entre o corpo docente sobre suas práticas, visando o fortalecimento individual e coletivo dentro de um processo participativo, na busca de alternativas e soluções para as necessidades concretas e os desafios de nossa realidade, e assim buscar coletivamente o conhecimento e a compreensão dos paradigmas que permeiam a escola produzindo dificuldades de aprendizagem, problematizando o cotidiano e elaborando propostas de intervenção na realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão. Cultura Colaborativa. Conscientização. Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história das instituições escolares que sempre atuaram de forma autoritária,

¹ Aline Marques de Lima – URI *Campus* de Santo Ângelo. Email: aline_ron@yahoo.com.br.

² Ana Thiele Silva Machado – URI *Campus* de Santo Ângelo. Email: anathiele8@hotmail.com.

³ Juliana Beatriz Machado Rodrigues – URI *Campus* de Santo Ângelo. Email: jbrodrigues@sesc-rs.com.br.

funcional e operacional justificam o mal social que ainda existe nas escolas em todo o Brasil, uma gestão escolar que atua desta forma, impossibilita que o aluno torne-se capaz de ser o protagonista de sua própria história, deixando de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade que lutem pelos seus direitos e cumpram com os seus deveres, para fortalecer a cultura do obedecer sem questionar.

Diante desses impasses históricos da vida escolar cabe-se discutir meios para a resolução destas problemáticas, refletindo assim a importância da construção de uma cultura colaborativa dentro do ambiente escolar, pois quando trabalhamos através da colaboração potencializamos todas nossas qualidades, habilidades e competências.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao observarmos o contexto social mundial contemporâneo percebemos que a população apresenta algumas características em comum, como estar sempre em busca do sucesso, da realização e do poder. A sociedade em sua grande maioria individualista e por muitas vezes egocêntrica, sintomas do capitalismo, fica despreocupada em pensar nas questões comunitárias e arrogantes o suficiente para pensar que as conquistas são feitas apenas de forma individual.

No entanto, se pararmos para observar o sentido colaborativo ao longo da história humana iremos perceber que ela foi responsável por conquistar várias lutas, pois quando os indivíduos se unem em busca de transformação social, por compartilharem ideais, são capazes de fazer com que a história seja modificada e também que as mazelas que atingem a tantos sejam atenuadas ou até mesmo extintas, é o caso da luta contra a segregação racial, por exemplo.

Fazendo jus a essa discussão, Freire (2011) afirma que as lutas por igualdade necessitam ser exercitadas dentro das escolas e das salas de aulas. Em meio a isso cabe aos profissionais da educação em suas práticas cotidianas, realizar um trabalho onde sejam amenizadas essas características do capitalismo, possibilitando que em suas pautas alguns valores necessários para a vida em sociedade sejam

foco e discussão. Sabendo que a escola é um membro cultural fundamental para a formação dos cidadãos, precisamos pensar sobre qual o papel dela diante de cada condição social, uma das possibilidades para sanar alguns desses paradigmas, que pode-se pensar é a união como ferramenta necessária aos indivíduos que buscam transcender a realidade atual.

Sendo assim, a gestão da educação decorre juntamente com o contexto que a sociedade se encontra, como se fosse um reflexo dela, podendo através de seu plano pedagógico transformar ou reforçar as realidades existentes. Basta que ela implante suas posições diante das características organizacionais de sua realidade, se é uma escola que busca trazer o sujeito para o senso crítico, mesmo que, todos estão acostumados a obedecer sem questionar, esta escola irá abrir as suas portas para a participação popular e social. Porém, se por outro lado, esta escola busca alimentar o sistema já existente, ela irá a resolver seus assuntos de maneira interna, onde os próprios sujeitos componentes dessa realidade, não irão poder se pronunciar, apenas obedecer às decisões. Delimitando assim o reforço da sociedade elitizada já existente.

Observando essas características sociais, a UNESCO lançou um relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI, que trouxe para a superintendência geral de educação no Brasil a reflexão sobre os quatro pilares da educação, tendo como eixos o *Aprender a Conhecer*, que reflete sobre o incentivo ao educando quanto a sua vontade de aprender assim como ter a habilidade de buscar o aprendizado em sua vida; o *Aprender a Fazer* que considera a perspectiva da aprendizagem na ação do indivíduo enfatizando a importância da interlocução dos saberes dos demais envolvidos; o *Aprender a Ser* que consiste em tornar o aluno consciente de valores e atitudes fundamentais para a construção de uma sociedade melhor; o *Aprender a Conviver* traz ao aprendente a importância de participar e aceitar o outro.

Em todos os quatro pilares é possível perceber que a importância colaboração em sala de aula, pois sem ela, o *Conhecer* seria superficial, afinal as trocas de experiências são os exemplares mais concretos da transmissão da informação e da assimilação da informação para a formação de um novo conhecimento. O *Aprender a Fazer* seria mecânico, pois, fazer a partir da reflexão demonstra a convenção de diferentes contrapontos intelectuais que assegurarão a

compreensão do como e porque fazer. E o *Aprender a Ser* seria individualista, o compreender-se como indivíduo sem a socialização de ideias, faz com que o sujeito caia na contravenção de acreditar que existe apenas uma perspectiva de opinião, a sua. E o *Aprender a Conviver* seria falho, pois a colaboração entre os alunos faz com que eles aprendam a respeitar opiniões e ainda defender a sua própria. Tudo isso com o objetivo de enriquecer a sociedade com seus cidadãos.

Neste prisma, a inserção de uma cultura colaborativa dentro do ambiente de nossas escolas, pode fazer com que os indivíduos compreendam que vivemos em uma sociedade capitalista, onde o consumismo, o individualismo, a competitividade são tomados como objetivos de vida, e isto faz com que sejam constituídos sujeitos com pensamentos e ações que reforçam a individualidade e o egoísmo social, mas que se pode sim transformar essa realidade com uma interação maior com os demais indivíduos da sociedade.

A gestão escolar participativa é fundamental para: Melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional das escolas; Garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade; Aumentar o profissionalismo dos professores; Combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos gestores e professores; Motivar o apoio das comunidades escolar e local às escolas; Desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar (LÜCK, 2010, p. 18).

Assim, uma escola gerida democraticamente é aquela que transpõe os muros que a cercam, buscando a qualidade de suas ações pedagógicas dentro da comunidade, elaborando um trabalho capaz de proporcionar a todos a oportunidade de participar diretamente das decisões da escola, e que com isso possa-se incentivar uma mobilização na sua vida em sociedade, é a escola formado cidadãos.

Portanto não podemos ser protagonistas de nossa história individualmente, ao contrário do que a sociedade postula, pois, quando trabalhamos através da colaboração potencializamos todas nossas qualidades de interação. A ação e a reflexão sobre a ação tornam o indivíduo consciente do quanto o intermédio dos demais é importante para o seu próprio desenvolvimento. Para Dewey a escola deve ser um espaço que possibilita a o aluno aprender a *viver no mundo*, e ainda nos leva a perceber que o educando é bem sucedido em seu processo de aprendizagem quando através da socialização com os demais colegas, ele tem a oportunidade de

expressar as suas opiniões e ainda escutar e aprender através da palavra do outro (DAMIANI, 2008).

O ser solidário constitui num saber transversal extremamente importante para a vida em comunidade, sendo papel da escola, construir esta identidade no aluno, o que é um desafio proposto desde a Educação Infantil e está dentro dos fundamentos da educação como um dos seus quatro pilares, o aprender a conviver deve ser compreendido e difundido na escola, para que se combatam os pensamentos individualistas de segregação e preconceitos.

O individualismo impossibilita o compartilhamento e a solidariedade trazendo a tona inversões como o egocentrismo e a intolerância e estes fatores tão presentes em nosso dia a dia, que muitas vezes as práticas coletivas são deixadas de lado diminuindo assim os laços de solidariedade, “A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais em nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância” (Freire, 2004, p. 42). Dentro do ambiente escolar a cultura da colaboração necessita ser evidenciada, e posta em prática tanto com o corpo docente, quanto com o corpo discente para que ele transborde os muros da escola e seja praticado em toda a vida social dos membros da comunidade escolar, sabendo que o trabalho em equipe só traz benefícios para a sociedade quando bem planejado e organizado.

Em decorrência desta prática desde cedo no ambiente escolar se dá mudança de postura na sociedade, que acontecerá a partir deste primeiro espaço de vida coletiva vivido pelos alunos tenha como princípio ético o protagonismo, a colaboração, a corresponsabilidade por este espaço-tempo de aprendizagem e convivência, partilha, confirmando o pensamento de Freire sobre a pedagogia que “é uma pedagogia coletiva, radical, inovadora, e libertadora que propõe subverter a ordem social vigente em todos os seus níveis: pessoal, micro e macroestrutural.” (GÓES, 2008, p.84).

Ao contrário do que acontece individualmente, a oportunidade de empregar a cultura da coletividade dentro do ambiente escolar faz com que o aprendizado seja enriquecido, sabendo que todo o trabalho realizado em grupo, de forma conjunta, faz com que aconteçam trocas, melhorias, reflexões, incentivando inúmeras vantagens que individualmente ficam restritas.

Dentro da escola é necessário que seja disponibilizado um espaço para reflexão, planejamento e que os professores busquem nas suas práticas educacionais vantagens que o trabalho em equipe possui. Onde um auxilia o outro, um melhora os estudos e as práticas do outro, sendo um grande desafio fazer com que a organização do trabalho seja capaz de quebrar os paradigmas de individualidade existentes na escola.

O que gera a preocupação com a enorme necessidade de conscientizar o corpo docente para que reflitam sobre as práticas individualistas que atravessam também a realidade da escola, incentivando-os para que haja um trabalho coletivo na busca da aprendizagem de seus alunos e que façam com que eles aprendam a colaborar e compartilhar. No intuito de pensar nesta prática como identidade deste novo ambiente chamado escola, que se discute a cultura colaborativa como uma das possibilidades de auxiliar no desenvolvimento do aluno.

A coletividade é uma das possibilidades de transformar a escola em um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento para o aluno, assim como para os profissionais que atuam nela. A qualificação do aprendizado precisa estar atenta ao sentido de envolver o aluno através do exemplo, onde os profissionais que atuam próximos aos alunos precisam não só cobrar atitudes coletivas, mas também praticá-las. Já que esses na sua prática diária executam trocas, ensinam e aprendem, agem, refletem e melhoram suas ações continuamente.

Ao trabalharem juntos, os indivíduos unem-se, buscando atingir objetivos comuns e ao se permitirem reivindicar, questionar, propondo ideias podem resolver a partir de soluções mais práticas problemáticas do cotidiano. O planejamento coletivo, abre espaço para discussão de todas as questões que permeiam o ambiente escolar, assim como estudos vinculados com a realidade, com as práticas dos docentes na busca por dar voz a quem já tem, visando melhorar a escola.

O trabalho colaborativo precisa ter eco, fazer sentido, ser constituído, permeando o ambiente escolar na busca por incentivar aos professores que se empenhem conjuntamente, visando a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. “O trabalho coletivo ajuda a construir autonomia com responsabilidade” (GÓES, 2008, p. 85) e este trabalho entre professores possibilita potencializar o trabalho pedagógico e ainda vislumbra oportunidades para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, recriando sua tarefa

pedagógica melhorando-a a cada dia.

A partir do momento em que os professores reconhecem importância do compartilhamento de experiências entre eles mesmos e os alunos, sabendo que “o trabalho coletivo, juntamente com o respeito ao conhecimento-feito na experiência vivida de cada sujeito” (GÓES, 2008, p. 84), dialogando sobre as suas diferentes experiências, o que sabem, o que os outros sabem e as dúvidas a serem sanadas, o conhecimento transforma-se, fazendo com que haja superação dos limites das pessoas envolvidas, qualificando assim o processo de ensino-aprendizagem seus e de seus alunos, favorecendo o desenvolvimento de ambos.

Para Dewey o aprendizado se dá por intercâmbio de pensamentos e o diálogo deve ser uma constante permeando todas possíveis formas de resolver a situação problema onde compartilhar experiências ajuda a entender o mundo. As relações interpessoais interferem nas formações cognitivas e afetivas dos indivíduos, trazendo a possibilidade de ter perspectivas diferenciadas de um mesmo problema (DAMIANI, 2008).

É fundamental, portanto estabelecer a conjunção de todos os integrantes do corpo discente, onde a participação e a colaboração de todos ensina a conhecer, a fazer, a ser e a conviver.

Para isso é necessário se pensar em uma escola onde o seu cotidiano esteja pautado em práticas coletivas, que vão de encontro ao ser comunitário, integrando os alunos em soluções de problemas que levem o incentivo da resolução por parte de todos, onde o aprendizado de cada um impulsionando a busca pelas respostas das problemáticas do cotidiano.

Para Freire o trabalho coletivo deve propiciar que o aluno aprenda e pratique a sua cidadania, que ele saiba pensar, questionar e refletir sobre os diversos temas que abrangem sua vida escolar e social, fazendo com que isso seja levado para sua vivência de mundo, e isso se concretiza a partir do diálogo, compartilhando experiências, pois quando determinado conhecimento é trabalhado por um indivíduo será cada vez mais rico se partilhado e estar disposto a ouvir e aprimorá-lo. E isto se aprende, e cabe a escola fazer com que emergja neste cotidiano tal postura.

A cidadania em Freire, tem características de coletividade. Como “ninguém

liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1981, p. 27); da mesma forma a cidadania não se encontra restrita ao indivíduo. A cidadania se manifesta por meio das relações sociais, por meio do exercício de produzir coletividade e poder de relacionamentos continuados em favor da vivência dos direitos e deveres dos indivíduos nos grupos sociais. Um relacionamento compartilhado e participativo é condição necessária pra o exercício da cidadania. (HERBERT *in* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008 p.75).

Não esquecendo que todo esse processo visa o desenvolvimento individual e coletivo dentro de um processo participativo, na busca de alternativas e soluções para as necessidades concretas e os desafios postos a escola, havendo a necessidade também de espaços de trabalho individual, para que se possa compreender a si mesmo e as ações diárias buscando refletir para que futuramente em grupo possa-se discutir a prática docente, buscando coletivamente o conhecimento e a compreensão dos paradigmas que permeiam a escola produzindo dificuldades de aprendizagem, e assim problematizem o cotidiano e elaborem propostas de intervenção na realidade.

Estar atento ao que acontece dentro do ambiente escolar, auxilia a conseguir contribuir para que ela esteja em contínuo desenvolvimento, saber aceitar o outro, conviver e aprender com quem está perto, pensar coletivamente organizar estratégias para melhorar a convivência, tudo isso faz parte de uma escola que busca reproduzir em seu ambiente as condições para o desenvolvimento pleno de seus alunos

Portanto, é indiscutível que as nossas escolas, assim como todos os profissionais da educação conseguem grandes benefícios para a construção de uma sociedade se o trabalho colaborativo estiver presente nesse processo de transformação e formação de cidadãos integrais, confirmando que o trabalho em equipe com toda a escola faz com que todos estejam incluídos. Lembrando que a escola é espaço educativo que possibilita a discussão e a construção de ideias, o educador necessita incentivar a cultura colaborativa, visando à integração das práticas e do coletivo considerando o aluno na sua totalidade e buscando novos encaminhamentos para ressignificar a prática pedagógica.

Quando inserimos no ambiente da escola a cultura coletiva possibilitamos “uma investigação, reflexão e crítica de suas próprias práticas em sala de aula e sua relação com contextos sociais mais amplos” (MAGALHÃES, 2002, p. 39). Além disso

estaremos pondo em pauta a questão a conciliação de ideias, onde nem todos podem concordar, mas todos devem respeitar:

[...] colaborar não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideais, sentidos, representações e valores ou de participação. De fato, implica em conflitos, tensões e em questionamentos que propiciem aos interagentes possibilidades de distanciamento, de reflexão e de consequente auto-compreensão dos discursos da sala de aula. (MAGALHÃES, 2002, p. 51).

Portanto a colaboração reflete nas aprendizagens do conteúdo estudado, assim como viabiliza a prática do respeito, da aceitação, de reafirmação e ainda resume o sentido de participação. Mas essa é uma postura que exige responsabilidade tanto dos colaboradores quanto dos mediadores que viriam a ser os professores. Não podemos exigir tal postura do profissional sem lhe dar um respaldo teórico ou subsídios que o auxiliarem em suas tarefas diárias, por isso é importante estar em constante formação. De acordo com Freire, o ser docente não está por si concluído, mas em constante busca por aperfeiçoamento. E de acordo com Nóvoa 1991 essa formação deve estimular a reflexão e oferecer meios para o pensamento autônomo e participação.

Ainda assim Fullan e Hargreaves (2000) nos alertam sobre a possibilidade de nos equivocarmos quanto a percepção de colaboração. Não podemos confundir trabalhos de equipes que se reúnem em função de uma conquista com colaboração. Pois a colaboração requer trocas de experiências para que se construa uma ideia ou que se estude de acordo com as experiências de cada um as conclusões em que se pode chegar sobre um determinado assunto. A união para ganhar determinada competição não requer trocas de experiências e sim entrega de tempo sem discussão.

Sendo assim, as perspectivas do trabalho colaborativo apontam para uma possível solução aos problemas de comunicação que atingem a sociedade e aprender a conviver irá trazer a tona a igualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo pode-se refletir sobre a gestão escolar e pensar a partir da pedagogia de Freire em como construir dentro do ambiente escolar uma cultura colaborativa, pois quando a escola adquire autonomia para poder intervir no seu próprio ambiente escolar, visualiza-se a necessidade de um trabalho coletivo pela grande demanda de temas a serem discutidos, construindo uma escola que valoriza a realidade do seu aluno.

Freire reconhece a importância do compartilhamento de experiências entre eles mesmos e os alunos, dialogando sobre as suas diferentes experiências, o que sabem, o que os outros sabem e as dúvidas a serem sanadas, o conhecimento transforma-se, fazendo com que haja superação dos limites das pessoas envolvidas, qualificando assim o processo de ensino-aprendizagem seus e de seus alunos, favorecendo o desenvolvimento de ambos.

O trabalho colaborativo precisa ter eco, fazer sentido, ser constituído, permeando o ambiente escolar na busca por incentivar aos professores que se empenhem conjuntamente, visando a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

Portanto, as nossas escolas, assim como todos os profissionais da educação conseguem grandes benefícios para a construção de uma sociedade se o trabalho colaborativo estiver presente nesse processo de transformação e formação de cidadãos integrais, confirmando que o trabalho em equipe com toda a escola faz com que todos estejam incluídos.

REFERÊNCIAS

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios** de educar. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:**

buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LÜCK, Heloisa. **Metodologia de projetos**: uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

MAGALHÃES, M. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. *In* GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

STRECK R., DANILO; REDIN, EUCLIDES; ZITKOSKI, JAIME JOSE (ORGS.). **Dicionário Paulo Freire**. Editora Autêntica, 2008. Definição: Cidadania, Solidariedade, Coletivo.

O LEGADO FREIREANO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA THIELE SILVA MACHADO¹

ALINE MARQUES DE LIMA²

KEYLLA DA SILVA³

JULIANA B. MACHADO RODRIGUES⁴

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir e afirmar as contribuições Freireanas para a educação, tendo como foco a Educação Infantil. A contemporaneidade nos traz uma nova concepção de infância, a partir do momento em que a criança é considerada um ser integral, plural, completo e indivisível, possibilita que as exigências da sociedade voltada para os valores sociais e culturais auxilie na construção da identidade do aluno, tendo início este processo desde a Educação Infantil. Abrindo sentido ao que busca Paulo Freire, uma sociedade consciente e ativa nas questões político-sociais de seu grupo. Aprofundando os conhecimentos do legado que Paulo Freire construiu e a partir desses estudos, buscou-se refletir sobre as práticas cotidianas da Educação Infantil realizando assim a ligação entre a teoria e a prática. A partir desse processo pode-se constatar que desde cedo há necessidade de que sejam construídos conceitos e valores básicos, o estímulo à criatividade e o desenvolvimento integral das crianças, pois são fundamentais para potencialização da singularidade, e assim constituir-se como cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Educação Infantil. Contribuições. Construção da Identidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao refletir sobre a Educação Infantil, logo podemos identificar dentro da pedagogia de Paulo Freire inúmeras contribuições nas relações estabelecidas pela criança na educação infantil, pois dentro do ambiente da escola é onde acontecem

¹ Ana Thiele Silva Machado – URI *Campus* de Santo Ângelo – anathiele8@hotmail.com.

² Aline Marques de Lima – URI *Campus* de Santo Ângelo – aline_ron@yahoo.com.br.

³ Keylla da Silva – URI *Campus* de Santo Ângelo – keylla_s@hotmail.com.

⁴ Juliana Beatriz Machado Rodrigues – URI *Campus* de Santo Ângelo – jbrodrigues@sesc-rs.com.br.

interações, e onde a utilização de uma abertura para diálogo que permite várias possibilidades de compreensão e leitura do mundo, instigando assim a curiosidade do aluno e auxiliando na construção da identidade de uma criança com valores, mais crítica e que exerça sua cidadania e com isso torne-se um adulto de responsabilidade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A contemporaneidade nos traz uma nova concepção de sobre a educação infantil, o que se entendia como sendo papel da escola somente o cuidar, para que os pais pudessem trabalhar, agora toma sentido de educar. Lembrando que as classes mais pobres desfrutavam somente do cuidado, e a elite exigia mais que cuidados, estimulando assim o educar, que era evidenciado a um pequeno grupo de crianças.

A partir do momento que se evidencia a igualdade de propostas nesta etapa da educação, necessita-se de reflexões sobre qual as vivências que serão possibilitadas às crianças neste espaço, segundo Barbosa (2009) “ir para a escola é uma oportunidade de conviver com um grupo de pares, de brincar, de interagir, de dialogar em um ambiente social de aceitação e confiança, planejado e organizado para recebê-la” sabendo que esta prática deve perpassar desde os cuidados necessários com as crianças até as ações educativas, visando o desenvolvimento das mesmas auxiliando-as na construção de sua própria identidade.

Essa valorização da infância vem abrindo novos horizontes para a educação no geral, mas principalmente para as crianças das escolas de educação infantil. Pois a partir do momento em que a criança é considerada um ser integral, plural, completo e indivisível, possibilita que as exigências da sociedade voltada para os valores sociais e culturais auxilie na construção da identidade do aluno, tendo início este processo desde a Educação Infantil. Abrindo sentido ao que busca Paulo Freire, uma sociedade consciente e ativa nas questões político-sociais de seu grupo.

Essa busca por formar cidadãos, deve ser evidenciada principalmente na Educação Infantil, pois nesta etapa a criança está constituindo sua identidade, seus

valores, sendo de fundamental importância as reflexões direcionadas para o processo de humanização, do respeito pelos direitos dos indivíduos, de solidariedade, amor pelo ser humano, abertura ao diálogo e incentivo à transformação.

E isso é valorizado dentro da pedagogia de Paulo Freire que é um dos pioneiros da educação, pois desvela a realidade do aluno auxiliando-o na construção de cidadãos críticos, pautados em valores, que buscam melhorar o mundo em que vivem.

Com isso, proponho que venhamos a refletir sobre o que Paulo Freire tem a contribuir para a Educação Infantil, onde podemos focar na questão da inserção dessas crianças na vida em sociedade, devendo-se analisar a importância da atribuição de valores na consciência deles para que consigam construir a sua própria identidade.

Tendo em vista que a Educação Infantil tem o intuito de despertar a curiosidade das crianças pelo novo e a descoberta de mundo, percebemos que as brincadeiras e interações com seus pares são utilizadas como ferramentas fundamentais para esse despertar. Havendo a necessidade de que sejam construídos conceitos e valores básicos, o estímulo à criatividade e o desenvolvimento integral das mesmas se tornam fundamentais para potencialização de sua singularidade.

Para Freire o sentido de ser sujeito de sua própria história intui na caracterização pessoal e intransferível de se constituir um cidadão crítico e consciente. Observar as necessidades que sua comunidade sofre e ainda saber como saná-las.

Perceber que sua cultura impõe certas regras, mas que por muitas vezes elas são injustas e assim contribuir para que os equívocos não se tornem mais algo definitivo, mas que haja a possibilidade de revogação.

Esses questionamentos devem existir desde a tenra idade, o olhar para si e para o seu espaço com olhos de quem sabe da necessidade de estarmos sempre buscando o melhor para todos, precisa ser uma interferência iniciada desde cedo, pois é uma construção que aos poucos se constrói no interior do indivíduo.

Questionar e buscar exemplos são condições da infância, de acordo com

Piaget a criança aprende por imitação, onde ela passa a compreender o mundo em que vive observando e posteriormente tentando fazer igual. Portanto, as crianças espelham-se e buscam imitar o que os adultos fazem, inclusive os seus professores.

Então, se durante educação infantil a criança tiver a oportunidade de vivenciar momentos de cidadania onde a escola, bem como os professores, atuam diretamente com a comunidade, buscando melhorias na localidade, produz na criança a percepção de participação, de diálogo e de inconformidade com as problemáticas sociais.

O desenvolvimento desta proposta de educação promove o pensamento de Freire pelo ser humano e, principalmente, as crianças como seres históricos e produtores de cultura, assim como descreve em sua obra *Pedagogia da Indignação* “[...] seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p.40).

Pode-se perceber certa exigência no entendimento de que as crianças vivem em contextos socioculturais divergentes e cada uma traz consigo sua cultura na bagagem. Isso nos mostra que possuem necessidades emocionais, estéticas, expressivas e cognitivas diferentes, que precisam ser compreendidas para ampliar seu entendimento quanto a existência no mundo.

Tal condição possibilita aos educadores desta fase trabalhar a construção do conhecimento com as crianças de forma mais integrada, pois, para Freire é de fundamental importância o respeito pelo saber da experiência feito, ou seja, estimular a criatividade, a capacidade de leitura de mundo e a superação de opressão.

Em outras palavras, partindo da realidade, das experiências da criança, o educador abre um leque de possibilidades que poderão auxiliar na construção do conhecimento.

Essa proposta se dá na linha do diálogo, definido por Freire como condição de observação e criticidade diante do que está acontecendo com as crianças. Segundo Karlsson, a intencionalidade de educação está em “[...] entender e conhecer as crianças e aprender sobre suas culturas nas suas perspectivas [...]” (KARLSSON, 2008, p.165).

Nessa perspectiva, se destaca a importância da criança compreender que o conhecimento faz diferença na vida das pessoas, esse entendimento não pode dar-se fora do diálogo que é uma das formas de expressarem-se, permitindo a manifestação de comportamentos, de transformação, descobertas e busca. Essas são condições para a produção de conhecimento que auxiliam as crianças a aprenderem conceitos e valores e permitem a apreensão dos sonhos. Já que, segundo Freire “sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há *existência humana*” (FREIRE, 2009, p.41).

O auxílio na construção dos valores pelas crianças permeia o ambiente da educação infantil em todo seu cotidiano. Pois as crianças estão aprendendo a interagir com seus pares e com o mundo e através da observação e imitação, agregam para si os sentimentos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e ainda tomem consciência dos seus direitos e deveres.

Por isso permitir que as crianças sejam instigadas a praticarem a sua criticidade em simples situações cotidianas faz com que elas entendam a importância de todos os valores na convivência social. “A elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (DCNEI, 2009) é outro fator que prepara a criança para a sua vida em sociedade, sendo a autonomia um valor a ser construído desde a infância. Conforme Freire:

A autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (FREIRE, 1996, p.120).

A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser (FREIRE, 2000, p.121). Por isso a autonomia se constitui de experiências da liberdade. “O trabalho de construção de autonomia é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996, p.71).

Os educadores devem incentivar seus alunos “a curiosidade, a exploração o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (DCNEI, 2009) sabendo que as perguntas são molas propulsoras em busca do conhecimento, é de

fundamental importância que a criança esteja aberta e sinta-se a vontade para expressar suas dúvidas.

O tema curiosidade está vinculado as características de Freire, pois, enfatiza que é uma necessidade ontológica, processo de criar e recriar. Em suas palavras coloca que “[...] Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando [...]” (FREIRE, 2008, p.87). Uma curiosidade não só voltada na procura pela resposta, mas vinculada com a capacidade de buscar, produzir e transformar, de forma prazerosa.

A ênfase atribuída a curiosidade requer uma maior atenção dos educadores diante desta prática, já que a mesma é norteadada pelo diálogo. Nesse viés, é necessário três condições para o seu desenvolvimento, segundo Freire: escuta, tolerância e amorosidade.

A curiosidade para Freire é fundamental no processo de construção dos saberes, o decorar não demonstra o sentido de reflexão sobre a ação e apenas um fazer mecânico. Por isso o professor tem que estar atento sobre o que ele que do aluno. O processo de ensinar aprender é complexo e necessita que o educador faça um policiamento de sua própria ação.

Ensinar exige do professor uma série de competências que o destinarão ao exercício reflexivo de sua atividade onde ele tem que aprender a aceitar o novo e repudiar a discriminação, se fazer exemplo aos seus alunos, principalmente por que o professor é visto como espelho pela criança.

Além disso, o professor precisa estar atento ao que o aluno já tem em sua bagagem, percebê-lo como indivíduo cultural e que de alguma forma já teve uma série de outros aprendizados, e que estes aprendizados precisam ser considerados, já que eles vêm sendo construídos pela sua cultura e passados de geração em geração.

A profissão docente exige que se tenha criticidade para gerar nos discentes o a visão crítica necessária para a transformação da sociedade. Olhar e ver o que há no caminho dessa transformação. Pois o professor necessita ser pesquisador e instigar a si e seus alunos a ter curiosidade diante dos fatos do dia a dia e do mundo e principalmente a reflexão do próprio professor sobre sua prática. Professor que não observa o trabalho que desempenha pode ser um destruidor de sonhos e um

formador de seres inoperantes e alienados.

Refletir sobre a própria prática é pensar entre o certo e o errado, em o que se quer alcançar dentro do entendimento do aluno, “E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2000a, p. 30). Não ter certeza intui em repensar a prática docente, e repensando estamos melhorando o que já fomos.

A prática docente não pode reter-se no conteudismo, é preciso que as suas ações tenham respaldo para a problematização, devendo vir do saber observar o seu entorno, questionar sobre o porque de cada coisa e não estar latente ante as disparidades sociais.

Quando refere-se a escuta, é preciso ter uma delicadeza a referida forma de falar, ou seja, constituir uma troca de saberes horizontal, de modo que passe a falar com ele e não para ele. Sabendo que no ambiente da educação infantil estão presentes as diferentes linguagens das crianças, devendo estar atento a essas formas que a criança tem de se comunicar.

Nessa aprendizagem de escuta, está vinculada a tolerância, pois ninguém é detentor da verdade que possa impor alguma coisa, no movimento que há o direito da fala, há principalmente o dever da escuta, na linha do respeito ao diferente, sendo esta uma qualidade, que o professor necessita, para poder desenvolver entre as crianças.

Ao valorizar cada aluno, abraçando-o com suas peculiaridades, estará mostrando um ato de carinho, de amor e de ética, tanto pela profissão quanto pelo seres humanos a sua volta.

Essa valorização pode ser vinculada ao processo de humanização, ou seja, a busca da superação de realidades que oprimem a capacidade do ser criativo, ativo e cultural. Nessa dimensão se faz valer a importância da conscientização da criança aprender com sua própria vida e com o meio em que a cerca.

Portanto, Freire está presente em diversas situações das práticas cotidianas da Educação infantil, sendo um dos seus marcos mais importantes a questão do diálogo que abre caminhos para os demais eixos que permeiam o ambiente deste espaço. Possibilitando a construção da identidade das crianças, estimulando a curiosidade, a contextualização com a realidade da criança, considerando uma

concepção de infância onde está é um ser integral, plural, completo e indivisível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir destas reflexões pode-se compreender a contribuição Freireana para as práticas cotidianas das escolas da Educação Infantil, onde essas realizações que permeiam esse espaço estão direcionadas para o processo de humanização, do respeito pelos direitos dos indivíduos, de solidariedade, amor pelo ser humano, autonomia, curiosidade, abertura ao diálogo, construção da identidade e incentivo à transformação.

As experiências que as crianças vivenciam neste espaço, possibilitará uma contextualização com a realidade da criança, partindo dos valores necessários para a construção da identidade das mesmas, com intuito de formar cidadãos responsáveis.

Os educadores na sua prática também revivem a pedagogia de Paulo Freire pois quando possibilitam à crianças essas experiências, potencializam também o desenvolvimento de uma prática libertadora, valorizando cada criança, onde o ato de carinho, de amor e de ética, tanto pela profissão quanto pelo seres humanos a sua volta, seja evidenciado.

Portanto, o universo infantil é em grande parte discutido por Freire, e necessitam ser colocadas em prática pelos educadores, para que sejam concretizados os objetivos de construção da identidade, onde os valores devem estar presentes para a formação de cidadãos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil**: práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares – Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13

de abril de 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Vila das Letras, 2009.

KARLSSON, Liisa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

AS RELAÇÕES DE PODER E OPRESSÃO NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DAS REPRODUÇÕES DESTE CONFLITO A PARTIR DAS OBRAS DE PAULO FREIRE

NÁDIA PEREIRA SILVEIRA¹

RESUMO

Este artigo tem objetivo de, a partir da leitura e interpretação das obras de Paulo Freire, analisar as relações de poder existentes nas escolas públicas, onde se percebe que alguns professores reproduzem com os estudantes a opressão que sofrem por parte de gestores. Além de tratar da relação professor-aluno, aborda-se o Assédio Moral e suas consequências, fazendo uma associação entre oprimido e opressor, assediado e assediador. Para a escrita deste artigo, a autora enfatiza as diversas observações que fez ao longo de sua experiência profissional, primeiramente como funcionária de escola e, posteriormente, como professora, atuando sempre em escolas públicas, além de participar dos movimentos sindicais, vivenciando as mais diversas consequências negativas que estas relações de poder trazem aos envolvidos, prejudicando não só ao oprimido, como à equipe que ora tem um profissional ausente, ora tem um profissional fisicamente presente, mas sem condições psicológicas de realizar seu trabalho com qualidade, comprometendo a educação que se busca.

PALAVRAS-CHAVE: Relações de poder. Opressão. Escolas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo do ponto que todos os segmentos responsáveis pelo processo educativo já estiveram na condição de estudantes e já viveram a realidade de uma escola, subentende-se que o principal motivo das pessoas que optam a dedicar suas vidas à educação trabalhando em escolas, seja como professor, seja como gestor,

¹ Professora de Geografia da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia e mestranda do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista FAPERGS. silveira_nadia@hotmail.com.

seria o desejo de mudar algumas coisas que lhes tenha causado inquietude quando estudante.

Apesar de o cargo de Secretário da Educação ser normalmente uma indicação político-partidária, as demais pessoas que compõem uma Secretaria de Educação são professores graduados, em sua grande maioria, logo, os projetos deveriam ser voltados a alcançar uma educação de qualidade.

Entretanto, o que se presencia é um comportamento que acaba por oprimir professores e estudantes, cobrando resultados quantitativos: notas e conceitos. A partir da leitura das obras de Paulo Freire, pretende-se analisar as relações de poder existentes nas escolas públicas.

Para escrever este artigo, levou-se em consideração a experiência profissional das autoras que há mais de dez anos trabalham em escola pública, sendo por mais cinco anos funcionárias de escola, tendo trabalhado em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, sendo estas municipais. Esta experiência como funcionárias de escola foi enriquecedora, uma vez que permitiu vivenciar determinadas situações em que ficavam claros os conceitos de educação que embasavam a prática de alguns professores e gestores.

Ter trabalhado na Educação Infantil, em uma escola que recebia crianças somente de zero a seis anos e, posteriormente, no Ensino fundamental (como merendeira e como professora) foi de suma importância para analisar os critérios que eram usados para a formação de vínculos dentro das instituições.

Outro ponto que fez a diferença para que esta análise ocorresse sob diferentes pontos de vista, foi o fato de as autoras terem sido representantes sindicais de sua categoria em quase todos os locais em que atuaram, participando das reivindicações, das greves e de formações sindicais proporcionadas pelos sindicatos e federações. Nestas oportunidades conheceu outras pessoas que também dedicaram suas vidas à educação, seja como funcionárias, seja como professoras ou como gestoras. Os relatos destas pessoas apontavam para uma segregação, por horas mascarada, por horas exposta abertamente.

A tênue linha entre autoridade e autoritarismo muitas vezes fora ultrapassada e a constante atitude de tentar tornar este fato normal trouxe à tona mais uma bandeira de luta: o repúdio ao Assédio Moral.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Quão mais interessante é ao estudante estar na sala de aula diante de um professor em quem confie, em quem deposite expectativas, a quem dirija seu respeito e com o mesmo carinho seja tratado.

No entanto, os anos passam, estudos e mais estudos são realizados, mas o que se vê muito presente dentro da escola são salas de aula lotadas de estudantes, dispostos em carteiras que obedecem ao que Foucault denomina “escola-prisão”²¹⁸, onde “a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (FOUCAULT, 1977, p. 135).

Tendo em vista que a educação seja uma forma de intervenção no mundo, como nos diz Freire (1996), muito mais que o discurso, o exemplo dado pelo professor em sua luta por um mundo mais justo servirão como incentivo para que não se forme mera mão-de-obra, mas que se tenha sujeitos que não se omitam diante das injustiças do mundo. Entretanto, como um professor omissos poderá dar exemplo de luta se ele cala-se ante os desmandos da Secretaria de Educação ou mesmo da direção da escola? Como poderá falar em diálogo se julga ser o dono da verdade, se trabalha de acordo com a concepção de “educação bancária”²¹⁹? Como poderá mostrar-se insatisfeito com suas condições de trabalho se não participa das lutas de sua categoria?

²¹⁸ A comparação física das escolas e das prisões procede de acordo com sua composição arquitetônica. Classes distribuídas lado a lado sem nenhuma comunicação, grandes nas janelas, refeitório comunitário, muros altos e com grades, portões sem nenhuma visibilidade com o lado externo à escola.

²¹⁹ Trata-se de uma concepção de Paulo Freire, segundo a qual o estudante é visto como um ser vazio no qual o professor introduz o conhecimento na mente do aluno, visto que é o detentor do saber verdadeiro.

RELAÇÃO DE OPRESSÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Não somente os alunos e funcionários vivem esta relação de opressão dentro da escola. Os professores também vivenciam experiências semelhantes no seu cotidiano. Tais acontecimentos são motivo para que se reforce em alguns locais, a campanha contra o Assédio Moral, tamanha pressão sofrida por alguns professores.

O Assédio Moral é um problema sério que precisa ser tratado como tal. O Ministério da Saúde disponibiliza no site do governo uma cartilha para informar as pessoas sobre este assunto. De acordo com este material, o assédio nem sempre é intencional, “é possível que os atos causem efeitos no servidor assediado independente de intenção, ainda que o assediador afirme não ter desejado fazê-lo” (Brasil, 2008).

São muitas as consequências que o Assédio Moral traz ao assediado. A queda da autoestima e o aparecimento de problemas de saúde são consequências do assédio. O presenteísmo e o absenteísmo também são consequências do Assédio Moral e, além de danos à saúde do assediado, traz prejuízos financeiros seja ao setor privado, seja ao setor público.

Esta relação assediador/assediado pode ser facilmente associada ao que Freire chamaria de relação opressor/oprimido. Oliveira (2010) aborda esta questão apontando que esta é uma relação social de antagonismo que não acontece somente entre opressores e oprimidos, podendo ser instaurada entre os próprios oprimidos.

Esta pressão não parte somente da direção da escola ou da Secretaria de Educação, mas também do desrespeito de alguns estudantes e de suas famílias. Não são raros os casos de violência sofrida pelos professores, seja por parte dos estudantes, seja pela família destes. Algo muito discutido nas escolas é o fato de que estes estudantes conhecem e exigem seus direitos, mas não cumprem com seus deveres.

Assim como acontece muitas vezes com os alunos, os professores também são impedidos de expor suas opiniões ou participar da tomada de decisões. Esta falta de atenção às necessidades dos professores acaba por desinteressá-los em participar de novas reuniões, visto que não se sentem contemplados nas mesmas.

Estão presente, mas não participam e quando podem posicionar-se, sua opinião acaba perdida em livros de ata sem que haja a efetivação de suas demandas.

Não são raras as vezes em que se ouvem professores desejando assumir a direção da escola, mas não para mudar a realidade das opressões. A ideia é colocar o opressor na condição de oprimido, simplesmente trocar de lugar com ele para que sinta na pele os males que vem causando.

É preciso lembrar sempre que tem alguém que lucra muito com todos estes conflitos: o Estado. Enquanto se discute entre os agentes educacionais a busca por um culpado para as coisas não estarem dando certo e se aponta o dedo para os colegas, para a família dos estudantes ou para os próprios estudantes, o Estado está presente no cotidiano escolar e, muitas vezes, se ignora esta presença.

Sua presença se dá por meio da estrutura precária dos prédios, dos baixos salários, da dificuldade em se cursar uma pós-graduação, da inclusão radical de estudantes deficientes em ambientes despreparados, das normativas que exigem cada vez mais trabalho e menos valorização. Entretanto, ignorar esta presença e acreditar que a culpa pelos problemas da educação está em suas mãos é um equívoco a que se é intencionalmente conduzido, pois é na desunião dos oprimidos que o opressor se fortalece.

OPRESSÃO AOS GESTORES

Além da opressão sofrida pelos professores em razão do comportamento da equipe diretiva da escola, também há a relação da própria Secretaria de Educação com o professor, exigindo-lhe mais do que este possa cumprir.

Esta pressão proveniente da Secretaria de Educação é completamente compreensível, uma vez que esta representa os interesses do governo, aqui no papel de patrão. Dificultar a luta dos trabalhadores é uma maneira de perpetuar as situações presentes. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire se refere à esta necessidade do governo de “dividir, para manter a opressão”. Com suas sábias palavras, Freire explica esta atitude que visa desmotivar os trabalhadores de sua luta contra a situação de opressão que vivem: “Na medida em que as minorias,

submetendo as maiorias ao seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condições indispensáveis à continuidade de seu poder” (FREIRE, 1987, p. 79).

Trata-se de uma atitude covarde por parte do governo, que desconta de um salário diminuto os dias descontados, sabendo que o valor fará falta ao orçamento da família e, por isso, muitos professores acabam não participando dos movimentos de sua categoria ou abandonando-o antes do fim.

Engana-se quem pensa que somente alunos e professores vivem sob constante pressão. Muitas vezes a indisposição gerada entre equipe diretiva e professor é resultado de imposições da Secretaria de Educação. Esta envia a escola por meio de portarias decisões que foram tomadas internamente e as quais passam a dever ser cumpridas pelos professores das instituições. Estes se aborrecem por perceber que as tarefas aumentam a cada dia, mais e mais responsabilidades são atribuídas aos professores, mas estes não percebem nenhuma melhoria em suas condições e mesmo assim são orientados a cumprir o que foi incumbido pela Secretaria de Educação.

Esta relação cria por vezes em ambiente de hostilidade, onde o professor se sente pressionado pela direção, mas não pensa que a direção da escola também sofre pressões. Um exemplo desta pressão sofrida pela equipe diretiva está no fato de a direção da escola ser persuadida a manter a escola aberta em dias de paralisação para não prejudicar a comunidade.

A ESCOLA AOS OLHOS DA SOCIEDADE

Todo conflito existente no interior das escolas tem diversas justificativas fora dela. A sociedade em geral reconhece a importância da escola, mas atribuindo a ela o papel de formar a fim de proporcionar a conquista de um emprego que pague um bom salário, para que os filhos tenham boa qualidade de vida, a qual se resume em poder aquisitivo.

Trata-se de uma visão puramente capitalista, que resume os estudantes a futuros consumidores, sem que se leve em consideração o real sentido da existência

da escola. Se ela tem na sua essência a valorização dos ideais das classes dominantes, e se, conscientes da necessidade de formar não mais um mero cidadão, eleitor, irreflexivo, consumidor, acrítico, mas um sujeito social. Para definir este termo, Pitano (2010) esclarece que “diferente do cidadão, o sujeito social se integra de forma consciente ao contexto, assumindo o destino de ‘criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação’” (FREIRE, 2002b, p. 38).

Pitano (2010) também aborda a preferência de Freire pelo termo sujeito ao termo cidadão. Segundo Pitano, “em apenas seis obras, Freire utiliza o termo ‘sujeito’ 217 vezes”, completando que “merece destaque a rara incidência dos termos ‘cidadão’ e ‘cidadania’ em seus escritos”.

Para Foucault (1995) Há dois sentidos para a palavra ‘sujeito’: sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete. (FOUCAULT, 1995, p. 237).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está cada dia mais difícil viver a realidade das escolas públicas. Além de todos os problemas que se tem com a violência e as drogas, as relações de poder que permeiam este ambiente muitas vezes dificultam, criam obstáculos entre os envolvidos na aprendizagem dos estudantes.

A educação tem agentes que, uma vez que optem por alcançar os objetivos estabelecidos, precisam trabalhar conjuntamente para que chegue a um objetivo em comum: Secretaria de Educação, equipe diretiva das escolas, professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Tendo em vista a realidade da terceirização dos serviços no setor público, são citados aqui os funcionários, mas muitos não fazem parte do quadro de carreira e trabalham temporariamente nas escolas.

Dentro desta lógica, é preciso que todos tenham vez e voz, que suas opiniões sejam consideradas e as diversidades respeitadas. Convivendo no ambiente escolar, basta sentar na sala dos professores para observar o que acontece para que se perceba que há mais que uma hierarquia. Há uma verticalidade na relação

que coloca a Secretaria de Educação como algo inalcançável, a qual todos os demais envolvidos no processo educativo são subordinados.

Abaixo dela está a equipe diretiva da escola, a qual tem o poder de estabelecer regras que deverão ser cumpridas pelos professores e alunos. Logo após vem os professores, entre os quais alguns compensarão os excessos sofridos até então em seus alunos, exercendo sua autoridade de forma equivocada, estabelecendo uma relação autoritária com os estudantes, os quais considerados inferiores não terão para quem expor as suas insatisfações.

Se a escola tem o objetivo de preparar sujeitos que pensem e que ajam com ética e responsabilidade, não é impedindo o diálogo que conquistará esta meta e a sala de aula deve refletir o ambiente dos corredores, o respeito existente no ambiente como um todo.

As relações de poder são uma realidade na sociedade e estar no poder é o desejo de muitas pessoas. O que precisa ser observado é o que estas pessoas fazem ao estarem nesta situação.

Há uma necessidade urgente de se rever determinadas posturas dentro do ambiente escolar. É preciso que todos os envolvidos tenham a oportunidade de expressar suas opiniões e sejam respeitados como seres inacabados que somos. Todos têm a contribuir com a educação, ninguém é detentor da verdade ou do saber.

É através de situações democráticas e dialógicas, onde realmente se ouça o outro, em que a empatia exista e permita colocar-se no lugar dos outros que serão construídos laços que são superiores a relações de poder: são laços de cumplicidade entre pessoas que desejam uma educação libertadora, que liberte a todos da opressão que vivem, guardadas as proporções.

REFERÊNCIAS

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Entrelaços do saber: uma aposta na desconstrução da subalternidade.** 26ª Reunião Anual da ANPED, Poço de Caldas, 2003. Disponível em < <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/nadiresperancaazibeiro.pdf>> Acesso em: 17/04/2014.

BRAYNER, Flávio Henrique. **Homens e mulheres de palavra: sobre o diálogo**. 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em < <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-2740--Int.pdf> > Acesso em:17/04/2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. **Assédio: violência e sofrimento no ambiente de trabalho – assédio moral**. Ministério da Saúde, Secretaria Executiva, Subsecretaria de Assuntos Administrativos. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

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

GHIGGI, Gomercindo. Autoritarismo *in* STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed., rev. amp. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 56 – 57.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Oprimido/Opressor *in* STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed., rev. amp. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 294 – 295.

PITANO, Sandro. **Sujeito Social** *in* STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed., rev. amp. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 384 – 385.

O PAPEL DA MÍSTICA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO APRENDENTE NA ESCOLA ZANDONÁ

KARINE PIAIA¹

CONSUELO CRISTINE PIAIA²

RESUMO

Compreender o papel da mística no processo educativo de uma escola de educação formal que trabalha com os princípios da educação popular, constitui-se o objetivo deste artigo. O problema de pesquisa concentra-se em compreender a importância da mística para o desenvolvimento e implementação da proposta pedagógica na Escola de Educação Básica Antônio João Zandoná em Barra Funda. Nesse sentido, pretende-se conceituar os termos consciência, práxis revolucionária, outridade, formação e, na sequência, contextualizar o processo educacional e as correntes teóricas que sustentam o trabalho pedagógico desta Escola. O estudo está alicerçado em uma metodologia que privilegia a pesquisa qualitativa e se utiliza da observação participante, pesquisa documental e bibliográfica e os autores advêm da teoria crítica. A reflexão desencadeada neste trabalho permite reconhecer a importância de propiciar a construção de espaços, na educação, em que a arte faça germinar a sensibilização e esta fomenta a formação de sujeitos aprendentes e sensíveis ao valor da vida. A mística na Escola Zandoná surge como um dos fundamentos gnosiológicos que articula uma educação em contraponto ao modelo de educação e sociedade que tende a fragmentação curricular e práticas autoritárias, excludentes, alienantes e individualistas. Ela é utilizada, nesta instituição, para fortalecer, na coletividade, a capacidade de lutar pela libertação do oprimido. Portanto, pode ajudar a escola a promover seu projeto educacional humanizador e libertador na medida em que desencadeia o olhar para a formação do ser humano como sujeito que transcende.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Mística. Práxis Revolucionária. Formação. Outridade.

¹ Mestre em educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF. Agência Financiadora: CAPES. Email: karinepiaia@hotmail.com.

² Doutoranda pela universidade de Passo Fundo – UPF. Agência Financiadora: CAPES. Email: 24244@upf.br.

INTRODUÇÃO

Este texto relata uma experiência em construção realizada no espaço de formação de uma escola pública, situada numa pequena cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul que adotou como proposta pedagógica os Temas Geradores e a Pesquisa Participante. A escola busca trabalhar com princípios da educação popular que propõe a ruptura dos processos que oprimem e propõe a construção de um projeto social pautado na humanização e emancipação do homem.

O artigo objetiva compartilhar a experiência de um processo em constante construção e ressignificação que visa atender os princípios da formação ontológica e libertadora e, para isso, tem como parte integrante do currículo escolar, atividades de cunho problematizador, por meio de dinâmicas e diálogos com dimensão espiritual. Para tanto, foi necessário dialogar com alguns autores acerca de bases conceituais, buscando desvelar os elementos subjacentes ao sentido dado a educação nesta escola pública. Portanto, optou-se em analisar, por meio de um recorte espaço-temporal, dinâmicas organizadas coletivamente e construídas em dois momentos: um com educadores e educandos e outra com todos os segmentos da escola. Para tanto, o estudo documental e a observação participante permitiram levantar indagações e proposições a respeito das atividades místicas. Propõe-se dessa forma, promover o contraponto com o modelo de educação que tende a fragmentação curricular e de práticas autoritárias, excludentes, alienantes e individualistas fortalecendo o ensino na dimensão crítica, holística.

A ESPIRITUALIDADE COMO CONDIÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

Na sociedade contemporânea alcançou-se um desenvolvimento técnico-científico que facilitou as condições de existência do indivíduo, por outro lado, é perceptível a perda capacidade de dialogar, de questionar e refletir. Fruto desse processo, a crise educacional reflete-se em todos os poros do tecido social.

Demo, fazendo uma análise desse contexto, critica o ensino arcaico e perverso, compromissado com um sistema excludente que exige a formação de profissionais voltados ao mercado de trabalho, treinados para obedecer regras. E aponta como sendo este, um dos elementos que interferem negativamente na qualidade social do ensino brasileiro. Traz a tona a ideia de que a escola, na sua maioria, continua sendo uma instituição alienante, que vem a reproduzir a estrutura social baseada no sistema produtivo (DEMO, 1994).

Bowles e Gintis, na obra *Schooling America*, contribuem com seus estudos ao esclarecerem como se dá o papel ideológico da escola e das famílias nas relações de dominação. Uma vez que, para eles, os espaços sociais se tornam políticos e as relações de dominação geradas nesse âmbito têm a finalidade muito mais de reproduzir as relações de produção do que romper com essa estrutura (BOWLES; GINTIS, 1998). A função social da escola se condiciona a essa dicotomia entre produção e emprego, reproduzindo de forma atuante a legitimação do trabalho alienado e da estratificação social.

Em contraponto a essa realidade historicamente produzida, os movimentos sociais populares contribuíram para introduzir um novo cenário à educação brasileira. Os princípios da educação popular requerem novas posturas de reconstrução curricular e enseja uma nova concepção de educação, baseada na democratização, valorização e qualificação da educação.

Propõem então, a reconstrução curricular que vise à inclusão, emancipação, autonomia, gestão democrática e participação social. Para tanto, tais mudanças perpassam necessariamente pela reestruturação do tempo, espaço e mais que isso, exige uma nova concepção e postura educacional, pautada na ação dialógica comunicativa, luta pelos direitos e na busca constante pela humanização.

No contexto da educação popular proposta pelos Movimentos Sociais do Campo, como exemplo é possível citar o Movimento dos Sem Terra, o ensino propõe ultrapassar o comportamento dos seres sociais no sentido de gerar experiências de coletividade, mudança, descobertas e projetos em que o conhecimento seja um mediador da transformação das consciências e da realidade opressora. Para Bogo os Movimentos populares “compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social” (BOGO, 2012, p. 474).

Segundo consta no Dicionário da Educação no Campo, o conceito de místico proposto por Bogo, na dimensão religiosa “é a experiência da própria vivência espiritual” (BOGO, 2012, p. 473). Sua essência e amplitude porém, ultrapassa o aspecto sagrado e auxilia na compreensão da vida e na luta política, oportunizando o que Freire chama de consciência²²². Essa experiência simbólica chamada mística, “serve como instrumento para interligar o perto e o longe, o físico e o temporal” (BOGO, 2012, p. 473). Mais que isso, o místico é algo abstrato, pois constitui-se na dimensão do pensamento transformado mas que pode ser potencializado e transformado em ação.

A mística na militância “é como a força de germinação que existe dentro das sementes. Assim como saem da dormência as gêmulas da sementes, despertam os militantes para a história como sujeitos conscientes de suas funções sociais” (BOGO, 2012, p. 473). A fluidez do pensamento transformador que brota da mística requer o engajamento coletivo. Nessa dinâmica simbólica a política vira arte e esta transforma-se em utopia. O ser social tem a oportunidade de reinventar, exteriorizar, expor suas potencialidades e fazer emergir do grupo, reações para a transformação. Bogo preconiza ainda que “A mística é o animo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam. A mística não só ajuda a transformar os ambientes e cenários sociais, acima de tudo, impulsiona e provoca mudanças para fora e por dentro dos sujeitos” (BOGO, 2012, p. 473).

É nesse sentido que da mesma forma que os Movimentos Populares tiveram a ousadia de fazer uso da mística para a construção da consciência crítica, a Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná busca, em sua trajetória de educação pautada nos princípios de Paulo Freire, desenvolver no aluno e aluna, sua dimensão cidadã, cognitiva, espiritual, ou seja, ontológica.

²²² Caracteriza-se por um anseio na análise de problemas [...] modo indagador. Para ele a formação de uma consciência crítica, necessita-se de uma educação que valorize a reflexão, que forme um ser crítico, questionador e transformador de sua própria realidade. Ainda segundo Freire, a consciência do mundo é a possibilidade que se têm de relacionar o eu com o outro e com o mundo. A consciência do mundo é que gera a consciência do eu. (FREIRE, 2010, p. 62-63).

O SENTIDO DO FAZER HUMANO NA EDUCAÇÃO

Primeiramente, cabe aqui ressaltar “a exigência de formação do educador, como formação humana na forma do exercício ativo e comprometido da profissão e na forma pedagógica em que os educadores se entendem, organizam e conduzem suas práticas” (MARQUES, 1992, p.13).

Marques aponta a necessidade de reconstrução dos cursos de formação para o educador tendo como referência básica à Pedagogia em sua qualidade de ciência do coletivo de educadores e enfatiza a importância da práxis revolucionária²²³. Desenvolvê-la no horizonte da formação voltada às transformações sociais exigidas pela consciência social emancipatória é uma pré-condição para a construção de uma ação educativa dinâmica? (MARQUES, 1992).

Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias – eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – o consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo.

A formação profissional, num sentido mais amplo deve articular a dimensão ética, política das práticas sociais e que assegure a reflexão crítica dos cidadãos, desde a educação infantil até a universidade despertando nos educandos, por meio da aprendizagem contínua do caráter pragmático da ciência e a preparação para a práxis política e social. Enfatiza Marques que,

[...] a formação significa ruptura com o imediato e natural, suspensão das posturas e comportamentos de rotina, para o acesso à generalidade determinante das particularidades em que transcorre o existir a elas atento. Tempo de intensidades, a formação implica em manter-se aberto ao outro, às alteridades distintas e às possibilidades múltiplas, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista. Um espaço alargado, onde cada qual se mova sem constrangimentos, com a capacidade de ver tudo com olhos sempre novos, indagantes, com sensibilidade e tato para a percepção das situações e exigências mutantes, o que requer embasamento teórico no sentido dos saberes construídos na

²²³ Segundo Marx, a questão da educação do educador como práxis revolucionária, consiste na atividade humana como teórica prática.

tradição cultural e no sentido da projeção/construção de novos saberes (MARQUES, 1992, p. 48).

Enquanto o fazer pedagógico permanece na esfera da produção, o agir pedagógico como ação humana, na capacidade de mostrar-se a si mesmo e aos outros, segundo Rousseau esse é um processo social de um sair para fora de si mesmo, numa relação de alteridade e outridade.²²⁴

O agir pedagógico numa perspectiva ética deve superar uma visão individualista para uma visão de solidariedade. Nesse sentido, deve ter uma ação intencional orientada pela busca do bem. A mística, nesse sentido, pode servir como instrumento pedagógico de

A educação exige desse educador uma atuação apaixonada pelo exercício profissional do trabalho e da ação educativa. Educador por inteiro, capaz de conduzir o processo educativo levando em consideração as dimensões do pensar e do agir, fazer e avaliar, sempre no viés coletivo, construído pela participação de todos e fundador das possibilidades individuais. Cabe mencionar aqui, reafirmando as ideias de Marques, que a educação é obra do coletivo, portanto centrada na totalidade do processo educacional precisa da pluralidade dos enfoques e formas de educação criativas e dinâmicas para dar conta da sua real função de educar (MARQUES, 1992). Além do mais é preciso assumir também, o entendimento hermenêutico de suas razões e constante reconstrução crítica-reflexiva.

Essa tarefa é árdua, pois exige dos profissionais da educação a compreensão e, portanto, o saber de como o sistema das determinações sociais atravessa o capo educacional para então atuar sobre o conjunto dos dinamismos sociais.

Em seu processo formativo, a vida pessoal de cada educador é evocada e convocada para suas responsabilidades sociais, de forma tal que se correlacionem a personalidade de cada um e a inserção vital dele no mundo da vida como espaço social compartilhado por todos e na qualidade de teia de relações colocada como suporte de identidades (MARQUES, 1992, p. 60).

²²⁴ Na perspectiva de Enrique Dussel, outridade é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo homem social interage e interdepende de outros indivíduos (DALBOSCO, 2007).

A tarefa permanente do educador coletivo é construir sua identidade profissional calcada em práticas significativas, determinadas de reflexão teóricas e compromissadas com a emancipação e libertação do sujeito. Essa construção permanente exige um olhar atento a tudo o que envolve o ato de aprender /ensinar. Crucial e decisivo é o trabalho acerca das bases conceituais, das linhas e eixos temáticos na dinâmica curricular, onde se integrem as articulações da prática e da teoria, a Didática e as metodologias específicas do ensino, os estágios curriculares, os tempo-espacos pedagógicos e os ritmos do ensino, os desafios e recursos da tecnologia, a gestão democrática do trabalho educativo e a direção administrativa.

Importa que se faça presente nesse processo a auto-organização pluriforme e a compreensão das relações na totalidade social, ou seja, o autor deixa claro que o reconhecimento da identidade social, cultural e política e o compromisso e assunção do papel de agente-transformador são requisitos essenciais para que o educador possa romper com a alienação e conformismo, permitindo com isso trilhar os primeiros passos rumo ao processo de formação consciente.

ESCOLA ZANDONÁ E O ESPAÇO DE REFLEXÃO

Objetivando desvelar os elementos subjacentes ao sentido dado a educação numa escola pública: Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, que tem como proposta pedagógica os Temas Geradores e a Pesquisa Participante, optou-se em analisar, por meio de um recorte espaço-temporal, algumas práticas pedagógicas nesse espaço. Para tanto, o estudo documental realizado em ata e a observação participante permitiram levantar indagações e proposições a respeito das relações dialógicas geradas em momentos das práticas reflexivas.

Nessa escola os professores reúnem-se semanalmente para planejamento, estudos e reflexões, socialização acerca das práticas pedagógicas, temas diversos e realidade local e macro estrutural. Os encontros são pautados por estudo e aprofundamento de textos que balizam os conteúdos curriculares, ao mesmo tempo que provocam reflexões e discussões permanentes acerca da prática desenvolvida, e orientam para o planejamento geral das atividades na perspectiva da realização do trabalho coletivo. A assessoria nesta formação é de responsabilidade da

Coordenação Pedagógica, a qual, além disso, faz a interlocução pedagógica onde transitam alguns dos campos das ações. O olhar lúcido sobre os avanços obtidos e também sobre os estrangulamentos ocorre na tentativa de assegurar e qualificar o processo de ensino/aprendizagem.

Os pressupostos que dão suporte e sentido a prática alavancada nessa proposta explicitam uma intencionalidade política em favor oprimidos que, relegados da sociedade necessitam de reconhecimento. Isso implica em fazer escolhas a favor de quem e contra quem se exerce prática educativa. Articulada a essa dimensão pedagógica é costumeiro o planejamento de reflexões realizadas no decorrer das aulas e com todos os educando e educadores, num processo de sensibilização frente a temáticas sociais e educativas.

Provoca-se nesse sentido, a reconstrução curricular, e afirma-se o papel do educador como mediador e problematizador das diferentes concepções e visões de mundo presentes na comunidade. Nesta perspectiva é remetida à escola, a materialização de uma práxis cidadã, capaz de buscar no seu construir uma programação curricular a partir de temáticas consistentes e significativas para os atores sociais que a constituem.

Compreende-se que a opção não se prende a referenciais teóricos estanques e rígidos e nem segue uma orientação de pesquisa dogmática. A definição das etapas, estratégias e ações vão sendo definidas por meio da tentativa do diálogo, no planejamento participativo com a comunidade, enfim, na caminhada que se vai construindo. Neste entrelaçar de pessoas, concepções, indagações nasce a necessidade de sensibilizar o outro para a vida e para a luta política. A escola tem um importante papel social que não limita-se a transmissão de conteúdos programáticos, mas que necessita promover a acolhida, o cuidado e demais virtudes necessárias a humanização do ser humano.

Dentre as atividades desenvolvidas nesse espaço de educação formal, em dezembro de 2013, a coordenação Pedagógica da Escola Estadual Zandoná, iniciou o encontro de formação com a entrega de cartões de diferentes tipos e cores ao educadores, contendo nele uma frase de Nelson Mandela “Ser pela liberdade não é apenas tirar as correntes de alguém, mas viver de forma que respeite e melhore a liberdade dos outros”. Na sequência foram feitas algumas considerações, neste espaço os educadores pronunciaram suas palavras e dentre elas os

questionamentos :Qual é o conceito de liberdade para o opressor e para o oprimido? O que é ser livre na sociedade de consumo? Quem segura as correntes que nos aprisionam? Além dessas incógnitas discutiu-se a necessidade de romper com a opressão que é uma corrente nem sempre visível, outras considerações foram permeando o processo dialógico “ a liberdade é uma conquista, exige espaço e desprendimento, processo contínuo, é necessário dar suporte para que todos sejam livres, a omissão é um modo de deixar os acorrentados privados da liberdade política, social, cultural e econômica.” Nesse sentido foi se construindo um conceito coletivo do que é ser livre.

Os professores foram convidados a escrever em tarjas, palavras que significam a negação da liberdade, ou seja, quando, em que e por que somos acorrentados. Dessa dinâmica foram feitos elos e dos elos correntes. Isso com o intuito de trazer a tona a consciência da opressão. A socialização deste trabalho culminou com o vídeo “ O mito da caverna”, de Platão proporcionando o olhar para as formas de negação das consciências e a necessidade de construir o que Freire chama de “intencionalidade transcendental da consciência”²²⁵. Finalizou-se a mística com uma canção de Antônio Gringo, chamada Cativeiros.

O conceito de liberdade foi saboreado com a leitura coletiva do seu conceito extraídos do dicionário de filosofia e da obra Pedagogia do Oprimido “ A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz”, além desta citação Freire acrescenta “Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente por que não a tem” (FREIRE, 2013, p.46). A consciência da realidade opressora e de quem são os opressores é um fator importante para a libertação. Nessa lógica, a frase de Rosa Luxemburgo justifica a necessidade de impulsionar os movimentos dialógicos para a compreensão da totalidade que oprime e tende a ser reproduzida inclusive por meio da educação.

Na noite do dia 21 de fevereiro de 2014, a Escola Zandoná deu início ao ano letivo com a comunidade escolar. Com muita alegria os pais, os alunos, os funcionários e os professores estiveram presentes na abertura, vivenciando a

²²⁵ A intencionalidade transcendental da consciência permite-lhe recuar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações, que tentam retê-la e enclausurá-la. Liberta pela força de seu impulso transcendentalizante. (FREIRE, 2013, p. 19)

importância de fazer parte da dimensão educativa. Foram acolhidos com a frase de Luxemburgo e na sequência deu-se início à mística das correntes com toda comunidade escolar. Os pais recebiam tarjas coloridas na qual escreviam palavras de libertação e de elos de coletividade e bem viver, outra tarja, os problemas locais que aprisionam. Estes problemas locais serviram como parte do cenário de uma dramatização, em que uma adolescente representava simbolicamente o aprisionamento do ser humano.

Em contraponto a essa realidade opressora, representantes de cada um destes segmentos participaram de uma dinâmica simbolizando a importância de se criar elos em busca da qualidade social da educação e superação dos problemas sociais. Fortalecendo a necessidade da participação e do compromisso de todos. Os pais de alunos da Escola, artistas locais, tocaram e cantaram a música de Antônio Gringo “*Cativeiros*”²²⁶.

A canção reflete o tema da Campanha da Fraternidade “É pela liberdade que Cristo nos libertou”, dando abertura à discussão sobre as correntes que nos aprisionam e a busca constante pela libertação dos oprimidos. Todos foram convidados a deixar registrado em correntes, seu compromisso com a escola, para contribuir na construção de uma educação de qualidade social, que promova a vida e a emancipação dos sujeitos, que contribua na formação para o rompimento das opressões e injustiças presentes na sociedade. Isso nos remete à compreensão de que o aprendizado acontece em todos os espaços que participamos, que o conhecimento não se dá de forma isolada, que estudar e aprender é uma atividade necessária e prazerosa e que a formação deve contemplar além do intelectual, a dimensão corporal, das relações e da afetividade.

A referida prática favorece a criação de um ambiente de indagações, questionamentos, discussão, debates, troca de informações e proposições. A pessoa é reconhecida como sujeito, pois há a valorização do seu pensar através de sua linguagem de senso comum. E a partir disso é possibilitada a construção do

²²⁶ “Quero ver pássaros e homens livremente/Romper na vida toda forma de prisão/Que só o amor e liberdade nos cativem/Aprisionando-se em cada coração/Não tem preço, a liberdade não tem dono/Só quem é livre sente prazer em cantar/Se um passarinho canta mais quando está preso/É no desejo de um espaço pra voar.”

conhecimento nas intervenções pedagógicas, numa ótica menos fragmentada, linear, descontextualizada e impostora, numa perspectiva dialética.

Foi possível perceber que a proposta pedagógica da escola favorece a reflexão, uma vez que a organização curricular neste contexto, tem como eixo a formação de professores. Dimensão que é fruto da construção coletiva que prioriza espaços permanentes de discussões políticas-pedagógicas por meio do exercício da leitura constante e das indagações em relação à prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função social da escola também é a de servir para construir experiências de emancipação social, ou seja, que atenda as especificidades da educação, mas sem ignorar a dimensão humana e os contextos sociais, políticos, culturais e econômicos que interferem na formação dos sujeitos. Para tanto, exige o redimensionamento curricular e epistemológico que, pautado na gestão democrática, favoreça a organização dos espaços e tempos formais, que provoque por meio da interação, possíveis e necessárias indagações, descobertas e rupturas.

Compreende-se com isso, que tais pressupostos exigem a autonomia pedagógica que respeite os ritmos, tempos, interesses e necessidade dos educandos, proporcionando a sua emancipação.

Para tanto, um espaço alargado, dialógico onde cada qual se mova sem constrangimentos, com a capacidade de ver tudo com olhos sempre novos, indagantes, com sensibilidade e tato para a percepção das situações e exigências mutantes, é o constitutivo importante que deve fazer parte da construção da experiência. Essa relação estreita com a formação permite que a reflexão crítica sobre a prática se transforme em práxis. Tratar com ênfase a questão da educação de qualidade é fortalecer a ideia de que esta deve proporcionar o conhecimento para a cidadania, conseqüentemente rupturas no *status quo*, abrindo dessa forma oportunidade e chances reais para o desenvolvimento individual, coletivo e social do ser humano.

Faz-se necessário o diálogo com perspectivas, a apropriação de teorias e a investigação como sendo elementos necessários para a qualificação da prática. Tais elementos é que vão tornando possível a comunicação das consciências²²⁷.

O desafio é de sensibilizar para os problemas que são omitidos e silenciados em nossa comunidade e fora dela. Promover a indignação frente aos que oprimem ainda é um desafio a ser superado. E a mística neste caminhar, nos diz Bogo “ é mais do que o alimento do caminhante; é também a fome que não deixa parar nem dormir enquanto não se chega ao lugar desejado. O sujeito da história já não vive mais para si, mas para a coletividade presente e para aquela que ainda irá nascer”. (BOGO, 2012, p247). Sendo assim, recuperar a humanidade roubada é promover a consciência de que as condições impostas pelos opressores promovem a passividade e com ela a negação dos direitos. E a escola é um espaço rico para promover na arte, no ensino, na cultura a germinação de sementes de combate aos mecanismos que impedem o nascer de um novo projeto de sociedade. Projeto este que precisa ser pensado e construído coletivamente.

REFERÊNCIAS

BOWLES, S.; GINTIS. **Equality Passé?** Homo reciprocans and the future of egalitarian politics. Massachusetts: University of Massachusetts, 1998.

BOGO, Ademar. A mística.. *In*: Roseli Caldart, Isabel Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (orgs.). **Dicionário da Educação no Campo**. Editora: Expressão Popular, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55.ed.rev.e.atual. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

_____. **Política e educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

²²⁷ Conceito formulado na perspectiva de Paulo Freire.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa- Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2010.

RELATO

CÍRCULO DE CULTURA – PROJETO BROMÉLIAS: UMA EXPERIÊNCIA LIBERTADORA.

MARISA ALFF DOS SANTOS¹

LAIZ CRISTINA DOS SANTOS SILVEIRA²

RESUMO

Durante o ano de 2012 - 2013 foram desenvolvidas várias ações pelo Grupo de Estudos Paulo Freire da Faccat – Faculdades Integradas de Taquara, entre essas ações, está a pesquisa “Experiências Educativas de Educação Popular no Vale do Paranhana”, que tem como objetivo geral mapear práticas educação popular nos Vale do Paranhana. A pesquisa conseguiu mapear 31 práticas educativas populares, dentro dos seis municípios que integram a região do vale, em quatro destas foram identificados características da teoria e prática de Paulo Freire. A metodologia de pesquisa foi os círculos de cultura, inicialmente utilizados por Freire, na alfabetização de adultos no decorrer da década 1960, que no decorrer do tempo saíram do campo didático-pedagógico e passaram a fazer parte de outras vivências culturais, independente do espaço onde ocorrem. O relato de experiências vivenciado pelo grupo ocorreu na cidade de Igrejinha- RS, no Projeto Bromélias, um grupo de mulheres agricultoras, que existe há 20 anos e é mantido pela EMATER. O Projeto Bromélias foi segunda prática visitada pelo grupo de estudos e o círculo de cultura foi realizado com 21 integrantes, todas elas mulheres, moradoras do meio rural e trabalhadoras do campo. A experiência busca relatar e analisar, baseados em aspectos da práxis Freireana, as experiências e vivências destas mulheres dentro do Projeto e na comunidade em que vivem.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Autonomia. Humanização.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da FACCAT – Faculdades Integradas de Taquara, professora no município de Nova Hartz e integrante do GEPPF- Grupo de Estudos Paulo Freire Faccat.

² Acadêmica do curso de Pedagogia da FACCAT – Faculdades Integradas de Taquara, professora no município de Igrejinha e integrante do GEPPF- Grupo de Estudos Paulo Freire Faccat.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

GEPP – Grupo de Estudos e a Pesquisa

Em dezembro de 2011, um grupo de alunos e professores da FACCAT-Faculdades Integradas de Taquara tiveram a iniciativa de formar um grupo de estudos para aprofundamento na obra do educador brasileiro, Paulo Freire.

A primeira ação do grupo foi elaboração dos textos para a participação do XIV Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire em Erechim, Rio Grande do Sul, em maio de 2012. Na oportunidade, a FACCAT foi eleita à instituição responsável pela organização do XV Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire, no ano seguinte.

O grupo de Estudos Paulo Freire nos possibilita a reflexão de nossas práticas educativas e a oportunidade de conhecer práticas em essência Freireanas que muitas vezes as pessoas desconhecem, iniciamos então uma pesquisa qualitativa para identificar, em instituições públicas e organizações sem fins lucrativos, a presença teórica e prática de Paulo Freire na região do Vale do Paranhana, onde está localizada a faculdade FACCAT. Com isso, buscamos entender que:

Do ponto de vista do investigador importa, na análise que faz do processo da investigação, detectar o ponto de partida no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, se observou ou não alguma transformação no seu modo de perceber a realidade. (FREIRE, 2005 p. 115).

A pesquisa, “Experiências Educativas de Educação Popular no Vale do Paranhana”, que tem como objetivo geral mapear práticas educação popular nos Vale do Paranhana. Conseguir-se mapear 31 práticas educativas populares, dentro dos seis municípios que integram a região do vale, em quatro destas foram identificados características da teoria e prática de Paulo Freire.

Para estarmos mais próximos dos princípios da Práxis Freireana a estratégia diálogo com estas quatro experiências foi os círculos de cultura. Entendendo que:

Estamos considerando o Círculo de Cultura como espaço privilegiado para o que chamaremos de resgate das relações culturais, interculturais e, mais ainda, intertransculturais no espaço educacional, visando a uma radicalidade democrática que pretende a eliminação radical da exclusão que se dá em nossa sociedade, também pela educação. Nossa avaliação é de que a retomada, nas escolas, das atividades dos Círculos de Cultura, devidamente contextualizadas para a época que estamos vivendo e, portanto, ressignificadas, pode oferecer importante 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. (PADILHA)

Foram feitos em quatro experiências educativas, escolhidas de uma amostra de trinta e uma, entre os seis municípios, sendo investigadas no mínimo seis pessoas em cada uma. A escolha partiu da análise da primeira fase (entrevista e visita de campo) onde se percebeu quais práticas tinham mais proximidade com o autor. A partir da primeira análise chegou-se a quatro delas para um aprofundamento nos círculos de cultura.

Os integrantes do grupo de estudos buscavam com os círculos de cultura integrar-se as práticas de forma que ao levarmos novos conhecimentos, também aprendíamos na mesma proporção. Como cita: “A educação será libertadora a medida que incentivar a reflexão e a ação consciente e criativa das classes oprimidas em relação ao seu próprio processo de libertação” (FREIRE, 1986,p.20).

Em se tratando de uma pesquisa que foge das características acadêmicas tradicionais, pelas metodologias de pesquisa e pelo embasamento teórico, objetivo principal sempre foi manter os preceitos da práxis Freireana.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O presente relato de experiência originou-se da segunda visita de campo realizada pelo grupo de estudos, em ocasião da coleta de dados para a pesquisa “Experiências Educativas de Educação Popular no Vale do Paranhana”. Foi desenvolvido um círculo de cultura junto as integrantes do Projeto Bromélias, que é grupo de mulheres agricultoras do interior de Igrejinha, que se reúnem uma vez por mês, para a troca de experiências e aprendizagens para melhorias do seu bem estar, da família e a comunidade.

O grupo surgiu há vinte e cinco anos atrás, com a iniciativa de uma professora daquela localidade, com o intuito de disseminar a receita de uma pomada caseira conhecida como “pomada milagrosa”. Com o passar do tempo às atividades foram se modificando conforme a necessidade do grupo. Entre elas podemos citar a troca de sementes e mudas, compartilhamento de conhecimentos sobre plantas medicinais, confecção de cobertas, preparação de conservas e compotas, brechós solidários, onde realizam a troca de peças entre as integrantes entre outras.

Com o passar do tempo o grupo foi crescendo e participando de atividades nas redondezas como: Feiras Coloniais e Festas na cidade, o que resultou na parceria com a EMATER.

Nas observações feitas durante o círculo, aparece claramente o princípio freireano, Ser Mais, pois o grupo realiza atividades que possibilitam novos saberes e se redescobrem em meio a tudo que acontece com muita liberdade e humanização.

O grupo é formado por moradoras antigas do local e por mulheres que escolheram a zona rural para viver. Há também jovens, filhas das integrantes que aprendem com as mais velhas os saberes adquiridos ao longo da vida e serão responsáveis em dar continuidade ao Grupo Bromélias. A amorosidade entre elas é transmitida nos olhares, no comprometimento que cada uma tem com a outra e por pensarem atividades sempre preocupadas com o coletivo. Como cita: “Amorosidade na visão freireana é vida, vida com pessoas, é qualidade que se torna substanciada ao longo de sua obra e de sua vida” (FERNANDES, 2010, p.38).

A parceria com a EMATER possibilita a troca de saberes entre o campo e a cidade, pois as mulheres os presenteiam participando dos eventos da cidade e região com seus produtos e saberes, enquanto a EMATER, trás para o campo informações sobre saúde, nutrição, administração familiar, debates sobre assuntos da atualidade do campo além de direitos do cidadão que serão repassados em casa para os demais familiares, pois como já dizia Paulo Freire: “Não saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”.

O grupo também realiza atividades que favorece a autoestima e bem estar de suas integrantes, como a realização de passeios em locais escolhidos pelas mesmas, ensaios fotográficos para confecção de Calendários, palestras e rodas de conversa, que sob nossa ótica se trata da atividade mais importante para as

mesmas, pois possibilita o diálogo e a autonomia, afinal a vida no campo apesar de saudável, é solitária. A oportunidade de dizer sua palavra e desenvolver seu pensamento crítico favorece a construção de saberes num lugar onde há pouca opção de trocas. Nos dizeres de Freire:

Quanto mais conscientemente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação. (FREIRE, 1989, p.24).

Outro ponto que percebemos foi o aspecto de submissão que geralmente é característico das mulheres do campo, talvez pela falta de autonomia financeira e também pela representação de seu papel social nas comunidades campestres, que ainda liga a mulher ao casamento, a maternidade, ao lar e criação dos filhos.

A igualdade, autonomia e busca da real identidade da mulher são temas das reuniões do grupo, mas podemos perceber que ainda existe resistência por parte de algumas integrantes em se identificar como alvo de opressão.

Muitas vezes os encontros são a única forma de estas mulheres serem ouvidas, de poderem opinar, pois se percebeu que todas são valorizadas individualmente no grupo.

As reuniões do grupo tem o papel de conscientizar, libertar e possibilitar uma visão com mais criticidade sobre as suas vivências pessoais.

Atualmente o grupo se reúne toda última quarta-feira do mês para tratar de assuntos de seu interesse e celebrar a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma reunião posterior com o Grupo de Estudos foi possível ouvir os relatos dos colegas que participaram da visita e da realização do círculo de cultura feito no Projeto Bromélias, analisamos os resultados constatamos que apesar de na região do Vale do Paranhana, há poucas experiências não formais identificadas com a proposta teórico-prática de Paulo Freire.

Outro aspecto que merece destaque é que das quatro práticas profundamente investigadas duas delas recebem acompanhamento da EMATER e demonstram muita identificação com a prática Freireana, de valorização do saber comunitário.

Através da realização dialógico-crítica dos círculos de cultura, que são conversas coletivas realizadas com os envolvidos, foram constatados os seguintes pontos de convergência: Ser Mais, Autonomia e Humanização, princípios essenciais para a prática educativa de Paulo Freire. Alguns outros aspectos foram identificados apenas em algumas ocasiões. Damos ênfase ao Diálogo, Saber da Experiência Feito, liberdade e amorosidade.

O fato de ser um apaixonado por gente e pela vida, fez com que Paulo Freire fosse semeando mundo a fora sua teoria e inspirando novas práticas.

REFERÊNCIAS

Streck, Danilo R.; Redin, Euclides.; Zitkoski, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed.,ver.amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Educação e mudança**, 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível**. In: BRANDÃO, C.R. (Org). Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PADILHA, Paulo Roberto. **O “Círculo de Cultura” na perspectiva da intertransculturalidade**. Disponível em: < http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institucional/PauloRobertoPadilhaArtigosIt0002/O_C%EDrculo_de_Cultura_na_perspectiva_intertranscultural_-_vers%E3o_final.pdf> Acesso em 24mar.2014.

MÉTODO PAULO FREIRE

ROSANGELA BRISSOW¹

SANDRA MOREIRA KLEIN²

RESUMO

O presente artigo de cunho bibliográfico tem como objetivo abordar como Paulo Freire através de uma educação que utilizava de palavras extraídas das questões pertinentes à comunidade de onde provinham seus alunos, conduzia o indivíduo a busca de sua autonomia. Esta forma de alfabetizar usava temas geradores da realidade de seus alunos, como por exemplo a palavra “tijolo”, usada de acordo com a profissão de pedreiro e a palavra “linha” correspondente a profissão de costureira e assim sucessivamente. Com isso, ensinava-se em um contexto social no qual o educando estava inserido. Pensava-se e pensa-se até hoje, que uma educação desconectada do mundo vivido pelos educandos, com uso de palavras vagas, sem sentido como: “Paulo viu a uva”, não seria significativa aos alunos, não havendo aprendizado. Nos dias atuais ainda há muito preconceito sobre as pessoas analfabetas, e por este motivo muitas pessoas voltam a estudar depois de anos longe da escola, buscando novos conhecimentos e oportunidades para um emprego melhor e conseqüentemente uma mudança de vida. As pessoas que não sabem ler ou escrever vivem a maioria na pobreza, sendo excluídas da sociedade, sem direitos preservados, sem condições dignas de viver, sem autonomia. Deixando um vasto campo aberto à educação Freireana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Diálogo. Alfabetização. Temas geradores.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo realçar o quanto os ensinamentos de Paulo Freire podem contribuir com diversas questões pertinentes à nossa sociedade, e a nossa constituição enquanto profissionais da educação, partindo sempre da reflexão sobre a prática em favor da autonomia.

¹ Acadêmica de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Campus de Santo Ângelo. Bolsista do PIBID/Pedagogia. E-mail: robrissow@hotmail.com.

² Acadêmica de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Campus de Santo Ângelo. E-mail: ardnasklein@yahoo.com.br.

Abordando o uso de modelos e técnicas que sugerem a alfabetização planejada a partir de temas geradores retirados da realidade do educando, além de falar das inúmeras trocas e aprendizados que acontecem com as interações sociais, promovendo diálogos, onde todos juntos aprendem simultaneamente.

O êxito do aprendizado requer significação, resultado este, que obtém-se através da interação de aluno com aluno, aluno com professor, aluno com objeto de estudo. Desse modo o diálogo é fundamental, conduzindo a construção de novos conhecimentos, e reformulando conceitos individuais que necessitam ser atualizados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Paulo Freire, cujo nome de batismo era Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em 1921 em Recife e faleceu em 1997 na cidade de São Paulo. Se tornou mundialmente conhecido por defender uma educação libertadora, pautada no diálogo, no respeito, na amorosidade, dentre outras questões que envolvem o ato pedagógico. O educador adotou o cuidado em alfabetizar usando uma linguagem adequada ao sujeito, sendo que para compreender e ensinar seus alunos, usou os temas geradores do mundo em que faziam parte. Dirigindo debates referentes a realidade em que seus educandos viviam, ele os alfabetizou de forma problematizada e crítica.

Seu método, que aqui será discutido, acredita em uma educação que venha do interior do educando de sua realidade e não do mundo interiorizado do docente. Desta forma jamais poderá vir pronto e imposto pelo educador, deve sim ser construído através da interação.

Para Freire é necessário haver diálogo entre aluno e professor, trocando saberes. O professor não pode trazer o conhecimento pronto para seu aluno, mas juntos dialogarem, interagirem para construir um conhecimento de ambos, trocando informações, sendo que cada um tem algo a ensinar e a aprender. Acreditando sempre no trabalho docente e na capacidade do aluno, proporcionando um ambiente

que naturalmente conduza o indivíduo ao desenvolvimento pleno de suas capacidades cognitivas.

Educando amorosamente, inserindo uma relação pedagógica que estimule a criatividade e autonomia, com princípios de solidariedade, de respeito e responsabilidade, onde os preconceitos vão sendo superados, onde cada indivíduo sinta-se valorizado, para que se possam estabelecer trocas e novas aprendizagens. Prosseguindo neste contexto:

Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender. (FREIRE, 1992, p. 81)

Ao longo da vida de todo indivíduo saudável ensina-se e aprende-se continuamente, de uma forma ou de outra. Neste sentido os métodos antigos, as cartilhas, ensinavam coisas sem contexto, sem levar em conta a realidade do educando, e onde o aluno simplesmente decorava. Desta forma o método de Paulo Freire contribui de forma fundamental, pois é construído e significado entre todos, com os círculos de cultura, onde cada pessoa traz o seu saber e compartilhava com os demais. “[...] Há um universo de fala de cultura da gente do lugar, que deve ser investigado, pesquisado, levantado, descoberto” (FREIRE, 1987, p. 15). Fazendo perguntas, procurando respostas, de acordo com a suas realidades, as pessoas se envolvem na constante busca do saber. Sempre a procura de algo novo, fugindo da pesquisa tradicional, com temas geradores de acordo com a releitura e leitura do cotidiano, da vida social entre as pessoas.

A técnica não precisa ser rígida, mas precisa dar suporte pedagógico, deve abranger um trabalho que contenha uma proposta de diálogo, muita interação, uma lógica no processo de decodificar e codificar entre todos do grupo. “[...] O trabalho do educador popular é de um assessor de setores organizados pelo povo, que o convocam para fazer, ou para ajudar... os trabalhos de educação que o povo começa a saber e poder fazer” (FREIRE, 1987 p. 98).

O povo participa de uma visão política, através dos movimentos populares opções de educação, de política próprios para uma sociedade. Como Moacir Gadotti coloca fazendo referência as palavras de Freire em Educação na cidade:

Através de uma educação libertadora, que as pessoas adquirem uma consciência política, ocorrendo uma mudança no seu jeito de pensar, não aceitando a opressão dos poderosos. O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68 *apud* GADOTTI, 2005).

Quando se tem uma educação que liberta, que usa de reflexões em torno da prática popular, com a participação do professor que auxilia com o seu saber, dando condições para o aluno pensar, refletir e a não se submeter a uma situação opressora, este aluno desenvolverá uma consciência para escolher o melhor caminho a seguir, e dessa forma, não permitirá ser manipulado por ideologias inescrupulosas.

Foi com essa linha de pensamento que Paulo freire se tornou o maior pedagogo de todos os tempos, sendo que ele revolucionou a educação criando muitos artigos e várias propostas, entre as quais, o seu método de alfabetização.

Segundo Freire, a educação popular é responsável pela emancipação das pessoas humildes e oprimidas, sem as mínimas condições dignas de vida. Sendo que através da educação popular o povo vê perspectivas de melhorias de existência, esta sob a forma de uma alfabetização libertadora que abrange homens e mulheres que vão em busca de seus direitos como cidadão. Pensando desta forma:

Freire apresenta a sua compreensão do termo popular como sinônimo de oprimido. Ou seja, o termo popular refere-se àquele que vive sem as condições básicas para o exercício de sua cidadania, considerando que também estão excluídos da posse e uso dos bens materiais e serviços produzidos socialmente. Sob tal enfoque, a educação, sendo popular, isto é, tendo como referência o oprimido, pode se constituir em um agente importante no processo de emancipação dos indivíduos. Seria, portanto, um meio para a promoção da cidadania destes homens e mulheres. Há, nessa concepção de educação popular proposta por Freire uma perspectiva emancipatória. (FREIRE, 1987, p. 15).

Cada vez mais preocupado com a educação brasileira Paulo Freire, se baseava em uma educação em que influenciava as pessoas a desenvolverem o seu senso crítico, educando com determinação, entusiasmo, bravura. Colocando as questões pertinentes à vida popular como questões pedagógicas de aprendizagem revolucionou o modo de ensinar e repensou a proposta pedagógica. Por essa razão, suas teorias se encontram plenamente atuais, sendo estudadas até hoje em diversos centros acadêmicos e outras instituições voltadas à educação.

A educação necessita de esperança, onde é necessário ter perseverança, e insistência contínua para avançar, sempre buscando novos conhecimentos e aperfeiçoando os já adquiridos, fazendo o possível para melhorar o ambiente educacional e de convívio, procurando não deixar a estagnação ou inercia se inserir no contexto. Desta forma, Freire contribui:

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só, não ganha à luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (...) a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 1992, p.10)

Em questões educacionais, é necessário que a esperança se faça presente. Não pode ser infundada, ou em uma espera vã, mas deve ser uma esperança onde percebe-se que é possível e que deve-se apostar na educação. E como resultado disso buscar aperfeiçoamento em todos os sentidos e dedicação profissional.

Para tanto é necessário estar aberto a novos conhecimentos. É necessário estudo, empenho, dedicação, transformando os saberes de senso comum em saberes cada vez mais críticos, saindo da ingenuidade e passando para algo criterioso. A busca constante pelo saber deve ser estimulada desde a mais tenra idade, mas quando isto não ocorre, deve acontecer quando o sujeito esta na vida adulta, direcionando o pensamento para uma visão crítica, correta. Nesse sentido, Freire realça a questão de “pensar certo”, onde para ele

[...] pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando 'curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2007, p. 27).

Desse modo, o autor coloca que a educação necessita auxiliar os educandos a saírem de uma curiosidade ingênua passando a uma curiosidade epistemológica, mais crítica, que permita uma leitura de mundo mais aprofundada, possibilitada através da construção de maiores e novos conhecimentos. No entanto, esta construção não é possível através de transferências de informações, mas apenas quando é permitido ao indivíduo pensar sobre algo, elaborar hipóteses, pesquisar, dialogar, aprofundar seus estudos. Neste sentido Freire contribui:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, 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. (FREIRE, 1996, p. 26)

Uma pedagogia libertadora, pautada na proposta Freireana engloba diversas questões, todas elas fundamentais ao ato educativo, como por exemplo a amorosidade, a problematização, a esperança de um mundo mais justo, com bom senso, autoridade e principalmente o diálogo, pois é nele que todas as outras questões se pautam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do presente artigo contribuiu para aprofundar os estudos sobre Freire, e nisso, entender melhor sobre seu método de alfabetização e suas teorias. Nisso, pode-se conhecer uma metodologia usada para ensinar, na qual foram utilizados modelos e técnicas com temas geradores do cotidiano dos alunos, facilitando a aprendizagem.

Os sujeitos aprendem significando seus conhecimentos e relacionando-os com outros conhecimentos, socialmente, na convivência, reformulando velhos conceitos e acontecendo muitas novas cognições. Desta maneira Freire com seus

pensamentos revolucionários contribui de forma inigualável para o processo educacional Brasileiro avançar.

Educando jovens e adultos, é dada as pessoas a oportunidade de aprender, mudando assim suas vidas e de seus filhos. Com a educação tornam-se sujeitos críticos, conscientes de suas capacidades, sabedores de seus direitos, autônomos, e são incentivados a aprender cada vez mais.

Neste sentido que as palavras educação libertadora, muito utilizadas nos texto do mestre Paulo Freire devem ser adicionadas ao vocabulário popular, pois devem ser sinônimo de liberdade intelectual, cognitiva, transformando indivíduos ingênuos e facilmente manipuláveis em cidadãos críticos, com pensamento próprio e capazes de transformar suas vidas.

Adaptar-se ao mundo não significa ficar submisso a ideologias opressoras, significa sim, obter conhecimento através do mundo que nos rodeia e questionar justiça, de forma correta e civilizada.

Encerramos o presente artigo com uma frase advinda do conhecimento popular “Podem tirar tudo de nós, mas o nosso conhecimento ninguém tira, pois é um bem valioso que levamos para toda a vida”.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Método Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e letramento**: como negar nossa história. Porto Alegre: 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

JORGE ANTÔNIO DE OLIVEIRA SATT¹

IDA LETÍCIA GAUTÉRIO DA SILVA²

JUSSARA BOTELHO FRANCO³

RESUMO

O presente texto faz uma reflexão a respeito do atual momento vivenciado pela Escola Arruda⁴, que vem implantando, gradativamente, uma proposta de organização curricular que propicia aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental a garantia do cumprimento parcial da Lei nº 11.738/2008. Isto é, o direito a um terço de sua carga-horária para atividades de planejamento, reflexão sobre a prática pedagógica e formação. O que se pretende, além de problematizar os limites e possibilidades desta proposta em sua estreita relação com a relevância do direito da formação permanente, é avançar no sentido de que esta ação isolada possa converter-se em uma política pública universalista que contemple toda categoria e não apenas aos educadores dos anos finais da educação básica de uma escola em particular. Toda discussão é feita tendo como de fundo ao papel da escola a partir da visão da equipe que discute e coordenada o trabalho pedagógico e de quem administra.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Permanente. Práxis. Currículo.

¹ Professor da rede pública municipal e estadual de ensino da cidade do Rio Grande/RS. Especialista em supervisão escolar pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB). Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). jorginhosatt@yahoo.com.br.

² Professora da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio Grande/RS. Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). idaquimica@yahoo.com.br.

³ Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação Ambiental pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). jussarabotelho@yahoo.com.br.

⁴ O autor em sua dissertação de mestrado intitulada: Nas andanças pelo mundo, repensando caminhos... Assim me constituo Educador Ambiental nomeia as escolas pelos quais transitou na condição de professor de história dos anos finais do ensino fundamental como ervas de chá, tendo em vista, o mesmo ser praticante da religião umbandista, a qual se utiliza de ervas de chá e flores para banhos de “descarrego”, ou seja, limpeza do corpo físico e da mente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto explora em sua escrita às angústias, dúvidas, sucessos e insucessos de uma proposta inovadora de organização curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, implantada na Escola Arruda que tem como objetivo, investir na formação dos educandos a partir de diferentes formas de comunicação e expressão, assim como, garantir aos educadores que exercem suas atividades nesta modalidade educativa, um tempo/espaço dentro de sua jornada de trabalho para estudos, discussões, diálogos e reflexões acerca da própria prática. Esta ação tem amparo na política pública implementada através da Lei do Piso Salarial Profissional Salarial (PSPN) que entre outras orientações estabelece que 1/3 da carga horária do profissional da educação básica seja destinada à realização de sua própria formação.

A Escola Arruda é uma escola pública municipal localizada na cidade do Rio Grande/RS, situada em um bairro periférico com infraestrutura precária abriga neste ambiente uma população de baixo poder aquisitivo. Esta escola convive diariamente e sente-se impotente para responder aos graves problemas sociais da comunidade, entre os quais drogadição, desemprego, elevado índice de analfabetismo, gravidez na adolescência, violência de todos os tipos, entre outros.

Classificada como uma escola de médio porte, a Escola Arruda possui aproximadamente 900 educandos matriculados do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental de nove anos, aproximadamente 60 docentes, na sua maioria absoluta com formação em pós-graduação, nível de especialização e alguns com mestrado. Conta também em seu quadro com profissionais terceirizados que prestam serviços de zeladoria, portaria, limpeza e merenda.

A escola conta com uma sala de recurso onde duas psicopedagogas acompanham educandos com dificuldades de aprendizagem e uma orientadora educacional que atua junto às famílias e a comunidade escolar.

A Escola Arruda funciona ininterruptamente e oferece educação integral aos que participam do Projeto Mais Educação. Os educandos desenvolvem inúmeras atividades no contra-turno, perfazendo uma carga horária de 7h de atividades diárias, com oferecimento de almoço e lanche.

No que se refere a infraestrutura a instituição possui além das salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, sala de vídeo, quadra e ginásio de esportes. Este último, em condições precárias de destruição por falta de investimentos e reparos por parte dos órgãos competentes em sua manutenção e conservação.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* indaga sobre o porquê de não aproveitar a experiência das pessoas que vivem em localidades marcadas pelo descaso do poder público para discutir com elas possibilidades de transformação social de sua realidade.

Com este entendimento, a Escola Arruda tem buscado pensar os conteúdos articulados com a experiência sociocultural da comunidade e dos problemas do ambiente adverso em que está inserida, tornando-os objeto de conhecimento, que assim adquirem sentido e significado aos educandos. Portanto os conteúdos se manifestam através da desocultação de ser dos problemas comunitários que vivem, já que,

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 (FREIRE, 2000, p.29).

Neste sentido é importante que o espaço escolar oportunize momentos de diálogo coletivo entre os educadores de forma que estes organizem, pensem, planejem, discutam ações pedagógicas que promovam uma educação efetivamente transformadora. Desta forma, os tempos/espacos da escola devem ser de formação, criação, construção e produção.

Tudo isto, exige tempo, reflexão, discussão. Com este entendimento, Freire defende a necessidade de perseguir “o uso bem feito do tempo escolar – tempo para aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora de curiosidade, de pergunta, do risco intelectual” (FREIRE, 2000).

Como se percebe, a formação continuada/permanente/em serviço sempre foi uma inquietude para Freire e foi este mesmo sentimento de inquietude que motivou a equipe gestora da Escola Arruda na busca das condições necessárias para a construção espaços/tempos de reflexão, diálogo, trocas de experiências que contemplem também os educadores dos anos iniciais. Nos anos iniciais o educador permanece diariamente durante 4h desenvolvendo atividades junto à turma. Com isto, fica impossibilitado de dispor de tempos/espaços para qualquer tipo de formação.

Diferente é a condição dos educadores que atuam nos anos finais da educação básica que na distribuição de sua carga horária já está contemplada a legislação, oportunizando seu direito a formação. Isto é, em tese, os educadores que atuam nos anos finais do ensino fundamental realizam suas atividades docentes em três dias da semana ficando os outros dois à disposição da escola para as atividades de estudo, planejamento e formação.

Diante desta realidade que prejudica parte da categoria a equipe diretiva em uma atitude de respeito à legislação e aos profissionais dos anos iniciais optou por assumir uma postura própria, de luta, fundamental à política educativa. Necessária, se levarmos em consideração o compromisso assumido, tendo presente o pensamento de que “Não pensamos que somos os únicos ou os mais competentes, mas sabemos que somos capazes e que temos decisão política para fazê-lo” (FREIRE, 2000, p.34).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para viabilizar aos educadores este espaço-tempo, a Escola Arruda iniciou o ano letivo de 2012 reorganizando o currículo dos anos iniciais com a inclusão da disciplina de artes e educação física, o que à época correspondia a 1h30 de atividade com profissionais específicos destas áreas e permitia ao educador responsável pela turma participar neste período de reunião com a coordenação pedagógica para discussão, estudo e planejamento de questões pertinentes a esta modalidade educativa.

Propor, enquanto equipe gestora esta caminhada foi um desafio à imaginação pedagógica e administrativa da escola que entende a formação continuada como processo, fundamental do trabalho docente, além de ser amplamente contemplado na Lei.

Articular esta proposta de inclusão de disciplinas nos anos iniciais junto a Secretaria de Município da Educação – SMEd, demandou avaliação, liberdade, ruptura, decisão, enfim demandou situações de diálogo entre interesses divergentes não antagônicos. Foram momentos tensos mas profundamente importantes na compreensão dos fatos, na apreciação do problema e no equacionamento da solução uma vez que a Secretaria, entre outras funções precisava garantir e disponibilizar os docentes necessários a esta nova organização curricular.

Esse movimento dialógico exigiu discussões, negociações e diretividade pedagógica, no sentido de ter clareza de onde quer/queria chegar com este movimento. Enfim, de qual a sua intencionalidade? Não divorciada da busca pela educação de qualidade, tendo claro hoje que a forma encontrada possibilitou a construção de um currículo interdisciplinar para os anos iniciais, já que o que ocorre atualmente nos momentos de formação é o diálogo entre estas diferentes áreas, tendo muito claro que formação continuada faz parte de um entendimento de gestão.

Foi um processo interessante e rico, pois permitiu a esses profissionais distanciarem-se temporamente de suas atividades para pensar as suas próprias ações como docentes. Esta conquista possibilitou o estabelecimento de trocas de experiências, assim como situações de diálogo sobre questões amplas referentes à prática pedagógica. Além disso, criou um ambiente diferenciado no que se refere à aprendizagem dos educandos. A escola adquiriu outro tipo de movimento, bem como, o próprio espaço da sala de aula.

Diante desta realidade a Escola Arruda assumiu o sério compromisso em mudar a cara da escola, mas não se muda a cara da escola por um ato de vontade da equipe diretiva que munida de uma impaciente paciência buscou:

Entretanto, estes espaços formativos não devem ter características de “Círculo de Lamentações” em que os Temas Geradores contemplem apenas Lamúrias, Reclamações, Descontentamentos, mas, ser utilizados para pensar estratégias de melhoria para o ambiente escolar, para as aulas e conteúdos que

estão sendo desenvolvidos, enfim para a própria formação como profissionais da educação que somos. É de suma importância articular teoria e prática pedagógica, pois é no movimento de refletir teoricamente que o educador adquire a capacidade necessária para teorizar seu que/fazer, criando novos conhecimentos.

Cumpramos salientar o avanço ocorrido no ano de 2014 nesta nova organização curricular, pois além das disciplinas de artes e educação física, houve acréscimo da disciplina de inglês além do projeto de Contação de Histórias. Contabilizando, desta forma, 4h semanais de afastamento de sala de aula dos docentes dos anos iniciais para sua formação, de acordo também com seu interesse e com o seu nível de atuação.

O que se tem experienciado na Escola Arruda é um esforço de gestão no sentido de se investir nas ações realizadas pelos docentes, com vistas a qualificar os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em sala de aula.

Importante ressaltar que a formação continuada no próprio espaço de trabalho tem de ser uma política pública, envolvendo os órgãos competentes de forma que se institua efetivamente no ambiente escolar um “clima pensante”, em que seja privilegiado o estudo, o diálogo e a reflexão. A implantação da hora-atividade, como se convencionou chamar este período em que não há contato direto docente/discente, não pode ser apenas um esforço da escola que se preocupa com a qualificação do seu corpo docente. A formação continuada tem de ser um processo democrático, com ampla participação e adesão de todos os envolvidos a par de ser um compromisso político do educador, e, por isto mesmo, necessita do empenho e do compromisso dos órgãos que gerem a educação pública neste município, estado e país.

Para a equipe gestora tem sido um desafio organizar este novo currículo, tendo especial atenção com a parte pedagógica para que não haja fragmentação dos conteúdos e que possa haver articulação entre eles, possibilitando a todos trabalhar na mesma perspectiva. Por isso, o tempo de formação torna-se essencial para pensar o fazer pedagógico dos educadores.

A escola conta com uma sala de recurso onde duas psicopedagogas acompanham educandos com dificuldades de aprendizagem e uma orientadora educacional que atua junto às famílias e a comunidade escolar.

A Escola Arruda funciona ininterruptamente e oferece educação integral aos que participam do Projeto Mais Educação. Os educandos desenvolvem inúmeras atividades no contra-turno, perfazendo uma carga horária de 7h de atividades diárias, com oferecimento de almoço e lanche.

No que se refere a infraestrutura a instituição possui além das salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, sala de vídeo, quadra e ginásio de esportes. Este último, em condições precárias de destruição por falta de investimentos e reparos por parte dos órgãos competentes em sua manutenção e conservação.

Para nosso eterno educador, “A designação de tempo integral em si não faz milagre. É preciso saber o que fazer do tempo...” (FREIRE, 2000, p.54). Tendo presente que é “impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola” (FREIRE, 2000, p.46).

Mais uma vez buscando inspiração em Freire, que constata a impossibilidade de falar em metas educativas sem falar nas condições materiais da escola. Para ele, “Reparar, com rapidez, a escola é um ato político que precisa ser vivido com consciência e eficácia” (FREIRE, 2000, p.53) e sem demoras.

Ainda assim, mesmo com algumas dificuldades em decorrência da negligência e descaso do poder público, a Escola Arruda não tem medido esforços através de sua equipe diretiva, corpo docente e funcionários no estabelecimento de um ambiente educativo e formativo, que contribua com a vida de nossas crianças e jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo isso, pode-se dizer que a Escola Arruda vive um momento de pleno desenvolvimento no que se refere às questões de cunho pedagógico, principalmente com a implantação da hora-atividade, processo este que iniciou no ano de 2012 quando se inseriu nos currículo dos anos iniciais a oferta das disciplinas de artes e educação física com profissionais específicos. Porém continua sendo uma atitude

pontual e paliativa já que não é uma proposta da rede municipal e, mesmo com todo esse movimento ainda é incapaz de fazer cumprir a legislação no que tange ao tempo destinado a formação.

Esta foi uma conquista histórica da Escola, pois possibilitou tempo para a sua própria organização curricular, bem como, para a realização de trocas de experiências, diálogos e estudos sobre as questões da infância dentro de sua carga horária de trabalho e no próprio espaço da escola. Desta forma, a instituição vai adquirindo outro patamar social na condição não de simples transmissora de conhecimentos e/ou informações, mas de produtora de saberes, de conhecimentos.

O que está sendo feito, em equipe, é um convite a experimentação, e simboliza a mudança educativa aos profissionais dos anos iniciais. E, após dois anos de implementação deste novo desenho para o currículo dos anos iniciais, consolida uma equipe docente de primeira linha, conservando o sonho e dialeticamente trabalhando o medo e a ousadia e aceitando as tensões e contradições daí decorrentes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, 4 ed. São Paulo> Cortez, 2000.

SATT, Jorge A. de O. **Nas andanças pelo mundo, repensando caminhos...** Assim me constituo educador ambiental. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), 2009.

PAULO FREIRE NO CONTEXTO DA LEITURA

JEFFERSON LUIS MACHADO¹

HEDI MARIA LUFT²

CLÁUDIA MARIA SEGER³

RESUMO

Reconhecer a importância do contador de histórias, da literatura infantil e incentivar a formação de leitores na idade escolar é o que vem propor este artigo. Neste sentido, a literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Este estudo analisa conceitos de leitura, enfoca a importância de ouvir histórias e do contato da criança desde cedo com o livro para que se torne um leitor fluente. A busca permanentemente por leituras envolve a leitura de mundo, estudada pelo educador Paulo Freire ao longo de sua trajetória profissional. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. Ler, no entanto, é uma atividade que implica não somente a decodificação de símbolos envolve uma série de estratégias que permite a criança compreender o que lê através do trabalho pedagógico com as diversidades textuais. A relação leitor e contador se dão através das questões referentes à aquisição da leitura por crianças. A reflexão é fundamentada em Freire (1998), Brandão (2001), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Contador de histórias. Escola. Criança.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura do mundo e a leitura da palavra são marcas descritas em toda obra de Paulo Freire. O objetivo sempre foi de fazer desse processo uma forma de conscientização, de superação da opressão e ancorar em processos de libertação e

¹ Acadêmico do Curso de Pedagogia, Integrante do Grupo de Estudos Paulo Freire - UNIJUI – Campus Santa Rosa-RS, Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq. profejeffe@gmail.com.

² Professora, Coordenadora do Grupo de Estudos Paulo Freire - UNIJUI – Campus Santa Rosa-RS, Doutora em Educação – UNISINOS. hedim@terra.com.br.

³ Professora, Integrante do Grupo de Estudos Paulo Freire - UNIJUI – Campus Santa Rosa-RS, Mestre em Educação nas Ciências – UNIJUI. claudiamasc@terra.com.br.

emancipação humana. Assim, nessa reflexão desejamos analisar a relevância do contador de histórias no despertar para criticidade desde a infância.

O contador de histórias conta uma história a fim de proporcionar aprendizagem diversas às crianças. Estendendo a mão aquele que, senta ou mesmo em pé, abraça o universo do escutar no momento que soltam palavras de sua boca, e abarca o mundo pelo olhar. Em uma roda de crianças, ele chega com energias renovadas para que aquele momento se torne único e mágico. Foi quando uma das crianças olhou e afirmou:

- Hei e a girafinha (objeto que uma criança tinha na mão), onde ela vai ficar?

- Dê ela para mim, que vou colocar aqui na mesa sentada, e hoje ela vai acompanhar a história assim como vocês!

- Pronto a girafinha vai assistir a história.

Começamos com esse relato por perceber que a contação de histórias é algo que favorece a imaginação da criança. Na busca por referenciais, o adulto que lê para uma criança está colaborando para que esta comece a mergulhar não só no mundo mágico e encantador das histórias, mas na dimensão das possibilidades de invenção de outros mundos possíveis. Freire (1998) destaca como leitura de mundo, a primeira leitura que a pessoa pode desenvolver e que precede a leitura das palavras. Ler o universo de vida, de possibilidades é condição fundamental para aprendizagem da leitura das palavras. É com este enfoque que buscamos com este artigo entender a leitura em diferentes contextos, não apenas visando o acúmulo de livros lidos, mas compreender que, quando se está lendo algo para si ou para alguém, é preciso entender para que a leitura existe e o que ela contribui na compreensão do universo, do mundo no qual estamos inseridos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A criança que tem ao seu lado um adulto que lê para ela é provável que tenha a sua capacidade de formação leitora mais reflexiva, mais positiva. Isso contribui na formação de um sujeito com autonomia intelectual, com a formação de ideias mais

críticas. Assim, a aquisição da leitura acontece de modo mais significativo. Então vem a pergunta:

O que é ler? Ler é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor. Para Kleiman (2002), a leitura é um processo que se evidencia através da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, o ato de ler caracteriza-se como um processo interativo do material de leitura com aquele que lê ou que escuta a história.

A leitura decorre da aprendizagem do leitor, podendo ser de modo muito simples e/ou complexa, e se dá em contextos individuais e coletivos. Podemos pensar sobre o que faz com que o leitor busque ler um livro para que isso se torne um hábito cotidiano em sua vida. Geralmente são muitas as motivações que levam à leitura: prazer, informação, conhecimento, compreensão, praticar leitura em voz alta, comunicar algo a alguém... No entanto, queremos elucidar a busca da leitura pelo deleite em ler. Neste sentido, precisamos trabalhar com uma diversidade textual. Assim, as possibilidades de escolhas são ampliadas o que proporciona o desafio de conhecer textos diferentes.

A literatura infantil envolve necessariamente a contação de histórias, atividade que faz a diferença no processo de mobilizar para construção de um leitor. A imaginação, a dramatização, a vivência de personagens, as fantasias propiciam uma busca pelo ler de modo mais dinâmico. Há que se considerar que, através da leitura e da contação de história no espaço escolar, muitas crianças têm seu primeiro contato com as histórias infantis. Isso se constitui no passaporte para o mundo da imaginação e a possibilidade do surgimento de mais leitores.

Em uma roda de histórias, acabamos por mostrar caminhos novos, aprendemos com a criança que acaba descobrindo o mundo da leitura através das palavras, do encantamento, da alegria. Entendemos que é preciso apresentar livros e histórias infantis de qualidade, para que a criança possa ser cativada pelo ato de ler. Assim, seu pensamento torna-se enriquecido com ideias e concepções presentes no mundo vivido por ela.

O que lemos numa história infantil e/ou contamos muda intensamente quando vivenciado através de um personagem. Um personagem que elucida medos,

angústias, amores e decepções traz o movimento, a ação, a vida na história. Quando o adulto transforma-se em um personagem a criança elabora uma fantasia que a leva pensar sobre quem pode estar representando. Como se percebe na fala de uma criança (9 anos) “ora, nem é um vovô, ele é o professor!”. Assim, a criança elabora sua criatividade, desenvolve seu pensamento e faz uma leitura do contexto ao qual está inserida. Conforme nos explica Bussato (2012, p.9) “o contador de histórias empresta seu corpo, sua voz, seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado”.

Para que o processo de contação de história seja significativo, é preciso trazer a história apropriada, a qual relacionamos com a leitura e a busca permanente de histórias que possam complementar o acervo de histórias lidas, viabilizando a aquisição de diferentes pontos de vista e o alargamento de experiências. As histórias permitem a criação, a transmissão e a transformação da cultura. Elas apresentam-se intencionalmente como algo mágico, senão enquanto ato, enquanto processo da descoberta de um universo desconhecido e maravilhoso, pois “cada vez que contamos uma história perpetuamos a existência dos seres fantásticos, lhe damos vida e espaço para que se manifestem e encantem o mundo”(BUSSATO, 2012, p.12). Sendo assim, podemos dizer que, após contarmos a história, surgem diversos rumos e imaginários.

Outro aspecto a destacar é a leitura reflexiva que é entendida como sendo o momento que envolve a leitura mais elaborada de clássicos da literatura infantil e que carregam uma gama enorme de mensagens subjetivas. Há diferentes questões a serem debatidas, inúmeras realidades a serem desvendadas. Entretanto, a leitura não pode caracterizar-se somente pela simples decodificação do código escrito, mas trazer a tona o significado do que está sendo lido através da reflexão, pois “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”(FREIRE apud SOUZA, 2002, p.11).

A prática da leitura em espaços escolares e não escolares, ocorre no processo de busca e reflexão. Neste caso, o adulto precisa ser um provocador para incentivar a capacidade de leitura nas crianças. Assim elas estarão evoluindo e diversificando os gêneros textuais, o que possibilita a interação com outras formas de linguagens uma vez que

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 (FREIRE, 2001, p.59).

Sabemos que um dos grandes desafios da escola é incentivar a leitura reflexiva e compreensiva estimulando as crianças a entender aquilo que lêem, aliando o prazer e o desejo em ler cada vez mais. Lerner (2002, p.27.) destaca que

o desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam 'decifrar' o sistema de escrita. É formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro.

Assim, julgamos pertinente relacionarmos o processo inicial de alfabetização de Paulo Freire com a aquisição significativa da leitura a partir do seu contexto. "Usando com carinho os gravetos como giz e o chão do quintal como se fosse à lousa (o quadro-negro), Paulo Freire foi aprendendo a rabiscar as letras, a formar as sílabas. Foi aprendendo a inventar por escrito as palavras que ele já sabia, falando" (BRANDÃO, 2001.p.17). Ao escrever no chão com um graveto, Freire foi percebendo que era possível formar com letras as palavras do seu dia a dia. Deste modo, a leitura das palavras começava a ter significado para ele, permitindo, aos poucos, a compreensão do mundo que o cercava. Sem dúvida, isso contribuiu positivamente para suas reflexões posteriores.

Mesmo com a existência de fatores de mudança e transformação das práticas leitoras nas escolas, o desejo de ler ainda é algo que está bastante distanciado da maioria dos alunos, principalmente daqueles oriundos das classes populares que só encontram prioritariamente na escola acesso às práticas de leitura. Estas, muitas vezes, caracterizam-se por apenas decodificação do código escrito, sem nenhuma preocupação em construir significado para o que foi lido.

A escola necessita ser o lugar aonde se forma leitores críticos capazes de olhar diferentemente o seu espaço no mundo. A leitura nos dá a segurança na construção da linguagem clara dizendo o que queremos dizer com argumentos bem construídos. Segundo Freire (1998, p. 19):

como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta, mas também de escrever caneta.

A reflexão da leitura ocorre não depois que acabamos de ler um texto, ou de perceber um objeto, e sim depois que assimilamos o porquê desta na cultura social que se vive. Apesar de toda evidencia da importância da leitura enquanto prática social, ainda é bem comum observarmos crianças que frequentam classes regulares em escolas de ensino fundamental afirmar não gostar de ler. Portanto, é necessário refletirmos a respeito desse aspecto. É imprescindível que a leitura seja de fato presença constante na vida das crianças e uma das formas mais significativas de realizarmos isso é contar histórias e sermos adultos leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da contação de histórias para crianças está alicerçada na compreensão daquele que escuta a história, bem como no estímulo à leitura das que frequentam o espaço escolar. Desenvolver o interesse pela leitura é um processo constante para que a criança se transforme num leitor.

Percebemos que os alunos lêem mais quando o professor é um contador de histórias, pois este mergulha na magia dos livros infantis mostrando que eles são encantadores e possibilitam um desenvolvimento favorável do seu vocabulário, conhecer pessoas, lugares, objetos diferentes daqueles que circundam no seu meio. Assim, ampliam sua visão de mundo ficando imersos em um processo que os leva a se auto-interrogar sobre o que leram para estabelecer relações com o que já sabem. Além disso, contar e ouvir uma história é compartilhar uma experiência na descoberta do mundo das histórias e dos livros. Muitas vezes estas são imaginárias, estimulantes o que aguça a concentração e conseqüentemente o pensamento reflexivo.

A leitura contribui na formação de um sujeito crítico, responsável e atuante no espaço que vive. Bem como no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança uma vez que as histórias trabalham problemas existenciais típicos da

infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos. Diante disso, a escola busca conhecer e desenvolver nas crianças as competências da leitura através de atividades criadoras e questionadoras que despertem o prazer pelo ato de ler.

É imprescindível investir na formação de professores leitores para que estes desenvolvam experiências positivas de leitura incluindo oportunidades para ler de todas as formas possíveis. Isso exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura. Levar as crianças em livrarias, feiras de livros e bibliotecas são excelentes sugestões para tornar permanente o uso da leitura, no entanto, nada estimula mais do que adultos leitores e contadores de histórias. Façamos isso sempre que possível...

REFERÊNCIAS

BUSSATO, Cléo. **Contar e encantar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. 3. ed. São Paulo:UNESP,2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1998.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUZA, João Francisco. **Atualidades de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002.

REDES SOCIAIS: POSSIBILIDADES DE USO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FABIOLA FRANCIELE KNECHT¹
BERENICE GONÇALVES HACKMANN²

RESUMO

A experiência descrita neste relato faz parte de um projeto que está sendo realizado em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), com o objetivo de compreender/explicar como professores/acadêmicos (denominados também de colaboradores) utilizam (ou não) as redes sociais nos espaços educacionais do Ensino Fundamental e de que forma as usam (ou não) em favor da aprendizagem. A pesquisa, de cunho qualitativo, com coleta de dados feita por meio de entrevistas semiestruturadas junto ao universo de acadêmicos do curso de Pedagogia da FACCAT, ao ser finalizada, trará contribuições significativas ao campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Professores. Escola. Cultura digital. Redes sociais.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A utilização das redes sociais vem ganhando destaque na sociedade contemporânea, uma vez que um número expressivo de pessoas conecta-se, no dia a dia, por meio de relações estabelecidas nas esferas digitais. As redes se constituem de tal forma que permitem conexão dinâmica, autônoma, autorregulada, sem hierarquização e evidenciam colaboração e cooperação entre os atores envolvidos. Esse cenário precisa ser absorvido nos espaços escolares e, para tal, professores em formação (aqui denominados de professores/acadêmicos) devem refletir sobre essa atualidade, procurando capacitação para superar lacunas na formação tecnológica, conquistando conhecimentos e espaços no mundo informático. A partir da investigação que está sendo realizada, de abrangência regional, pretende-se descobrir qual o perfil desses colaboradores em relação às redes sociais e possibilitar discussões e reflexões sobre o tema em pauta.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara (Faccat) - RS. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) fabiolafknecht@gmail.com.

² Professora das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat - RS. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Pucrs. bere@faccat.br.

Essa pesquisa é relevante porque evidenciará em que patamar se situam os colaboradores entrevistados em relação ao uso das redes sociais, qual faixa etária prepondera, qual o comportamento desses usuários, qual a frequência com que acessam as redes sociais, qual o local de acesso, qual o motivo do uso e como podem usar as redes para potencializar a comunicação e construção de conhecimento com seus alunos. No final, os professores terão a oportunidade para, em grupo, discutir e refletir sobre o tema e elaborar sugestões de atividades que permitam o uso das redes sociais a favor da aprendizagem. As conclusões obtidas serão encaminhadas a todos os envolvidos na pesquisa.

Acredita-se que a tecnologia deve ser usada em prol da Escola, e é da natureza humana viver e trabalhar em conjunto, em forma de teia ou rede, o que justifica a potencialização de espaços para o compartilhamento da informação e do conhecimento.

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO

2.1 As novas tecnologias com suas redes sociais

Ao iniciar a pesquisa, elaborou-se uma fundamentação teórica que sustentasse e embasasse o projeto. Assim, as reflexões foram alicerçadas nas ferramentas/programas que compõem as redes sociais e nas novas gerações que vivenciam a cultura virtual e que estão construindo uma sociedade em rede.

É importante descrever as possibilidades que os meios tecnológicos proporcionam aos usuários, que consistem em relações de contatos a distância, proporcionando, com isso, um espaço interativo para comunicação de pessoas de forma síncrona²⁴¹ e assíncrona²⁴². Nesse cenário, observa-se que, na rede, o formalismo linguístico fica, por vezes, em segundo plano. Assim, os usuários escrevem de forma coloquial e apoiam-se em recursos como os *emoticons*²⁴³, que

²⁴¹ É a interação que se processa em tempo real (HACKMANN, 2008).

²⁴² É a comunicação não simultânea que, entre a emissão e a recepção, existe um espaço de tempo (HACKMANN, 2008).

²⁴³ A palavra *emoticon* é a mistura de *emotion* (emoção) com *icon* (ícone) (AMOROSO, 2009).

trazem significados/sentimentos diversos, sem a necessidade de descrever na forma escrita seus sentimentos.

Destaca-se que os alunos, hoje em dia, têm uma familiarização com as redes sociais e, sabendo-se utilizar essas ferramentas, será mais produtiva a apropriação das mesmas no processo educativo. No entanto, há escolas que não aceitam o uso das redes sociais, pois acreditam que os alunos perdem o foco do ensino se as utilizarem. Outras ainda não se inseriram no mundo digital; ao mesmo tempo, há aquelas que usam os computadores como facilitadores de tarefas, exercícios, jogos educativos, simulações e pesquisas. Nesse sentido, Freire e Guimarães (2011) ressaltam que, com o uso dos computadores,

[...] o poder no poder assegura a si mesmo, através da programação que ele mesmo faz, o melhor uso para a reprodução da sua própria ideologia. É muito mais fácil ao poder no poder sentir-se em paz com a transmissão ou reprodução de sua ideologia através de uma máquina do que através do professor (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 124).

No *Twitter*, no *Orkut*, no *Facebook*, entre outros, os usuários constroem-se a partir de um perfil ou página pessoal e expõem sua vida para seus amigos, conhecidos ou seguidores, compartilham fotos, mensagens, ideias, conhecimentos, recebendo respostas por meio de comentários, “curtidas”, etc. Por vezes “adotam” um perfil *fake* (falso), como se fosse uma máscara, para evitar o reconhecimento de sua real identidade.

Costa *et al. apud* Tomaél, Alcará e Di Chiara (2005, p. 94), explicam que a rede “é uma forma de organização caracterizada fundamentalmente pela sua horizontalidade, isto é, pelo modo de inter-relacionar os elementos sem hierarquia”.

Com o desenvolvimento dos meios de comunicação, principalmente após a internet, as relações sociais ocorrem independentemente do tempo e/ou do espaço. Mesmo em rede, as relações influenciam seu usuário, refletindo-se em sua realidade. Segundo Wellman *et al.* (1996) *apud* Tomaél, Alcará e Di Chiara (2005), a rede está fortemente ligada com a realidade que a cerca e é influenciada pelo seu contexto e esse por ela.

As redes sociais envolvem um conjunto de atores que mantêm ligações entre si. As tecnologias de informação e comunicação, em especial os softwares

disponibilizados pela internet, fazem parte da rotina dos jovens (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010). Tais ferramentas oferecem recursos para potencializar o ensino formal e facilitam a compreensão de temas estudados. Assim, as novas tecnologias vêm transformando a maneira de ensinar e de aprender, tornando possível o uso das redes sociais para ajudar no ensino-aprendizagem, pois ampliam a interatividade e a flexibilidade de tempo e espaço no processo educacional (SILVA; COGO, 2007).

Observa-se que decorreu expressivo espaço de tempo desde que os computadores estão sendo utilizados nas escolas como facilitadores de tarefas como produção de textos, exercícios, jogos educativos, simulações e pesquisas, em atividades pré-definidas, inicialmente, pelo professor. Posteriormente, são construídas pelos próprios alunos, sujeitos tecnológicos que sabem trabalhar com as ferramentas da nova era. Como observado por Valente (1993, p. 8), “[...] o computador não é mais um instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador”.

Para Lorenzo (2011) *apud* Juliani *et al.* (2012), é preciso que as redes sociais sejam melhor exploradas a partir de um planejamento que atenda a critérios de ética e responsabilidade, para que se possa otimizar o ensino.

É visível o poder das redes sociais em atrair pessoas, independentemente da classe social ou faixa etária em que estão inseridas. Deixa de ser somente um canal de comunicação e interesses em procurar, partilhar ou aprender sobre determinado assunto. Segundo Tomaél, Alcará e Di Chiara (2005, p. 97), as redes sociais “se mantêm valendo-se da interação entre diversos indivíduos para a criação de novos conhecimentos”.

Com isso, o *Facebook*, por exemplo, passa a ser um meio de oportunidade para o ensino se for bem estudado e trabalhado, evidenciando uma intenção definida para construção de conhecimento. Para isso, é preciso que a escola volte seus olhos a esse meio, contextualizando sua importância dentro do ambiente escolar. Ao utilizar as redes sociais em sala de aula, é necessário que o professor tenha pleno domínio do software para assim suprir quaisquer necessidades do aluno. Como registram Patrício e Gonçalves (2010, p. 11), “apesar de reconhecermos potencialidades educativas a todas as aplicações referidas, cabe a

cada docente perceber de que forma poderá tirar proveito das mesmas, potenciando os benefícios e minimizando as limitações que delas possam ocorrer”.

Percebe-se que é impossível ignorar o *Facebook*, assim como o *Twitter*, o *Skype* e tantas outras redes que fazem parte do nosso cotidiano. Por isso, é válido refletirmos que “somente professores podem transformar o recurso em instrumento de aprendizagem e estímulo cerebral” (ANTUNES, 2010, p. 94).

Ainda sobre o *Facebook*, é importante enfatizar seu poder de inserção e como se tornou popular entre jovens e adultos, acessível a todo o público interessado, independentemente da classe social ou faixa etária que está inserido. Com isso, passa a ser um meio de oportunidade para o ensino, tornando-se viável se houver a sua utilização correta, devendo, para tal, ser bem estudada e trabalhada com intenções definidas para a construção de conhecimento.

No ensino e aprendizagem, há que se considerar os alunos da Geração Y²⁴⁴: exigentes, confiantes, ambiciosos, centrados, acostumados à comunicação instantânea, que se conectam com pessoas das mais variadas formas: *SMS*, *e-mail*, *Twitter*, etc. Pertencendo a uma geração que é multitarefa, sonham em conciliar lazer e trabalho e possuem expressiva conexão com a tecnologia e com as novas mídias. Barros *et al.* (2011) explicam:

[...] a geração Y é capaz de absorver grande quantidade de informação visual de uma só vez, provavelmente mais do que as gerações mais antigas, desde que isso seja apresentado de forma atraente e fácil de assimilar. Isso torna o design, muitas vezes, tão ou mais importante que a boa escrita (BARROS *et al.*, 2011, p. 68).

Percebe-se a importância das redes sociais na vida dos jovens de hoje e ressalta-se a necessidade da promoção de cursos e oficinas de capacitação e inserção dos professores nesse mundo da “nova geração” tecnológica para qualificar seu ato educativo (BARROS *et al.*, 2011), pois é impossível fechar os olhos diante de todo esse desenvolvimento tecnológico e não deixar de ouvir a chamada de socorro dos jovens e crianças do mundo inteiro que clamam por aulas mais significativas e interessantes.

²⁴⁴ Geração Y, é a geração das pessoas que nasceram após os anos 80, são as pessoas conhecidas também por serem chamadas de geração do milênio ou geração da Internet, que surgiu exatamente por essa época (SIGNIFICADOS.COM, 2013).

Ao observar uma página virtual de um adolescente, por exemplo, que na vida cotidiana possui pouco relacionamento social, encontrar-se-ão muitos “amigos” adicionados sem ao menos conhecê-los. No entanto, interage de forma satisfatória, podendo aumentar seu capital social e modificar seus valores já definidos.

Como Machado e Tijiboy (2005) descrevem, a utilização das redes sociais no âmbito educacional vai muito além do simples uso do computador como ferramenta. Elas devem ser alternativas mediadoras e transformadoras da educação, permeadas por novas formas de sociabilidade.

2.2 Uma nova geração, em rede, no mundo atual

Na atualidade, percebemos que as redes sociais na vida de crianças e jovens constituem-se de grande importância, seja na manutenção de amigos como também na criação de novas redes de apoio social e intelectual. Sabendo disso, cumpre-se salientar a importância da apropriação, por parte de professores/acadêmicos desse “mundo tecnológico”, por vezes fazendo-se necessário, para o cumprimento dessa apropriação, a promoção de cursos e oficinas para a inserção desses profissionais nessa nova forma de interação. Observe-se este pensamento de Freire (1996, p. 54): “Só os idiotas acham que a máquina deixa o professor menos importante. É justamente o contrário. Um professor apaixonado pela vida estimula a curiosidade e a curiosidade é a maior fonte do saber”. Assim, a tecnologia pode servir à construção do conhecimento, desde vise a aprendizagem imbricada com o prazer em aprender. Aprender pode ser difícil, exigente, mas prazeroso, como nos diz Freire (1992). Por isso, aprender vem acompanhado de sensação de prazer.

A satisfação da descoberta envolve o prazer de conhecer, que pode acompanhar, pela vida inteira, uma pessoa. Essa pulsão cognitiva, a curiosidade, é movida por um interesse de conhecer, como se a curiosidade comportasse, além da utilidade de conhecer o seu meio e de acumular informações ao acaso, uma finalidade em si, uma satisfação propriamente cognitiva de descoberta (HACKMANN, 2008).

Fernández (2001) relata um diálogo entre duas meninas que permite refletir sobre uma aprendizagem que causa alegria e prazer:

As meninas conversavam entre si. Sem a interferência de nenhum adulto, viram-se na necessidade de explicar o que quer dizer 'aprender'. [...]

- Vou aprender a nadar - disse Silvina com a alegria de seus seis anos recém-feitos.

- Vai nadar? - intervém a irmã, três anos mais jovem.

- Não, vou 'aprender' a nadar.

- Eu também vou brincar na piscina.

- Não é o mesmo. Eu vou 'aprender' a nadar - diz Silvina.

- O que é aprender?

- Aprender é.. como quando papai me ensinou a andar de bicicleta. Eu queria muito andar de bicicleta. Então... papai me deu uma bici... menor do que a dele. Me ajudou a subir. A bici sozinha cai, tem que segurar andando...

- Eu fico com medo de andar sem rodinhas.

- Dá um pouco de medo, mas papai segurava a bici. Ele não subiu na sua bicicleta grande e disse 'Assim se anda de bici...' Não, ele ficou correndo ao meu lado, sempre segurando a bici... muitos dias e, de repente, sem que eu me desse conta disso, soltou a bici e seguiu correndo ao meu lado. Então eu disse: Ah... APRENDI!

Uma mulher que escutava a cena de longe não pôde deixar de ver a alegria do 'aprender' pronunciado, que havia se trasladado até o corpo da menor e aparecia no brilho de seus olhos.

- Ah! Aprender é quase tão lindo quanto brincar - respondeu.

- Sabe, papai não fez como na escola. Não me disse 'Hoje é dia de aprender a andar de bicicleta. Primeira aula: andar direito. Segunda aula: andar rápido. Terceira aula: dobrar. Não tinha um boletim onde anotar: muito bem, excelente, regular...' porque, se tivesse sido assim, não sei, algo em meus pulmões não teria me deixado aprender (FERNÁNDEZ, 2001, p. 60-61).

Procurando entender que há uma constante renovação nesse contexto, é possível dizer, como Freire (2000), que esse novo mundo das tecnologias possibilita uma gama de novas perspectivas para a educação. Além disso, Freire e Guimarães (2011, p. 123) chamam a atenção para o papel dos educadores em relação à utilização da informática no subsistema educacional, para que possam "[...] aproveitar esses espaços do subsistema para, usando o próprio instrumento avançado, chamar a atenção do educando com relação a essas questões", questões essas políticas, de emancipação do sujeito, para assim desenvolver a criticidade do educando. Essa atual cultura virtual pode modificar o sujeito que a utiliza e pode desenvolver práticas educativas em que os alunos possam se tornar sujeitos cada vez mais críticos.

Deve-se, pois, ficar atento para que não aconteça uma banalização do uso das tecnologias no sistema educacional, transformando essa ferramenta de possibilidades ilimitadas em uma "cartilha informatizada".

De acordo com Freire (2000, p. 57), a prática educativa que vem sendo exigida pelos avanços tecnológicos, é uma prática: “[...] coerente com o ser que estamos sendo, desafia nossa curiosidade crítica e estimula o nosso papel de sujeito do conhecimento e da reinvenção do mundo”.

Atualmente uma prática mobilizadora, por parte dos educadores, mostra-se cada vez mais necessária, desacomodando esses profissionais e fazendo com que eles redescubram suas práticas, correlacionando com a cultura virtual.

Por meio da sociedade em rede, pessoas com valores e interesses em comum interagem através de conversas, temas, ideias, histórias e imagens, expandindo os vínculos sociais diariamente. Essa nova sociedade em rede possibilita que jovens do mundo se comuniquem, conectados por um interesse em comum. Entretanto, como consequência dessa facilitação na comunicação virtual, é inevitável o aparecimento de *déficit* de comunicação, devido a postagens de conteúdos impróprios, que expõem ações pessoais e íntimas.

Há aqueles que acreditam que tais ações inconsequentes podem ser facilmente corrigidas com um simples *delete*, esquecendo que, em se tratando de relações humanas, mesmo que em um modelo impessoal, não presencial, informações são internalizadas pelos que com ela interagem, fazendo que aquilo que foi dito e “deletado” permaneça na memória coletiva.

Essa grande “liberdade” de expressão, disponível na sociedade em rede, acaba por fazer que pessoas percam sua individualidade. Essa liberdade pode ser questionada e, talvez, transformada em “sensação de liberdade”, significando, para os mais críticos, alienação. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor estimule o pensamento crítico do aluno, resgatando-o de um pensamento de senso comum, incentivando-o a desenvolver pensamento problematizador para que, livremente, possa construir sua própria forma de pensar.

Freire (2000) articula a ideia de que nenhuma educação

[...] que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade (FREIRE, 2000, p. 18).

É por meio da vivência autêntica que, segundo Freire (2000), essas tensões dialéticas entre autoridade e liberdade, podem melhorar a capacidade para superar crises de difícil solução.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos caracterizar o projeto sobre as redes sociais, ora em desenvolvimento, como uma experiência enriquecedora e de grande relevância para a educação. Enriquecedora pela diversidade de assuntos que correlacionam com o tema em estudo, além das ligações com pensamentos freireanos. De relevância para a educação, por ser uma pesquisa regional que está em andamento e tem o intuito de investigar como as redes sociais vêm sendo utilizadas por professores/acadêmicos. No final, os professores colaboradores da pesquisa terão a oportunidade para, em grupo, discutir e refletir sobre o tema e elaborar sugestões de atividades que permitam o uso das redes sociais a favor da aprendizagem.

Repensar a educação é uma tarefa urgente e árdua que há pela frente, e todos os envolvidos precisam compreender que a educação precisa se abastecer da complexidade da cultura fractal e hipertextual. É necessário que se utilize de ferramentas possíveis que já estão disponíveis e que trazem a insegurança para aqueles que ainda não se apropriaram de novas formas de educar e de aprender. Hoje, contamos não só com os livros, mídia e espetáculos, mas também com “[...] as próteses de nosso cérebro (computadores, ferramentas de comunicação), as redes e as memórias coletivas eletrônicas”, como refere Rosnay (1997, p. 347).

Os tempos atuais exigem a reconfiguração da escola, uma nova movimentação do aluno e um novo papel do professor, que necessita de uma nova maneira de agir, caracterizada por uma atitude

pró-ativa, crítica, empreendedora, com habilidades de socialização, facilidades em trabalhar em e com equipes, num imperativo trazido pela planetarização, globalização, pelo conectar-se em um processo de interdependência, de colaboração, de cooperação, de interatividade que desafie a hiperespecialização, que limita, restringe, separa e fragmenta, impedindo de ver o global e onde o essencial se dilui, fechando-se em si mesmo (PORTAL, 2001, p. 115).

Todos os envolvidos no mundo educacional precisam abandonar a zona de conforto, do conhecido. Precisam aprender a correr risco, a serem ousados. É importante lembrar de que muitos tiveram a formação alicerçada em ações positivistas, com uma educação do tipo bancária, planejada na linearidade, em que repitam frases, fórmulas que poderiam ser “comprovadas” nos livros.

Ressalta-se a importância do papel do professor como protagonista da ação transformadora no ensino e a sua consciência de que a tecnologia deve ser utilizada para instrumentalizar o educador, não devendo se tornar uma mera ferramenta de imposição de saberes e valores da “ideologia dominante”. Quanto ao ato de ensinar, Freire (1992 p. 42) considera que “[...] o(a) 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”. Assim, para que o professor possa verdadeiramente utilizar essa ferramenta e de todas suas especificidades, faz-se necessário sua total apropriação, no entanto não pode esquecer que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, como esclarece Freire (1996, p. 25).

Veja-se essa reflexão de Freire (1996) sobre a ideia de que ensinar exige consciência do inacabamento:

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. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital (FREIRE, 1996, p. 55).

E é essa consciência de inacabamento que permitirá que os professores valorizem a interação que ocorre nas redes sociais, tornando-as cúmplices da magia do ensinar-aprender-ensinar.

REFERÊNCIAS

AMOROSO, Danilo. *Curiosidades sobre emoticons e abreviações*. 2009. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/rede-social/1515-curiosidades-sobre-emoticons-e-abreviacoes.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

ANTUNES, Celso (Coord.). *Geografia e Didática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARROS, Daniela M. V. *et al.* *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. 2011. Disponível em: <<http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/pedagogia/18.Educa%E7%E3o%20e%20Tecnologias.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2013.

FERNÁNDEZ, Alicia. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

_____. *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:

UNESP, 2000, e-book. Disponível em: <<http://www.esnips.com/doc/3d5da577-1240-4dc4-8685-ea73cab0b346/Paulo-Freire---A-pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre a educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HACKMANN, Berenice Gonçalves. *Em busca de um novo saber: trajetórias de aprendizagem da tecnologia da informação*. 2002. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. *Por trás do computador: sentimentos expressos nas trajetórias de aprendizagem em educação a distância (sem distância)*. 2008. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

JULIANI, Douglas Paulesky *et al.* Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. 2012. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, CINTED-UFRGS, Porto Alegre, v. 10, n. 3, dez., 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/36434/23529>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

MACHADO, Joicemengue Ribeiro; TIJIBOY, Ana Vilma. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, CINTED-UFRGS, Porto Alegre, v. 3, n. 1, maio, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13798>>. Acesso em: 10 set. 2013.

PATRÍCIO, M. R. V., GONÇALVES, V. M. B. Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior. *I Conference Learning and Teaching in Higher Education: Universidade de Évora [versão electrónica]*. 2010. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/7104.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. O professor e o despertar de sua espiritualidade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001. p. 109-123.

ROSNAY, Joël de. *O homem simbiótico: perspectivas para o terceiro milênio*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SIGNIFICADOS.COM.BR. *O que é Orkut*. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/orkut/>>. Acesso em: 2 set. 2013.

SILVA, A. P. S. S.; COGO, A. L. P. Aprendizagem de punção venosa com objeto educacional digital no curso de graduação em enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 185-192, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/3162/1733>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; DI CHIARA, Ivone Guerreiro. *Das redes sociais à inovação*. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/civ34n228559.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 57, p. 3-16, jan./ mar.1993.

HISTÓRIAS, SONHOS E ESPERANÇA - A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA “REINSERÇÃO SOCIAL”

CAMILA DA ROSA PARIGI¹

ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO²

CELSONILSON HENZ³

RESUMO

Neste trabalho buscamos trazer um recorte de um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, que se refere a um estudo sobre a importância do processo educativo nas instituições Sócioeducativas para adolescentes e jovens privados de liberdade. A pesquisa foi realizada com base nos documentos legais e referenciais sobre o tema, ainda, com as contribuições dos funcionários do CASE-Centro de Atendimento Sócioeducativo/SM e informações coletadas junto a FASE-Fundação de Atendimento Sócioeducativo/RS. Ao longo do trabalho buscamos trazer contribuições acerca de práticas educativas humanizadoras e cidadãs com vistas à reinserção social dos adolescentes e jovens privados de liberdade.

PALAVRAS-CHAVE: Processo Educativo. Instituições Sócioeducativas. Prática humanizadora.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho busca socializar um recorte do trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena diurno da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa buscou refletir sobre as práticas pedagógicas que ocorrem no Centro de Atendimento Sócioeducativo- CASE de Santa Maria/RS.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: camilaparigiufsm@gmail.com.

² Pedagoga, Educadora Especial, Professora da Rede Estadual de Ensino- RS e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Co-orientadora do trabalho.

³ Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Orientador do trabalho.

A partir daí, buscamos apresentar um recorte da contribuição da prática educativa no contexto socioeducativo do CASE/SM com base em documentos legais e referenciais teóricos com Freire (2001) e Arroyo (2010).

Assim, ao realizar um estudo com o foco nas medidas de proteção destinadas as crianças e adolescentes no “Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”, observamos que as medidas são aplicáveis e três casos específicos: “por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por alguma falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, ou em razão a conduta das crianças e adolescentes (BRASIL, 1990).”

Ao serem verificados um dos casos citados aplicam-se medidas de proteção específicas, que poderão ser designadas dentre as seguintes medidas citadas no artigo 101 do Estatuto:

I. encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II. orientação, apoio e acompanhamentos temporários; III. matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV. inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família e ao adolescente; V. requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI. inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII. acolhimento institucional; VIII. inclusão em programa de acolhimento familiar; IX. colocação em família substituta (BRASIL, 1990).

No artigo 105 do ECA são previstas as medidas aos adolescentes que praticarem o ato infracional são as descritas anteriormente, no artigo 101.

A comprovação de que o adolescente cometeu o ato infracional poderá levar as autoridades a designarem as medidas já citadas no artigo 101, ou ainda as previstas no artigo 112 das “Disposições Gerais das Medidas Sócioeducativas” que variam de acordo com o grau do ato cometido. No artigo 112 as medidas compreendem advertência, obrigação de reparar o dano; prestação de serviço à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade ou internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

Ao que se refere às medidas de internação em estabelecimento educacional, constitui-se em medida de privação de liberdade, ou seja, internação nos espaços sócioeducativos. O artigo 124 que dispõe dos direitos dos adolescentes privado de

liberdade destaca no décimo primeiro inciso o direito da escolarização e profissionalização.

Para nós, a Educação assume um papel necessário na vida desses sujeitos, pois possibilita reconstrução de uma humanização perdida e de uma cidadania não vivenciada. Nesse sentido, a Educação com os adolescentes e jovens caracteriza-se como uma aprendizagem permanente sobre o espaço/tempo social onde está inserido, buscando desenvolver um “cidadão autônomo, solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais (BRASIL, 2006, p. 46).”

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Percursos Metodológicos:

A presente pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, pois partimos do pressuposto de que o ser humano é um ser subjetivo, e que sofre interferências do espaço/tempo no qual interage e também o modifica.

A partir da leitura de Minayo (2012) entendemos que essa abordagem de pesquisa, busca compreender a realidade social e o universo humano por isso, não pode ser reduzida a listagem de evidências ou a indicadores quantitativos.

Nesse sentido, com base em Chizzotti (2006), buscamos criar um espaço/tempo no qual os pesquisadores compartilham experiências, para reconstruírem os conhecimentos acerca dos problemas levantados, todos os participantes caracterizaram-se como colaboradores e construtores de conhecimentos e práticas que sirvam para intervir na pesquisa.

Assim, buscamos a construção de dados descritivos a partir da relação entre o pesquisador, os participantes da pesquisa e o contexto concreto do tema. Através da interpretação e interação, realizaram-se relações, as quais permitirão compreender a complexidade do tema em estudo.

Ainda, a partir da abordagem qualitativa escolhemos a pesquisa do tipo estudo de caso, que segundo Lüdke e André (1986) necessita sempre ser delimitada e definida; pois compreende um aspecto específico dentro de um sistema amplo.

Esse tipo de pesquisa preocupa-se em compreender uma instância singular, “isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 21)”.

Medidas Sócioeducativas e Educação

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda
(Paulo Freire)²⁴⁸*

Pensar nas medidas sócioeducativas sem o horizonte da educação seria uma proposta inviável e falível. A educação compreendida como um processo de transformação dos sujeitos está intrinsecamente ligada ao ser humano, ocorre durante toda a sua existência e em todos os aspectos da vida.

A educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por consequência, a educação é formação do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar fins coletivos (VIERA PINTO, 2001, p. 29,30).

Desta forma, a práxis pedagógica dentro das instituições sócioeducativas comprometem-se com a transformação dos sujeitos através de fatores sociais, históricos, psicológicos, culturais e cognitivos. O Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo- SINASE que dispõe de diretrizes pedagógicas norteadoras do trabalho sócioeducativo, afirma que as ações sócioeducativas são imprescindíveis na construção da identidade das crianças e adolescentes, ainda, auxiliam na elaboração de projeto de vida (BRASIL, 2006).

²⁴⁸ Em Paulo Freire, Pedagogia da Indignação (2000, p.31).

Destacamos que as medidas sócioeducativas, nem sempre estiveram ligadas à Educação. Em um passado recente, desenvolviam uma prática repressiva, excludente e desumana, somente no momento que as crianças e adolescentes foram reconhecidos como sujeitos de direito pela Doutrina de Proteção Integral, foi que se legalizou os aspectos ético-pedagógicos.

A Constituição Federal de 1988 afirma no artigo 6º (sexto) e no 205 (duzentos e cinco) a Educação como um direito social do ser humano, dever do Estado e da família, visando o seu desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL,1988).

O Estatuto da Criança e do adolescente em seu artigo 94 (noventa e quatro) define que as entidades de internação têm como obrigação propiciar escolarização e profissionalização aos adolescentes, sendo obrigatórias as atividades pedagógicas (BRASIL, 1990).

A terceira carta da obra “Pedagogia da Indignação” de Paulo Freire (2000) “Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos- Índio Pataxó” aborda um caso que ocorreu no estado de Brasília em 1997 por jovens em idade adulta e um adolescente de classe média alta.

Freire (2000) demonstra em suas palavras a profunda tristeza e indignação com o acontecimento,

[...] que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses atos desgenticando-se no ambiente que descreceram em lugar de crescer (FREIRE, 2000, p. 31).

Freire ainda destaca a importância das práticas educativas, sejam libertadoras, críticas ou radicais, estarem imbuídas por “princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas (FREIRE, 2000, p. 31).”

Nesse sentido, retoma-se o que foi exposto anteriormente, que à Educação precisa estar comprometida com a transformação do sujeito e da sua realidade. Somente a partir do momento que a atuação do sujeito no mundo ser coerente como seu sonho de transformação do mundo é que não estará sendo alienante.

Ainda, sobre o fato que ocorreu Freire (2000, p. 31) destaca que “Não é possível refazer esse país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor”. Dentro da perspectiva proposta por Freire (2000) de humanização e transformação que pais, familiares, professores(as) e a sociedade precisa organizar a educação de homens e mulheres; a fim de que não se perca o respeito e amor à vida.

Além deste fato ocorrido em 1997 e descrito por Freire (2000) no livro “Pedagogia da Indignação”, outros casos semelhantes ou variantes vem ocorrendo no cenário nacional. Autores como Oliveira (2012) vem dedicando estudos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul buscando identificar quem são os jovens ingressos nas medidas sócioeducativas e o que ocorre com eles após o cumprimento das medidas, que buscaremos abordar no item seguinte.

Diante dos fatos precisamos, urgentemente, repensar sobre a educação que vem sendo ofertada para essas crianças e adolescentes no Ensino Regular, ainda sobre o papel que a família e sociedade vêm assumindo na vida desses sujeitos. Pois, segundo os documentos oficiais que regem a nação, é dever do Estado e família zelar pelo desenvolvimento psicológico, afetivo e social de crianças e adolescentes, ainda, propiciar espaços/tempos para que estes sujeitos desenvolvam-se cognitivamente, através de processos educativos de qualidade.

Os diálogos com as pedagogas e funcionário administrativo da instituição, percebemos que o CASE/SM promove ações com o objetivo de ressocializar adolescentes e jovens através da Escola Humberto de Campos, Cursos profissionalizantes e encontros com as famílias dos adolescentes.

Segundo a Pedagoga Técnica em Educação o planejamento da ação pedagógica é pensada “para” o educando e construída “com” ele no Plano de Atendimento Individualizado – PIA.

Temos que nos colocar no lugar deles porque para eles o tempo aqui passa muito devagar, temos que ver que o menino que vem pra cá tem problemas na família, que são adolescentes e estão se descobrindo (Fala da Pedagoga Técnica em Educação durante a entrevista).

Nas falas do funcionário e das pedagogas foi possível perceber que ambos compreendem as medidas sócioeducativas para além da punição, através de uma visão educativa que busca a transformação na vida dos adolescentes e jovens que cumprem as medidas. Também percebemos alguns impedimentos para a reinserção do adolescente ou jovem, que são criados pela falta de compreensão sobre as trajetórias de vida dos adolescentes e jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os quadros demonstrativos de ingressos das instituições sócioeducativas, percebemos que os índices de crianças e adolescentes envolvidos com a criminalidade e violência sofreram oscilações nos últimos cinco anos, e apresentam um aumento no ano de 2013. No quadro da “População da FASE- RS” disponibilizado no site da FASE²⁴⁹ apresentado abaixo podemos perceber que nos anos de 2007 a 2010 o número de adolescentes caiu, e atualmente se mantém oscilante.

O quadro nos suscita muitas questões, entre elas o fator preocupante do grande número de crianças e adolescentes envolvidos com a violência e criminalidade. Arroyo (2012) aborda no início da sua obra “Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres” que a sociedade idealizou a infância, a adolescência e a juventude. Ao longo da história da humanidade já foram vistos como angelicais, puros, inocentes, pequenos adultos ou demônios, mas na verdade são o que Arroyo (2012, p. 14) nos coloca: “seres humanos em complexas trajetórias existenciais”.

Freire (2011) problematizava sobre a necessidade de uma educação não verticalizada (de cima para baixo), como é o que ocorreu com as crianças e os adolescentes que hoje estão nos espaços sócioeducativos, mas uma educação horizontal. Nas palavras do autor,

²⁴⁹ Quadro disponível no site da Fundação de Atendimento Sócioeducativo – FASE/RS: [http://www.fase.rs.gov.br/docs/Gr%C3%A1fico%20da%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20da%20FASE%20\(jan-2007%20a%20set-2013\).pdf](http://www.fase.rs.gov.br/docs/Gr%C3%A1fico%20da%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20da%20FASE%20(jan-2007%20a%20set-2013).pdf).

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. [...] 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. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 2011, p. 68).

Essa necessidade exige que os educadores propiciem práticas pedagógicas democráticas, em que todos participem da tomada de decisão diante das diversidades e desafios enfrentados dentro da instituição, para que aprendam a fora dela superar as injustiças sociais que vivem diariamente.

A cidadania e humanização dentro das instituições sócioeducativas priorizam as relações e interações que ocorrem diariamente nesse espaço, valorizando as experiências e vivências dos estudantes na perspectiva da emancipação e consciência crítica dos processos históricos, políticos, econômicos e tecnológicos da sociedade.

Por fim, acreditamos que a relevância desse trabalho está na possibilidade de reflexões sobre os processos educativos com a infância, adolescência e juventude²⁵⁰ em espaços de privação de liberdade, pois, buscamos problematizar a necessidade de ver e ouvir os muitos oprimidos da sociedade que se refugiam nas drogas e nos crimes.

REFERÊNCIAS

AHLERT, A. **Interdependências entre educação, ética e cidadania para uma formação emancipadora e libertadora**. Diálogos Latino americanos, v.12, Nov. 2007. <http://redalyc.uaemex.mx>. Acesso em 20 de abril de 2012.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens** /Miguel G. Arroyo. 12.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

²⁵⁰ Conforme o Estatuto da Criança do Adolescente, lei federal nº 8.069/90, a criança é a pessoa até 12 anos incompletos e o adolescente é a pessoa entre 12 e 18 anos de idade. Porém aos adolescentes que cumprem medidas sócioeducativas próximo aos 18 anos, que se configura infracional, poderá cumprir a medida até os 21 anos, posteriormente a essa idade, segundo a mesma lei, o jovem receberá liberdade compulsória. Por isso fazemos a utilização dos termos adolescentes e jovens ao decorrer do trabalho.

_____. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres** /Miguel G. Arroyo. 7.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Outros Sujeitos, Outras pedagogias**/Miguel Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF,: Senado, 1988.

_____. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias, Diário Oficial da União, Brasília, 16 de jul. 1990.

_____. Presidência da República. Secretária Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo -SINASE**/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

_____. Secretária Especial dos Direitos Humanos **Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo** – Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP 01 de 15 de maio de 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Sociais**- Antonio Chizzotti. 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

CRAIDY, C. M.; GONÇALVEZ, L.L. **Medidas Sócio-educativas: da repressão à educação; a experiência do Programa de Prestação de Serviços A Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

FASES DAS MEDIDAS SÓCIOEDUCATIVAS. In: TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. Disponível em: <<http://www.tdft.jus.br/>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2014.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire**; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire.- São Paulo: paz e terra, 1996.

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

_____. **Educação como Prática para liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos/** Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, P. **Pedagogia dos sonhos Possíveis.** Paulo Freire; Ana Maria Araújo

_____. **Pedagogia do Oprimido/** Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HENZ, C. I. **Na escola também se aprende a ser gente.** In. Educação humanizadora na sociedade globalizada/ Celso Ilgo Henz, Ricardo Rossato (orgs.). Santa Maria: Biblos, 2007. P. 149-168.

LAZZAROTTO, G.D.R. **Políticas Juvenis e Subjetividades: interface com a psicologia.** In. **Processos Educativos com Adolescentes em Conflito com a Lei/** Carmem Maria Craidy, Gislei Domingas Romanzini Lazzotto, Magda Martins de Oliveira (orgs). Porto Alegre: mediação, 2012. P. 157-162.

LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas/**Menga Lüdke, Marli E. D. A. André- São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **Desafio da pesquisa Social,** (p.09-29). In. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/Suely Ferreira Deskandes, Romeu Gomes, Maria Cecília de Souza Minayo (org.). 31 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, M.M. Uma Aventura Pedagógica. In. **Processos Educativos com Adolescentes em Conflito com a Lei/** Carmem Maria Craidy, Gislei Domingas Romanzini Lazzotto, Magda Martins de oliveira (orgs). Porto Alegre: mediação, 2012. P. 123-135.

PINTO, A. V. **Sete Lições para a Educação de Jovens e Adultos.** 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

POPULAÇÃO FASE/RS. In. **Fundação de Assistência Sócioeducativa.** Disponível em: <http://www.fase.rs.gov.br/>. Acesso em 04 de janeiro de 2014.

RAMOS, M. A. **Juízo.** Brasil: produção: Diler Trindade, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Estatuto Social:** Fundação de Atendimento Sócio-Educativa do Rio Grande do Sul, 2002.

TRENTIN. A.C. **Adolescentes em Conflito com a Lei e a Família: um estudo interdisciplinar.** Passo Fundo: Méritos, 2013.

ZAPPE, J. G. & RAMOS, N. V. **Perfil de adolescentes privados de liberdade em Santa Maria/RS.** *Psicologia & Sociedade*, 22(2), 365-373.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/17.pdf>.

A PEDAGOGIA EMANCIPADORA RESIGNIFICANDO O TRABALHO DO EXTENSIONISTA RURAL

MEDIANEIRA DA GRAÇA GELATI WEYH¹

RESUMO

A missão da EMATER/RS-ASCAR tem como premissa a promoção do desenvolvimento rural sustentável por meio de ações de assistência técnica e extensão rural, mediante processos educativos e participativos. Esse enunciado pressupõe o caráter pedagógico da ação extensionista. Ao assumir uma postura educativa transformadora junto às famílias e comunidades rurais, o extensionista tem como desafio principal tornar o (a) agricultor (a) um sujeito autônomo, capaz de, a partir dos conhecimentos prévios, gerar novos conhecimentos. Para tanto, cabe ao mesmo adotar, em sua forma de ação, os pressupostos da “pedagogia da autonomia”, que em Paulo Freire enseja em respeito aos saberes dos educandos, a reflexão crítica sobre a prática, a consciência do inacabamento, a apreensão da realidade, o saber escutar e a disponibilidade para o diálogo. Esses desafios estão sendo colocados aos extensionistas nas ações que estão sendo desenvolvidas com a Chamada Pública de Sustentabilidade envolvendo duzentas famílias de agricultores familiares pertencentes a onze comunidades rurais. As atividades desenvolvidas resultaram na elaboração conjunta de um plano produtivo social, econômica e ambientalmente sustentável da unidade de produção familiar, bem como na construção de um planejamento comunitário visando atender as necessidades do coletivo. Como resultado busca-se a melhoria da qualidade de vida, a segurança alimentar, o protagonismo social e o fortalecimento dos agricultores e suas formas de organização social.

¹ Extensionista Social da EMATER/RS-ASCAR de Santo Ângelo - Pedagoga e Mestre em Educação. Email: mediweyh@gmail.com.

VÍNCULOS AFETIVOS/AFETIVIDADE: DIÁLOGOS ENTRE FREIRE, WALLON, PICHÓN-RIVIÉRE E GESTORES DE ESCOLAS INFANTIS

CAROLINA ZASSO PIGATTO¹

CELSO ILGO HENZ²

MARCELO BÊZ³

RESUMO

Esse trabalho é um recorte dos estudos realizado para a conclusão da pós-graduação em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, o qual hoje está sendo ampliado por sentir necessidade de se estabelecer um diálogo com os estudos de Paulo Freire sobre afetividade. A pesquisa que será mencionada nesse texto foi realizada com foco nos discursos de gestores (diretores e coordenadores) de algumas Escolas de Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria-RS. Os objetivos desta pesquisa foram, investigar como os gestores do pedagógico caracterizam os vínculos afetivos com os estudantes, na escola, e de que maneira isso influi no cotidiano escolar; conhecer como os coordenadores e diretores caracterizam os vínculos afetivos com os estudantes no cotidiano da escola; descrever a importância dos vínculos afetivos, no trabalho desses gestores, nas Escolas de Educação Infantil; e por último, estabelecer o diálogo com Paulo Freire. Conclui-se que as participantes da pesquisa consideram importante estabelecer vínculos afetivos com os estudantes e com a comunidade escolar, que

¹ Autora. Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena (Diurno) pela Universidade Federal de Santa Maria (2008). Pós-Graduada em Psicopedagogia: Clínica e Institucional na Faculdade Internacional de Curitiba FACINTER (Polo de apoio Presencial de Santa Maria RS 2011), Pós-Graduada em Gestão Educacional a Distância, pela Universidade Federal de Santa Maria UFSM (Polo de São João do Polêsine RS 2011). Atualmente é Professora de Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria. Integrante do grupo Dialogus, o qual desenvolve pesquisas sobre Paulo Freire e participa do Projeto Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra. E-mail: carolzpigatto@hotmail.com.

² Orientador. Professor da Universidade Federal de Santa Maria e pesquisador do PPGE. Possui graduação em Filosofia e Teologia Licenciatura Plena pela Escola Superior de Estudos Filosóficos e Sociais Colégio Máximo Palotino (1983), graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). E-mail: celsoufsm@gmail.com.

³ Co-Autor. É mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, formado em Geografia - Bacharelado e Geografia - Licenciatura pela UFSM. Atualmente realiza o curso de Especialização em Educação Ambiental à distância pela UFSM (Polo São Sepé) e é educador da rede estadual de ensino na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Celina de Moraes, no município de Santa Maria e no Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, no município de Julio de Castilhos. Tem experiência na área de Geociências, com ênfase em Educação Socioambiental. Integrante do grupo Dialogus, o qual desenvolve pesquisas sobre Paulo Freire. E-mail: marcelofresh@hotmail.com.

acabam por interferir na produção do conhecimento dos estudantes e no bem estar de todos que trabalham nas escolas. As considerações de Paulo Freire sobre a afetividade e o diálogo com Pichon-Rivière estão, ainda, em processo de estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Vínculos afetivos. Afetividade. Diálogo. Paulo Freire

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Buscou-se, nesse trabalho, ampliar um estudo já realizado com professoras gestoras, de escolas de Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria, incluindo um diálogo com Freire e outros autores sobre a importância dos Vínculos Afetivos/Afetividade serem estabelecidos com os estudantes nas escolas para que a produção do conhecimento seja efetivada.

Configurou-se essa pesquisa como um Estudo de Caso Qualitativo, para a qual foi elaborado como instrumento de coleta dos dados entrevistas semi-estruturadas, as quais seguem um roteiro pré-estabelecido.

Segundo Szymanski (2004), a entrevista percorre uma estrutura com os seguintes passos: contato inicial, condução da entrevista, apresentação da questão desencadeadora da pesquisa, compreensão, síntese e devolução. A mesma autora ainda mostra algumas questões de esclarecimento, de foco e de aprofundamento que auxiliam no desenvolvimento da entrevista. As perguntas realizadas desencadearam outras, sendo assim, estabelecido um diálogo, fugindo da rigurosidade, mas sem perder a seriedade.

Posteriormente, realizou-se a análise dos dados coletados da pesquisa, com base na Análise de Conteúdo. Esse método de análise possui algumas etapas, que são a subjetividade, o registro, a transcrição e a categorização, os quais serão aprofundados posteriormente.

A partir da pesquisa realizada com as gestoras, procurou-se ampliá-la estabelecendo relações com os estudos que venho desenvolvendo sobre as obras de Freire, o qual aborda a afetividade como importante em sua vida, principalmente, na relação entre educandos e educadores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Relacionando as entrevistas com as contribuições de Pichon-Rivière e outros autores

Nesta pesquisa busquei por autores que pudessem me auxiliar acerca do tema pesquisado, nessa procura, encontrei Pichon-Rivière e Nery, a qual também usa esse autor em seus estudos.

É importante ressaltar que a autora Nery (2003) relaciona essas teorias com o psicodrama. Porém, podem-se observar perfeitamente alguns aspectos, como a abordagem dos vínculos afetivos no tema da educação, uma vez que ela mesma cita a relação dos professores.

Em minha concepção, os papéis latentes são as funções que subjazem às condutas do papel social, tais como no vínculo professor-estudante, o professor tem as funções de orientador, conselheiro, debatedor, incentivador. Os papéis latentes se constituem além das funções de papéis, de todos os papéis sociais aprendidos nos diversos contextos sociais, mas que não estão conscientemente ativos num contexto específico (NERY, 2003, p. 17).

A forma como os vínculos afetivos são abordados, pelas participantes da pesquisa, as gestoras entrevistadas, perpassa esse conceito dos papéis das professoras em diferentes contextos sociais, pois Renata²⁵⁵ fala que “tu acabas te envolvendo muito com a família, com a comunidade, tem aquela coisa de ir visitar a família”. Os vínculos afetivos, segundo ela, resultam dessa convivência em outros contextos, ou seja, fora da escola, em outros ambientes.

Mariana expressa sua opinião sobre vínculos afetivos por meio das seguintes palavras: “Entendo como algo, assim, inerente ao ser humano, porque vínculos, eles são laços que se estabelecem desde nosso nascimento [...]”. Esse pensamento apresenta semelhança com as teorias de Wallon quando este destaca que “[...], a criança sabe já dirigir-se às pessoas à sua volta, particularmente à mãe, [...], que

²⁵⁵ Os nomes apresentados como sendo das participantes, da pesquisa, (Renata, Mariana, Paula e Luiza) são fictícios. Esses foram escolhidos em homenagem as minhas melhores amigas e afilhada.

constituem já um laço puramente afetivo entre ela e aqueles que lhe correspondem” (WALLON,1975, p. 206). Percebe-se, pela teoria de Wallon, que a criança apresenta vínculos afetivos desde o momento inicial de sua vida, primeiramente com a mãe e, posteriormente, com outras pessoas.

O mesmo pensamento, de vínculos afetivos comparados com “laços”, apresenta-se de forma semelhante na fala de Paula “[...] são laços, construções que se estabelecem entre professor e aluno, entre colegas, entre gestores e professores, entre a escola e os pais, entre os alunos. Eu entendo isso por vínculos afetivos.” Subentende-se, nos dois discursos, que a palavra “laços” nos remete a “relações”.

Para Pichon-Riviére (2007), as relações estão diretamente relacionadas aos vínculos, pois “Na relação de objeto está implícita toda a personalidade, com seu aparelho psíquico [...] É uma relação estabelecida com o outro de uma maneira particular” (2007, p. 31). Cada pessoa relaciona-se com o outro de forma diferente, ou seja, as relações estabelecidas podem até ser semelhantes, mas não são iguais.

Para a participante Luiza, “vínculos afetivos, eu acho que é aquilo que o professor, no caso, eu como gestora, aquilo que eu consigo avançar com um aluno [...] proporcionar momentos carinhosos para todos”. Acredito que, pela fala dessa participante, a forma como a afetividade é usada pode proporcionar a produção do conhecimento dos estudantes e, tendo em vista as teorias de Wallon, esse pensamento é coerente, pois “Cabe a ele reconhecer as condições de seus alunos, em especial seus afetos, seus desejos, a fim de procurar canalizá-los para que colaborem na produção do conhecimento” (MAHONEY, 2010, p. 43). Ou seja, compete ao professor perceber o momento pelo qual o estudante está passando e direcionar os vínculos afetivos existentes entre professor-estudante, para que aconteça a produção do conhecimento daquela criança.

A participante Paula expressa suas concepções sobre vínculos afetivos dizendo quanto os considera importante, pois “[...] sem eles acredito que não aconteceria nada na escola. Para mim, a base de tudo são os vínculos afetivos entre professores, entre alunos, entre funcionários, porque a escola é um todo e precisa desse estabelecimento de vínculos.” Paula expõe o grande valor que os vínculos afetivos têm no trabalho escolar, o quanto as relações estão interligadas e são necessárias para um bom ambiente de trabalho e para o bom funcionamento da escola.

Mariana, assim como Paula, expõe o mérito dos vínculos afetivos: “[...] não consigo, assim, pensar um grupo de pessoas trabalhando juntos sem que se estabeleçam vínculos, então, é realmente assim, algo muito forte, algo, assim, muito do humano, e realmente é nos vínculos que as pessoas crescem [...]”. Dessa forma, pode-se perceber que os vínculos afetivos propiciam produções de conhecimento, mas o destaque é para as relações entre as pessoas, pois segundo Mahoney (2010)

[...], quando estabelecemos um vínculo social, tanto as funções de papéis como alguns aspectos do conjunto de papéis sociais de nossa personalidade estão, de certa forma, disponíveis para serem exercidos. Esses são os papéis latentes que podem ser comparados num vínculo, em determinados graus de consciência, no processo de articulação de nossos projetos dramáticos com os das pessoas com quem vinculamos (MAHONEY, 2010, p. 17).

Para esse autor, as relações estabelecidas são diretamente relacionadas com as pessoas que estão convivendo e com o local onde acontece, no caso desse relato, a escola. Algumas vezes, para que os projetos que as escolas desenvolvem, tenham um desempenho considerado satisfatório para todos os envolvidos (estudantes, professores, funcionários, enfim, a comunidade escolar), alguns professores aceitam ideias propostas por outros colegas não por concordarem com elas, mas aceitam por simpatizarem com os colegas que as sugeriram.

Também é possível que ocorra o contrário, como a própria Mariana expressou:

Ou, também, o que pode acontecer, seja, ao contrário disso tudo, um lugar onde tu não consigas te adaptar, onde tu não sintas aquele acolhimento por parte das pessoas, um lugar onde tu não consigas te identificar como pessoa daquele contexto. Isso funciona tanto para as crianças estudantes, como é o nosso caso aqui, como para nós, pessoas, trabalhadores da educação, nós adultos.

Pensa-se que a rejeição pode acontecer tanto para as crianças como para os adultos, e essa rejeição não deixa de ser um vínculo afetivo, uma forma de negação a uma pessoa ou a um ambiente.

Outro aspecto destacado como um método que possibilita estabelecer os vínculos afetivos, apontado por Luiza, é a importância do acolhimento: “[...] Porque no momento que tu acolhes aquela criança, ela está demonstrando um vínculo e,

com o passar dos dias, assim, tu vais vendo, eles fazem aquela adaptação e eu acho que fica mais forte ainda”. Percebe-se que ela acredita que, com o acolhimento, a forma como se recebe as crianças todos os dias, mesmo depois do processo de adaptação, influi no vínculo afetivo, certamente, comparando esse procedimento com o que Almeida afirma: “Nesse contexto, o meio, tanto físico quanto social, onde vive uma criança é muito importante, pois daquilo que esse meio for capaz de oferecer a essa criança dependerá grande parte de seu desenvolvimento” (ALMEIDA, 2001, p. 97). Ao descrever que o meio é importante para o desenvolvimento da criança, pode-se compreender que, ao acolher uma criança, essas pessoas que pertencem a esse meio estão proporcionando bem estar ao estudante.

A gestora Renata fala que, ao passar por várias gerações de estudantes, pelo seu tempo de trabalho na mesma escola, pôde perceber que os vínculos afetivos perpassam a Educação Infantil: “eles vêm para cá bebê, aí tu os acompanha no Ensino Fundamental, e no Ensino Médio e quando tu vês, eles já estão retornando, trazendo seus filhos”. Ao relacionar os vínculos afetivos com a produção do conhecimento, pode-se analisar essa fala ao comparar a relação de inteligência e da afetividade, “pois ambas têm função bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados” (ALMEIDA, 2001, p.51). Parece que a concepção da professora relaciona a teoria da afetividade e a da inteligência, de modo que essas permanecem em harmonia.

A gestora Paula aponta para a importância dos vínculos afetivos com os colegas de trabalho, pois, para ela, quando são estabelecidos com todos: “entre gestores e professores também, se consegue tudo. Tudo que a escola propõe se consegue”. O trabalho acontece de forma participativa, colaborativa, e até criativa, estabelecendo-se vínculos afetivos, proporcionando às pessoas que trabalham na escola a possibilidade de se sentirem realmente parte integrante daquele grupo. Nery (2003) diz:

Um dos pressupostos da socionomia é a luta do ser humano pela sua sobrevivência nos grupos (nos vínculos) e pela sobrevivência dos grupos (dos vínculos), pois o grupo lhe fornece a sensação básica de existir e lhe garante o campo existencial para a manifestação da sua espontaneidade-criatividade. Então, o grupo forma o “eu”, quando na complementação dos papéis, as pessoas vão conseguindo seus alimentos sociopsíquicos (NERY, 2003, p. 33).

Essa autora possibilita refletir sobre os vínculos estabelecidos no grupo, destacando a importância desse estabelecimento para que cada pessoa possa estar vivenciando, participando daquele grupo, sem estar assumindo o papel de outra pessoa e sim o seu.

A gestora Mariana proporcionou continuar nessa reflexão, quando pronuncia, em seu discurso, que: “nessa dinâmica diária, nesse convívio diário, nesse acolhimento diário, tudo isso que nos move, que nos leva a chegar num lugar com vontade de trabalhar, de conviver, de encontrar aquelas pessoas, esses são os vínculos.”. Ou seja, a possibilidade de se sentir bem no trabalho está relacionada aos vínculos afetivos estabelecidos com os colegas e estudantes.

Da totalidade das entrevistas, percebeu-se que as participantes desta pesquisa, Mariana e Paula expressaram-se muito mais que Luiza e Renata. Porém, estas também argumentam que consideram os vínculos afetivos importantes. Luiza diz: “Eu acho que o professor deve ter, tanto o gestor como o professor”, e Renata: “[...] Então a gente acaba criando esse vínculo e eu gosto muito disso e acho isso muito importante.”

Pichon-Riviére considera as relações com o outro como um interjogo de papéis: “Todas as relações interpessoais em um grupo social, em uma família, etc., são regidas por um permanente interjogo de papéis assumidos e adjudicados. Isto é, precisamente, o que cria a coerência entre grupo e os vínculos dentro de tal grupo”. (PICHON-RIVIÉRE, 2007, p. 113). Verifica-se, segundo esse autor, que as pessoas assumem papéis para se sentirem parte do grupo e, assim, estabelecerem vínculos afetivos e evidenciem a relação com o outro.

Afetividade nas obras de paulo freire

Para iniciarmos a reflexão sobre afetividade trazemos a concepção de Wallon, o qual nos mostra que 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 criança²⁵⁶, 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.

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (FREIRE, 2009, p.18).

As atitudes dos educadores com os educandos devem ser planejadas, assim como os desdobramentos de uma gestão, pois nada passa despercebido, as escolhas têm motivos para serem feitas, e, percebe-se que tendo atenção a essas escolhas, o conhecimento efetivamente aconteça, com a presença da afetividade.

Sabe-se que as gestoras têm várias atribuições em seu trabalho, conforme expõe Mariana: “[...] porque na administração da escola o trabalho é muito abrangente e todas as questões que envolvem a dinâmica escolar dizem respeito à direção da escola [...]” (PROFESSORA MARIANA). Identifica-se, na fala dessa professora-gestora, uma preocupação com os variados momentos e situações da escola, ela acredita que “todas as questões” perpassam pela direção. Por isso, é indispensável que professores e toda equipe escolar, em especial, os das escolas de Educação Infantil, estejam em constante formação, pensando sua prática.

²⁵⁶ Wallon em suas teorias, sobre emoção, usa como exemplo as crianças.

Segundo Freire, não existe educação sem amor. “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais” (FREIRE, 1983, p. 29).

Pelos estudos já realizados nas obras de Freire percebe-se que o conhecimento é decorrente de um processo crítico, político relacionando com a afetividade nas dimensões de cuidado, qualificação, empatia, interesse, amorosidade, amizade, proteção, vínculo, em decorrência da vivência com os estudantes no processo de produção de conhecimento diário, “cara-a-cara”.

A presença da afetividade nas obras desse autor é decorrência de suas vivências, como educador e educando, pois foi alfabetizado por sua mãe e relata essa experiência abordando uma relação amorosa, com o mundo, com a natureza e com as pessoas a sua volta. Relata também a importância da relação estabelecida com os educandos e a forma como o educador conduz seu trabalho. “O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem (FREIRE, 2009, p. 80)”.

Percebe-se o quanto Freire se preocupava com a importância política que o educador exerce. E também a necessidade desses estarem atentos aos educandos, o quanto é essencial perceber, sentir, ouvir e vê-los, ou seja, estabelecer vínculos afetivos, ter a afetividade presente nos momentos de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados desta pesquisa, pelas análises das entrevistas observou-se que a Escola é considerada um espaço-tempo onde os vínculos são estabelecidos por meio do respeito, do diálogo, da cooperação, da amorosidade, do acolhimento e, assim, a produção do conhecimento acontece. Desse modo, confirmou-se que os vínculos afetivos/afetividade e a produção do conhecimento estão indissociáveis, por se apresentarem interligados. Se os vínculos afetivos/afetividade são estabelecidos, acredita-se que a produção do conhecimento acontece, assim como a participação dos envolvidos.

Percebe-se que as professoras-gestoras demonstraram, em seus discursos, o quanto consideram importante para o desenvolvimento do trabalho na escola, estabelecer vínculos afetivos entre “elas” e os estudantes, os colegas, os funcionários e os pais.

Os vínculos afetivos estão relacionados, nas falas das professoras-gestoras, como “laços”, ainda, “elas” consideram uma ligação por meio do diálogo, respeito, cooperação, acolhimento e socialização entre professores-gestores e estudantes, e colegas.

Por aparecer nas falas das participantes da pesquisa conceitos usados por Freire considera-se relevante estabelecer o diálogo entre esse autor, mencionando a afetividade e outros como Pichon-Riviére abordando vínculos afetivos.

Freire coloca que a afetividade acompanha as pessoas em toda a sua vida é essencial para o seu desenvolvimento e nas relações sociais. Ainda não está concluído os estudos sobre a afetividade nas obras de Paulo Freire, portanto o diálogo entre ele e outros autores permanece em aberto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 2. ed. Campinas: PAPIRUS, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Coleção Educação e Comunicação vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16 ed. São Paulo, PAZ E TERRA, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**, São Paulo, OLHO D'ÁGUA, 1997.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **A construção da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2010.

NERY, Maria da Penha. **Vínculo e Afetividade: caminhos das relações humanas**. São Paulo: ÁGORA, 2003.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. 7. ed. São Paulo: MARTINS FONTES, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: LÍBER LIVRO, 2004.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: ESTAMPA, 1975.

UM OLHAR (RE)CRIADOR SOBRE A EDUCAÇÃO

DANIELE MALLMANN DA SILVA¹

CRISTIANE DE ALMEIDA JARDIM²

MÁRCIO DA SILVA LEITE³

RESUMO

No mundo de frequentes mudanças, muitos são os desafios da sociedade. Em tempos pós-modernos, é muito difícil afirmar para onde a humanidade tem caminhado. As pistas que os grandes pensadores e estudiosos do legado de Paulo Freire nos fornecem, são subsídios valiosos para compreensão da educação como um todo, seu processo, sua história e as possíveis pistas que podem por demais nortear o posicionamento de uma sociedade que exige mudanças. Quebrar paradigmas de uma educação formal e bancária, tomando como ponto de partida o princípio de “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”. Portanto, não só para o estudo, mas para que elas entrem em nossas vidas como “doutrina” a ser vivida e praticada para o bem de uma educação comprometida com a transformação de todos. Nessa perspectiva, diversidade, interculturalismo, direitos humanos e cultura de paz, são elos de uma educação freireana, por isso vale considerar as experiências educacionais, emocionais e espirituais que a humanidade tem conhecido através da obra *Pedagogia do Oprimido*, pois é uma fonte de ética e transformação de comportamento. A educação é uma ferramenta de muita força na contribuição de valores e mudança de procedimento. Algumas pistas básicas da “pedagogia do oprimido” no cuidado com a vida, a educação como princípio de uma cultura de paz.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Sociedade. Leitura de mundo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

Buscamos o presente tema, por acreditar que a educação no sentido de fator motivador da liberdade, seja um assunto inquietador para as pessoas que acreditam que a sociedade precisa e pode se (trans)formar pela boniteza e autonomia de acreditar na educação.

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Sociologia – UFSM. daniele.mallmann@hotmail.com.

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Sociologia – UFSM. cris-jardim2011@hotmail.com.

³ Acadêmico do curso de Licenciatura em Sociologia – UFSM. mmarcio31@hotmail.com.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

No mundo de frequentes mudanças, muitos são os desafios da sociedade. Em tempos pós-modernos, é muito difícil afirmar para onde a humanidade tem caminhado: se para destruição total, ou se para conscientização planetária, a qual a humanidade é apenas um elo desse gigantesco e complexo ecossistema.

Se hoje, é reivindicada por alguns seguimentos da sociedade, a devida preocupação e a responsabilidade social, em todos os aspectos que nela são exigidos, uma postura se faz necessária, no mínimo ética. É dever de todos construir novos paradigmas, sob pena da falência total da sociedade.

A sociedade poderá descobrir que é possível conviver harmoniosamente, respeitar o próximo e seus direitos, dentro da mesma Casa Comum, na paz e no cuidado mútuo dos elos que fazem aqueles ecossistemas a base para nossa subsistência.

Mas, precisamente porque não é possível compreender estes temas prescindindo dos homens, é necessário que os homens implicados os compreendam também. A procura temática converte-se assim numa luta comum por uma consciência da realidade e uma consciência de si, que fazem desta procura o ponto de partida do processo de educação e da ação cultural de tipo libertador. (FREIRE, 1979, p.33)

Há também uma outra crise, a da educação, e essa talvez, seja uma das mais complexas, por um lado os sistemas de pesquisa abordam a educação brasileira como 38º de 44 países pesquisados, dos países da América Latina, ficando apenas na frente de Uruguai e Colômbia, segundo o PISA, (Programa Internacional para Avaliação de Alunos). Por outro, a desconfiança dos métodos utilizados para se chegar a essa conclusão. Contudo, se, porém modestas, é impossível não concordar que houve evoluções significativas na educação. Longe de sermos as autoridades a dizer o que certo ou o que é errado na educação ou o que é bom e o que é mau, podemos embora que por demais simples indagar o que está errado na educação ou o que é bom para educação. Pistas suficientes são apontadas e são por elas que seguiremos:

O florescer de uma consciência, o que os gregos chamavam de “anjo bom”,

que nos incomoda e faz surgir pessoas dispostas a mudar essa realidade. Caso esse aspecto da sociedade não se emergir, certamente as esperanças na educação seriam em vão, e estava condenada ao mesmo destino dos dinossauros, *australopithecus* ou a neandertal.

A sociedade tem se dado conta que ela mesma é que está se destruindo, e ela mesma que tem que se mobilizar por uma educação comprometida com a “transformação”. Transformação do ser gente enquanto ser pensante e (re)criador de possibilidades e novas histórias.

Que Educação desejamos? Que poder impedirá a inerte perspectiva de futuro dessas crianças e adolescentes numa sociedade que as oportunidades já são exíguas. Nesse momento emerge a necessidade de revisão dos paradigmas atuais e a reflexão dos fundamentos da Educação Pública no Brasil.

Mais uma chance de voltar aos princípios e observar onde as políticas públicas cometeram seus erros. Todavia, está no tempo de resgatar uma Educação Libertadora, a despeito de um poder público irresponsável. Se grande e perigoso é o risco, dizia um poeta pensador alemão, grande e maior é ainda a chance de salvação. (BOFF, p. 11, 2003). Esse é um desafio, que a esperança de ver um Brasil, justo, e um povo orgulhoso de ter uma educação que proporcione transformações.

Embora sem a pretensão de explicar profundamente a Educação Pública Brasileira, a compilação do presente artigo pretende fornecer alguns fragmentos de pistas para ponderação. Contudo, há intenção puramente reflexiva, servindo de estímulo à meditação e revisão da bibliografia, pois as condições aqui traçadas podem, ainda que por demais modestas, podem contribuir para uma auto avaliação da prática da Educação, perante o desafio de um comportamento “transformado”.

Vivemos em uma sociedade capitalista, onde o objetivo maior é investir. Mas investir onde? Será que a educação está, por pouco que seja, incluída nesse objetivo? Para começar essa discussão, vamos partir da ideia de que para mudar a realidade, é necessário que as pessoas tenham acesso à educação, sendo a educação uma prática da liberdade.

Se fala muito em educação, os governantes estão a todo tempo escancarando na mídia sua vontade de melhorar a educação, mas será mesmo que têm interesse em pessoas educadas e conseqüentemente livres? Livres do

domínio e opressão do governo? Não, o governo não tem esse interesse. Investir em educação seria o mesmo que sair do poder.

Sentíamos, igualmente, que estava a nossa democracia, em aprendizagem, sob certo aspecto, o histórico-cultural, fortemente marcada por descompassos nascidos de nossa inexperiência do autogoverno. Por outro, ameaçada pelo risco de não ultrapassar a transitividade ingênua, a que não seria capaz de oferecer ao homem brasileiro, nitidamente, a apropriação do sentido altamente mutável da sua sociedade e do seu tempo. Mais ainda, não lhe daria, o que é pior, a convicção de que participava das mudanças de sua sociedade. Convicção indispensável ao desenvolvimento da democracia. (FREIRE, 2009, p.99.)

Perguntamo-nos como é que crianças/adolescentes/adultos aprendem e (re)criam a sua imaginação dentro de uma escola que é esquecida a olhos governantes, como é que o ensino/aprendizagem acontece quando o quadro-negro está incompleto, o chão possui buracos e as cadeiras são desconfortáveis? Quais são os recursos dispostos a fim da aprendizagem? Poucos, poucos perto da vontade de aprender e (des)envolver a amorosidade propagada e (des)envolvida pela educação.

Bem sabemos que em toda e qualquer prática deve haver reciprocidade e complementos fortes o bastante para formar a base e sustentar os resultados. Sabemos também, que uma educação de qualidade e motivadora não depende, somente, de recursos materiais. Recursos que são palpáveis são auxiliares na construção do saber, porém, o aspecto amoroso e imaginário de um ser está muito mais envolvido no ato de aprender.

Aprender vem do grego e significa levar para junto de si, ou seja, carregar por todo o caminho trilhado o aprendido. A motivação, maturação e entusiasmo são fatores primordiais na construção da aprendizagem. Para que a educação, em um sentido amplo, seja (re)criada, é necessário levar para junto tudo o que nos torna gente.

A escola, enquanto instituição educacional, tem por objetivo tornar o aprendido acessível a todo ser, levando em consideração o tempo e vontade de cada sujeito. Perceber o outro na sua plenitude de ser gente, também é fator de amorosidade na construção do saber como bem pessoal/social.

Ao olhar ao nosso redor, perceberemos pessoas andando depressa e com

expressões mecânicas. A pergunta é: para onde foi a motivação e inquietação pelo conhecimento dessas pessoas? A sociedade nos impõe tantas regras, tantos “cuidados” desnecessários, que muitas vezes esquecemos que somos gentes e que somos escritores de nossas próprias histórias, partindo do ponto de que somos seres inconclusos e sempre estaremos em busca de complementos. Nossas necessidades nunca serão supridas completamente, nossas dúvidas nunca terão todas as respostas e nossa busca por conhecimento nunca terá fim, pois:

Na verdade, enquanto aprofundamento da “crise de consciência” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão. A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jabuticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me “saúda” contente no começo das manhãs. (FREIRE, 2011, p.32)

Partindo da ideia de sermos inconclusos e, conscientes do inacabamento, devemos ter a autonomia de ver na educação um acalento para nossos anseios. A educação por si só pode acrescentar amorosamente recursos imateriais para nossa construção de saberes e para que nos tornemos escritores e personagens de nossas próprias histórias.

A sociedade tem um papel (trans)formador na vida humana, portanto, os governantes tem o poder de alienar e formar bonecos construtores de cercas protetoras para que o poder nunca caia e para que a não percepção dos valores continue sendo vista na atualidade. Investir na educação, como bem supremo, é caminho para a liberdade e para a prática de conscientização do ser inacabado, mas consciente de sua livre busca por conhecimento significativo.

Enquanto seres inconclusos devemos ter a serenidade de perceber que todos nós somos seres pensantes, possuidores de diferentes leituras de mundo. O termo educação se refere não somente à escola, mas ao ato da consciência do inacabamento. Um dos maiores desafios da educação é ler o mundo, antes de ler a palavra.

Por trás de toda falta de comprometimento com o saber do outro e dos

direitos humanos, ainda existem seres inconclusos cheios de curiosidades capazes de embonitecer a educação, fazendo do saber um ato (re)criador e (re)transformador. O governo tem funções pré-estabelecidas, entre elas, garantir o direito a educação para todos. Porém, esse é o único lugar onde a teoria é dissociada da prática, pois estamos cheios de pessoas que não sabem ler o mundo e não tem a autonomia de buscar conhecimento enquanto felicidade e bem pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao concluir o presente artigo, concluímos que a educação é e sempre será ação motivadora na vida de quem busca complementos para a sua existência. As relações de complementos pessoas/sociais exigem reciprocidade e recursos para a existência e preservação. Embora o governo coloque os objetivos para a educação muito abaixo do estimado, é importante que haja reciprocidade entre estímulo e vontade/busca/realização, para que cada ser seja escritor e personagem inconcluso na sua história, buscando a consciência do inacabamento e a consciência de que há leituras de mundo diferentes, portanto, saberes e inconclusões diferentes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 43 ed. São Paulo, Paz e Terra. 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 32 ed. São Paulo, Paz e Terra. 2009.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. 17 ed. São Paulo, Paz e Terra. 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 54 ed. São Paulo, Paz e Terra. 2013.

ARTICULAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO E CIDADANIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

JÚLIO CÉSAR MADEIRA¹

LUIZ EDUARDO MADEIRA²

GABRIELA TEIXEIRA GOMES³

RELEM MACHADO BATISTA⁴

RESUMO

O presente trabalho problematiza algumas questões sobre a questão do conhecimento na sociedade. Como foco para as discussões acerca de tal questão, tomou-se como foco pensar as relações do conhecimento com a constituição de sujeitos cidadãos, tanto na escola quanto fora dela. Para pensar o conceito de cidadania, coloca-se a necessidade de ampliá-lo, buscando uma maior contextualização de tal para aplicar-se às reflexões acerca dos conhecimentos nessa sociedade. Para o desenvolvimento e encadeamento de ideias, toma-se Freire e alguns pensamentos do autor para dialogar sobre a temática em pauta. A partir do trabalho desenvolvido percebe-se a possibilidade de problematizar essas questões com o objetivo da transformação da sociedade, a partir de um conhecimento integrado com a realidade do estudante e com as questões presentes no contexto do tempo em que se vive.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Cidadania. Conhecimento.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

Paulo Freire

¹Professor da rede estadual de ensino/RS, pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação, juliocesarmadeira@gmail.com.

²Professor da rede estadual de ensino/RS, pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação, 05creluizeduardomadeira@gmail.com.

³ Professora da rede estadual de ensino/RS, pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação, gomes.gabrielateixeira@gmail.com.

⁴Professora da rede municipal de ensino Pelotas/RS, pela Secretaria Municipal da Educação, rencena@gmail.com.

No texto a seguir, tentamos empreender algumas considerações acerca do conhecimento e de práticas educativas que problematizem a sociedade em que estamos inseridos, essencialmente quando buscamos a constituição de práticas de cidadania na realidade da educação e da escola. Nesse sentido, a partir de Freire, vamos constituindo um diálogo com alguns pensamentos que problematizem essa condição de cidadão em nosso tempo.

ANÁLISES E DISCUSSÃO

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”.

Paulo Freire

Quando buscamos refletir sobre qual tipo de estudante que as escolas tentam potencializar, verificamos que inúmeras respostas são ventiladas, como discurso sobre e para essa instituição.

Selecionamos uma das falas que surge quando se tenta dar conta de um sentido maior para a escola. Essa se situa em: buscar a formação de cidadãos conscientes de suas realidades sociais.

A partir desse enunciado, inevitável problematizar o que seja cidadania, tendo em vista que esse conceito apresenta uma carga de sentidos ampla, variando dependendo do contexto que é empregado. Na prática, reflete uma categoria polissêmica, com recontextualizações teóricas.

Inicialmente a cidadania na Grécia tinha ligação com os acontecimentos que ocorriam na cidade (a pólis) para os gregos. Nesse sentido, a cidadania tinha uma intencionalidade política nítida. O cidadão participava das questões da *pólis* e interagía na mesma.

Na contemporaneidade, necessita-se como desafio desse século da construção de uma cidadania de forma planetária, sendo todos sujeitos interligados

nesse mundo complexo em suas mais diversas relações. Possivelmente, essa cidadania em esfera mais amplificada para o globo, não passa por cima das cidadanias locais e ou regionais, muito pelo contrário, necessita do fortalecimento das mesmas (MORIN, 2001).

Além disso, este conceito - a cidadania - atualmente vem revestido de grande complexidade na concretização em que a mesma ocorrerá, trazendo controversas em relação a como se apresenta a articulação entre as cidadanias e as subjetividades envolvidas, essas atualmente apresentam-se truncadas, deixando as sociedades contemporâneas diante de um dilema em relação às alternativas de emancipação (SANTOS, 2006).

Diante do colocado, percebemos que, como desafio para a constituição de práticas de cidadania, sinaliza-se como subsídio para a problematização de um conhecimento sensível da realidade vivenciada no entorno escolar.

Andreola (2000) nos diz que Freire em seus escritos problematiza sobre o conhecimento e sua intencionalidade, e nesse sentido, a busca pelo conhecimento primeiro que os educandos trazem possibilita a passagem de um saber mais ingênuo da realidade para uma sistematização e criticidade do mesmo.

Nessa trilha, vemos que o conhecimento não significa reflexões apenas de cunho teórico ou metodológico, está ligado a um processo maior de educação, propositadamente construída pelos homens. Essa conotação nos faz pensar em um caráter político da educação, em um comprometimento com a condição de sujeitos inseridos, em um contexto de totalidade da própria história humana.

Nesse caminho, para além de uma teorização pedagógica a educação requer um ato de conhecimento, o qual se comunica e dialoga com o contexto humano da sociedade em que vive (FREIRE, 1987).

O conhecimento por essas palavras pode ser pensado em um contexto cidadão, onde os sujeitos sintam-instigados a participar das questões da conjuntura de sua sociedade. Contribuindo para esta discussão, Andreola (1993), compreende o conhecimento em uma visão mais integrada, tendo como ponto inicial aquilo que os sujeitos trazem de concreto sobre suas vidas, em seus grupos e comunidades a que pertencem.

Cortella (2000) acrescenta, para esse diálogo acerca do conhecimento e da cidadania, quando nos apresenta a educação como um processo mais complexo, o qual venha a pensar na libertação dos sujeitos presentes no processo educacional. Assim, quando o educando vivencia aprendizagens sensíveis ao seu cotidiano, consegue construir conhecimentos que operem em sua vida de forma mais significativa.

As experiências trazidas em sala de aula serão elementos que subsidiarão a construção desses conhecimentos, e nesse processo o estudante passa a ter uma relação afetiva com aquilo que vai encontrando na escola e assim desfrutando esse contexto de forma a sentir-se parte (CORTELLA, 2000).

Nessa seara, esse processo de conhecimento visa à formação de cidadãos e assim potencializa a criação e recriação dos próprios conhecimentos, em um processo dialógico entre realidade e conteúdos. Esse diálogo sendo pensado a partir da construção de um ambiente, onde seja possível o confronto de ideias e pensamentos, propiciando assim o pensar dentro da escola.

Nesse caminho o papel da escola é o de acolher a diversidade cultural e social presente na constituição do universo que a compõe, isso quer dizer que, não cabe à escola e ao educador o papel de discriminar e categorizar os saberes trazidos pelos discentes como superiores ou inferiores.

O educador configura-se como um mediador, fazendo com que os educandos tragam suas questões e ele suscite a curiosidade em sua prática pedagógica, assim sua postura como docente, em muitos casos, torna-se decisiva para a constituição de momentos de participação no contexto escolar.

Como nos aponta Freire (1997), diante desse cenário, há uma tendência de se despertar nos estudantes uma postura consciente, crítica e ativa diante da realidade. Pois com essa condição estaremos trabalhando a autonomia no ser do educando, essa fundamentada na inconclusão desse sujeito, o qual sabe da sua condição inacabada, de um ser que está em constante reinvenção.

Essa situação promoverá uma reflexão sobre a condição do sujeito como um ser em constante aprendizado e que o conhecimento não se acaba, não há um final. Afinal, cada fato que vai se sucedendo em nossas vidas nos traz aprendizados que tocam sensivelmente.

Nesse sentido, ao com esses elementos poderemos ter algumas pistas da construção de aprendizagens significativas, onde se articula o universo da vida dos estudantes com os saberes propostos na escola. Aqui nessa interação, entre a escola e o que está para além dos muros da mesma é que se visualiza uma chama muito intensa para a constituição de práticas de cidadania na escola, assim como a formação de um sujeito social diferenciado que opere com as questões de seu tempo.

O conhecimento cidadão ele é um saber que não está apenas em livros e lugares tradicionalmente concebidos para tal, ele não está, ele se produz na combinação entre os conhecimentos socialmente produzidos. Por isso, a educação é um ato político, pois quando optamos por uma forma de ser educador ou outra, estaremos nos vinculando com uma ou outra concepção estrutural de sociedade.

Além do mais, o conhecimento da humanidade reflete a história da mesma e sendo assim, dependendo do período histórico que estamos vivenciando, alguns conhecimentos por consequência, se tornarão mais relevante socialmente em detrimento de outros.

Outro ponto importante nesse processo de constituição de novos horizontes cidadãos na escola, sobretudo em seus estudantes, refere-se a um elemento importante na prática pedagógica do educador – a escuta. Percebemos a importância em escutar os anseios e curiosidades dos estudantes, pois apenas ouvir não é suficiente, para realizar a prática docente. Ouvir é diferente de escutar. O primeiro ato é ligado ao som, a uma função orgânica, ao passo que a segunda trata-se de uma função mais profunda de interligação entre dois sujeitos. Assim, quando se pretende disparar nos educandos centelhas para a construção de uma cidadania, a escuta é elemento central nesse processo.

No contexto atual, torna-se possível a concretização de uma proposta educacional que pense nesse contexto cidadão, dentro do ambiente escolar, tendo em vista os inúmeros dispositivos tecnológicos presentes no cotidiano dos educandos.

Dessa forma, com a utilização das tecnologias no contexto da educação, potencializamos o acesso dos estudantes a gama de conhecimentos historicamente construídos em nossa sociedade. E, assim, o conhecimento vai constituindo-se

como instrumento de transformação social, integrado com as transformações do mundo que se vive.

No entanto, as possibilidades que existem não substituem a figura do educador e seu papel de mediador na educação, na prática, constituem-se como instrumentos de catalisar formas da produção de aprendizagens, as quais agucem os nossos sentidos enquanto educadores, assim como os sentidos dos estudantes.

Com essa nova gama de questões a serem pensadas nos processos educacionais, ao educador nada mais justo que receba uma formação para operar com as demandas da educação, principalmente com meios que problematizem a formação do educando cidadão. As formações iniciais e continuadas apresentam-se como espaços importantes para a busca do repensar das práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A creditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, 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 a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos".

Paulo Freire

Diante do exposto até aqui, podemos vislumbrar que a educação no contexto contemporâneo está inserida em um âmbito maior, onde as escolhas pedagógicas são opções políticas que repercutem no cenário educacional.

Os conhecimentos, nessa esteira, constroem-se como instrumentos de libertação do indivíduo de um sistema capitalista de dominação social, cultural e política. Nesse sentido, ao pensarmos na transformação social da sociedade, a partir da educação, estamos sugerindo a busca de uma luta política comprometida na liberdade, a partir do conhecimento e na constituição de sujeitos capazes de exercer sua cidadania através desse.

E esta cidadania está ligada a uma capacidade do sujeito interagir na sociedade onde está inserido, sendo capaz de ter criticidade perante os acontecimentos que marcam o contexto social. Para que assim, possa problematizar

na realidade em que vive novos rearranjos para compor novas possibilidades nas práticas sociais diárias.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino A. O processo de conhecimento em Paulo freire. In: **Educação & Realidade**, v. 18, n.1, jan./jun. 1993. Porto Alegre: Pannomica.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3. Ed.. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessário a Prática Educativa. **São Paulo**: Paz e Terra, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

JEFERSON PINTO DE MORAES¹

LUCIANA ROCKENBACH DE MORAES²

RESUMO

Na atualidade não é nada fácil ser professor, ocupa-se muito com as burocracias da sala de aula, como por exemplo, a infraestrutura que muitos colégios oferecem, a elaboração das aulas, entre outros. A realidade encontrada no dia a dia do professores, muitas vezes não é contemplada no período em que o mesmo está nos bancos das academias, estando assim, em diversas situações despreparado para o cotidiano. Os docentes ainda têm tido de repensar seu papel na educação, tornando-se mais um mediador do aprendizado que um detentor do conteúdo. Por isso, sugere-se que os professores tenham uma boa formação, formação essa que seja contínua e que acompanhe a prática, abordando os desafios encontrados a cada dia que o mesmo se dirige a sua escola. No *paper* que segue é abordada questão da importância da formação continuada para os professores, podendo assim, ter uma visão crítica do cotidiano escolar. Para isso foram analisados artigos e livros que tratam do referido assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Formação de professores. Educação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As universidades têm hoje um grande desafio, que é a formação de bons educadores para atuar nas escolas de educação básica, que possam contribuir para que os alunos possam ter uma formação técnica e científica.

Por esse motivo é necessário que se procura construir recursos de formação que vislumbrem as exigências do perfil do professor, aquele que pretende educar visando o exercício da cidadania. Sendo para isso necessário que docentes

¹ URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo – e-mail: jefersonpintomoraes@hotmail.com.

² URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo – e-mail: lucir@santoangelo.uri.br.

repensem seu papel na educação, tornando-se mais um mediador do aprendizado que um detentor do conteúdo.

Por isso, sugere-se que os professores tenham uma boa formação, formação essa que seja contínua e que acompanhe a prática, abordando os desafios encontrados a cada dia que o mesmo se dirige a sua escola.

No artigo a seguir é abordada questão da importância da formação continuada para os professores, podendo assim, ter uma visão crítica do cotidiano escolar. Para isso foram analisados artigos e livros que tratam do referido assunto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Pode-se dizer que desde o início dos anos 80 começou uma preocupação no que tange a qualidade da formação dos professores, pois é difícil falar em renovação, em mudança na área da educação, sem antes pensar na formação dos educadores, para aí sim analisar o desempenho, o nível do ensino e a melhoria da educação que se pensa para os educandos.

A preocupação da formação de professores, deve ser vista como uma preparação profissional para que o aluno possa exercer as demandas sociais. Devendo, assim o professor ser requalificado para a sua profissão, ou seja, não só mais transmitir a matéria que já vem pré-definida nos livros didáticos, e sim adequar os conteúdos ao dia-a-dia dos alunos, ajudando ao aluno a adquirir conhecimentos, associando, criticando e desenvolvendo suas próprias habilidades. Com isso afirma-se que a formação do professor não pode ser entendida como algo isolado, autônomo e/ou acabado.

[...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervindo, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando curiosidade epostemológica. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que

metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum (FREIRE, 1996, p. 32).

Independentemente do modelo de formação de professor, este está diretamente relacionado com os marcos sócio históricos da sociedade em que ela acontece, e a sua concepção incluída de marcos teóricos e de pressupostos de uma determinada época.

Pacheco (2000) *apud* Flores defende ainda que, a formação de professores “depende de uma determinada concepção de currículo de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua formação num dado momento”.

É importante destacar segundo Freire (2000) que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p. 43). Dessa forma, o que se apresenta é uma proposta de pesquisa em que a reflexão crítica sobre a prática torna-se central nas três atividades intrínsecas e indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, há sempre a preocupação de que os temas discutidos, as experiências realizadas, as propostas alternativas aplicadas ou elaboradas originem-se da própria realidade educacional.

A formação de professores, o movimento da escola e o exercício profissional estão assentados na temporalidade e espacialidade como objeto de reflexão crítica e prática pedagógica. É assim que entendemos a afirmação de Freire: Impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição do conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola (1991, p. 46).

Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o lócus de trabalho do professor.

O conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na visão de Gimeno Sacristán (1999), o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Ao realizar essa tarefa, o professor proporciona reflexões sobre a prática pedagógica, pois, parte-se do pressuposto de que ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado gerando uma cultura objetiva da prática educativa. Conforme, o referido autor (1999, p. 73), "a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar".

Os textos e os contextos da prática pedagógica docente de Paulo Freire têm como um dos lugares a sala de aula. Sala de aula como o lugar da intencionalidade educativa, da vivência da pedagogia problematizadora, como entendimento que "o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o professor for libertador, os estudantes e os professores empreenderão transformação que inclui o contexto fora da sala de aula" (FREIRE; SHOR, 1986); aula que toma forma de Seminário, construído em várias fases e com diferentes objetivos.

A articulação entre teoria e prática no exemplo enfocado, decerto foi rompida, no qual a prática de experiência do professor vai se ajustando aos ditames burocráticos e controle escolar. Conforme o exemplo, parece que no cotidiano docente, as ações acontecem de modo assistemático, podendo sutilmente levar o professor a alienar-se, mesmo ele tendo certa consciência que isso ocorra. Esta tende a desaparecer diante da regimentação e burocratização desse fazer docente.

A formação dos professores na tendência reflexiva se configura como um novo paradigma a ser construído. A formação dos profissionais da educação para assumir uma postura reflexiva, implica em ações calcadas na autonomia, no conhecimento, educá-los como intelectuais críticos capazes de transformar o discurso teórico que adquiriram, em ações na prática. Segundo esse ponto de vista, temos a afirmação de Pimenta:

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. (PIMENTA, 1999, p.31)

Quando abordamos a formação de professores, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo.

A relação dialógica se caracteriza pela relação de horizontalidade. Pretendendo um novo olhar sobre a relação entre educador e educando, atribui valor a lugares e perspectivas. Reivindica educando e educadores como seres de direito. Reconhece diferenças culturais como condição do humano. “Permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão de mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras” (FREIRE, 1991, p. 82).

Para Freire, 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. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (1991).

A prática freireana, fundada na finalidade da educação problematizadora e vivenciada como processo de escuta-indagação-investigação coletiva, propomos para a formação do professor curioso, criativo e crítico. A educação problematizadora que “é fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 46).

Foi criado no no Brasil o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que objetiva induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

Podendo-se assim, perceber a importância que deve ser dada a formação de profissionais para atuarem nas salas de aula, para um melhor aprendizado dos alunos de educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991: 58)

A formação continuada do professor é imprescindível, pois para articular teoria e prática, analisando a realidade vivida, há necessidade de muita reflexão e estudo sobre o cotidiano de sala de aula. O professor precisa ser provocado a isso, pois é por meio de um continuam na sua formação que se chegará a essas conclusões. À medida que cada educador voltar-se para um processo de construção, desconstrução e reconstrução de sua prática, tem-se mais qualidade nas escolas brasileiras.

Temos a convicção de que, para se mudar a educação, o professor tem um papel absolutamente fundamental, isto é, qualquer que seja a alteração a ser feita, passa necessariamente por ele. Por isto o docente tem de ser cuidado, resgatado em seu valor e dignidade. Este resgate implica os aspectos básicos como salário, condições de trabalho, valorização social. Um outro elemento muito relevante é a formação. Pela assertiva logo acima de Freire, fica clara a compreensão de que a competência não é algo inato. O professor melhor formado pode desempenhar muito mais adequadamente sua atividade de mediar a aprendizagem e desenvolvimento humano de todos os seus alunos, no horizonte de um projeto libertador.

Assim, pode-se afirmar que, se entendermos que a educação básica tem como meta central a formação de jovens brasileiros para o exercício consciente da cidadania, precisamos compreender o verdadeiro papel do professor.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PACHECO, V. **Controladoria de Gestão**. Curso de Especialização em Gestão de Negócios. Curitiba: 2000.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. SP: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

DIALOGO ENTRE DUAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO COM CLASSES POPULARES: A ESCOLA DO CAMPO E DA PERIFERIA URBANA NUMA VISÃO FREIRIANA

*RAQUEL KARPINSKI LEMES¹
SHIRLEI ALEXANDRA FETTER²*

RESUMO

O presente trabalho busca discutir a educação escolar como espaço possível da transformação social. Nosso objetivo é discutir duas experiências de educação voltadas para as classes populares a partir da pedagogia freiriana, principalmente considerando os princípios da Educação Popular delineados por Freire. Analisaremos a realidade cotidiana de uma escola do campo situada em uma comunidade de pequenos agricultores e outra escola situada na periferia urbana em um bairro de classe popular. Ambas as experiências revelam o princípio freiriano de que toda prática precisa partir da realidade social e valorizar a história e os saberes de experiência feita. Porque ensinar requer criar as possibilidades para a produção do conhecimento, para a intervenção no mundo.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Realidade. Campo. Periferia. Emancipação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O diálogo proposto tem por objetivo discutir as práticas da educação escolar junto as classes populares, tanto do campo como da periferia urbana, como possibilidade de efetivar a autonomia e a emancipação dos seus sujeitos mediante as práticas educativas da Escola, dialogando com Freire, para assim estabelecer relações entre as experiências vivenciadas no dia a dia do contexto escolar bem como as características da vida escolar, demonstrando como as possibilidades e os desafios da articulação medeiam à prática educativa. Acreditamos, que para que tal

¹ Raquel Karpinski Lemes Licenciatura em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara. E-mail: raquelk@faccat.br.

² Shirlei Alexandra Fetter Licenciatura em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara. E-mail: shirleiaf@aluno.faccat.br.

processo se realize necessita-se ter o comprometimento do educador com o educando, pois faz parte do ofício do ser educador, contribuir para a formação da cidadania e da gentificação da sociedade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Diálogos e experiências: analisando a realidade escolar a partir de Freire

As experiências vividas entre escola do campo e da periferia nos faz refletir sobre as questões da educação problematizadora. Freire (2005, p. 43) pontua dizendo: “(...) educação problematizadora, enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação”.

As vezes nos preguntamos se vivemos um contraste entre uma e outra realidade escolar, pois segundo Freire é preciso valorizar o saber já adquirido pelo aluno. Tendo como prática a Escola do Campo, não se vê tantos problemas, pois nos alunos prevalece a ética, os princípios, valores e respeito pelo outro bem como com o professor, vem na sua essência os saberes vivenciados no contexto familiar. Já a experiência vivida em sala de aula na escola da periferia, esta caracterizada pela indisciplina, desinteresse pela compreensão do conhecimento, desmerecimento com a prática docente e baixa autoestima quanto à perspectiva de vida. Mas, como fazer desta situação vivida pela escola da periferia urbana uma realidade transformadora? Como usar a realidade dramática e de baixo estima vivida pelos alunos como a única fonte inspiradora?

Neste caso, pensamos que este trabalho seria muito mais voltado a mostrar os limites deste cenário. E na mesma perspectiva, destacamos a importância da vida na escola e seus arredores. Não reduzimos a compreensão de currículo explícito a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da Escola, o que nela se faz ou que não se faz as relações entre todos e todas as que fazem a Escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta Freire,

(1999).

Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. “Por isso, venho insistindo (...) que 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 (...). A utopia implica essa denúncia e esse anúncio” Freire (2005, p. 91).

Destacamos a educação como processo de transformação da realidade, advindo da esperança e do sonho de transformar, a finalidade da educação é promover o significado político dos atos pessoais do sujeito aprendiz, proporcionando a ele condições para que sua inteligência se desenvolva naturalmente, com criatividade despertando uma consciência crítica e sonhadora. Acredita, Freire, (2001, p. 29), “Sonhar é imaginar horizontes de possibilidade; sonhar coletivamente é assumir a luta pela construção das condições de possibilidade”.

O conhecimento é a base da inovação e todas as informações adquiridas por estudo, são experiências que começam a desenvolver a possível realização dos sonhos (projetos de vida), podendo, esses, ter papel decisivo na edificação de um país diferente, em que sua população tenha condições de exercer a cidadania através da consciência crítica. Dessa forma, são trabalhadas as condições necessárias para formar um cidadão, crítico e consciente, para que cada um de seus atos repercuta no ambiente em que vive, seja ele, natural ou social, tendo como objetivo o bem comum de todos. Sendo assim, seria alcançável maiores possibilidades no educando para que o mesmo se torne um ser crítico, com capacidade de refletir, sobre suas atitudes, e agir com autonomia própria, seja ela no âmbito social, profissional ou familiar.

Embora, educar para a autonomia seja um processo árduo, em que se exige muita dedicação, por parte do educador, cabe ao educando, também, estar ciente que deseja essa transformação. Pois, acredita-se ser a educação o fator principal para que haja a transformação e as mudanças culturais aconteçam. Sobre isso, (Freire) 1993 p. 95/96, refere-se: “É bem verdade que as mudanças infraestruturas alteram às vezes rapidamente formas de ser e de pensar [...]. O nosso reconhecimento delas e o nosso respeito por elas são condições fundamentais para o esforço de mudança”.

Na nossa perspectiva, a mudança dependerá da maneira que atuamos na formação de novas mentalidades, seja ela: campo ou periferia. Será através das condições do verdadeiro trabalho educativo, o qual precisa estar baseado, em esperança, humildade, solidariedade e amor. Com pensamentos, convictos, sobre a importância do trabalho educacional e através dele, construir uma educação verdadeira, focada na mudança da realidade social dos seus educandos.

Visando o processo educativo em três aspectos, visão de homem de mundo e de sociedade, e sujeito se constitui partindo da sua base cultural, ou seja, os educandos são seres em desenvolvimento, e podem em verdadeiros sujeitos transformar, se a base educacional, essa que educadores desenvolvem, for fortemente desenvolvida, com embasamento nas teorias educacionais, humanistas, as quais acreditamos que o educando, por si só pode produzir conhecimento.

Para compreendermos o sujeito é preciso interpretá-lo partindo de sua realidade e sua relação com o mundo social, podendo ser esse, o primeiro contato que o educador precisa realizar, objetivando o desenvolvimento de uma consciência crítica, para que se desenvolva e seja constante o crescimento de sua consciência histórica como um ser inacabado. A atividade docente, da qual a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis a seriedade docente e alegria, como se alegria fosse inimiga da rigurosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso nos tornamos na busca e na docência tanto mais alegre e esperançoso nos sentimos.

Segundo Freire (1998, p. 160), a “alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo e da busca entre o ensinar e o aprender. Os quais não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Há uma relação a alegria necessária e à atividade educativa esperançosa. A esperança de que professores e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade do ponto de vista da natureza humana a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana Freire, (1998, p. 81“), (...) a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica”.

A ênfase, do sujeito histórico, está na concepção de mundo vivida por ele mesmo e pela especificidade de sua realidade. O que o realizará, de acordo com

suas vivências, dentro do processo a que está inserido são seus propósitos e sua convicção de passar pela reconstrução de seus ideais.

Se faz necessário a, nós educadoras, procuramos entender o grupo através de sua cultura vivencial, compreendendo as estruturas complexas que ela mantém. Entende-se assim que supostamente, partindo desse eixo, no qual o sujeito encontra-se engrenado ele passara a ser envolvido pelos mecanismos de opressão regidos pelo sistema social dominante. “A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. 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, (1983, p. 5). Na visão humanista a sociedade não é uma realidade que está impossibilitada de mudanças, ao contrário, faz parte de um processo de constante modificação, ou seja, transformação.

Freire, (1983, p. 9). Considera que: “A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”. Simbolicamente entende-se que o processo educativo não depende unicamente do educador, mas o processo de reconstrução educacional depende inicialmente do educando, da sua consciência em aceitar essa transformação. Ele é quem determina e almeja a transformação, o educador tem como dever oportunizar e apontar-lhe o caminho inicial para que a mesma aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a partir dessas vivências e reflexões acima elencadas que estamos tentando ser professoras, assumindo nossas convicções, disponíveis ao saber e sensível a boniteza dessa prática, enaltecida por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, de um lado há limitações acompanhada sempre do esforço por superá-las, por outra há a boniteza e o afeto a com os educandos, estimulando a possibilidade à autonomia.

Consideramos que a educação designada como prática *da* liberdade constitui-se através de fundamentados, em uma aprendizagem significativa para que

o aluno, em sua estrutura cognitiva, faça a relação ensino e aprendizagem. Para as mesmas acontecerem são necessárias, atitudes de ensinamentos, pelo educador, sendo de uma iniciativa geradora, aquilo que sustenta Freire, 1983, p. 8. “As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos”.

Contudo na pedagogia, de Freire a liberdade com educando é a prioridade da aprendizagem. Essa liberdade serve para se agregar a aprendizagem, uma vez que estruturar-se novos ambientes de aprendizagem, uma substituição escolar, enaltecendo a cultura, através de uma fundamentação baseada na educação popular. Eis aqui o desafio em realizar uma educação com respeito a pratica da liberdade ao sujeito aprendiz, desafiando-o a partir da sua história atual.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14°. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4°. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 21°. ed. São Paulo: Olho d' Água, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. v. 23. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção questões de nossa época).

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

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Discussões em torno da pós-modernidade**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

DESAFIOS NO ESPAÇO ESCOLAR: O ENSINO DE HISTÓRIA E ARTES NO CONTEXTO DA LEI 10.639/03

GABRIELA TEIXEIRA GOMES¹

JÚLIO CÉSAR MADEIRA²

LUIZ EDUARDO MADEIRA³

RELEM MACHADO BATISTA⁴

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma breve discussão em torno da Lei 10.639/03 e sua efetivação na escola pública. A partir do Projeto “Mãe África” e do Projeto “Mandela na escola”, desenvolvidos com turmas de 7^o e 8^o Ano do ensino fundamental nas disciplinas de História e Artes, busca-se o debate e a reflexão acerca das relações étnico-raciais e das contribuições dos africanos e afro-brasileiros para o Brasil. Para além do debate e reflexão no espaço da sala de aula, esses projetos têm o intuito de desenvolver ações afirmativas de combate ao preconceito e ao racismo, tornando a escola um espaço de respeito à diversidade étnica, cultural e religiosa, de construção da cidadania, de paz e solidariedade, onde os alunos sejam formadores de sua própria história a partir da realidade em que se encontram inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03. Educação. Ensino de História e Artes.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”. Nelson Mandela

Entre os principais papéis da educação na atualidade encontra-se sua contribuição na discussão sobre a igualdade racial, reconhecimento e valorização da

¹ Professora da rede estadual de ensino/RS, pela 5^a Coordenadoria Regional de Educação, gomes.gabrielateixeira@gmail.com.

² Professor da rede estadual de ensino/RS, pela 5^a Coordenadoria Regional de Educação, julioesarmadeira@gmail.com.

³ Professor da rede estadual de ensino/RS, pela 5^a Coordenadoria Regional de Educação, luizeduardomadeira@gmail.com.

⁴ Professora da rede municipal de ensino Pelotas/RS, pela Secretaria Municipal da Educação, rencena@gmail.com.

história, cultura e identidade dos descendentes afro-brasileiros e africanos. Isso se tornou possível a partir da Lei 10.639/2003 que trouxe a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Desta forma, o presente estudo se fundamenta e justifica, tendo-se em vista a emergência de romper com as amarras que limitam nossas práticas pedagógicas e a necessidade de pensar a Lei 10639/03 de forma construtiva levando ao caminho de sua real efetivação na realidade da educação brasileira.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

De acordo com Silva (2012), inúmeros desafios foram lançados a partir da criação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o estudo e ensino da História Afro-Brasileira e Africana, nas instituições de ensino públicas e privadas de nível básico do país, além de objetivar uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses desafios, no entanto, não implicam em abandonar o campo de batalha, pois desistir de consolidá-la enquanto lei ativa e necessária é o mesmo que esquecer todas as batalhas travadas em prol de uma sociedade mais humanitária e justa, de uma educação capaz de abarcar a liberdade, o direito, a diversidade, o respeito e valorização das diferentes culturas e identidades que compõem a história do nosso país, portanto a nossa história.

A Lei 10639-03 é resultado de um longo e difícil processo de lutas da população afro-brasileira por equidade de direitos sociais, culturais, políticos e étnico-raciais, portanto configura-se como um dos pilares da educação na contemporaneidade. Torna-se necessário ressaltar que a referida alterou de certa forma o panorama geral da educação brasileira, isto é, frente às infindáveis tentativas malogradas de estabelecer um terreno mais sólido no que se refere ao estudo, valorização e compreensão real da História Africana e Afro-Brasileira e dos fatores internos e externos que as compõem. Assim a sua criação deve ser comemorada. Em contrapartida, em uma década de existência, entre avanços e limites os seus desdobramentos deveriam ser muito maiores do que se configuram no atual momento (SILVA, 2012).

Projeto Mãe África

O primeiro passo, para a realização do projeto “Mãe África” foi pensar acerca de todos os fatores que nos levaram a criá-lo, assim reunimos expectativas em busca de novos horizontes que tornassem nossas práticas pedagógicas mais ricas, contribuintes no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo no combate ao racismo e valorização de uma história silenciada pelo eurocentrismo.

Ao longo da elaboração e efetiva aplicação, encontramos desafios, entretanto, partindo da visão de Paulo Freire a consciência emerge a partir da problematização e dos questionamentos, e no contexto do projeto aplicado essa mesma consciência esteve altamente presente e foi mediadora desses desafios, principalmente no que tange a construção de uma educação libertadora, transformadora e humanista.

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a libera-los como sujeitos, escraviza-os como objetos (FIORI in FREIRE, 1982, p. 12).

Quando iniciamos as atividades com a turma de 7^o ano, o contexto inicial observado foi de uma turma diversificada e que apresentava grandes possibilidades para a realização de atividades ousadas, questionarmos-nos então se tornou ainda mais necessário do que de costume. Os conteúdos estabelecidos pelo currículo escolar abordavam a temática de História Africana e Afro-Brasileira, pois no ano anterior o mesmo havia sido revisado e alterado. Esses dois fatores, tanto o da configuração da turma quanto o da estrutura do currículo facilitaram o início de nossas práticas pedagógicas e a aplicação de cada fase do trabalho.

Ao longo da primeira fase que se concentrou no estudo da cultura e história africana e afro-brasileira utilizamos como metodologia a leitura de textos, os debates em grupo, pesquisas por intermédio de revistas, jornais, SRS, blogs, depoimentos, livros, imagens, filmes etc. Observamos que os alunos se reuniram por afinidades para a montagem dos seminários, entretanto, tratando-se da construção dos

relatórios e do material para apresentação dos seminários alguns grupos encontraram dificuldades, pois não tinham experiência na elaboração dos mesmos. Pensando nisso foram planejadas duas aulas especificamente para abordar esse ponto, tanto na disciplina de História quanto na de Artes.

Paralelamente aos seminários e durante as aulas de artes os alunos iniciaram a confecção de máscaras africanas. Foram divididos em duplas e com material fornecido pela escola, juntamente com outros disponibilizados por nós (professores) realizaram uma exposição no saguão do prédio da escola. Percebemos que além dos alunos usarem a arte africana, acabaram por desenvolver certo interesse acerca de como eram feitas essas máscaras, os objetivos das pessoas que as usavam, se existia diferenças entre homens e mulheres no uso dessas máscaras, etc. Essas dúvidas foram sendo transformadas em conhecimento, pois nas aulas de história realizaram uma pesquisa tendo como temática esse assunto.

Analisamos que durante os seminários, grande parcela dos discentes se demonstraram receosos, pois raras vezes haviam feito esse tipo de prática, o que sugestionou a necessidade de adequações, no entanto, os resultados foram gratificantes pois sinalizaram grande atenção e empenho, além do interesse.

Verificamos que mais de 90% dos alunos não apresentavam conhecimentos estruturados acerca da cultura e história africana e afro-brasileira, tão pouco compreendiam a importância da mesma na construção da identidade do nosso país. Isto implica que para os discentes não havia o que Freire (1996) nos aponta como indispensável para a problematização de conhecimentos. Este se refere à relação entre os temas a serem abordados nas pesquisas com suas vivências e experiências cotidianas.

Observamos também que as informações e conhecimentos adquiridos ao longo de suas formações escolares traziam problemas relacionados às metodologias de ensino conservadoras e uma visão histórica eurocêntrica, as quais reproduziam o velho discurso provido de enganos e estereótipos preconceituosos fadando a história dos africanos e afro-brasileiros ao esquecimento e a marginalização.

Durante a segunda e terceira etapa, alguns obstáculos como a falta de disponibilidade de tempo, a exigência do “vencer os conteúdos”, a falta de recursos que proporcionassem um contexto mais lúdico, constituíram-se como fatores

desmotivadores e ao mesmo tempo como molas propulsoras. Novamente, as reflexões e questionamentos foram fundamentais para que não se desfizessem as pontes já construídas entre os alunos e esse novo universo o qual estavam descobrindo.

O produto da segunda etapa que foi a confecção dos jornais esbarrou nos recursos financeiros, resolvemos então ao invés de distribuir uma cópia por aluno como era o desejado, repassar uma cópia por turma, tanto no ensino fundamental como no médio. Em relação à criação dos blogs e dos vídeos o cenário foi outro, tendo em vista que todos tinham acesso à internet e pelo menos um dos componentes de cada grupo possuía uma câmera digital ou aparelho celular para a gravação dos vídeos.

As gravações de vídeo foram reunidas e editadas formando um DVD cujo nome dado foi “Brasil: Mostra a tua Cara”. Acreditamos que os discentes contaram com a contribuição direta de pessoas dos seus ciclos de relação como familiares (pais e irmãos). Nesse sentido fugimos daquele modelo de educação bancária onde os sujeitos são depósitos de conhecimentos. Por esta visão eles se tornaram autores e produtores de suas realidades (FREIRE, 1996).

No final do ano de 2013 os alunos receberam certificados como forma de incentivo, os referidos foram fornecidos pela escola que apoiou constantemente o projeto, eles também ganharam notas extras em outras disciplinas (português, literatura e geografia).

Assim Freire (1982) contribui com nosso trabalho ao trazer a ideia de que homens quando sujeitos de seu pensamento, produtores de conhecimentos, produzidos a partir da realidade vivenciada se tornam autores de seu tempo ao discutirem suas formas de elaborar a realidade.

Projeto Mandela na escola

Com o mesmo objetivo do projeto “Mãe África” o projeto “Mandela na escola” foi pensado com o intuito de trazer para o espaço escolar o debate e a discussão em torno da Lei 10.639/03 e fortalecer a sua efetivação. Nesse sentido, busca-se

auxiliar os alunos a compreenderem que a história dos afro-brasileiros e africanos é marcada por lutas, resistências e liberdade, procurando desconstruir os estereótipos eurocêntricos e discriminatórios insuflados pelo racismo e o preconceito.

Ainda em estágio inicial esse trabalho direciona-se ao 8º Ano do Ensino Fundamental e futuramente ao Ensino Médio Politécnico, tendo como base de estudo as ações de Nelson Mandela contra o racismo e a segregação racial instituídas pelo Apartheid, as lutas de resistência dos Movimentos Negros dentro e fora do Brasil.

No mês de março de 2014 foram selecionados vídeos que tratam da vida de Nelson Mandela e suas lutas na África, esses mesmos vídeos foram repassados aos alunos para que assistissem em grupos e fizessem um resumo do que haviam compreendido, assim construíram um relatório de 30 linhas expondo a sua opinião. Logo após iniciaram uma pesquisa relacionada ao Apartheid e as reações de resistência da população africana contra essa política segregacionista. Essa pesquisa contribuirá no sentido de obterem maior conhecimento sobre o assunto abordado, bem como na elaboração de vídeos sobre as lutas do movimento negro no Brasil que serão postados no grupo do SRS Facebook denominado de “Mãe África: Um outro olhar”.

Como já colocamos, esse é um trabalho em fase de experimentação que ainda necessita de uma longa caminhada e muitas adaptações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando na História Africana e Afro-brasileira torna-se visível que durante séculos foram fadadas ao silêncio, destituídas de sua importância e significância para a formação histórica- social, cultural, religiosa, política, étnica, econômica e intelectual do Brasil, sendo profundamente marcadas pelo eurocentrismo e tangenciadas ao *lôcus* do esquecimento. Entretanto, uma nova realidade tem se configurado a partir dos novos estudos, pesquisas, reflexões, e com a implementação da Lei 10.639/03 que estabelece modificações relevantes, no âmbito do Ensino de História e Artes.

Apesar da existência dessas novas pesquisas, ainda permeia na educação brasileira as raízes discriminatórias e excludentes de um pensamento imbricado de idéias eurocêntricas que acabam direcionando as práticas pedagógicas ao mesmo espaço e reproduzindo sucessivamente um mesmo aprendizado mal estruturado e capenga. No pensamento de McLaren um dos fatores causadores desse panorama encontra-se na falta de abordagem multicultural dos professores, levando esses profissionais a reproduzirem uma ideologia educacional eurocentrista (SANTANA, 2009.p.54). Por conseguinte a necessidade de discussões acerca da formação de professores e suas práticas pedagógicas, da educação brasileira, das relações étnico- raciais se faz cada vez mais presente.

Evidentemente, ainda há uma longa trajetória a ser percorrida até que os reflexos e resultados da efetivação da Lei 10.639-03 apresentem-se de maneira mais sólida, ou seja, é preciso ações imediatas a curto, médio e longo prazo, provenientes dos diferentes âmbitos que formam a educação brasileira começando nas práticas diárias em sala de aula realizadas pelos docentes que possuem as ferramentas primordiais para iniciar esse processo. Contudo, é compromisso de todos criar, estimular e propiciar caminhos para construção de uma educação efetivamente inclusiva e que abarque todas as prerrogativas indispensáveis para a formação crítica, reflexiva e consciente dos nossos alunos.

Nesse prisma, buscamos sinalizar os fatores que permeiam a efetivação Lei 10.639/03, as dificuldades encontradas ao longo do percurso, mas também a construção de outros caminhos.

Os resultados apresentados aqui apresentados estão longe de serem concretizados como efetivação total da Lei 10.639/03, mas configuram-se como os primeiros passos em busca de novos horizontes e perspectivas, em busca de uma educação igualitária e humanista, de uma sociedade justa e digna, de um país capaz de proporcionar liberdade e direitos a todo e qualquer brasileiro.

Assim foram costuradas ideias, reflexões, formas e práticas que levaram a um grande fazer e refazer de trajetórias, não é utopia desejar uma educação amplamente inclusiva, é a vontade que deve sempre habitar o ser professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003 .Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acessado em: 23 de ago. de 2013.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 30 de ago. de 2011.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5a Ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora, 2004.

GRAF, Márcia Elisa de Campos; PRADO, Eliane Mimesse. **Políticas Públicas em Educação e Formação: A Colaboração entre o Estado e a Sociedade Civil**. Disponível em: <http://repositorioiul.iscte.pt/bitstream/10071/2290/1/CIEA7_8_GRAF%26PRADO_O%20ensino%20da%20Hist%C3%B3ria%20da%20%C3%81frica%20nas%20escolas%20brasileiras.pdf>.Acessado em: 27 de out. de 2013.

ROCHA, Maria Jose da; PANTOJA, Selma. (Org). **Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica**. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Madras, 2008.

SANTANA, Gisele dos Santos Santana. Multiculturalismo: educação e miscigenação IN:FELDMANN, Marina Graziela.(Org). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

SILVA, T. F. O. LEI 10.639/03: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISMO NO BRASIL. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 16, p. 103-116, 2012.

CIDADE EDUCADORA: HISTÓRIAS PRA SE CONTAR

LUIS CARLOS TROMBETTA¹

SERGIO TROMBETTA²

RESUMO

As influências decorrentes da globalização econômica repercutem sorrateiramente em diferentes espaços da vida social, econômica, cultural e educacional da sociedade gaúcha, brasileira e latino-americana. São modificações profundas que acontecem nas comunidades e que ainda não conseguimos prever todas as suas consequências. Um dos efeitos sentidos está diretamente ligado à vida das comunidades interioranas do país, estado e também na cidade de Igrejinha. Neste texto, analisaremos algumas repercussões decorrentes do fechamento das escolas nas comunidades do interior do município de Igrejinha e, ao mesmo tempo, as possibilidades de sucesso de um projeto que tende a resgatar a cultura e a educação em suas diferentes manifestações. Numa cidade que se propõe educadora, a meta é ousada, mas está em sintonia com as referências teóricas convergentes com o tema *Cidade Educadora*. Em sintonia com estas colocações, o artigo também apresenta brevemente as ideias de liberdade, autonomia e estética como ferramentas interessantes para concretizar uma nova proposta de trabalho. A partir das ideias de Paulo Freire e alguns comentadores é que a temática será abordada e debatida com os colegas que trilham esta importante caminhada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Autonomia. Comunidades. Interior. Cidade Educadora.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um dos grandes dilemas enfrentado pelas comunidades rurais do RS e do próprio Brasil é a necessidade de conviver sem a presença de uma das instituições mais importantes para o processo civilizatório dos homens e das mulheres: a escola. Ela que, junto com a Igreja, constituiu e constitui parte da infraestrutura básica fundamental de toda e qualquer comunidade ao desaparecer e ou ser fechada deixa suas consequências.

Em todos os processos de colonização e povoamento das primeiras comunidades percebemos que homens e mulheres se voltavam à vida coletiva e

¹ Professor da Universidade de Caxias do Sul e das Faculdades de Taquara.

² Professor da Unisinos e das Faculdades de Taquara. Email: sergiot@unisinos.br

faziam isto, principalmente, em torno da escola da comunidade. Pais e mães acompanhavam o crescimento de seus filhos e direta ou indiretamente participavam de entidades que junto com o poder público articulavam eventos que facultavam a participação deles na vida de seus filhos em parceria com outros pais e outras mães de outras famílias. Estas atitudes aproximavam as famílias e provocavam uma busca coletiva de todos a partir de interesses ou direitos comuns e ou convergentes.

O processo migratório desencadeado pelo êxodo rural²⁷⁴ fez com que em muitas comunidades interioranas as escolas fossem fechadas por falta de crianças para estudar. Este fenômeno social acentuou-se principalmente a partir das décadas de 80 e 90 do século XX. Dentre as principais causas do êxodo rural, podemos citar a falta de uma política agrícola que garantisse a permanência das famílias no campo, os elevados juros cobrados pelos bancos para o financiamento da produção, mecanização da produção rural, a inexistência de seguro agrícola, as intempéries climáticas, a atração da vida urbana em detrimento da vida rural, busca de melhores condições para o ensino e necessidade de infraestrutura e serviços.

Para ratificar o panorama descrito acima expomos dados do senso do IBGE que explicitam que em 1950 tínhamos 63,84% de pessoas no campo; em 1970 tínhamos 44% das pessoas no campo e em 2012, pelos dados demonstrados pelo levantamento de lares, somente 15,6% destas permanecem nas comunidades do interior. Diante deste cenário e da existência de poucos recursos para financiar a educação (basta consultar dados referentes aos recursos destinados aos municípios via FUNDEB e Salário Educação) muitos gestores públicos se viram obrigados a fecharem escolas no campo e transportarem as poucas crianças destas comunidades às escolas urbanas. Esta mudança traz consigo consequências imprevisíveis tanto para as comunidades rurais quanto às urbanas. No campo, além de permanecer uma população envelhecida para trabalhar, o que acompanhamos é o desmonte das formas de vida social encabeçadas pela escola que não mais funciona, pelos times de futebol que não mais conseguem atletas suficientes para a integração e entretenimentos, pelos jogos que aconteciam no clube da comunidade

²⁷⁴ O êxodo rural é o processo no qual as pessoas abandonam as propriedades rurais e partem para as cidades. Este é um fenômeno internacional e tem se acentuado muito no Brasil nas últimas quatro décadas.

e que não mais ocorrem e, acima de tudo, pela inexistência da escola com seu conselho escolar, CPM e professores que geravam vida a esta convivência coletiva.

Esta nova realidade nos desafia a pensar, acima de tudo, a educação na cidade e dentro do possível nos remete à vida daquelas pessoas que ainda residem nas comunidades rurais onde não existe mais a escola como ponto de encontro e convergência. Na cidade de Igrejinha, RS, estamos fazendo uma experiência que, apesar de ser nova, nos anima muito, pois faculta momentos de cultura, ensino e de aprendizagem junto com as pessoas que não mais frequentam as escolas, mas que, segundo nossa concepção, necessitam de educação e cultura *ao longo de toda vida*²⁷⁵. Neste sentido a nossa concepção de educação engloba os aspectos formais, não formais e informais da vida das pessoas.

Neste texto, pretendemos apresentar esta experiência e debater possibilidades de potencializar a dimensão espiritual das pessoas que ainda resistem aos apelos da cidade e que constroem a sua história nas comunidades interioranas. Na continuidade do texto, explicitaremos um pouco mais as ideias de cultura e educação a partir de textos de Paulo Freire e comentadores de sua proposta.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Cultura e Educação

Nos primeiros meses do ano 2013, a Secretaria de Educação de Igrejinha, em parceria com a Fundação Cultural, começou um projeto de descentralização da cultura e de retorno às comunidades do interior. Ao longo do ano, foram organizados diversos eventos nas comunidades rurais com o intuito de estimular as pessoas a participarem da *Feira do Livro* (evento que convencionalmente acontece no centro

²⁷⁵ Este conceito vem sendo trabalhado por diversos autores a nível nacional e internacional. A reflexão tem sido potencializada principalmente pelos que defendem a cidade como sendo um espaço global de educação. É por isso que a educação deve começar com as crianças, passar pelos jovens, adultos e continuar com as pessoas na 'terceira idade'. Ratificam a ideia apresentando argumentos contundentes a partir da realidade que demonstra um número significativo de pessoas aposentadas e que não são mais contadas entre as 'economicamente ativas', mas que precisam ser socialmente e culturalmente ativas. É neste sentido que a concepção de educação e cultura se alarga bastante.

das cidades e que em Igrejinha não é diferente), mas que no fundo a pretensão dos organizadores era facultar momentos ricos de cultura e educação junto a estas comunidades e com as pessoas que aí moram.

O lançamento desta jornada aconteceu na comunidade que se chama Rochedo e aí tivemos a surpresa de encontrarmos o centro comunitário lotado de pessoas. Na noite tivemos a presença de crianças, jovens, adultos e de pessoas com mais de 80 anos no evento. Foi uma grande surpresa e a alegria se cristalizava no semblante de todas e todos; assistimos um encontro de gerações e também de conagração e compartilhamento de experiências culturais, educacionais e religiosas. A singularidade²⁷⁶ deste encontro se expressou na apresentação do coral da comunidade, pois o mesmo era e é composto de pessoas das igrejas evangélica, luterana e católica. Podemos dizer que aí se concretiza, de fato, a convivência tolerante, humana e fraterna entre as pessoas da comunidade e que faz parte da cultura como um fenômeno humano em movimento e desenvolvimento.

Neste encontro, além da apresentação do coral, tivemos cantores de músicas gauchescas, sertanejas, populares e instrumentais; vários artistas e atores aí se apresentaram e demonstraram os seus talentos à comunidade. Entre uma apresentação e outra a Secretaria da Educação (secretário ou alguém do setor pedagógico) falava de sua proposta acerca da Cidade Educadora e a Fundação Cultural apresentava os seus objetivos e suas atrações aos presentes.

Por mais de duas horas as pessoas permaneceram neste evento. No final do mesmo a SME²⁷⁷ fez uma proposta e pediu que as pessoas assumissem o desafio de organizar um grande livro e nele se contasse a história de uma pessoa ou de um evento ocorrido aí durante a existência desta comunidade. O desafio foi aceito e, de fato, a história foi contada e mostrada na avenida durante o mês da Feira do Livro e também no local (parque Almiro Grings) onde ocorreu a edição da mesma.

²⁷⁶ Antropologicamente é importante destacar que no Vale do Paranhana existe uma tradição histórica forte das igrejas citadas na frase e que isto não é normal em outras regiões do estado e no próprio país. As pessoas contam relatos nos quais aparece claramente a separação das pessoas a partir das escolhas religiosas; era comum um dos cônjuges ter que optar por uma das religiões por ocasião do casamento, pois esta era uma dimensão da vida muito forte. É neste sentido que a união de pessoas de religiões diferentes para dar continuidade ao coral comunitário é algo ímpar e que deve ser registrado.

²⁷⁷ Secretaria Municipal de Educação.

Para culminar o encontro na comunidade do Rochedo tivemos a partilha de cucas, rabanetes e linguiça, pois em comunidades germânicas estes alimentos são característicos da gastronomia.

A descrição deste evento é síntese de outros ocorridos em Igrejinha em 2013 e são eles que apresentaram os subsídios concretos de nossa análise e reflexão teórica. Além do Rochedo, o programa de interiorização da cultura esteve presente também em outras comunidades: Lajeado, Serra Grande, Vila Nova, CTG Sentinela da Tradição, etc. Em 2014, o projeto continua e novas comunidades estão sendo contempladas.

Em todos estes eventos, a Secretaria de Educação encarregava um professor para fazer uma rápida exposição acerca da ideia de Cidade Educadora, Escola Cidadã, Educação Integral, Escola de Portas Abertas e sempre se enfatizava a realização da Feira do Livro que propôs o **lema Cidade Educadora: Histórias pra se contar**²⁷⁸.

Parte da fundamentação teórica do tema Cidade Educadora estamos extraindo da obra Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora de F. Cabral Pinto, nela lemos o seguinte sobre esta categoria:

Por cidade educadora entende-se o lugar onde se exerce a cidadania. Onde se aprende a cidadania, exercendo-a. Territorialmente, abrange o rural e o urbano na dimensão administrativa do município. A cidade está em formação permanente. Forma-se a si mesma, formando cidadãos, dentro e fora dos espaços e tempos escolares, ao longo de toda a vida. Será um processo conscientemente assumido e conscientemente participado. Isso significa que a comunidade reconhece as suas possibilidades e aspirações e faz delas a substância do seu projeto coletivo (PINTO, 2004, p. 152).

Além da fala dos representantes da SME sobre o tema acima explicitado, os encontros contaram com a presença de um representante da Fundação Cultural que, além de fazer uma rápida apresentação em forma de poesia ou esquetes teatrais, trazia também as preocupações e os objetivos da entidade. Junto com estas apresentações os encontros abriam espaços para representantes dos poderes

²⁷⁸ A partir do lema 'Cidade Educadora: Histórias pra se Contar' é que sugerimos às comunidades e escolas a criação de uma história. De fato as histórias foram escritas e expostas na avenida da cidade e em lojas durante três semanas e nos dias da feira todos os totens foram colocados em posições privilegiadas dentro do parque de eventos. Foi interessante a identificação das pessoas das comunidades com as históricas contadas pelas mesmas.

Legislativo e Executivo e das lideranças das próprias comunidades se apresentarem e falarem um pouco da História sempre tendo presente a educação e a cultura.

Podemos dizer que, de fato, a abertura das comunidades possibilitou momentos de encontros ricos em que a dimensão espiritual das comunidades foi revivificada e potencializada entre as pessoas de diferentes gerações. Convém destacar que este fato fez com que as pessoas pensassem um pouco mais em humanidade e menos em questões pecuniárias e monetárias do cotidiano. Esta dedução decorre dos relatos obtidos por nossa equipe em diferentes momentos. As pessoas expressavam a beleza e a necessidade destes encontros e que antigamente isto acontecia com mais regularidade.

Estas iniciativas convergem com uma concepção de educação que se desenvolve ao longo da vida e em diferentes espaços.

[...] a cidade assume o seu papel educativo em todas as sedes do desenvolvimento comunitário. Alarga-se conseqüentemente, o conceito de educação. Educação é formação de todos, em todas as oportunidades e espaços do cotidiano, ao longo de toda a vida. Emerge, assim, a importância da educação não formal e informal, com a subsequente relativização da educação formal. A escola passa a ser todo o território; a educação torna-se efetivamente permanente: educação para uma vida cultural e socialmente multiactiva em qualquer fase do percurso da vida dos indivíduos (PINTO, 2004, p. 151).

Esta ideia converge também com o que estamos fazendo e isto, de fato, oportuniza momentos singulares de vivências educacionais e culturais destas comunidades em espaços diferentes aos das escolas. Sabemos que os encontros são importantes, mas que devemos aprimorá-los para termos outros resultados com mais sentidos e cheios de vivências das diferentes gerações.

As concepções descritas até aqui serão aprimoradas nas considerações finais deste artigo e abertas ao diálogo com diferentes agentes ou atores sociais.

Paulo Freire enfatiza muito bem a questão da democratização da cultura. Em suas atividades percebemos um olhar especial sobre as formas deste grande educador acompanhar as apresentações culturais das diferentes comunidades do interior, das vilas e dos bairros das grandes ou pequenas cidades do Brasil e do mundo.

Em Paulo Freire temos uma distinção clara entre natureza e cultura. O autor destaca isto muito bem em suas obras e é esta visão que iremos tomar para ancorar a nossa reflexão.

Há a distinção entre dois mundos: o da natureza e o da cultura: o papel ativo do homem em sua sociedade e com sua realidade; o sentido de mediação que tem a natureza para com as relações de comunicação dos homens; a cultura como agregação que o homem faz a um mundo que não foi construído por ele; a cultura como resultado de seu esforço criador e recriador. [...] A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. (DICIONÁRIO PAULO FREIRE, 2010, p.100).

Todos os movimentos e esforços que os homens fazem para transformar a natureza são significativos e demonstram a criatividade dos seres humanos diante do mundo e de si próprios. O próprio Paulo Freire *'compreende a educação como ação cultural ou [...] ação cultural para a liberdade'* (STRECK, 2001, p. 69). Estas colocações devem ser aprofundadas, pois, além de carregar em si um conteúdo semântico incomensurável, despertam interrogações radicais acerca do que está ocorrendo com as culturas das diferentes comunidades nos dias atuais. Estamos percebendo um abandono rápido e violento de grande parte das expressões culturais dos nossos avôs e um apego às coisas efêmeras. Esta passagem destrói com a História das comunidades a arrasa com o marco histórico das pessoas.

O panorama descrito acima acontece dentro de uma totalidade de relações em que a educação e a cultura ficam relegadas a um segundo ou terceiro planos. Neste sentido, é importante perceber que o futuro destas comunidades está sendo muito comprometido, pois “nenhum povo é dono de seu destino, se antes não for dono de sua cultura” (FÁVERO, 1983, p. 71).

Nesta citação percebemos que a cultura é um dos elementos intrínsecos das comunidades e que, além de agregar as mesmas, potencializa a escolha de projetos para o futuro, pois sinaliza para a concretização de planos ancorados em valores destas mesmas comunidades.

Para tornar mais objetivo o conceito de cultura, passaremos agora a parafrasear a visão de Carlos Rodrigues Brandão (1985) acerca deste fenômeno social. O autor nos chama a atenção para um conceito político de cultura e não

meramente neutro. Em sintonia com estas colocações, aponta que a cultura deve ser vista como um processo de criação dos seres humanos. O que é importante perceber a partir destas primeiras colocações é que os seres humanos devem ser os agentes (autores e atores) destas construções. Todo este movimento deve ser perpassado por ideias de cultura que se relacionam com outras áreas de saber ou de atuação dos seres humanos.

A ideia de cultura passa, agora, a estar ligada às ideias de *trabalho*, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; *história*, como campo de realização e produto do trabalho do homem; *dialética*, como a qualidade constitutiva das relações entre o homem e a natureza e dos homens entre si, através de cujo movimento o ser humano *cria* a cultura e *faz* a história [...] não é mais uma visão estática, iluminista ou folclorista de cultura, mas o conceito passa a ser historicizado, politizado e dialeticizado (STRECK, 2001, p. 72)

Nos diferentes escritos de Freire percebemos que a ação ou práxis pedagógica passa por este contexto e cenário e engloba todas as ações dos seres humanos. Para Paulo Freire 'A cultura é o cimento que assegura o sentido do trabalho, da história e das relações de homens e mulheres com a natureza, consigo e com o transcendente' (STRECK, 2001, p. 72). Estamos percebendo que é dentro de uma totalidade de relações que precisamos compreender as ideias de educação e cultura e que ambas se desenvolvem dentro e a partir das ações das pessoas que estão inseridas nas comunidades. É justamente neste contexto que pensamos e estamos aplicando o nosso projeto na cidade de Igrejinha, RS, a partir de 2013.

Neste projeto que estamos desenvolvendo em Igrejinha estão aparecendo coisas e gestos incríveis. Sabíamos que as pessoas carregam consigo inúmeras faculdades e possibilidades, mas não podíamos adivinhar o quanto estariam envolvidas e comprometidas neste processo. Nossa proposta está fazendo algo revolucionário e isto é maravilhoso, pois "Romper o silêncio, subverter a histórica cultura do silêncio: condição primeira para homens e mulheres se assumirem como seres culturais"(STRECK, 2001, p. 80). Estamos vendo isto em diferentes momentos durante as apresentações que acontecem nas comunidades; as pessoas estão 'produzindo e promovendo cultura' para toda comunidade onde habitam²⁷⁹. Além destas dimensões, também podemos destacar que a rememoração de atos, fatos e

cenar da vida de cada uma das comunidades visitadas é um fermento que instiga as pessoas a lutarem por este marco histórico que é comum de cada uma delas: a comunidade que habitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas estas análises realizadas até aqui representam e descrevem uma pequena parte daquilo que estamos fazendo na cidade de Igrejinha, RS. É um recorte parcial de um todo rico e que se desenvolve em diferentes atos que cada uma das comunidades constrói em cada dia em suas lutas em favor da educação e da cultura.

O que estamos acompanhando é um trabalho que procura fazer da estética uma marca substancial de todo um trabalho e de uma caminhada. E neste processo uma das finalidades é a materialização/concretização da liberdade.

Longe de pensar uma ação alienada ou alienante, a perspectiva freireana concebe a estética como um espaço de liberdade de escolha, de intervenção crítica e consciente de homens e mulheres no mundo, ações calcadas na capacidade de valoração, de intervenção, de decisão e rompimento de tudo o que não favorece a humanização. [...] a estética, como forma sensível de estar no mundo, implica o envolvimento consciente com a realidade, na presença humanizante em todos os espaços que favorecem a vida (Dicionário Paulo Freire, 2010, p. 165).

É justamente a questão de poder intervir neste mundo e não aceitar passivamente o que o mesmo nos oferece como opções de cultura e educação que estimula e motiva a nossa equipe a continuar potencializando os encontros de interiorização da cultura junto às comunidades interioranas de Igrejinha e também nos bairros e vilas da cidade. Desde os escritos de Ludwig Feuerbach e Marx é que temos presente a luta que deve ser empreendida pelas comunidades humanas para vencer a alienação e as ideologias possibilitando desta forma espaços maiores para a liberdade e autonomia humanas. A proposta de Freire converge com estes ideais e os atualiza.

[...] Freire ressalta o valor da experiência/sentido, do processo, dos acontecimentos para uma compreensão do humano para outras possibilidades, para uma dimensão estética, a partir da experiência/sentido, em todos os espaços educativos. Um sujeito estético pensa a si próprio e é, ao mesmo tempo, pensado pelos outros. É sujeito processual, por que vive em sociedade que também se faz e se refaz constantemente. Somos sujeitos estéticos na medida em que nos abrimos para novas possibilidades, novas práticas sociais, desfazendo-nos de referências cristalizadas. É necessário dar-se conta da esteticidade dessa sociedade, desbarrancando os antigos padrões de beleza, de harmonia, de linearidade e buscando nos microespaços, no cotidiano, nas frestas, as possíveis relações de sentido. É necessário buscar essa nova ética-estética nas frestas da sociedade atual (Idem, p. 166).

Estamos pensando que estes encontros representam, de fato, estas frestas e estão abrindo espaços significativos para reinventarmos e ressignificarmos novas perspectivas de beleza, boniteza e estética. Esta forma de atuarmos é imperativa, pois a proposta político-pedagógica da secretaria nos impulsiona nesta direção e exige de cada agente um compromisso ético cada vez mais coerente com o projeto de sociedade preconizado em seus escritos.

A realidade nos desafia permanentemente, mas diante destes dilemas nós estamos animados e encorajados com esta proposta com visão e missão convergentes com os novos tempos. O que nos torna mais fortes são os dilemas apresentados pela realidade. Vamos em frente e façamos da educação a ferramenta prioritária capaz de transformar a realidade social e garantir mais vida, autonomia, liberdade e esperança às pessoas de todas as idades da cidade de Igrejinha, RS e região.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Dicionário Paulo Freire / Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs). – 2. Ed., rev. amp. – Belo Horizonte: autêntica Editora, 2010.

FÁVERO, Osmar (Org.). ***Cultura Popular, Educação Popular: memória dos anos 60***. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

FREIRE, PAULO. ***Pedagogia do Oprimido***. 40ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. ***A Escola e o Professor: Paulo Freire e a Paixão de Ensinar***. 1. Ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

PINTO, Fernando Cabral. ***Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora.*** Lisboa, Instituto Piaget, 2004.

STRECK, Danilo (organizador). ***Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação.*** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE

ELIZANEPEGORAROBERTINETI¹

ANA LÚCIA VERGARA PEREIRA²

RESUMO

O presente trabalho busca a discussão sobre a importância da Educação Ambiental na escola pública de forma a fazer com que o aluno se sinta responsável pelo meio no qual vive. Pensar a Educação Ambiental exige que a escola abra o espaço de discussão, de debate para que o aluno possa não só identificar as problemáticas da sua realidade, mas também pensar ações que possam solucionar ou amenizar estas problemáticas, de forma que o aluno se sinta como sujeito responsável e capaz de promover mudanças.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Meio Ambiente. Diálogo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na atualidade as discussões ambientais estão presentes nas escritas de diversos autores, na mídia, em eventos, nas escolas e esta preocupação aumentou muito nos últimos anos e isso ocorre devido à degradação descontrolada dos recursos naturais. Neste contexto de degradação nossa história de envolvimento com Educação ambiental teve início em 2006 com a preocupação de alguns fatores que permeavam a realidade da escola onde trabalhávamos, foram práticas isoladas que realizamos principalmente sobre a questão do lixo, sendo esta a nossa problemática maior.

Sabemos que práticas isoladas, não podem resolver nossos problemas, porém destas pequenas práticas podemos obter resultados que aos poucos vão tomando uma proporção maior. Com a preocupação que surgiu com a questão

¹ Pedagoga, professora da Rede Municipal de Canguçu, atuando na E.M.E.F.D.Pedro II, especialista em Gestão Escolar, Mestranda do PPGE/UFPEL na linha de Filosofia e História da Educação, Tutora à distância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPEL e aluna do curso de Especialização em Educação Ambiental – FURG.elizane81bertinetti@hotmail.com

² Pedagoga, professora da Rede Municipal de Canguçu, atuando na APAE, especialista em Gestão Escolar.ana.lucia@gmail.com.

ambiental da nossa realidade buscamos a parceria com a Secretaria do Meio Ambiente do nosso município para que pudéssemos somar forças, esta secretaria ofereceu e financiou cursos através da Secretaria do Meio Ambiente do Estado, após a estes cursos, em 2007, foi então implantada na escola a PAM²⁸², sendo que o grupo se mantém até os dias de hoje.

Com o passar dos anos, refletindo sobre a nossa prática percebemos que é preciso uma prática que contribua para formação de sujeitos pensantes, que possam problematizar a realidade, buscando compreendê-la de forma que sejam capazes de posicionar-se em relação a ela. Precisamos de práticas que ultrapassem a visão do “ensinar” e sim que contribuam para a formação de sujeitos que sejam capazes de buscar e construir possibilidades, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”(FREIRE, 1996; p. 24-25).

Mais do que nunca precisamos formar sujeitos comprometidos com a preservação da nossa própria vida, sujeitos estes que percebam a humanidade como algo de sua responsabilidade, bem como todos os seres que habitam a terra. É preciso que nossos alunos desenvolvam a capacidade de ler o mundo, de perceber o que não está evidente, de identificar suas próprias potencialidades e desafios, ou seja, compreender que escola e vida não podem ser dissociadas, principalmente no que tange a teia de preservação ambiental. Neste sentido, com este sonho de escola, não será possível conquistá-la senão pela liberdade. Segundo Freire,

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens. A reflexão que esta educação propõe, é sobre os homens e sua relação com o mundo. (FREIRE, 1999, pg. 70)

Na leitura das obras de Paulo Freire podemos sentir sua Sensibilidade, sua capacidade de leitura de mundo e principalmente seu compromisso em transformá-

²⁸² Patrulha ambiental Mirim – Grupo de vinte alunos que tem encontros semanais para discussões sobre questões ambientais e também para buscar soluções para as problemáticas levantadas no grupo.

lo, sendo estas características fundamentais para quem acredita em uma Educação Ambiental Transformadora.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Educação Ambiental Transformadora

Transformar é um ato de amor, não se transforma o que não se acredita, o que não se ama, precisamos amar o mundo, o nosso próximo e o menor ser que existe para que assim sejamos capazes de cuidar e preservar a vida na terra. Neste sentido Freire alerta,

Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre homens e mulheres, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. (FREIRE, p 67).

A sociedade a qual pertencemos, é uma sociedade capitalista, onde o ter é mais importante que o ser, o amor pelo mundo e pelos seres que habitam a terra não estão no primeiro plano de forma que neste contexto as discussões sobre as questões ambientais são polêmicas e geram alguns conflitos, pois estamos sempre discutindo questões que interferem diretamente no contexto econômico do país.

Pensar a Educação Ambiental de forma crítica é fundamental frente a nossa realidade, para que possamos agir em uma realidade ambiental em que suas problemáticas vêm se agravando há anos. Toda educação precisa estar baseada na realidade e no que se refere à educação Ambiental não pode ser diferente, pois ela acontece a partir do diálogo crítico, do comprometimento e da interação entre os sujeitos e destes com o mundo, pois "... o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico..." (FREIRE, 1980; p. 83- 85).

A Educação Ambiental conservadora é marcada por ações fragmentadas, desvinculadas da realidade e que não geram transformações desta realidade, nesta concepção não há discussão, é marcada pela transmissão de conhecimentos isolados, sem significados e o valor está no individual e não coletivo, de forma que nesta Concepção de educação se reforça a ideia da sociedade capitalista.

Pensar a educação Ambiental de forma crítica exige diálogo, análise da realidade, envolvimento dos sujeitos no processo e desta forma ela precisa acontecer na escola, mas também deve envolver a comunidade do entorno. Sobre isso Guimarães diz que:

Desta forma, a Educação Ambiental Crítica se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política. Portanto, na educação formal, certamente esse processo educativo não se basta dentro dos muros de uma escola, o que explicita a interface entre esta Educação Ambiental e a Educação Popular. (GUIMARÃES, 2004, p.32)

Toda a discussão travada no espaço escola tem seu valor, porém é preciso avançar, é prudente que se realize um processo de envolvimento com a comunidade de forma que se possa discutir quais são os problemas que afetam a realidade e assim buscar um processo de responsabilização de todos os sujeitos, ou seja, que todos possam estar envolvidos nas discussões, mas também nas ações que surgirem destas discussões.

No meu município não existe ainda uma preocupação com EA bem organizada, principalmente na Educação formal, existem alguns projetos e ações bastante isoladas, algumas práticas nas escolas sem discussões prévias e seminários bastante restritos que são mencionados como formação de Educadores ambientais. Nossa atuação na área é em uma experiência que foi feita em somente uma escola, porém não foi dada continuidade a este projeto e o apoio pedagógico e financeiro também não ocorreu mais por parte da Secretaria do Meio ambiente, de forma que mantemos o trabalho com dificuldades, mas persistência, pois temos clareza da importância do mesmo.

Em nossas ações, buscamos nos fundamentar na prática do diálogo, na reflexão sobre a realidade local e global, buscando sempre refletir quais são as

nossas responsabilidades com as problemáticas que são detectadas nestas discussões, pois é preciso que os sujeitos possam compreender que existimos a partir das relações que estabelecemos com o outro e principalmente com o meio no qual estamos inseridos.

Em um processo dialógico, aberto e democrático é possível conhecer realmente uma realidade a agir para transformá-la, pois no diálogo encontramos de forma coletiva e organizada alternativas para as questões ambientais que nos angustiam. Sabemos que uma prática, um projeto, não significa as soluções, porém se um simples trabalho estiver empenhado na formação integral do sujeito, teremos uma conscientização social e política destes sujeitos, de forma que estes possam passar por um processo de liberta-se e agir frente a situações que oprimem e que intimidam as ações que vão contra a sociedade capitalista.

Neste contexto de busca por uma educação ambiental transformadora o trabalho do professor é decisivo e desafiante e sobre isso é importante ressaltar o pensamento de Freire em Dickmann e Carneiro:

“ Para o educador que faz a opção de ser progressista, Freire enumerou um conjunto de qualidades intrínsecas ao seu trabalho: ser crítico e criador, instigador e inquieto, curioso e dialógico, político e competente, humilde e amoroso, corajoso, tolerante e persistente, além da integridade ética e da alegria de viver.”(DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p.)

Eis um desafio, uma luta constante, não só pela Educação Ambiental em si, mas também conscientização da condição na qual se encontram os sujeitos. É um processo difícil e que na maioria das vezes fica sofrendo pela burocracia da sociedade, pois na verdade o capital não tem interesse em mudar o mundo e muito menos em facilitar as práticas dialógicas e democráticas.

Uma breve discussão sobre as políticas de Educação Ambiental

Discutir Educação Ambiental, o que as leis determinam, o que elas escondem em seus textos e o que de fato acontece na realidade é algo bastante complexo e nos exige uma dedicação ímpar. No texto “A Efetividade Ideológica no

texto da Lei 9.795/99” de Araújo (2011), encontramos subsídios para compreender o que de fato o texto das leis não deixa explícito. O texto aborda como Althusser trata os diferentes grupos sociais, os denominando como: *conservadores, conformistas, reformistas e revolucionários* (ARAÚJO, 2011, p.117).

Araújo citando Althusser, explica que para este, os grupos “conservadores” são os que combinam a detenção dos meios de produção, trata-se dos grandes capitalistas, já os “conformistas”, identificados mais comumente como “pequena burguesia”, seriam beneficiários dos detentores do capital, são simpáticos à proteção do meio ambiente e até abraçam causas, mas não defendem nenhuma mudança de nível estruturante. Os “reformistas” seriam ainda um segmento em consonância com o capitalismo, aí se incluem toda sorte de políticos, principalmente partidários, parlamentares ou não. Embora se identifiquem por um discurso de esquerda, adotam, de maneira geral, políticas de direita e o último grupo, os “revolucionários”, são a classe subjugada da sociedade (o proletariado, o campesinato e as populações tradicionais da floresta, as massas em geral), que vivem à mercê do interesse capitalista da classe dominante, com quem está sempre em conflito (ALTHUSSER apud ARAÚJO, 2011, p. 117-119).

A Educação Ambiental é discutida em diversos setores, em todas as classes, porém o que difere estas discussões é os interesses que estão escondidos na entrelinhas destas discussões, muitos demonstram interesse pela preservação ambiental, mas somente permitem a abraçam a causa até o momento em que isso não interfira na sua vida, principalmente nas questões econômicas.

Neste texto nos remetemos novamente a Educação Ambiental no município no qual residimos, e abordo uma prática que não é incentivada no presente momento, falo sobre a Patrulha Ambiental Mirim²⁸³, que foi incentivada em meados de 2007, porém não teve a idéia disseminada por todas as escolas e hoje se mantém viva pela insistência da escola e por um grupo que acredita no trabalho. Desta forma se percebe dois grupos agindo, “reformistas”, aqueles, principalmente políticos que apresentam um discurso bem elaborado, demonstram-se em acordo e

²⁸³ Grupo de 15 a 20 alunos que atua na escola em turno inverso, tendo encontros semanais. Este grupo existe em uma escola pública municipal desde 2007, porém não foi aderido por outras escolas. Este grupo trabalha em busca de um despertar a consciência dos sujeitos, já que todos nós temos consciência, somente é preciso despertá-la em confronto com a realidade. O grupo realiza ações na escola, na comunidade do entorno e em outras escolas da região.

empenhados para que este projeto vá adiante, mas quando precisam agir, fazer valer as leis e efetivar este projeto em toda rede de ensino municipal, não o fazem, reclamam as verbas, falta de recursos humanos, deixando mais uma vez o projeto sem apoio real. Em contrapartida percebo a presença de um grupo “Revolucionário” que tem a real preocupação com as questões ambientais, que acredita nas ações do projeto e que lutam diariamente para que este projeto continue, neste grupo então tomo a liberdade para enquadrar alunos, professores e pais que percebem a necessidade e importância destas ações.

Com a aprovação da lei nº 9.795, de 27/04/1999 e do seu regulamento o decreto nº 4.281, de 25/06/2002²⁸⁴, estabelecendo a Política Educacional de Educação Ambiental, trouxe grande esperança para ambientalistas, professores e sujeitos que lutam pela preservação ambiental. Já no seu Artigo 1º traz a definição da 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 sustentabilidade”. Pode nos parecer um texto conservacionista, porém foca o ser humano como responsável, tanto de forma individual como coletiva, ou seja, individual na esfera privada e coletiva na esfera pública.

Concluimos desta forma que a lei existe e isso já é um avanço para quem acredita na Educação Ambiental, percebemos sim que a lei está aberta a múltiplas interpretações e que em alguns casos determina algo, mas deixa o espaço para que não seja cumprido, porém mesmo com todas as falhas que ela apresenta em seu texto, precisamos nos amparar nesta lei para que possamos efetivar o que ela determina, principalmente na educação formal, ou seja, nas nossas escolas públicas.

A lei reafirma o direito a Educação Ambiental a todos os cidadãos brasileiros, comprometendo os sistemas de ensino a oferecê-la no âmbito formal, ou seja, este direito é garantido aos nossos alunos e devemos lutar para que isso se efetive.

²⁸⁴ Toda lei precisa ser regulamentada pelo poder executivo, através de decretos para que assim possa ser obrigatória e exigível. Estes decretos explicam conceitos, competências, atribuições definidos nas leis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como consideração final é fundamental ressaltar que é de extrema importância o aprofundamento sobre o tipo de educação voltada para o meio ambiente que as nossas escolas estão oferecendo e a quem ela serve, pois precisamos garantir que tenhamos um futuro. As ações propostas para as gerações atuais precisam ser abordadas de forma que os sujeitos possam repensar suas próprias atitudes diárias.

Precisamos de reflexão, de ação, de um olhar solidário com o mundo que nos rodeia, trabalhar com uma temática preocupante e ao mesmo tempo permeada por interesses diversos, entre estes econômicos, não é uma tarefa simples, pois as mudanças dependem da individualidade de cada um, mas precisamos também de ações coletivas e que visem a mudança de uma visão de sociedade.

Para Freire o importante da vida é o encontro das pessoas, é o diálogo que elas estabelecem na busca por um mundo mais humano, o autor acreditava na Educação como prática da liberdade, pois para ele a educação é um ato de amor e sabemos que o amor só se mantém se for pela liberdade. Estamos enfrentamos uma realidade preocupante no que tange a degradação ambiental e mesmo sabendo que a escola não pode tudo, podemos afirmar que neste espaço podemos contribuir para a formação de sujeitos mais justos, solidários, responsáveis e acima de tudo humanos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claudionor Ferreira. Dissertação: **Conflitos Ideológicos no texto da Lei 9.795/99: uma análise do discurso ideológico no texto da Lei de Educação Ambiental**, Belém, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Educação como Prática da liberdade**. 23ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3º ed. São Paulo: Moraes, 1980.

DICKMANN, Ivo. CARNEIRO, Sônia Maria M. **Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. Rev. Ed. Pública V. 21. p. 87-102. Cuiabá. 2012.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental Crítica**, p. 25-34. Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília. 2004.

SITUAÇÕES-LIMITE NA EDUCAÇÃO POPULAR AMBIENTAL COM RECICLADORES/RECICLADORAS

VINÍCIUS LIMA LOUSADA¹

RESUMO

O presente texto é um recorte do que resultou da investigação levada a cabo em 2011, tendo por foco os saberes produzidos no trabalho presente na Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta (A.R.E.R.B.), em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Foram utilizadas como técnicas de pesquisa a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos. O ponto de partida da investigação consistiu na análise da experiência de Educação Popular Ambiental, denominada por Projeto Reciclando Vida, que conduziu o pesquisador à compreensão da dinâmica produtiva de um galpão de reciclagem e dos processos de construção e partilha de saberes entre os/as recicladores/recicladoras, tendo em vista a formação de novos trabalhadores que se configura numa “pedagogia do galpão”. O foco de análise aqui está em algumas situações-limite que se destacaram no desdobramento cotidiano dos processos educativos de escolarização dos/das recicladores/recicladoras da referida associação que impõem a necessidade do pensar certo sobre a prática da Educação Popular Ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular ambiental. Pensar certo. Voluntariado.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

Esse texto consiste em mais uma partilha de parte dos resultados do estudo de caso de inspiração etnográfica, levado a efeito por mim, sobre os saberes produzidos no trabalho no âmbito da Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta (A.R.E.R.B.), em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, por ocasião da realização da minha tese de doutorado em educação (Lousada, 2011). No âmbito da metodologia empregada nesta investigação, foram utilizadas como técnicas de pesquisa a observação participante de agosto de 2008 a dezembro de

¹ Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Pró-reitor Adjunto de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul (IFRS). E-mail:vinicius.lousada@ifrs.edu.br

2009, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e registros fotoetnográficos; além do levantamento bibliográfico que é de praxe. O ponto de partida da investigação consistiu na análise da experiência de Educação Popular Ambiental denominada por Projeto Reciclando Vida, que conduziu à compreensão da dinâmica produtiva de um galpão de reciclagem e dos processos de construção e partilha de saberes entre os/as recicladores/recicladoras, tendo em vista a inserção de novos trabalhadores nesse ramo produtivo.

Neste texto proponho-me a pensar a prática educativa do Projeto Reciclando Vida na Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta a partir do exercício da função de coordenação pedagógica (2007 a 2008) do projeto e de minha atuação como pesquisador (2007 a 2009) participante do cotidiano do galpão de reciclagem e da ação extensionista do referido projeto, coordenado pelo Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer. Procuo desenvolver aqui uma reflexão em que se combinam os eixos temáticos da ação pedagógica desse projeto, explicitados em documento referência, aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), o relatório final do qual participei da redação e algumas de minhas anotações de campo partilhadas, à época, com o grupo de educadores do projeto via e-mail no grupo g4hklein criado no Yahoo, existente desde os processos de escolarização na A.R.E.R.B, conduzidos pelo Prof. Nilton e pela professora Jaqueline Mool, projeto anterior ao Reciclando Vida e vinculado à Faculdade de Educação da UFRGS. Desse modo, analisarei a prática educativa empreendida, fazendo convergir meditações sobre Educação Ambiental e também Educação Popular no contexto da execução do projeto naquela Associação.

Os processos educativos que envolviam a inserção dos/das recicladores/recicladoras da A.R.E.B. em iniciativas de escolarização, realizadas com a participação de alunos de graduação e pós-graduação, voluntários ou bolsistas e professores universitários da FACED/UFRGS, ocorreram no galpão a partir de 1999 (FEITOSA, 2005), sob a orientação do Prof. Nilton Fischer. Esse professor iniciou suas atividades de educação popular com recicladores/recicladoras em 1993, na formação daquela Associação. Tempo em que “a proposta dialógica de Paulo Freire se mostrava adequada aos projetos políticos de inspiração ‘participativa’ da Administração Popular, que cumpria o mandato do Partido dos Trabalhadores (PT) na prefeitura da cidade. O partido visava a ‘formação’ de

quadros políticos nos mais diversos segmentos da população da capital do Estado do Rio Grande do Sul.” (FISCHER, 2009, p.27). No entanto, a origem das iniciativas de escolarização no galpão remonta à ação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, que fora política pública de educação no município de Porto Alegre.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A escolarização de recicladores/recicladoras e suas situações-limite²⁸⁶

Mais tarde, a escolarização de recicladores/recicladoras se consolidou mediante uma demanda levada a efeito pela coordenação do galpão de reciclagem, favorecendo a instituição do Projeto Escola de Verão, inicialmente coordenado pela Prof^a Jaqueline Moll, da FACED/UFRGS, contando com a participação e orientação do Prof. Nilton. Os acadêmicos lecionavam aos recicladores/educandos os conteúdos do currículo do ensino fundamental a fim de prepará-los para os exames supletivos da rede escolar, durante o expediente de trabalho na Associação, em alguns horários acordados entre equipe gestora do projeto e a diretoria do galpão. Nem todos os/as recicladores/recicladoras participavam dessa ação, os analfabetos e aqueles que não quisessem dar continuidade aos seus estudos continuavam na produção. Esse projeto teve fim nos momentos iniciais do Projeto Reciclando Vida, pelos idos de 2005, sendo de alguma forma uma experiência precursora.

No âmbito do eixo do projeto denominado de Educação, a continuidade das atividades de escolarização eram previstas com o objetivo de elevação da escolaridade formal dos trabalhadores da reciclagem, ao lado de oficinas educativas relacionadas diretamente ao trabalho ou não, como no caso da oficina de artesanato que tomei conhecimento a partir de algumas peças produzidas pelas recicladoras. Para os educadores, a escolarização que ocorria no Centro Cultural Ir. Romildo²⁸⁷

286 Em conformidade com Freire(2003) as situações-limite são aquelas circunstâncias da experiência humana construídas historicamente que não devem ser consideradas insuperáveis, nem sem devir, mas quando os homens as identificam como freios de sua ação cultural para a própria libertação, elas se tornariam “percebidos destacados” no pano de fundo de sua visão de mundo.

287 O Centro Cultural, quanto à sua materialidade, era uma “casa de vigia” de madeira adaptada, com classes escolares para as atividades de escolarização dos recicladores/recicladoras.

era fundamental, em nome do compromisso com a democratização do acesso à educação escolar e a certificação dos estudos, estabelecendo para os/as recicladores/recicladoras um horizonte de qualidade de vida que pressupõe tal certificação como indispensável.

A escolarização, ao lado da leitura dos/das recicladores/recicladoras sobre a dinâmica de seu trabalho, favoreceria sua qualificação no próprio trabalho, visando o aproveitamento mais substantivo de outras oficinas conduzidas com o intuito de favorecer a educação continuada do grupo. Igualmente, provocaria, como ocorreu em variados momentos na lógica dos tempos dos educandos, uma leitura crítica da própria realidade, numa perspectiva metodológica que pressupunha o respeito aos saberes populares dos educandos sem que a ação educativa reverenciasse apenas esses saberes.

Um pouco do espírito da metodologia desse projeto pode ser percebido num e-mail enviado pela coordenadora pedagógica do projeto de escolarização a uma das educadoras. A mensagem aponta os limites de sua prática pedagógica no galpão junto dos/das recicladores/recicladoras, ao que parece, focada no conteúdo:

Gostaria que tivesses claro que o nosso objetivo com os alunos é encaminhá-los, prepará-los para que futuramente eles venham prestar exames para o Supletivo, mas acima de tudo queremos que eles estejam se desenvolvendo, que consigam sistematizar os saberes da vida e do mundo do trabalho, no qual já estão inseridos, com os conteúdos que são necessários para a continuidade de uma vida escolar. Não se preocupe tanto em cumprir "à risca" os conteúdos da SEC, lembre-se que eles devem ser norteadores para as nossas atividades, mas o importante mesmo é que aqueles que forem trabalhados sejam realmente "apreendidos", no sentido "mostrado" por Paulo Freire, ou seja, a apreensão é aquela que traz um significado ao aprendido, permitindo uma transformação de seu conteúdo e uma modificação do meio através da devolução criativa desse objeto do conhecimento transformado. (Marcela, mensagem de junho de 2004, lista g4hklein.)

A proposta do projeto estava fortemente imbuída do pensamento de Paulo Freire, especialmente considerando tratar-se de projeto filiado ao ideário da Educação Popular. Seus propósitos voltavam-se à escuta e valorização dos saberes dos/das recicladores/recicladoras, da compreensão do seu cotidiano como ponto de partida para o ensino dos conteúdos necessários à aprovação nas avaliações para a

certificação no sistema formal de ensino. Como afirma Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares, chegar a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2007, p. 30)

Para esse educador, o *pensar certo*, a reflexão pertinente sobre a própria prática educativa que estabelece uma coerente orientação concernente à mesma prática, pressupõe esse diálogo entre saberes produzidos nas sociabilidades variadas dos grupos sociais populares que se propõem à problematização dos saberes dos educandos de forma relacionada aos conteúdos curriculares formais, permitindo, penso eu, ensaios reflexivos e partilhados de investigação quanto ao sentido e processo de constituição dos saberes produzidos nas vivências comunitárias quando articulados com os saberes escolares.

A partir da experiência de problematização dos próprios saberes, provocada pelo educador nos encontros da prática educativa, o reciclador pode ser sensibilizado a indagar a razão de ser de seus saberes e transformar a sua realidade mais imediata, a começar pelo ambiente de trabalho no qual se encontra inscrito, e outros aspectos das circunstâncias em que vive e o condicionam a viver como está vivendo.

Uso a expressão condicionamento e não determinação porque na perspectiva que adoto, a partir de minha experiência como educador popular/pesquisador ou nas atividades de educador no Ensino Superior ou Técnico, apoiado em meu processo formativo e existencial, compreendo com Freire (2000) que somos condicionados pelas situações materiais em que nos movemos, mas não somos determinados por elas, sem o que não haveria horizontes de esperança aos processos educativos, escolares ou não, e, nem tampouco aposta na educabilidade dos sujeitos e nas mudanças que a sua participação em práticas educativas alternativas podem provocar.

Por maior que seja a ação condicionante das estruturas econômicas e sociais em que nos movemos, não somos passivos diante delas. Somos seres de apropriação da realidade, adaptativos, mas também criativos por sermos criadores dos modos através dos quais conduzimos a nossa história, que não corre à revelia de nossas escolhas, embora a concretude da existência estabeleça parâmetros de limites e possibilidades.

Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar. (...) Esgota-se a eticidade de nossa presença no mundo. (FREIRE, 2007, p. 55)

Desse modo, a identificação de nosso condicionamento às estruturas sociais e às matrizes culturais em que vivemos não prescinde do entendimento de valorar a realidade e fazer escolhas. Daí que somos historicamente condicionados, mas jamais determinados, porque não estamos submissos irremediavelmente a um destino imposto pelas estruturas socioeconômicas.

Até o momento ocupei-me dessa reflexão sobre condicionamento para poder referir-me a um aspecto importante a ser considerado na prática educativa com recicladores/recicladoras: o quanto seus tempos são limitados pela necessidade do ganho. Esse fato se evidencia na relação direta que é estabelecida entre o resultado pecuniário das vendas e a quantidade de material reciclável triado no galpão. Esse aspecto repercutiu sobremaneira no desenvolvimento do projeto de escolarização, pois o sujeito ausente da produção, para estudar, pesava ao coletivo de trabalho, implicava uma diminuição da capacidade de produção do grupo e, portanto, de obtenção de renda ao final de um mês ou de uma semana.

Nesse sentido, alguns membros do grupo passaram a criticar esse projeto, manifestando que o projeto de escolarização era percebido como algo que vinha, paulatinamente, onerando o coletivo. As críticas foram expressas de diferentes formas. Algumas se manifestaram através de deboches; outras em conversas informais, às margens das assembleias, e outras ainda com o sentido evidenciado quando, em horários de aula, a coordenação do galpão vinha e escalava alguns participantes do projeto para atividades concernentes à produção no horário das

aulas, ou essas eram canceladas. Os educadores eram avisados algumas vezes e outras não. Chegou-se a um momento em que, por demanda da coordenação do galpão e diante da pressão de alguns/algumas recicladores/recicladoras, seja pelo problema exposto quanto à produção, seja por um outro motivo menos evidente, que consistia no vislumbre de que o grupo de recicladores/recicladoras participante da iniciativa de escolarização poderia vir a problematizar as relações de poder na associação, o projeto se viu ameaçado.

As aulas se constituíam num espaço de escuta de queixas de algumas recicladoras, cujos argumentos eram propostos à reflexão pelos educadores. Nesses encontros, também eram reveladas algumas minúcias do cotidiano do galpão, passíveis de serem percebidas pela equipe de educadores na convivência que esse projeto fomentava. Os homens não participavam da escolarização e foram seus maiores críticos, em especial mediante brincadeiras e deboches. Martins (2008) sugere uma pista para compreendermos a prática do deboche. O autor afirma que o deboche é o nosso modo de fazer a crítica, numa sociedade em trânsito do tradicional persistente ao moderno tardio.

Em junho de 2004 as aulas foram suspensas para limpeza de pátio, considerando a possibilidade jamais concretizada de colocação de asfalto no entorno do galpão, embora os contratos com a municipalidade. Na ocasião, houve a promessa de reposição das aulas, e os educadores foram avisados pelo coordenador do projeto. Nesse período, foi instaurada, na lista de e-mail dos educadores, uma discussão em torno das ausências dos alunos às aulas ou a suspensão dessas, sem aviso anterior aos educadores, por falta de quórum. Ficou manifesto o quanto isso gerava desconforto entre esses e uma desconfiança quanto ao apoio da coordenação da associação. Indagada quanto ao fato, a recicladora à frente na coordenação informou que os ruídos de comunicação e os desencontros entre alunos e professores ocorriam pelo fato de não ter em mãos os telefones dos educadores, de modo a poder avisá-los previamente sobre essas ocorrências. Acrescentou o entendimento de que caberia aos educadores o aviso sobre as suas ausências, e não o contrário.

Na época, a solução encontrada pela equipe do projeto foi a de expor, no galpão e no Centro Ir. Romildo, os horários e telefones dos educadores e instituir estrategicamente um contato mais direto entre associados/educandos, sem

dependência em relação à coordenação do galpão, no que tange aos avisos quanto a esse tipo de ocorrência. Noutras ocasiões, alguns educandos se ausentavam das aulas para irem ao banco retirar o seu pagamento, dias de folga e outras demandas pessoais.

Embora o projeto de escolarização não tenha tido solução de continuidade, cumpre registrar que algumas recicladoras, que no momento da pesquisa não estavam mais no galpão, tiveram relativo avanço em suas escolaridades a partir da participação nesse projeto. Entretanto, não existem dados precisos sobre isso.

A transitoriedade da condição de reciclador refletiu-se também no cotidiano do processo de escolarização. O processo educativo desencadeado com um grupo de recicladores/recicladoras em determinada disciplina acabava por ser interrompido pelo fato dos alunos se efetivarem noutra posto de trabalho. O reciclador é um trabalhador cuja identidade está atravessada pela transitoriedade, que resulta das exigências de um mercado de trabalho algoz para aqueles que vivem nas margens da sociedade, obrigando-os a uma trajetória profissional sujeita a interrupções e recomeços, na espera constante de condições de trabalho um tanto menos precárias. Por isso, o sujeito vive em constante disponibilidade, em trânsito, sem fixar-se duradouramente ao galpão, senão pelo vínculo da luta pela sobrevivência partilhada diariamente, enquanto ali está.

Nos registros das trocas de mensagens virtuais (mensagens de junho de 2004, lista g4hklein), verificamos que também havia o hábito de educadores de se ausentarem das atividades do galpão para atender outras tarefas, mesmo aquelas de âmbito profissional que colidiam com a programação do projeto do galpão. Podemos atribuir esse fato, em especial, à condição de voluntário ou bolsista de alguns educadores do projeto. Tal condição se caracteriza pela busca de experiências educativas para fins curriculares e para a transitoriedade funcional, tendo em vista outras oportunidades de trabalho.

Os educadores vinculados ao projeto de escolarização do galpão participavam, sob a coordenação do Prof. Nilton, do *grupo das quartas* na Faculdade de Educação/ UFRGS. Era um fórum no qual ocorriam reflexões sobre as atividades em torno da educação no galpão, estudos a partir de leituras dirigidas, problematizações sobre impasses que surgiam, bem como um momento em que

eram definidos coletivamente os encaminhamentos necessários à superação dos conflitos que estivessem obstando, no galpão, o desenvolvimento do projeto.

O caráter de voluntariedade ou da condição de bolsista apresentou-se como uma fragilidade do projeto quando também assumi a coordenação pedagógica do Reciclando Vida. Educadores que são acadêmicos bolsistas ou voluntários vivendo seus momentos de graduação e pós-graduação experimentam uma transitoriedade no trânsito por esses tipos e níveis de escolarização, em busca de solidificação de suas experiências profissionais. Essa condição produzia intermitências em suas ações pedagógicas no galpão. Menos militantes políticos ou religiosos, como se fizeram massivamente os quadros de Educação Popular no passado em nosso país, em sua maioria, os educadores voluntários e bolsistas eram jovens cujo sentido de presença educativa no galpão de reciclagem estava mais para as possibilidades solidárias na convivência e ação pedagógica do que na utopia da conscientização e transformação do mundo.

Esse tipo de atuação se inscreve num contexto de sociedade complexa em que as ações coletivas, levadas a efeito por sujeitos que fazem convergir suas práticas sociais numa identidade coletiva, assumem uma não-linearidade, sendo dotadas de costuras e descontinuidades e expressas em “micro-redes” mobilizadas em torno de algum conflito ou desejo instituinte, que pode ser a solidariedade, cuja força está na flexibilidade. A fragilidade está na dificuldade evidente em manter objetivos de longo prazo (Melucci, 2001).

O voluntariado, na atualidade, se inscreve nos modos de participação social nas sociedades complexas, repleto de heterogeneidades que não permitem uma classificação unificadora. Como ação coletiva – para além da solidariedade privada e da troca entre sujeitos, que são elementos presentes nesta – o voluntariado se caracteriza como categoria sociológica, segundo Melucci (2001, p. 117), pelo vínculo social no qual se inscreve, ou seja, “a adesão livre a uma forma de solidariedade coletiva e ao pertencimento a uma rede de relações da qual participa por escolha.”

Ainda parafraseando Melucci (2001), a ação voluntária traz consigo a característica da gratuidade. Os serviços prestados não têm por base, na relação entre os seus participantes, o retorno em termos de benefícios econômicos. Sua marca maior na instituição de vínculos é a opção pela solidariedade. Todavia, outros benefícios, diretos e indiretos, estão presentes como ocorre noutras formas de

intercâmbio social: formação continuada, autorrealização, exercício de poder, participação social e relações profissionais oportunas. Para o autor, é preciso levar em conta mais duas dimensões da ação coletiva do voluntariado, como a busca de objetivos comuns, que no interior da ação coletiva podem ser pluralizados de forma individual, ou em pequenos grupos.

A ação voluntária implica uma forma de organização, ainda que nem sempre institucionalizada formalmente, e tem funções sociais específicas, como a formação de habilidades técnicas, profissionais e políticas dos sujeitos envolvidos. Guarda uma expressividade para os sujeitos que a realizam, pois afirma seus vínculos de pertença e fortalece sua visibilidade social, além do que, democratiza a participação social e colabora no controle social reduzindo a sua tensão, considerando-se que a população com a qual o voluntariado atua é constituída de indivíduos descartados socialmente, entregues a processos de exclusão social, pobreza e discriminação.

Ao refletirmos na linha de raciocínio exposta (Melucci, 2001), pode parecer que as ações coletivas voluntárias não efetivam mudanças significativas no âmbito da sociedade; entretanto, é forçoso considerar sua contribuição em inovação e função profética. O voluntariado tem se configurado em laboratório de experiências educativas e de organização social sem precedentes, sobretudo pela ausência de engessamento estrutural, comum nas instituições tradicionais, como o Estado e a Igreja. Nas palavras de Melucci (2001, p. 121), a função profética do voluntariado está na sua condição de dar visibilidade a dilemas sociais e em anunciar possibilidades de intervenção e mudança em suas *práxis*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se aqui que os processos educativos do projeto Reciclando Vida o voluntariado foi uma marca constante em sintonia com as novas formas de protagonismo social da atualidade. O voluntário no galpão experimenta similar transitoriedade àquela vivida pelos/pelas recicladores/recicladoras e se manifesta em prol da busca de novas experiências profissionais pelos mais variados motivos. Isso também produz intermitências nas ações pedagógicas no galpão, o que provoca mudanças na forma de intervenção que podem significar retrocessos em

alguns casos. A ação voluntária no projeto Reciclando Vida, como na escolarização que lhe antecipou, demonstrou-se mais voltada para a solidariedade na convivência com os/as recicladores/recicladoras do que para a conscientização dos sujeitos e transformação do mundo, diretrizes clássicas do ideário da Educação Popular.

Quanto aos processos formativos do educador popular e ambiental, através de reuniões de colegiado do projeto Reciclando Vida, fica fortalecida a necessidade de sua promoção permanente como um espaço de diálogo e leituras que precisa ter por ponto de partida a reflexão sobre a prática vivida, orientada pela interdisciplinaridade. A vocação interdisciplinar do projeto evidenciou a potencialidade da parceria pedagógica de educadores oriundos de diferentes áreas de conhecimento e nível de formação, sobretudo para a construção do saber ambiental com os/as recicladores/recicladoras. De fato, o saber ambiental construído nas práticas educativas do projeto, embora não tenham convertido os/as recicladores/recicladoras em sujeitos ecológicos, os aproximou de mais de aspectos do campo ambiental em suas vivências de uma natureza cultivada na horta, a partir dos seus próprios saberes e sua cultura.

Enfim, é preciso dizer que o educador popular ou ambiental, estudante, professor universitário, pesquisador ou militante de movimento social, em suas novas configurações delineadas na diversidade das ações realizadas nesses tempos de complexidade e perplexidade social é um profeta. Profeta (Freire, 2000) é aquele sujeito que se faz uma presença à altura de seu tempo, através de sua prática social com os outros faz ver de maneira clara as condições desumanizantes em que vivem os pobres e que as coisas são porque estão sendo, e, ao serem percebidas criticamente, podem ser mudadas por aqueles que as vivenciam. O profeta faz o exercício dialético entre a denúncia das contradições da realidade em que vive com os homens e mulheres com o anúncio da esperança enraizada na práxis transformadora do contexto onde atua. A prática dos educadores populares no galpão de reciclagem, voltada para a mudança possível, anuncia a viabilidade daquilo que é inédito e de interesse de um grupo social que trabalha entre as sobras e com essas vem sendo identificado: melhorias nas condições de trabalho e vida.

REFERÊNCIAS

FEITOSA, Débora. **Cuidado e Sustentação da Vida**: a interface da educação popular no cotidiano de mulheres recicladoras. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FISCHER, Nilton Bueno. **Projeto Reciclando Vida na Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta**: Relatório Técnico Final - Auxílio Individual CNPQ – Nilton Bueno Fischer - processo 553460/2005-6, 2008.

_____. Perplexidades, desafios e propostas na Educação Ambiental a partir da trajetória de um pesquisador In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. , n. 34, p. 24-39, setembro/dezembro de 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 36. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LOUSADA, Vinícius Lima. **Ecos de processos educativos com recicladores/recicladoras**: um estudo a partir de um projeto de educação popular ambiental. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MARTINS, José de Souza **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 2. Ed. Rev. e ampl. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DIALOGO ENTRE DUAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO COM CLASSES POPULARES: A ESCOLA DO CAMPO E DA PERIFERIA URBANA NUMA VISÃO FREIRIANA

*RAQUEL KARPINSKI LEMES¹
SHIRLEI ALEXANDRA FETTER²*

RESUMO

O presente trabalho busca discutir a educação escolar como espaço possível da transformação social. Nosso objetivo é discutir duas experiências de educação voltadas para as classes populares a partir da pedagogia freiriana, principalmente considerando os princípios da Educação Popular delineados por Freire. Analisaremos a realidade cotidiana de uma escola do campo situada em uma comunidade de pequenos agricultores e outra escola situada na periferia urbana em um bairro de classe popular. Ambas as experiências revelam o princípio freiriano de que toda prática precisa partir da realidade social e valorizar a história e os saberes de experiência feita. Porque ensinar requer criar as possibilidades para a produção do conhecimento, para a intervenção no mundo.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Realidade. Campo. Periferia. Emancipação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O diálogo proposto tem por objetivo discutir as práticas da educação escolar junto as classes populares, tanto do campo como da periferia urbana, como possibilidade de efetivar a autonomia e a emancipação dos seus sujeitos mediante as práticas educativas da Escola, dialogando com Freire, para assim estabelecer relações entre as experiências vivenciadas no dia a dia do contexto escolar bem como as características da vida escolar, demonstrando como as possibilidades e os desafios da articulação medeiam à prática educativa. Acreditamos, que para que tal processo se realize necessita-se ter o comprometimento do educador com o

¹ Raquel Karpinski Lemes Licenciatura em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara. E-mail: raquelk@faccat.br

² Shirlei Alexandra Fetter Licenciatura em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara. E-mail: shirleiaf@aluno.faccat.br.

educando, pois faz parte do ofício do ser educador, contribuir para a formação da cidadania e da gentificação da sociedade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Diálogos e experiências: analisando a realidade escolar a partir de Freire

As experiências vividas entre escola do campo e da periferia nos faz refletir sobre as questões da educação problematizadora. Freire (2005, p. 43) pontua dizendo: “(...) educação problematizadora, enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação”.

As vezes nos perguntamos se vivemos um contraste entre uma e outra realidade escolar, pois segundo Freire é preciso valorizar o saber já adquirido pelo aluno. Tendo como prática a Escola do Campo, não se vê tantos problemas, pois nos alunos prevalece a ética, os princípios, valores e respeito pelo outro bem como com o professor, vem na sua essência os saberes vivenciados no contexto familiar. Já a experiência vivida em sala de aula na escola da periferia, esta caracterizada pela indisciplina, desinteresse pela compreensão do conhecimento, desmerecimento com a prática docente e baixa autoestima quanto à perspectiva de vida. Mas, como fazer desta situação vivida pela escola da periferia urbana uma realidade transformadora? Como usar a realidade dramática e de baixo estima vivida pelos alunos como a única fonte inspiradora?

Neste caso, pensamos que este trabalho seria muito mais voltado a mostrar os limites deste cenário. E na mesma perspectiva, destacamos a importância da vida na escola e seus arredores. Não reduzimos a compreensão de currículo explícito a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da Escola, o que nela se faz ou que não se faz as relações entre todos e todas as que fazem a Escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta Freire, (1999).

Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. “Por isso, venho insistindo (...) que 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 (...). A utopia implica essa denúncia e esse anúncio” Freire (2005, p. 91).

Destacamos a educação como processo de transformação da realidade, advindo da esperança e do sonho de transformar, a finalidade da educação é promover o significado político dos atos pessoais do sujeito aprendiz, proporcionando a ele condições para que sua inteligência se desenvolva naturalmente, com criatividade despertando uma consciência crítica e sonhadora. Acredita, Freire, (2001, p. 29), “Sonhar é imaginar horizontes de possibilidade; sonhar coletivamente é assumir a luta pela construção das condições de possibilidade”.

O conhecimento é a base da inovação e todas as informações adquiridas por estudo, são experiências que começam a desenvolver a possível realização dos sonhos (projetos de vida), podendo, esses, ter papel decisivo na edificação de um país diferente, em que sua população tenha condições de exercer a cidadania através da consciência crítica. Dessa forma, são trabalhadas as condições necessárias para formar um cidadão, crítico e consciente, para que cada um de seus atos repercuta no ambiente em que vive, seja ele, natural ou social, tendo como objetivo o bem comum de todos. Sendo assim, seria alcançável maiores possibilidades no educando para que o mesmo se torne um ser crítico, com capacidade de refletir, sobre suas atitudes, e agir com autonomia própria, seja ela no âmbito social, profissional ou familiar.

Embora, educar para a autonomia seja um processo árduo, em que se exige muita dedicação, por parte do educador, cabe ao educando, também, estar ciente que deseja essa transformação. Pois, acredita-se ser a educação o fator principal para que haja a transformação e as mudanças culturais aconteçam. Sobre isso, (Freire) 1993 p. 95/96, refere-se: “É bem verdade que as mudanças infraestruturas alteram às vezes rapidamente formas de ser e de pensar [...]. O nosso reconhecimento delas e o nosso respeito por elas são condições fundamentais para o esforço de mudança”.

Na nossa perspectiva, a mudança dependerá da maneira que atuamos na formação de novas mentalidades, seja ela: campo ou periferia. Será através das

condições do verdadeiro trabalho educativo, o qual precisa estar baseado, em esperança, humildade, solidariedade e amor. Com pensamentos, convictos, sobre a importância do trabalho educacional e através dele, construir uma educação verdadeira, focada na mudança da realidade social dos seus educandos.

Visando o processo educativo em três aspectos, visão de homem de mundo e de sociedade, e sujeito se constitui partindo da sua base cultural, ou seja, os educandos são seres em desenvolvimento, e podem em verdadeiros sujeitos transformar, se a base educacional, essa que educadores desenvolvem, for fortemente desenvolvida, com embasamento nas teorias educacionais, humanistas, as quais acreditamos que o educando, por si só pode produzir conhecimento.

Para compreendermos o sujeito é preciso interpretá-lo partindo de sua realidade e sua relação com o mundo social, podendo ser esse, o primeiro contato que o educador precisa realizar, objetivando o desenvolvimento de uma consciência crítica, para que se desenvolva e seja constante o crescimento de sua consciência histórica como um ser inacabado. A atividade docente, da qual a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis a seriedade docente e alegria, como se alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso nos tornamos na busca e na docência tanto mais alegre e esperançoso nos sentimos.

Segundo Freire (1998, p. 160), a “alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo e da busca entre o ensinar e o aprender. Os quais não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Há uma relação a alegria necessária e à atividade educativa esperançosa. A esperança de que professores e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade do ponto de vista da natureza humana a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana Freire, (1998, p. 81“), (...) a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica”.

A ênfase, do sujeito histórico, está na concepção de mundo vivida por ele mesmo e pela especificidade de sua realidade. O que o realizará, de acordo com suas vivências, dentro do processo a que está inserido são seus propósitos e sua convicção de passar pela reconstrução de seus ideais.

Se faz necessário a, nós educadoras, procuramos entender o grupo através de sua cultura vivencial, compreendendo as estruturas complexas que ela mantém. Entende-se assim que supostamente, partindo desse eixo, no qual o sujeito encontra-se engrenado ele passara a ser envolvido pelos mecanismos de opressão regidos pelo sistema social dominante. “A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. 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, (1983, p. 5). Na visão humanista a sociedade não é uma realidade que está impossibilitada de mudanças, ao contrário, faz parte de um processo de constante modificação, ou seja, transformação.

Freire, (1983, p. 9). Considera que: “A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”. Simbolicamente entende-se que o processo educativo não depende unicamente do educador, mas o processo de reconstrução educacional depende inicialmente do educando, da sua consciência em aceitar essa transformação. Ele é quem determina e almeja a transformação, o educador tem como dever oportunizar e apontar-lhe o caminho inicial para que a mesma aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a partir dessas vivências e reflexões acima elencadas que estamos tentando ser professoras, assumindo nossas convicções, disponíveis ao saber e sensível a boniteza dessa prática, enaltecida por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, de um lado há limitações acompanhada sempre do esforço por superá-las, por outra há a boniteza e o afeto a com os educandos, estimulando a possibilidade à autonomia.

Consideramos que a educação designada como prática *da* liberdade constitui-se através de fundamentados, em uma aprendizagem significativa para que o aluno, em sua estrutura cognitiva, faça a relação ensino e aprendizagem. Para as mesmas acontecerem são necessárias, atitudes de ensinamentos, pelo educador,

sendo de uma iniciativa geradora, aquilo que sustenta Freire, 1983, p. 8. “As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos”.

Contudo na pedagogia, de Freire a liberdade com educando é a prioridade da aprendizagem. Essa liberdade serve para se agregar a aprendizagem, uma vez que estruturar-se novos ambientes de aprendizagem, uma substituição escolar, enaltecendo a cultura, através de uma fundamentação baseada na educação popular. Eis aqui o desafio em realizar uma educação com respeito a pratica da liberdade ao sujeito aprendiz, desafiando-o a partir da sua história atual.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14°. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4°. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 21°. ed. São Paulo: Olho d' Água, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. v. 23. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção questões de nossa época).

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

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). Pedagogia dos sonhos possíveis. Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Discussões em torno da pós-modernidade**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). Pedagogia dos sonhos possíveis. Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SEMINÁRIO INTEGRADO E INTERDISCIPLINARIDADE: OBSTÁCULOS E DESAFIOS

JULIO SOSA¹

RESUMO

O presente relata refere-se a prática educativa realizada em turmas do primeiro ano do Ensino Médio; prática essa provocada pela mudança proposta pelo Governo do Estado do Rio Grande para esta modalidade de ensino. O Ensino Médio Politécnico consiste, entre outras coisas, o ensinar pela pesquisa integrando através de projetos propostos pelo professor e/ou pelos alunos as diversas áreas de ensino/aprendizagem. Neste contexto, o Seminário Integrado seria um elo entre as diversas disciplinas buscando a integração entre elas, para que se alcance a interdisciplinaridade. O presente relato irá tratar destes projetos elaborados pelos alunos e orientados por mim, enquanto professor responsável pelo Seminário Integrado nesta turma durante o ano letivo de 2013. Enquanto propostas inovadora e desafiadora esse ensinar pela pesquisa tem apresentado caminhos e descaminhos; acertos e desacertos; facilidades e dificuldades que pretendo, ainda que de forma breve, trabalhar neste relato.

PALAVRAS CHAVES: Educação. Pesquisa. Interdisciplinaridade. Projetos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No ano letivo de 2013 foi realizado um trabalho coletivo junto à turma de Primeiro Ano do Ensino Médio, diurno, grupo com 39 alunos, relativamente homogêneos, bastantes agitados, mas que produzem ao serem desafiados. Considero importante mencionar trabalho com grande parte da turma há quatro anos, portanto, mantendo com eles uma relação afetiva e de confiança mutuas. Os alunos que entraram na turma, neste ano, vindos de outras escolas adaptaram-se a forma de trabalho.

¹ Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); leciona História e Sociologia na E.E.E. M. Lilia Neves; em andamento Especialização Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura. E-mail. sorjulio1@yahoo.com.br

Dentro do Seminário Integrado os alunos foram instigados a escolherem temas que lhe interessassem pesquisar. O aprender pela pesquisa é um dos objetivos do Ensino Médio Politécnico e está amplamente defendido no documento da proposta produzido pela Secretaria de Educação do Rio Grande do sul.

Outro objetivo, e talvez esse um dos mais complicados de serem atingidos, é o entrelaçamento das mais diferentes áreas de ensino. Neste contexto, o Seminário Integrado faria essa integração, “esse meio de campo”, entre as disciplinas, buscando a interdisciplinaridade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

“Se o professor abrir mão de seu papel de orientador da aprendizagem de seus alunos estará sendo responsável pelo que vier a acontecer com eles ao tentar atravessar sozinhos em um labirinto minado”. (BAGNO, 2012) Tendo essa ideia em mente, e consciente de meu papel diante a turma e a responsabilidade com o Seminário Integrado, desafiei aos alunos para que trouxessem propostas viáveis e que fossem de seu interesse para temas de pesquisa.

Os temas propostos pelos alunos foram: História do Rock, Futebol Amador em Rio Grande, Muay Thai, A moda e o Papel da Mulher e o Mal de Alzheimer. Dentre os temas postos eles foram a desafiados a formarem grupos por interesse de pesquisa, sem ter número mínimo ou máximo de componentes. E assim, eles se colocaram. Após tal definição partimos para os Projetos de Pesquisa.

Trabalhar com os alunos a ideia de pesquisa e projeto foi o passo seguinte. (SILVA, 2010) “Pesquisar é fazer vir à tona o que se encontra, muitas vezes, praticamente na superfície do vivido.” Procurei desmistificar a ideia de pesquisa que eles tinham em mente. (MINAYO, 2012) “Quando escrevemos um projeto, estamos definindo uma cartografia para abordar a pesquisa”. Aos poucos fui trabalhando as partes de um projeto na medida em que em conjunto íamos construindo os projetos a serem trabalhados. (BAGNO) “Fazer um projeto é lançar ideias para frente.” Então fomos construindo as ideias em cima dos temas propostos por eles.

Partimos para construção do “problema de pesquisa”, não existem regras para a apresentação do chamado “problema de pesquisa”. Tanto pode ser apresentado como uma pergunta, quanto como uma afirmação. O que importa é que o problema seja bem construído, e se apresenta como um desafio ainda mais pela inexperiência dos alunos em fazer isso. Isso deixa claro o quanto trabalhamos mal a pesquisa como fator educativo deste as séries iniciais do Ensino Fundamental. O professor dá muitas respostas e faz poucas perguntas ao Ensinar.

Esse é o desafio de uma nova Educação, o professor dar-se conta que a prática docente vai além de transmitir conhecimentos e que cabe a ele o papel de orientar, incentivar o pensar, e o pensar certo, o respeito à diversidade do alunato. Cabe ao professor o papel de sendo ele um sujeito crítico, faça que eles e elas também o sejam. Não cabe ao professor dar as respostas e sim fazer as perguntas e incentivar que novas perguntas sejam feitas. E, se busque, então, as respostas, que nunca serão verdades absolutas.

Com isso os alunos foram sendo desafiados à primeiro perder o medo e em seguida começar a criar e produzir. Os grupos e/ou Projetos de Pesquisa e seus devidos temas/problemas foram os seguintes: Futebol amador raízes e interação social. (De que forma o futebol contribui como interação entre a comunidade e entre as diversas comunidades?); Rock e o Preconceito Musical. (Quais as formas de preconceito os roqueiros sofrem e/ou sofreram ao longo dos tempos?); Muay Thai: Luta como Esporte e não como Violência (De que forma a luta como esporte pode contribuir para a diminuir a violência entre os jovens?); Moda e o Papel Social da Mulher (Quais os diferentes papéis sociais da mulher e de que forma isso se influencia na moda ou é influenciada por ela?); Mal de Alzheimer: causas, sintomas, consequências e tratamento (Qual a ação na cidade de Rio Grande de apoio aos doentes e seus familiares?).

Com os temas escolhidos, os projetos construídos os alunos partiram para pesquisa de campo cada grupo dentro de seus temas escolhidos. Neste ponto muitas experiências já foram vividas por eles: como entrevistar o Prefeito sobre o futebol amador e dar entrevista em programa de rádio sobre o projeto escolhido; elaborar junto à Secretária de Cultura um festival de Rock; trabalhar o papel da mulher na sociedade e elaborar uma oficina de trabalho reciclado para elaborarem um desfile com roupas recicladas, entre outros.

A elaboração de um produto final para mostrarem seus trabalhos foi um desafio proposto e diferentes ideias surgiram: um documentário sobre o futebol amador em Rio Grande; um desfile de moda com roupas recicladas; um festival de rock e um “aulão” prático sobre a luta Muay Thai.

Quando fui convidado para assumir esse novo projeto de Ensino Médio sendo responsável pelos seminários das turmas de primeiro ano, preocupei-me como seria o trabalho. E qual seria sua aceitação. Mas, aceitei o desafio, pois acredito nesta mudança e nesta forma de ver a Educação e de educar através da pesquisa e da autonomia.

Acredito em Freire, quando diz que ensinar requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador e enriquecedor. Tem sido gratificante ver os alunos elaborarem o seu conhecimento. Entre reclamações, naturais, pelas aulas aos sábados, eles tem encarado com entusiasmo a novidade. Ainda segundo Freire em Pedagogia da Autonomia, digno de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.

Anoto como exemplo, a atividade da produção de narrativas de vivências escolares dos alunos, em que a princípio gerou reclamações, dúvida e “desesperos” por parte deles que diziam não saber fazer. Mas, que aceitaram o desafio e produziram textos excelentes.

No momento da roda da leitura, outro medo dos alunos, tivemos a experiência de textos bem produzidos e emocionantes que atraíram a atenção de todos. Ainda, com a leitura dos textos dos colegas, aqueles que não se dedicaram como deveriam na tarefa sentiram-se compelidos a refazer suas produções.

Contudo, analisando as atividades realizadas neste relato, isto é prática pedagógica nele proposta; bem como toda mudança no Ensino Médio no Rio Grande do Sul é preciso considerar que uma das grandes dificuldades é se fazer na pratica a interdisciplinaridade. Vários seriam os aspectos que poderíamos anotar como sendo empecilhos para a prática da interdisciplinaridade nas escolas: a formação de professores parece ainda dar-se, em que pese todo discurso acadêmico em defesa da interdisciplinaridade, de forma disciplinar e isolado; outro aspecto que, nas Escolas de Ensino Básico, é prejudicial para que se passe da

teoria à prática é a falta de tempo disponível dos professores para planejamento; e, um terceiro aspecto que seria um problema tanto das academias como das escolas de ensino básico é o sentimento de posse que cada professor tem por sua disciplina aliado a pouca vontade de articular-se com colega mesmo sendo da mesma área de ensino.

A interação entre as mais variadas disciplinas mesmo que de áreas distintas não só é possível como possibilitaria um saber crítico-reflexivo, saber esse que deve ser valorizado cada vez no processo de ensino-aprendizado. Superar a fragmentação do “engavetamento das disciplinas” proporcionando um diálogo entre as áreas de ensino e seus componentes curriculares é o desafio da interdisciplinaridade.

Segundo Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

Trabalhar esta nova ótica exige uma postura do professor que vai além do que está descrito nas teorias, legislação ou posto nos discursos acadêmicos, pois é necessário que ele assuma uma atitude endógena e que faça uso de metodologias didáticas adequadas para essa perspectiva. Outra exigência é que todos os personagens envolvidos neste processo educacional estejam abertos e sintam-se comprometidos a esse desafio. É através do ensino interdisciplinar, dentro do aspecto histórico-crítico, que os professores possibilitarão aos seus alunos uma aprendizagem eficaz na compreensão da realidade em sua complexidade.

Tenho plena convicção que a interdisciplinaridade se dá na ousadia e na coragem da busca de um fazer pedagógico que leve a um processo de ensino aprendizagem mais amplo e completo.

Segundo Jurjo Torres Santomé, a interdisciplinaridade dá significado ao conteúdo escolar. Ela rompe a divisão hermética das disciplinas. Para tanto é preciso romper com os paradigmas educacionais. Também é preciso que cada profissional abandone a zona de conforto de sua própria disciplina.

Neste contexto, a proposta de mudança do Ensino Médio Politécnico é um desafio e, ainda, um enfrentamento de projetos de educação e/ou visões de mundo dentro da Educação. Este enfrentamento dar-se deste o início do processo educacional brasileiro e os mais diferentes atores envolvidos nele fazem esse enfrentamento ainda que alguns não tenham a consciência nítida de seu envolvimento. Aqui lembrando, Paulo Freire (1999) a escola tem uma função conservadora, já que reflete e reproduz injustiças da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, é uma força inovadora, já que o professor tem uma autonomia relativa. Assim, o educador tem um papel político-pedagógico destacado, já que não existe educação neutra. Para o bem ou para mal temos uma posição ou Educador com sua prática colabora para termos uma Educação libertadora ou ele é um articulador de uma Educação repressora e conservadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que professores e alunos sejam curiosos e instigadores. "É preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano" (Freire). Faz-se necessário, portanto, que se proporcionem momentos para experiências, para buscas. O professor precisa estar disposto a ouvir, a dialogar, a fazer de suas aulas momentos de liberdade para falar, debater e ser aberto para compreender o querer de seus alunos. Para tanto, é preciso querer bem, gostar do trabalho e do educando. Essa é a proposta de Ensino Médio Politécnico incentivar a alegria de aprender e de ensinar.

Como todo novo é assustador e gera medo e receios, ainda mais, se há comprometimento no trabalho, torna-se concebível acreditar que a mudança é possível.

As dificuldades e/ou inseguranças do professor e das professoras como dizem os autoras o (KLEIMAN e MORAES, 2002), o professor "se sente inseguro de dar conta da nova tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado"

(p.24). Esse sentimento do professor e da professora ainda que compreensíveis não podem e não devem impedi-lo da busca do novo.

Perceber que a criança é curiosa por natureza e que ao chegar à escola essa curiosidade é morta e esquartejada por uma prática pedagógica que fornece resposta e não instiga à pergunta deveria por si só ser um motivo para que todos àqueles envolvidos neste processo buscassem uma transformação em sua postura enquanto educador e educadora.

A prática da interdisciplinaridade visa formar alunos e alunas com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002B, p. 29). Abrange uma visão de mundo baseada na relação entre o todo e as partes, que consiste no conceito de interdisciplinaridade que se busca e defende.

Portanto, o que percebo com este trabalho são duas coisas bem distintas e claras em todo processo político-pedagógico: primeiro, os (as) educandos (as) são sujeitos abertos a pesquisa; curiosos, quando devidamente instigados e desafiados são capazes de construir excelentes projetos de ensino/aprendizagem; segundo, é difícil ao professor renegar sua condição de “aquele que tudo sabe”, para assumir-se como um articulador e/ou orientador da aprendizagem e ao fazê-lo aprender com os alunos e alunas; terceiro, temos imensa dificuldade em trabalhar a interdisciplinaridade, pois não nos vemos como pessoas interdisciplinares, tão acostumados com isolamento e o individualismo no qual estamos inseridos.

Romper com o estereótipo do professor dono do saber e do aluno que nada sabe é um desafio. A educação pode ajudar a transformar o homem e a mulher em sujeitos da História. Não qualquer tipo de educação, mas uma educação crítica e dirigida à tomada de decisões e à responsabilidade social e política. Para tanto, urge que se rompa de vez a falsa ideia de uma educação neutra e apolítica.

Mudanças em educação não são imediatas e prematuras. Mas, é vital fazer a mudança gradativa, eficaz e oportuna para termos um educando autônomo, crítico e que seja um cidadão preparado para as vivências em sociedade. Que se busque o inédito possível.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola: O que é e como se faz**. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

KLEIMAN, A. B.; MORAES; S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de. **Pesquisa Social**. 32ed. São Paulo: Vozes, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Juremir M. **O que pesquisar quer dizer**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

UMA VIVÊNCIA DOCENTE: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

VERA LÚCIA FERREIRA DE ANDRADE¹

CRISTINA FIORIN CALEGARO²

RESUMO

A escola presta serviço ao ser humano, ao seu desenvolvimento social, cultural, intelectual e, portanto, à comunidade que está inserido. Muitas são as reflexões sobre a atual realidade escolar que é, ao mesmo tempo, desafiadora e complexa com relação aos seus sujeitos, seus respectivos papéis e responsabilidades, além das múltiplas interações destes entre si e suas distintas realidades. Na caminhada pela concretização da função social da escola na vida dos alunos/sujeitos a Educação Básica dispõe da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, nesse texto está um breve relato de uma experiência docente na EJA em escola pública, com embasamento legal e teórico, além da descrição da estrutura curricular da referida modalidade. Aliada a essa organização o perfil dos alunos nessa escola é percebido pela pesquisa da realidade efetuada pelos docentes em aula. Assim, numa Escola Pública do Estado do Rio Grande do Sul, situada no município de Santo Ângelo, no componente curricular Língua Portuguesa, para concretizar a pesquisa da realidade dos alunos, em sala de aula, no ano de 2013, foi utilizado um questionário para verificação do perfil dos alunos da EJA. Então, considerando essa metodologia, verificou-se que a grande maioria dos alunos da EJA é jovem e não gosta de escrever. Outros têm dificuldades na produção de texto. Constatou-se que o interesse de desenvolver qualquer produção de texto deve ter como ponto de partida um tema que tenha significado para sua vida. Portanto, o alicerce fundamental para a prática docente na EJA é o universo cultural dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Prática docente. Perfil dos alunos da EJA.

¹ Especialista em Língua Portuguesa, Licenciada em Língua Portuguesa, Inglês e Literatura. Assessora Referência em Educação de Jovens e Adultos na 14ª Coordenadoria Regional de Educação. Professora da Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual de Ensino Fundamental Esther Schröder de Santo Ângelo. vlucia.andrade@hotmail.com.

² Mestre em Desenvolvimento, Graduanda em Pedagogia, Licenciada em Ciências Biológicas. Assessora Referência em PDDE Interativo, PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador e Meio Ambiente. crisfc76@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola, enquanto uma instituição histórica e socialmente constituída, presta serviço ao ser humano, ao seu desenvolvimento social, cultural, intelectual e, portanto, à comunidade que está inserida. Em tempos de século XXI, pode-se dizer que a escola perpassa por uma fase transitória, pois, seus sujeitos, entendendo-se estes como sendo os gestores, professores, alunos, funcionários e pais, são cidadãos de diferentes contextos sociohistóricos o que, por si só, já denota considerável pluralidade nos valores e opiniões pessoais, ou seja, na vida concreta, no dia a dia de cada sujeito, família e entorno social, cultural, enfim, histórico.

Além disso, é importante situar que a realidade brasileira, pelas formações pessoais e profissionais dos sujeitos (cidadãos brasileiros) é muito diversificada, ao considerar a recente evolução científica e tecnológica aliada à histórica disparidade social, econômica, cultural, portanto, também educacionais de nosso país. Contudo, apesar dessa pluralidade de sujeitos, vidas, interesses e influências atualmente tão perceptíveis em frequência e intensidade na escola, ainda assim, nesta “instituição escolar, costumeiramente predominam os aspectos do instituído que as imobiliza, não os do instituinte que lhes dá sentido e vida” conforme destaca Marques (1995, p. 88).

Portanto, a escola do século XXI, de um tempo social e histórico onde predomina o incerto, a constante mudança ou a liquidez social²⁹³, da vida e das relações humanas e a velocidade no acesso a informação, essa escola e seus sujeitos convivem com

o dilema de instituição de objetivos universalizantes e permanentes posta a serviço de grupos sociais específicos, por onde penetram interesses conflitantes fora dela gestados e onde se insere a dinâmica instituinte de suas relações internas e externas e dos meios para sua ação consequente (MARQUES, 1995, p. 88).

Dessa forma, muitas são as reflexões, indagações sobre a escola, sobre a atual realidade escolar que é múltipla, concreta, mas também virtual, atemporal

²⁹³ BAUMAN, Zigmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

(entre tantas adjetivações) e, por isso, ao mesmo tempo desafiadora, complexa com relação aos seus sujeitos, seus respectivos papéis e responsabilidades, além das múltiplas interações destes entre si e suas distintas realidades, pois conforme Freire (2011, p. 75) “no mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*”.

Assim, ao longo do texto está brevemente descrita a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos que é ofertada na Educação Básica, com embasamentos legal e teórico. Além disso, está contemplada a estrutura curricular da referida modalidade e a metodologia utilizada por uma docente da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, para pesquisar o perfil dos alunos a fim de qualificar sua prática docente numa tentativa de melhor significação da aprendizagem dos sujeitos da EJA.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A MODALIDADE, A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A PRÁTICA DOCENTE

Na caminhada pela concretização da função social da escola na vida concreta dos alunos/sujeitos a escola regular dispõe da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos - EJA²⁹⁴, pensada e organizada para jovens e adultos, a partir dos 15 anos de idade para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

Essa modalidade de Ensino Fundamental e/ou Médio é destinada aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de efetuar os estudos na idade própria, sendo pautada pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço e, dentre outros, têm como objetivos em seu Regimento Parcial da EJA (ESCOLA ESTADUAL, S.D.):

- Romper com a simetria do ensino regular, permitindo percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos.
- Prover o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, mediante atividades diversificadas;
- Valorizar a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais

²⁹⁴ Em alguns pontos do texto será usada a abreviação EJA para Educação de Jovens e Adultos.

- recreativas e esportivas, geradoras do percurso formativo dos estudantes;
- Desenvolver a agregação de competências para o trabalho;
 - Promover a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
 - Proporcionar condições para que os jovens e adultos ampliem seus saberes construindo sua cidadania;
 - Disponibilizar aos jovens e adultos os bens socioculturais acumulados pela humanidade, ressignificando os conteúdos, resgatando sua importância no processo ensino-aprendizagem para seu desenvolvimento e sua formação integral.

Para tanto, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul autoriza seu funcionamento em estabelecimentos de ensino em cujo espaço educativo é desenvolvido uma metodologia diferenciada e atende a legislação específica, conforme embasamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2011), no seu Título V, que trata dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, no Capítulo II, da Educação Básica, na Seção V, da Educação de Jovens e Adultos, no artigo 37 diz que:

a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º 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.

§ 2º o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Desta forma, se “é *escutando* que aprendemos a *falar* com eles” (alunos), pois para Freire (2011, p. 111), fundamentalmente, ensinar exige saber escutar, então a prática docente, primeiramente, deve partir de uma escuta do sujeito, aliada a análise e avaliação de estudos formais e informais do aluno, para que assim possa ser pontuada, para cada aluno, a etapa no curso da Educação de Jovens e Adultos onde deve prosseguir, conforme Regimento Parcial da referida modalidade.

A estrutura curricular da Educação de Jovens e Adultos é organizada por Totalidades do Conhecimento. Essa perspectiva subordina as partes (componentes curriculares) ao todo, na busca da compreensão aprofundada dos fenômenos

sociais, culturais e naturais experienciados pela humanidade. Assim, propicia a ruptura com a fragmentação e hierarquização arbitrárias dos conhecimentos escolares em uma perspectiva interdisciplinar, do que decorre a necessidade de distribuir de forma equitativa as cargas horárias das disciplinas, organizadas a partir das áreas do conhecimento.

Neste sentido, o Regime Escolar por Totalidades é disposto em três divisões principais:

- As Totalidades 1 e 2 são desenvolvidas em dois semestres, totalizando 600 h, e correspondem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- AS Totalidades 3 a 6 são desenvolvidas em quatro semestres, totalizando 1600 h, correspondendo aos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- E as Totalidades 7 a 9 são desenvolvidas em três semestres, totalizando 1200 h, referentes ao Ensino Médio.

Aliada a essa organização, a prática docente que, segundo Freire (2011, p. 120), “respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade”. Esse reconhecimento, na docência da EJA, é percebido pela pesquisa da realidade, ou investigação temática, como cunhou Freire, que procura materializar e dar vida às propostas pedagógicas libertadoras, nos marcos da Educação Popular.

Então, como não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, considerando a diversidade de alunos numa Escola Pública do Estado do Rio Grande do Sul, situada no município de Santo Ângelo, para começar as situações de pesquisa em sala de aula no primeiro semestre do ano letivo de 2013 foi utilizado um questionário para verificação do perfil dos alunos da EJA.

Sendo assim, em linhas gerais, no quadro Perfil dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos – Escola Estadual de Santo Ângelo, RS, 1º Semestre, 2013, e na Figura1: Produção Textual 1 e Figura 2: Produção Textual 2, respectivamente, está uma breve síntese do perfil e produções textuais de alunos da EJA na referida Escola, realizada no componente curricular Língua Portuguesa.

QUESTIONAMENTOS	SÍNTESE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS
------------------------	---

<p>Razões que os levaram a interromper seus estudos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. - Dificuldades de aprendizagem que os levaram a sentirem-se fracassados
<p>Razões que os levaram a voltar a estudar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de se manter no emprego. - Necessidade de aprender a ler e escrever para usufruir, de forma independente, dos benefícios da sociedade. - Conseguir uma colocação no mercado de trabalho. - Adquirir informações para se tornarem pessoas conhecedoras dos seus direitos. - Concluir os estudos. - Sendo menores, são obrigados a frequentar a escola.
<p>Faixa Etária</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A grande maioria jovem entre 15 a 17 anos
<p>Tipos de trabalhos mais comuns</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhadores do mercado formal e informal. - Empregadas domésticas; Diaristas; Pedreiros
<p>Principais características</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trazem vivências anteriores de fracasso e exclusão que contribuem para que tenham uma autoimagem negativa. - Os mais jovens apresentam autoestima muito baixa e pouca vontade de estudar, enquanto que os adultos, muitas expectativas e muita vontade de aprender a ver o mundo de uma maneira mais otimista.
<p>Tipos de Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adultos: Leituras informativas (jornais, revistas, etc.) - Mais jovens: Não tem hábito de leitura,

preferem jogar videogames e assistir TV.

Perfil dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos –

Escola Estadual de Santo Ângelo, RS, 1º Semestre, 2013

DÓM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

1 1

25/06/13

MEU NOME É _____

NASCI EM PETUÇARA DIA 08/12/1945

TENHO 67 ANOS SOU CASADO COM ALZIRA TENHO 5 FILHOS

DÉBORA DENISE, MARA CRISTIANE, MARCOS, MAURO E ESTOU CRIANDO UM NETO QUE É COMO FILHO ESTÁ FAZENDO FACULDADE NA URI ESTÁ FAZENDO EDUCAÇÃO FÍSICA.

TRABALHO DE VIGILANTE GOSTO MUITO DO MEU EMPREGO COM ELE EU SUSTENTO A MINHA FAMÍLIA.

GOSTO DE ASSISTIR TELEVISÃO DE ANDAR DE BICICLETA DE CAMINHAR GOSTO MUITO DE CURTIR A MINHA FAMÍLIA.

A CREDITO MUITO EM DEUS PORQUE ELE É TUDO NA MINHA VIDA A ELE EU DEVO TUDO, O AR QUE RESPIRO A MINHA VIDA É TUDO QUE EU TENHO DEVO A DEUS.

A MINHA FAMÍLIA O MEU TRABALHO A OPORTUNIDADE DE VOLTAR A ESTUDAR

SÃO DOMINGOS

Figura 1: Produção Textual 1

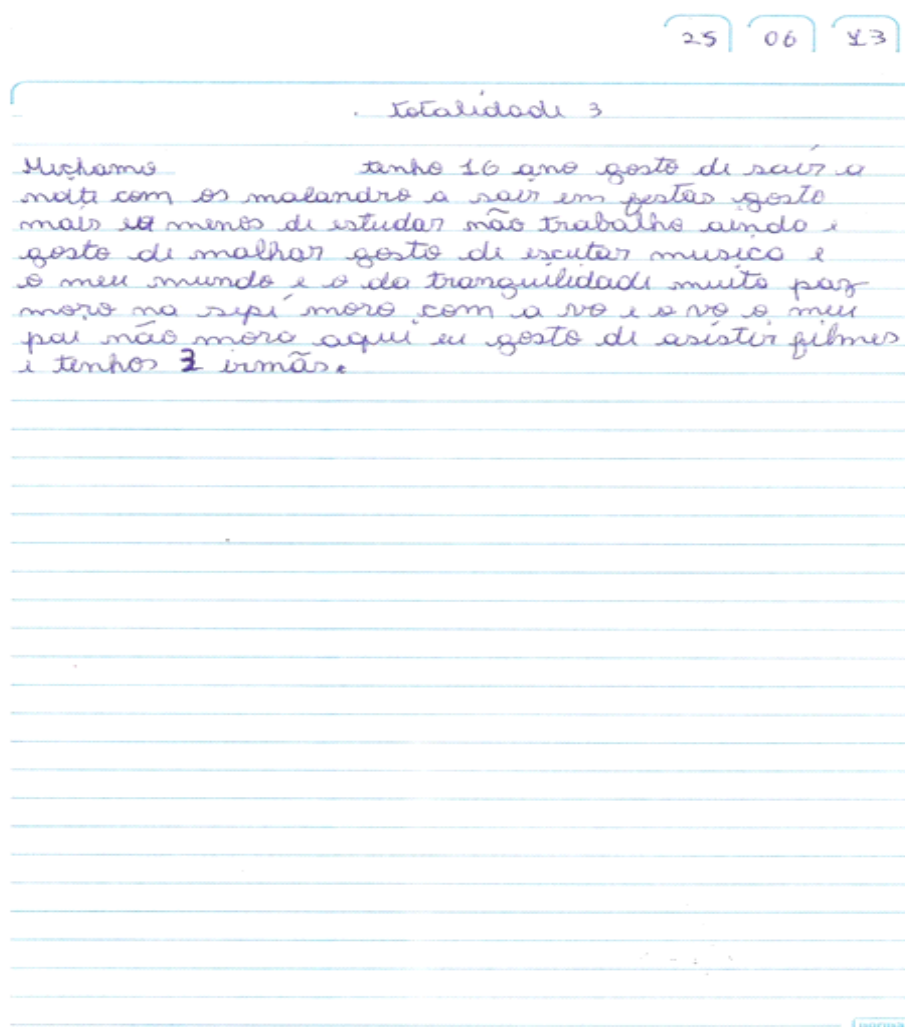


Figura 2: Produção Textual 2

Então, a partir dessa prática docente, na referida Escola, considerando o componente curricular Língua Portuguesa, verificou-se que a grande maioria dos alunos da EJA é jovem e não gosta muito de escrever. Porém, ao mesmo tempo, os alunos que revelam que gostam de escrever, afirmam que têm dificuldades na produção de texto. Também se percebeu que o interesse dos alunos para desenvolver uma escrita mais significativa é baseado na temática e no gênero enquanto problemática da sua realidade.

Constatou-se ainda que o interesse de desenvolver qualquer produção de texto deve ter como ponto de partida um tema que tenha significado para sua vida. Para esse aluno não faz sentido somente escrever, mas também que a produção de

texto tenha conexão com seu imaginário, sua realidade, construído pela sua própria linguagem.

Portanto, o alicerce fundamental para a prática docente na EJA é o universo cultural dos alunos. Essa consideração auxilia no desenvolvimento do vínculo de pertencimento à Escola, uma vez que trazem marcas culturais distintas, as quais informam outras interações, revelando suas identificações sociais, enquanto vida real, diária de cada aluno/sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar esses sujeitos (da EJA) e sua realidade é que o docente concretiza uma prática mais crítica, justa e, portanto, libertadora, pois Freire (2011, p. 53) aponta que

o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe em posição em face do mundo que não é de quem a ele se adapta, mas a de quem a ele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história.

Então, a interação da vida real com a escola pode propiciar uma identificação dos alunos a esse *lócus*, principiando um pertencimento a esse lugar, ao seu espaço e tempo, possibilitando então interrelações com significado e significações entre seus pares, com os professores e com o conhecimento, oportunizando assim a concretização da educação básica, ora podada por distintos fatores. Sendo assim, a experiência da docência na EJA reforça a importância de conhecer os alunos, sua vida, mediante diferenciadas metodologias, “porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida” (FREIRE, 2011, p. 52).

Portanto, através das inúmeras experiências na docência e, fundamentalmente, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, fica evidenciado para o educador que “aprender para nós é, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito” (FREIRE, 2011, p. 68), pois se “trabalho com jovens e adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não a ruptura necessária com

algo defeituosamente assentado e à espera de superação” (FREIRE, 2011, p. 69).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 6. ed. Brasília: Edições Câmara, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1982.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJJUI, 1995.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **A Busca do Tema Gerador na Práxis da Educação Popular**. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ESTHER SCHRÖDER. **Regimento Escolar**. Santo Ângelo. s.d.

SULEAR AS PRÁTICAS: UMA DIREÇÃO A PARTIR DAS LEITURAS DE FREIRE E BOAVENTURA

ANA LÚCIA SOUZA DE FREITAS¹

RESUMO

O texto apresenta a proposição de *sulear as práticas*, tendo como referências Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos. A reflexão proposta dá continuidade às *leituras de Paulo Freire* realizadas no percurso de estudo fertilizado pela participação no Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire, mais especificamente, no eixo *Paulo Freire em diálogo com outros autores*. O parentesco *intelectual* entre os autores é argumentado em função das convergências e complementaridades de suas proposições, tendo em vista a reinvenção das práticas educativas. O termo *sulear* é empregado para expressar a direção da transformação pretendida, fundamentada na contribuição dos autores, ou seja, uma perspectiva contra-hegemônica, na qual se inscrevem os desafios da constituição de *práticas educativas emancipatórias*. A expressão *sulear as práticas* é empregada para sugerir desafios à formação de professores orientada nesta direção.

PALAVRAS-CHAVE: Sulear. Práticas Educativas Emancipatórias. Diálogo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto apresenta a continuidade das leituras de Paulo Freire, em diálogo com Boaventura de Sousa Santos, compartilhadas no percurso de participação no Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire, mais especificamente, no eixo Paulo Freire em diálogo com outros autores. Põe em discussão a complementaridade entre os autores, ampliando a compreensão sobre o parentesco intelectual entre os mesmos e argumentando suas contribuições para a proposição de *sulear as práticas* no âmbito da formação de professores.

¹ Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação (FACED) da PUCRS e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na Área da Pedagogia. ana.freitas@pucrs.br.

Sulear as práticas? A expressão, fundamentada no parentesco intelectual entre Freire e Boaventura, é empregada para expressar uma direção contra-hegemônica (SANTOS, 2002) da reinvenção das práticas educativas e anunciar desafios à formação de professores. Compartilhar uma compreensão, em construção, tendo em vista seu aprofundamento a partir do diálogo com outros interlocutores é o objetivo deste trabalho.

Inicialmente, o texto apresenta cada um dos autores para, a seguir, analisar o parentesco intelectual entre os mesmos, argumentando-o em função de suas convergências e complementaridades. Ao final, propõe a expressão 'sulear as práticas' para compartilhar a reflexão sobre os desafios da formação de professores nesta direção. Sugere-se ainda a continuidade das leituras de Paulo Freire, em diálogo com Boaventura, para ampliar a compreensão sobre a contribuição dos autores, traduzindo a intenção de sulear as práticas em efetivas propostas educativas na escola, na universidade e na articulação entre elas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Sobre os autores

Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997) representa um marco na história da educação brasileira e de outros países. A referência ao nome do autor por extenso tem o intuito de chamar atenção para o fato de que, assim como seu nome próprio é, em grande parte, desconhecido, também há muitos aspectos pouco conhecidos e/ou não reconhecidos de sua obra.

A produção de Paulo Freire constitui uma das tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 1986) no campo da pedagogia progressista: a educação libertadora. Em oposição à educação bancária, Paulo Freire propõe uma prática educativa conscientizadora a favor dos oprimidos, enfatizando sua natureza política e compreendendo a história como possibilidade (FREIRE, 1996). A respeito das potencialidades e dos limites da educação transformadora, afirma:

(...) sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós por sua força a serviço dos nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p.126).

A partir de suas primeiras experiências com educação de adultos, a experiência do exílio e o contato com outros países transformaram-no num cidadão do mundo, sem nunca esquecer suas raízes de cidadão pernambucano. Merece destaque a atualidade de sua contribuição no que se refere ao movimento de profissionalização da docência que, nos anos 90, em diferentes países, intensificou a crítica à racionalidade técnica da formação do educador, problematizando a docência como um espaço de produção de conhecimento e difundindo os conceitos de professor reflexivo e professor-pesquisador.

A racionalidade técnica, sustentada na concepção positivista do conhecimento científico, reduz o conhecimento prático a um conhecimento técnico, revelando-se uma compreensão limitada da prática docente ao considerá-la como uma mera aplicação de soluções disponíveis para problemas já conhecidos (GÓMEZ, 1995), ou seja, desconsiderando as singularidades das situações e de seus contextos específicos. Esta concepção técnica da prática não leva em conta os dilemas enfrentados pelo profissional diante de situações inusitadas que envolvem, para além de definições técnicas, opções morais e éticas. No âmbito desta discussão, ainda que nem sempre mencionado, Paulo Freire é uma importante referência para a formação com educadores/as, tendo em vista a reinvenção das práticas docentes.

Neste sentido, destaca-se a visão freireana a respeito da indissociabilidade das relações ensino e pesquisa, por considerar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p.25). Justifica tal compreensão considerando que “as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente” (FREIRE, 1993, p. 82).

Teorizar a partir da prática é uma possibilidade que se vislumbra a partir da leitura de Paulo Freire. Ao revelar o desenvolvimento da própria rigorosidade metódica, o autor sugere caminhos à auto-organização de seus/as leitores/as, de

modo a potencializar o conhecimento gerado nas e a partir da prática criticamente refletida. A peculiaridade de sua escrita se faz mobilizadora da autoria de educadores e educadoras, tanto pelo modo como escreve, ao narrar situações vividas e refletir a partir do impacto das emoções por elas geradas, quanto pelo modo como explicita, didaticamente, o seu próprio processo de gestação de ideias (FREIRE, 1992).

Ao exercer o ato de registrar de modo reflexivo e sistemático, Paulo Freire se faz testemunho da fertilidade do ato de pesquisar a prática, dando visibilidade ao registro como uma forma de distanciamento epistemológico que permite fortalecer a reflexão sobre a prática, a fim de melhor compreendê-la e transformá-la. Desse modo, sua escrita evidencia como a valorização dosaber de experiência feito, por meio do registro criticamente exercido, cria condições para a teorização da prática e para a produção de um conhecimento socialmente relevante.

Pelo exposto, Paulo Freire se faz referência para a formação com educadores e educadoras, especialmente em função de suas contribuições para o desenvolvimento da cultura da pesquisa como dimensão do ensino, condição indispensável para a constituição de práticas educativas emancipatórias.

Boaventura de Sousa Santos (1940), sociólogo, é Professor Catedrático da Faculdade de Economia e Diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Entre suas produções, destaca-se a organização da coleção: Reinventar a Emancipação Social: para novos manifestos. Ao tematizar a globalização, fazendo a crítica à globalização hegemônica, propõe uma globalização alternativa, referenciando-se na pesquisa realizada com e entre seis países – África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia, Moçambique e Portugal. O projeto Reinventar a Emancipação Social que dá origem à coleção tem como pressuposto epistemológico que “a ciência em geral e as ciências sociais em especial atravessam hoje uma profunda crise de confiança epistemológica” (SANTOS, 2002, p.14), do qual decorrem vários questionamentos que orientam o desenvolvimento da investigação, entre outros, “É possível unir o que a globalização hegemônica separa e separar o que a globalização hegemônica une? Residirá tão-só nisso a globalização contra-hegemônica? (...) É possível construir formas de conhecimento mais comprometidas com a condição humana?” (op. cit. p.17-18).

Segundo o autor, uma das formas de renovação das ciências sociais reside em confrontar o conhecimento que elas produzem com outros conhecimentos, de modo a

reivindicar as possibilidades de uma outra ciência menos imperial e mais multicultural, de uma outra relação mais igualitária entre conhecimentos alternativos (práticos, de senso comum, tácitos, plebeus, etc.) e sobretudo a possibilidade de pôr essa constelação de conhecimentos a serviço da luta contra as diferentes formas de opressão e discriminação, em suma, a serviço das tarefas de emancipação social (op. cit., p.20-21).

A coleção Reinventar a Emancipação Social é uma importante referência da produção de Boaventura porque se organiza de modo a dar visibilidade a outras formas de conhecimento que “apesar de serem parte integrante das práticas sociais que as ciências sociais analisam, são sempre ignorados por estas” (op. cit. p.37). Todavia, grande é a repercussão da obra *Um Discurso sobre as Ciências* (1987) em função de sua contribuição para disseminar o pensamento de Boaventura acerca das quatro teses que caracterizam o paradigma emergente no contexto da transição paradigmática, consolidando-o como uma referência para o estudo em diversas áreas do conhecimento. A relevância desta obra é explicitada pelo próprio autor, que atribui a ela a origem do projeto Reinventar a Emancipação Social.

Entre outras, cheguei a duas conclusões nesse trabalho que se me revelaram fundamentais para a concepção deste projeto. A primeira conclusão era que o paradigma da ciência moderna estava exaurido, atravessava uma crise final e que por isso estávamos entrando em uma fase de transição paradigmática que certamente duraria várias décadas. Isto significava que a perda da confiança epistemológica abria espaços para a inovação, ainda que durante muito tempo a crítica da epistemologia fosse muito mais avançada que a epistemologia da crítica. Em outras palavras, parecia-me que, por mais lúcidas e radicais que fossem as nossas críticas da epistemologia científica dominante, o nosso trabalho concreto de cientistas sociais ficaria a dever ao paradigma dominante, em termos metodológicos conceituais e analíticos, muito mais do que estaríamos dispostos a admitir (SANTOS, 2000, p.25-26).

Lançada dezesseis anos após a publicação anterior, a obra *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências* revisitado reitera a compreensão de Boaventura de que “o potencial de renovação epistemológica atribuído às ciências sociais não será realizado enquanto dominar nelas a perspectiva hegemônica” (SANTOS, 2004, p.53). Trata-se de reafirmar que “todo o

conhecimento crítico tem que começar pela crítica do conhecimento” (SANTOS, 2000, p.29), especialmente diante da opção político-pedagógica-metodológica por um conhecimento prudente para uma vida decente.

É no sentido de um conhecimento prudente para uma vida decente que a referência de Boaventura traduziu-se em provocação para as práticas educativas, em diferentes contextos de atuação, atribuindo à educação a tarefa de “criar pela imaginação uma conflitualidade que é negada pelo modelo hegemônico” (SANTOS,1996, p.30). Segundo ele, para que a educação atue nesta direção, a própria educação precisa ser transformada, especialmente a que se refere aos espaços formais da escola e da universidade. Sendo assim, torna-se relevante a formação inicial e continuada com educadores e educadoras, visto que sem a sua participação não será possível construir processos educativos emancipatórios.

Sobre o parentesco intelectual entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos

A expressão parentesco intelectual é tomada de empréstimo de Paulo Freire para referir a proximidade possível entre pessoas estranhas entre si, do ponto de vista do sangue, mas ligadas pela afinidade de perspectivas (FREIRE, 1997). O parentesco intelectual vislumbrado entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos vem sendo identificado e ampliado a partir das leituras compartilhadas em diferentes espaços de discussão, argumentando a complementaridade de suas contribuições para a constituição de práticas educativas emancipatórias.

Paulo Freire tornou-se referência no âmbito da educação popular em função de sua crítica à educação tradicional, a que denominou educação bancária, e de sua proposição acerca de uma educação dialógica e problematizadora (FREIRE, 1987). Boaventura popularizou-se, no âmbito acadêmico, como referência para a compreensão do momento atual como um tempo de transição paradigmática, em que a própria validade do conhecimento científico é posta em questão. Especialmente com educadores/as, a realização da conferência Para uma Pedagogia do Conflito e sua posterior publicação (SANTOS, 1996; 2009),

consolidou-se como referência para a pesquisa e a prática de projetos educativos emancipatórios.

As peculiaridades das contribuições de cada autor têm em comum o caráter teórico-prático de uma produção intelectual marcada por três aspectos que evidenciam seu compromisso com a emancipação social: a assunção de sua natureza política; a clareza de uma visão complexa da relação entre igualdade e diferença; a dimensão coletiva da intervenção que articula a dimensão individual aos processos grupais e/ou contextos institucionais.

Considerando esta perspectiva emancipatória em que se inscreve a produção de ambos, o estudo sobre a aproximação entre os autores levou em conta alguns conceitos fundantes do pensamento de cada um, o que permitiu vislumbrar três pares conceituais para argumentar o referido parentesco intelectual: o primeiro, diz respeito à proximidade entre a concepção freireana sobre o saber de experiência feito (FREIRE, 1987) e o conceito de dupla ruptura epistemológica, cunhado por Boaventura (SANTOS, 1989); o segundo par conceitual refere-se à aproximação realizada entre o conceito freireano de inédito-viável (FREIRE, 1987 e 1996) e a teorização de Boaventura sobre a sociologia das ausências e a sociologia das emergências (SANTOS, 2007); o terceiro par conceitual aproxima a proposição freireana acerca do ato de sulear e a proposição de Boaventura sobre as epistemologias do sul. Cada um dos três pares conceituais expressa um argumento da compreensão acerca do parentesco intelectual vislumbrado entre o pensamento dos autores, assim como, em conjunto, expressam a natureza utópica do pensamento de ambos.

A partir do estudo realizado, que se apresenta a seguir, pretende-se enfatizar o potencial que reside na complementaridade das referências de Freire e Boaventura para a formação de educadores, na perspectiva da constituição de práticas educativas emancipatórias.

O primeiro par conceitual

O primeiro par conceitual aproxima o pensamento freireano, acerca da valorização do saber de experiência feito, ao pensamento de Boaventura em relação ao conceito de dupla ruptura epistemológica.

A valorização do saber de experiência feito é uma perspectiva da práxis freireana, reveladora da compreensão do autor acerca das relações entre saber e ignorância, ao considerar que “não há saber nem ignorância absoluta; há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (FREIRE, 1987, p.29). Em vários momentos de sua obra, Freire expressa sua discordância com a visão cientificista que supervaloriza a ciência e menospreza o senso comum, afirmando a urgência de “desmistificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido” (FREIRE, 1993, p.12). É neste sentido que o emprego do termo saber de experiência feito representa uma importante contribuição do autor para a valorização do senso comum – ou seja, a capacidade de perceber criticamente “o que nele há de bom senso” (FREIRE, 1992, p.26), sendo este um dos caminhos para a desdogmatização da ciência.

A concepção freireana acerca da horizontalidade dos saberes se associa à proposição de Boaventura, orientada pela crítica a uma epistemologia baseada somente em uma forma de conhecimento – o conhecimento científico. Segundo ele, vivemos hoje a monocultura do saber e do rigor, ou seja, “a idéia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p.29). Assim, considera que, no contexto da transição paradigmática, já não se justifica uma simples oposição entre o senso comum e o conhecimento científico, mas faz-se necessário reconhecer que “todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (SANTOS, 1997, p.55). A ciência, ao sensocomunizar-se, produz sabedoria de vida e, de igual modo, o senso comum, ao dialogar com o conhecimento científico, pode ampliar sua dimensão utópica e libertadora. Todavia, não se trata de desconhecer o caráter conservador, mistificado e mistificador do senso comum (SANTOS, op. cit.), mas de considerar o potencial que reside no diálogo em que ambos se transformam e se fortalecem.

No âmbito da reflexão sobre a valorização do saber de experiência feito, há que se considerar sua aproximação com o conceito de dupla ruptura epistemológica, proposto por Boaventura. Trata-se de uma compreensão renovada, capaz de estabelecer uma nova relação entre ciência e senso comum, levando em conta “a positividade do senso comum, o seu contributo possível para um projeto de emancipação cultural e social” (SANTOS, 1989, p.41). Nas palavras do autor, trata-se do conhecimento construído a partir de uma dupla ruptura epistemológica, a qual se caracteriza como uma outra forma de conhecimento, visto que:

(...) a dupla ruptura epistemológica procede a um trabalho de transformação **tanto** do senso comum **como** da ciência. Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência. Com essa dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente (...) tem por objeto criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que, sendo prática, não deixe de ser esclarecida e, sendo sábia, não deixe de estar democraticamente distribuída (op. cit. p.41-42).

Assim, se o discurso metodológico dominante incide sobre a primeira ruptura epistemológica, respondendo à pergunta Como se faz ciência?, o paradigma emergente se caracteriza pela segunda ruptura epistemológica, a qual se propõe a responder a pergunta Como é que a ciência se confirma ao transformar-se num novo senso comum?. Contudo, não se trata de hierarquizar a segunda ruptura em detrimento da primeira, mas de argumentar em torno de sua necessária complementaridade, visto que uma não seria possível sem a outra. Trata-se, portanto, de contribuir para a construção de um novo senso comum sobre o modo como se faz ciência, tendo em vista sua desdogmatização.

Tal perspectiva de atuação só será possível no interior de um novo paradigma científico em que o conhecimento seja concebido simultaneamente como prática científica e prática social, tendo em vista a “superação da distinção entre ciência e senso comum e da transformação de ambos numa nova forma de conhecimento, simultaneamente mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador do que qualquer deles em separado” (op. cit. p.76-77).

Assim, a ousadia da transgressão metodológica sugerida por Boaventura a partir da concepção da dupla ruptura epistemológica, associada à perspectiva

freireana de valorização do saber de experiência feito, constitui-se o primeiro argumento acerca do parentesco intelectual entre Freire e Boaventura, no que se refere à complementaridade de suas contribuições para a formação com educadores e educadoras, tendo em vista orientar o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias.

O segundo par conceitual

O segundo par conceitual aproxima a perspectiva freireana do inédito-viável à sociologia das ausências e à sociologia das emergências, propostas por Boaventura. O inédito-viável diz respeito à possibilidade de realizar, mesmo que parcialmente, o sonho que ainda não se tornou historicamente possível. Entre outros, o de credibilizar as experiências e os saberes marginalizados pela monocultura do conhecimento científico, tal como propõem as sociologias das ausências e das emergências.

O inédito-viável é um conceito fundante da obra de Paulo Freire, cuja ideia força é explicitada por Ana Maria Freire nas notas escritas para a obra *Pedagogia da Esperança*. O inédito-viável resulta de uma posição utópica que se opõe à visão fatalista da realidade. Relaciona-se ao entendimento de que a realidade não é, mas está sendo e, portanto, pode ser transformada. Tal perspectiva é própria da consciência crítica que compreende a historicidade construindo-se a partir do enfrentamento das situações-limites que se apresentam na vida social e pessoal. Assim:

Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas situações-limites: ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação (Freire, Ana, 1992, p.205).

Logo, o inédito-viável é a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de

partida a análise crítica da realidade. Representa a responsabilidade política em anunciar uma possibilidade concreta como alternativa ao que denuncia. É expressão concreta da assunção do risco de criar novas possibilidades, sendo o critério da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos um critério histórico-social e não-individual; por isso o inédito-viável não ocorre ao acaso nem se constrói individualmente. A criação do inédito-viável representa, sobretudo, uma alternativa que se situa no campo das possibilidades e não das certezas.

Assim, assumir a perspectiva do inédito-viável significa reconhecer a natureza utópica da prática educativa (FREIRE, Ana, 2000), dispondo-se a assumir os riscos de criar o novo, em função do compromisso em ampliar as condições para que as utopias pedagógicas se concretizem. Perseguir o inédito-viável, como uma peculiaridade das práticas educativas emancipatórias, significa reafirmar sua dimensão utópica.

Na mesma direção, a sociologia das ausências, anunciada por Boaventura, propõe uma sociologia insurgente; trata-se de um procedimento transgressivo que tem como objetivo “tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo” (SANTOS, 2007, p.28-29). Ou seja, a sociologia das ausências atua no sentido de substituir as monoculturas pelas ecologias, de modo a criar possibilidades de que as experiências ausentes se tornem presentes, visto que a ausência produzida pela descredibilização de outras formas de conhecimento representa um desperdício das experiências disponíveis.

Associada à sociologia das ausências, Boaventura propõe a sociologia das emergências, ou seja, a que se dispõe a ampliar simbolicamente as possibilidades de ver o futuro a partir do presente, de modo a produzir “experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência” (op. cit., p.38). Ainda não é o conceito que orienta a proposição da sociologia das emergências para fazer referência ao que não está tão visível, mas que se anuncia como possibilidade futura. Trata-se do desafio de compreender que, entre o tudo e o nada, é possível pensar a realidade de forma menos estática e a si mesmo como sujeito capaz de transformar esta realidade.

Ou seja, a sociologia das emergências não se refere a um futuro em abstrato, mas a um futuro que se torna concreto não só porque dele estão presentes pistas e

sinais, mas também porque há pessoas dedicando suas vidas para construí-lo desde o momento presente. Deste modo, o futuro deixa de ser abstrato; passa a ser um desafio presente em direção a “um futuro concreto, de utopias realistas, suficientemente utópicas para desafiar a realidade que existe, mas realistas para não serem descartadas facilmente” (op. cit., p.37).

A sociologia das ausências e a sociologia das emergências, propostas por Boaventura, sugerem um duplo procedimento metodológico: ampliar o presente e contrair o futuro. Essa perspectiva de atuação aproxima o pensamento de Boaventura ao pensamento de Paulo Freire, quanto ao conceito de inédito-viável, sendo este o segundo argumento acerca da proximidade do pensamento dos autores.

O terceiro par conceitual

O terceiro par conceitual aproxima o conceito de *sulear*, empregado por Freire, às epistemologias do sul, propostas por Boaventura para expressar a identidade de perspectivas dos autores no que se refere à direção das transformações sociais almejadas.

A Arte de *sulear-se* é a reflexão proposta pelo físico Márcio D’Olme Campos, a quem Freire utiliza como referência para chamar atenção do caráter ideológico do termo *nortear*, considerando que a referência ao norte como o primeiro mundo também se associa à ideia de que o norte está acima, uma vez que os mapas frequentemente são apresentados no plano vertical e não no horizontal. Nas palavras do físico, “a imposição dessas convenções em nosso hemisfério estabelece confusões entre os conceitos de em cima/embaixo; de Norte/Sul e, especialmente de principal/secundário e superior/inferior” (Campos, apud Freire, Ana, 1992, p.219). Na prática, o ato de orientação a partir do norte nos faz virar as costas para o Cruzeiro do Sul, a constelação de referência para a orientação no hemisfério sul.

Ao apresentar minuciosamente a base do pensamento de Freire a este respeito, nas notas da obra *Pedagogia da Esperança*, Ana Maria Araújo Freire questiona: “Não seria uma atitude de menosprezo, de desdém para com as nossas

próprias possibilidades de construção local de um saber que seja nosso, para com as coisas locais e concretamente nossas?” (FREIRE, Ana, 1992, p.219).

Também aponta nesta direção a proposição de Boaventura acerca das Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2009), em que, ao questionar “Por que razão, nos dois últimos séculos dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento?” (p.10), propõe uma epistemologia que “se baseia nesta ideia central: não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos” (SANTOS, 2007, p.41). Enfim, a aproximação entre a proposição freireana acerca do ato de sulear e a proposição de Boaventura sobre as epistemologias do sul constitui o terceiro argumento acerca do parentesco intelectual entre o pensamento dos autores.

Os três argumentos apresentados não têm a intenção de esgotar a proposição do parentesco intelectual vislumbrado, mas, inversamente, compartilhar a compreensão atual, tendo em vista sua ampliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Emerge do parentesco intelectual vislumbrado entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos a proposição de sulear as práticas como modo de expressar o sentido emancipatório da transformação das práticas educativas almejada. Sugere-se com esta expressão uma orientação aos processos de formação com educadores e educadoras, com base na complementaridade das contribuições dos autores.

A incompletude da reflexão que ora se apresentada pretende ser um convite à continuidade de estudos e pesquisas sobre as seguintes questões, entre outras, que merecem aprofundamento. Como a monocultura do saber e do rigor produz e/ou reproduz práticas sociais de exclusão no interior da escola e da universidade? Como a intencionalidade de sulear as práticas pode se traduzir em propostas inovadoras? Como criar condições para efetivamente sulear as práticas? Concluindo com estas questões, pretende-se propor a continuidade do diálogo, com velhos/as e novos/as

interlocutores/as, dando visibilidade à fecunda aproximação entre as leituras de Paulo Reglus Neves Freire e as leituras de Boaventura de Sousa Santos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: Freire, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 205-245.

_____. Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na Educação Cidadã. In: Azevedo, José Clóvis et alii (org.). **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 2000, p.13-21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo, Cortez, 1993. (Coleção questões da nossa época; v.23).

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

_____. Prefácio. In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico: perspectivas**. São Paulo: Cortez/IPF, 1997. (Col.Prospectiva, n.3), p.9-12.

GÓMEZ, Pérez Angel. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.93-114.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1986. (Coleção Educar).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron da. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.15-33.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Portugal: Afrontamento, 1997, 9ª ed.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (org.) **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Reinventar a emancipação social para novos manifestos v. 1).

_____. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. – São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da nossa época; v.120).

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Tradução Mouzar Benedito. – São Paulo: Biotempo, 2007.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salete Campos de (orgs.). **Contra o desperdício da experiência: a Pedagogia do Conflito revisitada.** Porto Alegre: Redes Editora, 2009, p 15-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina AS, 2009.

CRIANÇAS, EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURA ESCRITA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS

MARIA CRISTINA MADEIRA¹

JÚLIO CÉSAR MADEIRA²

RESUMO

Este texto é fruto de uma experiência teórico-prática vivenciada por uma comunidade de um bairro da periferia de Pelotas/RS. Objetivo desta prática consistiu em possibilitar um contato sistemático com prática de leitura e de escrita das crianças de uma escola de educação infantil, para dessa forma inseri-las no universo da cultura escrita, que é muito mais que saber ler e escreve. Os pressupostos da teoria de Freire foi o aporte e o suporte, para a construção de uma escola da infância em que todos fossem valorizados e pudessem expressar sua palavra. Freire e Freinet ali se encontraram e dialogaram, o primeiro com seu pensamento de uma educação libertadora e horizontal, o segundo com seus princípios basilares do trabalho coletivo, da livre expressão, da afetividade e do intercâmbio. Esse diálogo frutificou, pois tanto o pensamento de Freire, como o de Freinet, fundam-se numa relação do humano perpassada pela amorosidade.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Infância. Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação infantil está num período de expansão, neste contexto da educação das crianças pequenas, a temática relacionada à educação infantil e escrita, tem sido a tônica dos assuntos entre os estudiosos da área, partindo dos questionamentos de quando e como devemos alfabetizá-las. Esta preocupação com o problema na forma como é colocado, faz com que a questão seja reduzida apenas à forma de como ensinar às crianças dominarem a escrita, deixando para segundo plano as maneiras de como inseri-la com seus grupos sociais na cultura escrita.

¹Professora da rede municipal de ensino Pelotas/RS, pela Secretaria Municipal da Educação, madeiracris@terra.com.br.

²Professor da rede estadual de ensino/RS, pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação, juliocesarmadeira@gmail.com.

Nas sociedades letradas e, principalmente urbanas, as crianças, desde o nascimento, estão em contato permanente com a linguagem escrita. É através desse contato em seu meio ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo a curiosidade e o interesse por essa forma de comunicação. Ao trabalharmos com essas práticas de cultura escrita, sempre tivemos o cuidado em não priorizar essa linguagem em detrimento das demais linguagens infantis.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir de Freire e Freinet iniciou o caminho da construção de um projeto de escola de educação infantil, em um bairro de muita exclusão material e simbólica, no qual em sua maioria circulavam pessoas pobres, com vulnerabilidade e muita violência.

. Como educadores acreditamos que para haver mudanças de concepções de práticas pedagógicas, essas não deveriam ocorrer de forma arbitrária, mas pela conscientização das educadoras através do diálogo. Localizam-se aí as primeiras grandes apostas e crenças no trabalho: A primeira é a de que todas as crianças, independente de suas condições sociais, culturais e econômicas são capazes de aprender e apreender inúmeros conhecimentos produzidos pela cultura da humanidade construída historicamente e socialmente, como por exemplo: gostar e desenvolver prazer e hábito pela leitura e pela escrita, se envolver em atividades escolares relacionadas a essas habilidades de maneira prazerosa. A segunda diz respeito às educadoras, pois essas profissionais são de fundamental importância, isto porque, elas seriam as mediadoras entre as práticas escolares de inserção da criança pequena na cultura escrita, trabalhando com ludicidade a constituição dessa formação educativa junto à criança.

O trabalho reflexivo com as educadoras estava embasado na perspectiva de Freire e diz de que é importante ter curiosidade em busca do novo:

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 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. É preciso, por outro lado, reinssistir que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a **curiosidade** mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B (FREIRE, 1998, p. 43).

No entanto, essa construção teve origem no cotidiano, nas inter-relações sociais que se estabeleciam entre os sujeitos que circulavam no espaço escolar. Essa mediação ocorreu por intermédio da pedagogia da escuta, Freire nos fala que:

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. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. (FREIRE, 1998, p. 135)

Uma das primeiras ações realizadas, foi a estimular autoestima das educadoras, prestigiando-as e valorizando seus fazeres, diante delas e dos pais e crianças, o segundo passo constituiu-se na motivação, pois não acreditamos que ninguém goste de fazer coisas que lhe são impostas. A educação por intermédio de suas práticas educativas tem a necessidade de proporcionar às crianças um ambiente repleto de respeito e atividades significativas. Para Bens in Freinet (1998, p. IX), o autor de que a educação é um ato político:

Por esta razão, Freinet jamais separou o trabalho pedagógico de suas atividades de militante. Para ele, a educação era um projeto político no sentido mais profundo do termo (aliás, jamais a entendeu de outra forma), o do lugar do homem da polis.

Através do Tateamento Experimental proposto por Célestin Freinet e da “Leitura de Mundo”, preconizada por Freire encontramos com o cotidiano da escola, das famílias, da comunidade. Aprendemos a olhar com rigor, como aprendizes que buscam entender as relações sociais intra e extras escolares, questionando certezas e buscando um novo redimensionamento.

Nesse ínterim em que o diálogo começou a instituir-se de forma vigorosa, a

escola iniciou seu processo de humanização, teve uma aproximação maior entre a escola e as famílias. A escola, por estar inserida na comunidade, necessitava aproximar as relações entre as famílias e as educadoras. Nesse sentido, entende-se que não é concebível querer compreender as vivências das crianças dissociadas do contexto sociocultural em que estão inseridas:

(...) só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual esses esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais (...) (LAHIRE, 1997, p.19).

As crianças trazem consigo muitas referências sócio afetivas, vividas na família, são essas marca que constituem o perfil em que se configuram socialmente. Buscamos um significado de escola direcionada à infância das classes populares: espaço para o brincar, aliado ao ler no sentido freireano, alicerçado numa prática reflexiva e rica em significados para aquelas crianças e educadoras.

Acreditamos que a partir desse momento reflexivo em que começamos a nos questionar sobre qual era o nosso papel de educadoras da pequena infância na vida afetiva e cognitiva das crianças; teve início a nossa tomada de consciência de que a prática educativa não se constitui numa ação neutra, ao contrário, ela se funda em uma decisão política, o que se quer ensinar, para quem se quer ensinar, e para que, se quer ensinar. Sobre esse aspecto, Freire nos revela que:

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em fator “utópico”. (...) o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante Por esta razão a utopia é sempre um compromisso histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço (...)(FREIRE, 1980, p. 27).

Partindo desses pressupostos básicos de Freire, vislumbramos o caminho a seguir, que consistiu em proporcionar às crianças uma escola da vida: na qual ao entrar no seu interior a vida não tivesse que ficar do lado de fora da porta, tendo as

práticas educativas e pedagógicas centradas na criança. O próprio Regimento Escolar que foi construído com toda a comunidade escolar naquele período, tinha em sua metodologia de ensino e educação e que o trabalho pedagógico seria desenvolvido por temáticas, estas seriam escolhidas pelas educadoras, após observações e diálogos realizados com as crianças.

As temáticas que seriam trabalhadas deveriam abranger assuntos variados, necessitavam serem consideradas as que eram significativas às crianças. O tema necessitaria estar inserido no cotidiano e atingir os objetivos propostos pela educadora para desenvolver as atividades próprias aos níveis etários das crianças, mas todas as propostas eram oriundas de um tema gerado pelo interesse das crianças.

Cada professor terá a possibilidade de criar e recriar, por intermédio das temáticas trazidas a sua própria metodologia, baseada numa pedagogia natural, da troca, do diálogo com a criança, respeitando seu espaço, suas diferenças, seu ritmo de desenvolvimento, seu mundo, suas idéias. priorizando as relações de afeto, proporcionando a ela, condições de uma aprendizagem mais atraente e prazerosa através de brincadeiras, da literatura infantil, da arte e do desenvolvimento psicomotor.” (Regimento Escolar da Escola Municipal de Educação Infantil Paulo Freire, 2004:

Nessa proposta pedagógica estavam presentes os fundamentos de uma educação libertadora, primando pelo diálogo, no qual para nós é muito importante a verbalização, ou seja, criar espaços e situações para que as crianças falem, uma vez que a linguagem exercita o pensamento, socializa, expressa sentimentos e ajuda na interpretação do mundo (OLIVEIRA LIMA, 1986).

Tivemos como eixo o trabalho diário com a literatura infantil e com os mais variados gêneros de textos do interesse das crianças. Objetivando o desenvolvimento e enriquecimento do vocabulário, da imaginação e o contato de forma lúdica com a língua culta, vindo dessa forma a ajudá-las a descobrir os usos sociais da leitura e escrita, práticas tão necessárias às exigências que a sociedade atual faz à comunidade.

Nessa perspectiva, a criança foi vista como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e, não mais como objeto do mesmo, a escola começou valorizar as várias infâncias que circulavam e permeavam o espaço escolar. O desenvolvimento

de projetos, de trabalhos por intermédio de temas geradores, que partem do universo vivencial das crianças, que foram trazidos pelas mesmas, foram, aos poucos, ocupando o espaço das cópias que as crianças coloriam, do trabalho sem articulação e da não participação das crianças nas decisões da classe.

Aos poucos, fomos nos aproximando do universo sócio cultural das crianças e de suas infâncias, que circulavam nesse universo social da escola, esse foi sendo mais valorizado, mediado pela reflexão da teoria e da prática, foi possível repensar os estigmas que muitas educadoras tinham arraigado em suas representações acerca das camadas populares.

Ao mesmo tempo, em que os projetos se desenvolviam, observamos que era necessário e importante documentar as produções dessas infâncias. Esse trabalho de documentação foi alicerçado em princípios da Pedagogia Freinet, que são: o registro, a afetividade, a cooperação, a expressão-livre, a aprendizagem compartilhada. A construção de atividades educativas que fossem atraentes e prazerosas, associadas aos princípios freireanos de uma educação libertadora, junto com a metodologia do tema gerador, o qual parte do interesse da criança através de suas falas, que expressavam interesse contextualizado no espaço social, econômico e cultural. Foi possível realizar um trabalho pedagógico interessante às infâncias.

A escolha da pedagogia de Freinet não foi ao acaso, visto que Freinet formulou uma proposta pedagógica significativa e de usos sociais, na qual a criança encontra um porquê de uma atividade escolar. Aos poucos a escola foi ficando com marcas das infâncias, como cores, não apenas nas paredes, mas nos corações de educadoras e crianças. Houve o despertar de um sentimento de prazer, um orgulho de ser educadora, uma vontade de realizar uma prática educativa contextualizada ao universo sociocultural das crianças, mas como ponto de partida, não como ponto de chegada.

Essa maneira de conceber a escola pública não se funda num ativismo, mas se alicerça em uma teoria pedagógica que embasa a prática. Uma experiência de humanização foi se constituindo através da dialogicidade – encontros, conflitos, resoluções de problemas cotidianos – foram e sendo vividos profundamente.

Esse caminho descrito constituiu-se em um processo contínuo, visto que inconclusos, fomos avançando, retrocedendo, avaliando-nos, questionando-nos.

Mas tendo uma certeza de que nessa interação mediada pelo diálogo, fomos tornando-nos seres humanos melhores e educadores que se educam ao educarem, que se formam ao formarem e se reformam ao se transformar.

A valorização dos fazeres pedagógicos associada ao acesso às teorias foi fundamental na criação de uma nova possibilidade de “viver a escola pública, infantil e popular”, levando as educadoras à assunção de seu papel como profissionais da educação. No que se refere à assunção dessas mulheres educadoras houve um processo de transformação social, pois elas redimensionaram seu papel de educadoras, primaram pelas mudanças sociais, conceberam o homem como liberdade. Esse processo dialógico só iniciou, quando começamos a viver a pedagogia da escuta. O diálogo pressupõe a necessidade de ouvir o outro, para podermos falar com o outro, e não para o outro.

Nesse processo de escuta reorientamos as práticas curriculares, mas dentro de um processo de construção coletiva do qual participaram diferentes grupos da comunidade escolar em constante diálogo: professoras, funcionárias, direção, orientação educacional, pais ou responsáveis pelas crianças. Sempre na crença que nessa relação dialogal a comunidade escolar se apropriaria do direito e do dever de ter voz nas decisões, dos caminhos que a escola deveria seguir, o diálogo se viabiliza quando:

(...) uma prática dialógica só é viável quando todos os homens, independente de seu status sócio- político- econômico-cultural, podem livremente dizer sua palavra. Por outro lado essa prática só pode ser concretizada na medida em que o homem, individualmente, aceita sem nenhum constrangimento externo os novos desafios oriundos da interioridade do outro, o que requer revisões contínuas de si mesmo e de sua percepção da realidade (OLIVEIRA, 1996, p.18).

Dessa forma, os pais apesar da baixa escolaridade, depositaram um sonho de uma vida mais digna e menos sofrida que as suas aos filhos através da escola, mas para que esse sonho tivesse a possibilidade de viabilizar-se, foi necessário que a escola assumisse com rigor um compromisso político e pedagógico com a comunidade escolar.

As famílias foram encontrando ressonância na escola, uma vez que foram sendo ouvidas e respeitadas como sujeitos coparticipantes da formação de suas crianças: a escola teve as portas abertas à comunidade. No momento em que os

familiares sentiram-se parte integrante do processo educativo escolar dos filhos, que foram ouvidos e puderam exercer seu papel cidadãos, tendo voz e vez, ocuparam um lugar de importância e respeito no interior da escola, houve uma mudança de atitude. Os segmentos da comunidade sentiram que estavam exercendo sua cidadania, demonstraram mais autonomia, confiança em relação à escola a seus filhos. Diríamos iniciou a partir daquele momento a construção dialógica e democrática entre a instituição escolar e os segmentos que a compõem.

Outra tarefa que foi realizada coletivamente, na qual a comunidade escolar participou de forma preponderante, foi à construção do Projeto Político Pedagógico que foi seguido do Regimento Escolar. Esses dois documentos que demonstram a identidade escolar teve as marcas “das gentes daquele lugar”, e a crianças e seus contextos foram o centro das práticas pedagógicas educacionais.

Com base no pensamento de Freire, pautados em algumas de suas categorias, como diálogo, esperança, conscientização e inacabamento, começou se discutidas propostas pedagógica, nas quais as crianças viessem a envolverem-se num misto de alegria e prazer, no entanto, nessa construção de uma prática pedagógica, não existir determinismos metodológico por parte do adulto, educador -, começamos mais do que ouvir, escutar a criança, algo que configura uma escuta mais profunda.

No plano pedagógico os avanços foram lentos, porém consistentes. Tivemos uma grande preocupação, que as crianças tivessem um contato sistemático com a leitura. A “Hora do Conto”, veio ao encontro dessa preocupação. Nesse momento, destinado à audição de histórias infantis, todas as crianças da escola se reuniam em uma sala grande destinada às atividades coletivas, para escutá-las. Logo após faziam uma interpretação oral da leitura realizada pelo ouvido.

Ao retornarem às suas classes registravam o que ouviram por intermédio do desenho. A preocupação com a leitura continuava e todas as educadoras trabalham com a leitura, nessas situações, as crianças liam os livros, sozinhos ou em duplas, para logo após, ir contando para a educadora e colegas.

O contato com a leitura e a escrita junto às crianças, fez com que tivéssemos certeza de que a escola tem a responsabilidade de proporcionar aos seus educandos a apresentação e o contato com o mundo letrado, porque para muitas

dessas crianças, a escola é a maior referência da cultura escolar valorizada socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos muitos desafios a enfrentar, mais salientamos que foram de extrema importância essas vivências coletivas realizadas nessa escola. Essa experiência nos fez enxergar até que ponto a teoria suporta a prática, uma vez que se constata que ambas estão imbricadas. Mas é no embate do cotidiano pedagógico, que se constroem novas práticas e se exercita a teoria, como uma aprendizagem das verdades, que podem virar incertezas de um dia para outro.

A construção coletiva desse projeto de escola associada à formação continuada de professoras da e na escola, mostrou-nos que apesar das dificuldades estruturais e conjunturais, que o magistério está submetido, este fato, não é uma determinante, mas uma condicionante, pois, à medida que conhecemos e nos conscientizamos dos saberes necessários à prática educativa, poderemos abrir caminhos, realizando um trabalho docente de qualidade com as crianças.

O letramento nos levou a construção de novos olhares, maneira de enxergar o mundo, fez com que ao lermos, víssemos coisas para além do que estava escrito, a escrita e a leitura foram transformando-se numa lente, nos ajudando na compreensão e interação com o mundo que nos cerca.

A oralidade discursiva outro elemento constitutivo da cultura escrita, apresenta um pertencimento social, constituindo-se em uma relação de poder, ou seja, as práticas de uso da linguagem oral e escrita são contextualizadas, acabando por determinar nossa maneira de ser e estar no mundo. O letramento pode ser concebido como uma prática social que é processada pela mediação da palavra.

Freire (1998) concebe o ato de ler anterior a aquisição da escrita, a leitura no sentido freireano, significa ler o mundo que nos cerca, com seus sentidos, coisas, fatos e contexto, antes mesmo de ler a palavra. O letramento, visto dessa perspectiva, não pode ser considerado como uma apropriação de competências do indivíduo, porque ele envolve as práticas sociais que se utilizam da escrita em um

determinado contexto com finalidades específicas. O letramento ocorreu quando as crianças encontram significação ao interagir com o escrito, então, se as crianças não encontrassem um sentido nas práticas de leitura, restaria uma prática descontextualizada. A ausência dessa contextualização geraria uma desmotivação em participar das práticas de leitura e escrita ou eventos de letramento, trazendo como consequência, a não apreensão do domínio dos usos da língua materna.

REFERÊNCIAS

EMEI PAULO FREIRE. **Projeto Político pedagógico**, 2002.

_____. **Regimento Escolar**, 2004.

FREINET, C. (1960): **Le texte libre**. C.E.L., Coll. Bibliothèque de l'Ecole moderne 3, Canne (Première édition : 1947, Coll. Brochures d'Education Nouvelle Populaire n° 25, Cannes.) [Le texte de base]. Disponível em: www.freinet.org./amisdefreinet. Acesso em: 01. jun. 2006.

_____. Para uma Escola do Povo: **guia prático para a organização material,técnica e pedagógica da escola popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A Educação do Trabalho**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1981.

_____. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. 5ª ed. São Paulo: Olho d' Água, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. SãoPaulo: Paz e Terra, 1998.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

OLIVEIRA, A. S. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem**. Vitória, E.S: EDUFES, Goiabeiras, 1996.

EDUCAÇÃO E CORPOREIDADE: ELOS SILENCIADOS NA EDUCAÇÃO GLOBALIZADA

LEDA SALLETE FERRI NASCIMENTO¹

SANDRA VIDAL NOGUEIRA²

SIMONE SILVA ALVES³

RESUMO

O presente Trabalho parte da constatação de que a Educação Física, nos revela entraves da luta de classes, como expressão de um tempo social. Em virtude da sociabilidade capitalista, houve quase uma derrota histórica da classe trabalhadora na determinação do modelo de formação para os/as professores/as de Educação Física. A realidade evidencia, que as distintas concepções teóricas existentes partem de uma visão fragmentada do ser social em sua existência de classe, o que indica que as concepções pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das ações no campo da Educação Física no Brasil são indissociáveis da fragmentação da própria sociedade, dividida em classes sociais antagônicas. Com base nessa premissa, há de se ter clareza de que toda relação com o saber, (com o apreender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de apreender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os/as outros/as e consigo mesmo/a. Para compreendermos esse fenômeno material social nos embasamos em autores como Santos; Taffarel, Freire, entre outros.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Corporeidade. Formação de Professores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tu vens tão grande num pequeno infante, que ainda carrega as memórias do infinito, pra que tenha coragem de fazer seu caminho e amenizar a dor dos espinhos de cada passo que vai ser dado, pra que não seja fadado ao desconforto de ver-se perdido entre os humanos sem ter cumprido, passo por passo de seu destino de alcançar os mais altos picos da natureza de seu ser divino (TREVISOL, 2011).

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grandedo Sul. Mestre em Educação. Docente no Centro Universitário Unilasalle-Canoas/RS. Docente no Instituto Porto Alegre/RS (IPA). E-mail: ledasallete@yahoo.com.br.

² Mestre e Doutora em Educação pela PUC/SP. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo/RS. E-mail: sandra.nogueira@uffs.edu.br.

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre-RS. Mestre em Educação pela UFRGS. E-mail: sialves554@gmail.com

Partimos do pressuposto que a compreensão da realidade ocorre pelo entendimento da ação do homem no mundo, tendo a sua atividade essencial, o trabalho, enquanto ação construtora da realidade objetiva e do próprio ser social enquanto espécie humana. A espécie humana foi partida na sociedade de classes; quando o processo de produção da vida tem perante de seu produtor o domínio de seres exteriores e estranhos ao processo de produção, caracterizando a com uma apropriação privada. Produto do trabalho alheio, substanciando a origem das relações de exploração do homem pelo homem no seio da sociedade dividida em classes.

A Educação Física no complexo educacional nos mostra os entraves da luta de classes. Dessa forma, traz consigo as questões de seu tempo. Em virtude da realidade da sociabilidade capitalista, os cursos de formação de professor de Educação Física segundo Taffarel (2003, p.14), “são impelidos a um processo de reordenamento visando à devida adequação e ajuste necessário à manutenção e sobrevivência do modo de o capital organizar a vida”.

Podemos aqui, verificar uma perda da classe trabalhadora na determinação do modelo de formação para os professores de Educação Física. As distintas concepções teóricas existentes na essência da Educação Física, constituídas no seio da sociedade de classes, partem do entrosamento do ser social a partir da compreensão, fragmentada do ser social em sua existência de classe, onde está expresso na individualidade de classe, no corpo de classe.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Pistas contidas no cotidiano das práticas educativas

O que indica que as concepções pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das práticas educativas em Educação Física no Brasil são indissociáveis da fragmentação da própria sociedade em classes sociais antagônicas. Que a globalização é inevitável, todos nós sabemos, pois ela é inerente à própria evolução do sistema, sendo assim, aqueles que a ela se contrapõem, não podem almejar

aderência as suas ideias. Santos (2000), trata a situação ainda mais grave, ao dizer que a globalização neoliberal e a crise do marxismo fizeram com que os intelectuais desistissem de pensar.

Pensando assim, se não há alternativa ao capitalismo, se há globalização, se não podemos mudar nada do que existe, para que a gente tem de pensar? Resgatar a dignidade humana é um dos atuais desafios que educadores, educandos, cidadãos em geral não devem desistir, pois Santos (2000), alerta que, pela falsa crença de que não há meios para mudar a atual situação do mundo, as pessoas deixam de lutar e passam a orientar-se por “falsas receitas mágicas”, determinadas pelos países desenvolvidos aos subdesenvolvidos como se fossem as chaves para o sucesso de qualquer nação.

Toda relação com o saber, (com o apreender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de apreender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo.

A sociedade industrial moderna às vezes me dá a impressão de ser uma imensa máquina altopropulsionada. Ao invés de os seres humanos acionarem a máquina, cada indivíduo torna-se um pequeno componente insignificante, a não ser mover-se quando a máquina se move (LAMA, 2000, pág 18).

Este ó fruto de uma sociedade capitalista, universidades que hoje se tornaram empresas, fazendo do aluno um simples cliente, ou seja, moeda de troca, ao educador uma mercadoria descartável, não importando seus valores, conhecimentos, sentimentos... Desse ponto de vista o processo de formação e de atuação do professor de educação física está amplamente permeado pelos interesses da lógica do mercado, onde tornar-se a atividade real consolidada na prática do cotidiano desse professor. “Há possibilidades para diferentes amanhã. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo” (FREIRE, 2006. Pág. 40).

Possibilidades essas que segundo Santos, se poderia tentar a começar por um novo modelo de contrato social, onde um dos objetivos desse contrato é produzir condições privilegiadas para as populações historicamente prejudicadas e/os excluídos possam chegar a uma situação que lhes permita disputar os benefícios

sociais, econômicos e culturais da sociedade contemporânea em condição de igualdade.

Diante de tantos problemas que as universidades brasileiras hoje enfrentam e da crise social intensa que se desdobra em nível mundial é uma utopia e um sonho falar em uma escola educadora. Porém, a nosso ver são as utopias e os sonhos que movimentam a história das pessoas, grupos sociais e, coletivamente, de um povo. Segundo bem nos coloca Freire:

Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. Por isso venho insistindo (...) que 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 (...) A utopia implica essa e esse anúncio (FREIRE, 1994, p. 91).

Para tanto, a compreensão das relações sociais, das contradições inerentes a própria totalidade e historicidade do ser que é necessariamente, um ser coletivo-social, e em especial as contradições do processo educativo, melhor podem ser realizado, dentro da perspectiva de posicionar-se dentro da histórica luta de classes, por uma teoria que adote a práxis como um conceito essencial para a compreensão da realidade.

As coisas na vida estão entrelaçadas de tal maneira que para distingui-las necessitamos de discernimento crítico, em vez de um discurso totalizante, escondendo as contradições e impondo o pensamento único e/ou alternativas únicas. A ciência dura e burocratizada quer que entendamos o mundo e suas relações de longe, quase de fora, na busca da vã neutralidade. As relações se dão na linguagem e na memória, essas dimensões são o recheio da vida e não existem sem o papel do educador e sua palavra.

Fala-se tanto em modernidade, sociedade moderna, avanços tecnológicos, ciência, enfim, avanços, e mais avanços... enquanto isso o povo clama por igualdade de classes, o berro do planeta e da humanidade é pela emancipação das nações e da natureza. Grita pelo bem estar econômico, social, pela segurança, justiça e valores preservados, uma modernidade tomada de incertezas, onde, na opinião de SMART (1993, p.128):

A situação actual caracteriza-se pelo facto de as instituições, e as práticas as formas de racionalidade modernas, que desgastaram ou substituíram as

formas tradicionais, estarem a ser questionadas de modo abrangente e irresistível, num processo de reflexividade penetrante que nos deixa com mais perguntas que respostas e, conseqüentemente, com a convicção de que o conhecimento moderno não proporciona uma acumulação de certezas mas sim uma proliferação de dúvidas.

Um problema crítico de nossa época é o da necessidade de apartar todos os desafios interdependentes que acabamos de falar. “A reforma do pensamento é que permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento” (MORIN, 2001, p. 20).

Todas as reformas idealizadas até o presente momento ficaram em torno desse abismo escuro na qual se encontra a intensa carência de nossas mentes, de nossas vidas, de nosso tempo, de nossa sociedade e, por conseqüência, de nosso ensino. Essas reformas, não perceberam a existência desse abismo escuro, porque emanam de um tipo de inteligência que precisa ser aperfeiçoada. “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2000, p. 20).

Quiçá nossas instituições de ensino, nossos movimentos sociais, nossos governos; possam também, ter a ousadia de reinventar mapas emancipatórios e reinventar a democracia, onde através da união como um todo possam sentir-se desafiados a participar, para uma nova reinvenção: de um novo senso comum emancipatório e de uma nova subjetividade particular e coletiva com aptidão e vontade de emancipação.

A educação contém por si só um potencial privilegiado para construir e mobilizar elementos sócios - culturais emancipatórios. Principalmente se percebermos a educação numa visão ampla e envolver a sociedade toda num projeto mobilizador dos cidadãos em prol de sua própria concepção e vida social com dignidade, a tão sonhada Dignidade Humana.

As categorias sociais menos favorecidas, sobretudo as marginalizadas do sistema sócio-político vigente, vislumbram a escola como a ponte possível que poderia levá-las à obtenção de um nível de vida mais digno. E quantas as dificuldades encontradas por mães e pais para a manutenção de suas filhas e filhos

na Escola! Todos os esforços, pois, estão direcionados para uma possível melhoria do *status quo* próprio e da prole, via educação.

A escola, para mulheres e homens que vivem na marginalidade social – sexismo, racismo e econômica, é a referência utópica por excelência. Nas falas cotidianas podemos constatar essa esperança. Em pleno século XXI, escolas de educação básica e ensino superior encontram-se sobrecarregadas por crianças, jovens, mulheres e homens que buscam a melhoria material, intelectual e social para suas vidas.

Quem está fora da escola ainda é visto com certa desconfiança e/ou desprezo. No ensino superior podemos constatar, *in loco*, a corrida desenfreada por um lugar ao sol via educação, pois muitos acreditam naquilo que a instituição escolar possa lhes oferecer.

Não é mais estranha a presença de mulheres e homens na “terceira idade”, em nosso meio, como estudantes. Numa mesma sala podemos constatar a presença precoce e tardia de várias gerações. Cursos de pós-graduação, em todos os níveis, têm quantia considerável de mulheres e homens próximos da aposentadoria, muitos deles procurando uma realização pessoal, além da financeira.

Enfim, um contingente social considerável, de todos os estratos sociais, preenche, cada vez com maior influxo, as salas de aula. E todos na busca de um aperfeiçoamento constante e ininterrupto, condição *sine qua non* para a manutenção ou ingresso no “mundo” do mercado de trabalho.

As mudanças paulatinas ocorridas na educação, visando, sobretudo, o atendimento instrumental da sociedade, a foram tornando, pouco a pouco, meio, não finalidade para o desenvolvimento pleno do gênero humano.

Não seria demasiado reafirmar que o gênero humano deve ser o objetivo da educação, não instrumento, meio somente, para o bom funcionamento da máquina que engendra e sustenta o atual *status quo*. Essa ideologia, que vem reduzindo a educação à pura esfera instrumental é, possivelmente, um dos efetivos e decisivos fatores da insatisfação em sala de aula: mulheres e homens aspiram serem tratadas e tratados como seres humanos, não máquinas descartáveis.

Há pouco mais de quinze anos, um diploma, superior ou técnico, constituía-se, para o imaginário social, numa espécie de “chave mágica”, com a qual as portas

para um nível de vida mais digno, apresentava-se numa quase certeza. As tensões certamente estavam presentes, mas não como podemos constatar no atual estágio educacional.

O sonho de que a educação pode ser fator decisivo, ainda está presente, embora não haja mais a certeza, nem do sucesso, nem do serviço. Esse conflito entre o ter de estudar e a incerteza do resultado porventura advindo dessa opção, desencadeiam todo um conflito que, parece-nos, tende a ser acentuado.

O problema, que é estrutural e não ideológico, tem conduzido as escolas, de todos os níveis de formação, a uma nova perspectiva de conceber o sentido da educação e a sua configuração para o âmbito social que está sendo delineado. O espaço escolar é conclamado a responder aos novos movimentos transformadores que têm forçado um rearranjo social.

A educação técnica instrumental já não possui a força e ressonância de outrora, e outras perspectivas curriculares devem, necessariamente, ser implementadas. Não basta mais pensar numa formação unilateral: a crença unívoca na razão instrumental foi profundamente abalada pelas profundas e irreversíveis crises políticas, de todas as ordens e âmbitos, dos séculos XX e XXI, representadas, sobretudo, pelos grandes conflitos bélicos, os quais apontaram, e apontam, para questões que transcendem a pura esfera da instrumentalidade, indicando, claramente, os seus limites e usos.

Podemos, assim, com certa plausibilidade, afirmar: o espaço escolar ainda é necessário e imprescindível para a implementação de uma cidadania legítima. Contudo, insistir num espaço institucional meramente técnico, visando unicamente o fortalecimento da razão instrumental – mesmo e apesar da sua imprescindibilidade, acreditamos, não responde mais, plenamente, aos anseios das mulheres e homens atuais.

Na atualidade, há inúmeras questões que devem ser respondidas paralelamente à razão instrumental. Não obstante, uma considerável parcela de cidadãos continuam procurando, na educação, a tábua, talvez única, de salvação pessoal e coletiva. Para estes, a educação não é vista como um luxo, mas a conquista de um espaço social e democrático, imprescindível para a efetivação e manutenção da cidadania.

E o paradoxo de uma escola ideal, onde haja, efetivamente, a possibilidade da realização pessoal e profissional, pode se efetivar, entretanto, depende de outras esferas sociais, nas quais ainda prevalecem interesses particulares não democráticos. E a angústia, tanto quanto entre docentes e discentes, enquanto não solucionado o impasse, tende a ser acentuada.

Criando outros cenários na busca por encontrar novas racionalidades

Como forma de trazer contribuições às reflexões que ensejam criar outros cenários, na busca por encontrar novas racionalidades, buscamos inspiração principalmente nos estudos do Sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2000; 2004; 2007; 2010a/b), que nos fornecem importantes subsídios para a compressão das teorias participativas da democracia, incluindo os conceitos de regulação e emancipação.

Santos (2000; 2004) sustenta a tese de que estamos vivendo na contemporaneidade um momento marcado pela transição paradigmática, no qual o projeto da modernidade se encontra em profundo declínio, a partir de suas principais formas de conhecimento: a emancipação e a regulação.

Isto quer dizer que, o pilar da emancipação, constituído por três formas de racionalidade: a estético-expressiva, a cognitivo-instrumental e a prático-moral, cujos pontos extremos são o colonialismo (ignorância) e a solidariedade (conhecimento), encontra-se em vertiginoso desequilíbrio em relação ao pilar denominado de regulação, composto pelo Estado, o mercado e a comunidade e nos quais os pontos extremos são o caos (ignorância) e a ordem (conhecimento).

Esse período transicional é, pois, marcado na leitura do Autor por dois níveis básicos. São eles: de natureza epistemológica e de cunho societal. A transição epistemológica ocorre entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente (conhecimento prudente para uma vida decente). A transição societal, por sua vez, acontece na direção do paradigma dominante (sociedade patriarcal, produção capitalista, democracia autoritária e desenvolvimento global e

excludente) para um conjunto de paradigmas ainda sem uma estrutura bem definida³⁰¹.

Há de se considerar ainda, de acordo Santos (2000; 2004), que a absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação foi efetivada por meio da convergência entre a modernidade e o capitalismo. A sobreposição do conhecimento regulação sobre o conhecimento emancipação se deu através da imposição da racionalidade cognitivo-instrumental sobre as outras formas de racionalidade e a conseqüente hegemonia do princípio da regulação, o mercado sobre os outros dois princípios, o Estado e a comunidade. Portanto, a ciência tornou-se a forma de racionalidade absoluta, ou seja, hipercientificização da emancipação e o mercado, o único princípio regulador moderno, hipermercadorização da regulação.

A denominada hipercientificização da emancipação, identificada por Santos (2000; 2004; 2007), pode ser entendida como uma limitação ao conhecimento emancipação, pois a imposição da ciência sobre o senso comum acabou por levar às monoculturas das práticas e dos saberes.

A primeira ruptura epistemológica evidenciou-se quando a ciência se diferenciou do senso comum conservador, hierárquico e autoritário. Com o passar do tempo, no entanto, a ciência acabou por se tornar uma forma de conhecimento superior, isolada e inacessível.

A saída dessa primeira fase pressupõe a recuperação do conhecimento emancipação e torna-se imprescindível assim, uma segunda ruptura, agora de natureza epistemológica, como forma de transformar o conhecimento científico (totalizante e antidemocrático) em um novo senso comum, concebido por Santos (2000; 2004) como sendo “conhecimento prudente para uma vida decente”, formado a partir de cinco dimensões: a solidariedade, a participação, o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva.

De acordo com Santos (2000) “o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva são as representações mais inacabadas da modernidade ocidental” (2000), e por isso seriam os princípios que poderiam colaborar para a construção de um novo pilar emancipatório.

³⁰¹ O que o Autor vai denominar *vibrations ascendentes*, conceito emprestado de Fourier (vide Santos, 2000).

Nesse sentido, o princípio da comunidade é “o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação” (Santos, 2000:75).

A racionalidade estético-expressiva por sua vez, foi a que mais ficou fora do alcance da colonização. Assim como a colonização do prazer se deu através do controle das formas de lazer e dos tempos livres, Santos (2000,p.76) sustenta que:

Fora do alcance da colonização, manteve-se a irredutível individualidade intersubjetiva do *homo ludens*, capaz daquilo a que Barthes chamou *jouissance*, o prazer que resiste ao enclausuramento e difunde o jogo entre os seres humanos. Foi no campo da racionalidade estético-expressiva que o prazer, apesar de semi-enclausurado, se pode imaginar utopicamente mais do que semiliberto.

Em função da colonização através do princípio científico, a participação ficou restrita a uma noção de esfera política entendida a partir da concepção hegemônica da democracia: a democracia representativa liberal. A dignidade humana e o direito à vida concebidas enquanto qualidades, se constituem em referentes básicos de resgate para um projeto utópico do Estado democrático e social de direito, com vistas ao acesso e permanência das pessoas num ideário educativo mais coletivo e solidário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil, pode-se ler: “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 a sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2000, p. 96-97).

A educação, vislumbrada enquanto “dever do Estado” é, ou deveria ser, efetivada na escola, campo ideal que poderíamos definir como sendo espaço social e democrático propício para a aplicação de currículos oficiais mínimos de confluência cultural, em todos os âmbitos da formação, da educação infantil à qualificação máxima dos cursos de pós-graduação.

A educação, a partir dessa perspectiva legal e ideal, configura-se como na óptica de uma ferramenta democrática inalienável, a qual deveria intencionar, em

última análise, a emancipação dos indivíduos, engendrando e disponibilizando espaços sociais amplos e diversos para o exercício e vivência da cidadania plena.

Cidadania plena, por sua vez, deveria implicar e reverter, portanto, na plenitude de direitos, da voz não censurada de quem fala, à manutenção de uma vida digna, resultando assim, no bem-estar de mulheres e homens individuais, de modo que todos/as pudessem usufruir dos benefícios oferecidos pela vivência em sociedade.

Todavia, a educação, no sistema político-social no qual estamos inseridos, está sendo considerada, muitas vezes, como uma mercadoria e, por isso, o acesso a uma maior qualificação está, majoritariamente, sob a responsabilidade “da família”. Aqueles que podem “comprar” essa mercadoria, para si e para as filhas e os filhos, têm a chave para uma instrumentalização mais refinada e eficaz, qualitativamente superior.

A partir dessa premissa, se verdadeira, podemos deduzir e conjecturar que o atual estágio educacional praticado no Brasil permanece ainda deveras excludente e elitista, conquanto, paradoxalmente, apresentado ideologicamente enquanto instrumento democrático e universal, “direito de todos”.

Isto significa dizer, que a vida material, social e cultural é socialmente construída e coletivamente mantida, razão pela qual deve contar com contribuição de todos e de cada um. Se, na raiz, o sistema capitalista já é antiético, por fazer da exploração de um ser humano pelo outro a sua condição de possibilidade e sua lógica vital, exigindo a morte de muitos como condição necessária à boa vida de alguns, tanto mais o será com as diabólicas discrepâncias econômico-financeiras existentes entre nós.

Não é preciso muito para compreendermos que vivemos numa sociedade a serviço do mercado, quando o inverso é que expressaria mais justiça em relação ao dado humano, devendo corrigir nossa escalada para a barbárie e desrazão.

Por isso, antes do *pseudo discurso ético*, voltado para a *etiqueta da convivência*, que encobre nossas injustiças e nossas misérias, nossa hipocrisia acintosa e cínica, a formação para o *saber ter* pode assumir a *tarefa da verdade*, superando o fato de termos o econômico-financeiro como valor regulador de todos

os valores, que, na verdade, constituem-se em antivalores que determinam a identidade humana, a alteridade e o existir.

Em aportes finais, aqui provocativos de maior aprofundamento indiscutivelmente imprescindível, a afirmação concreta do desejo que também no direito à educação plena, eficaz, humanizadora e construtivista, há muito por evoluir. Vale dizer, também neste domínio, o caminho é o da superação de uma visão meramente formal por uma substancializada. Os aportes que dão os movimentos sociais para uma construção democrática desta utopia são muito relevantes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. Ed. Olho d'água. São Paulo. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Ed. Paz e Terra. São Paulo. 1994.

LAMA, Dalai. **Uma Ética para o Novo Milênio**. Ed. Sextante, Rio de Janeiro. 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça Bem – Feita**: Repensar A Reforma, Reformar o Pensamento, Rio de Janeiro. Bertrand. Brasil, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. SP: Cortez 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. SP: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra (78)**: 3-46, out., 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 7ª ed., SP: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. SP: Cortez, 2010b.

TAFFAREL, Celi. Chaves, Márcia. Gamboa, S. Sílvio: **Prática pedagógica e produção do conhecimento na Educação Física & Esporte e Lazer**. Maceió: Edufal, 2003

TREVISOL, Jorge. **Labirintos da Alma**. Gênese. Porto Alegre, 2011.

PROJETO DE EXTENSÃO “OS CAMINHOS DA CIDADANIA/PREPARANDO ESTUDANTES PARA A VIDA”: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

LUTHIANNE PERIN FERREIRA LUNARDI¹
ROSÂNGELA SOARES SARAIVA²

RESUMO

O presente trabalho visa fazer um paralelo entre o projeto de extensão “OS CAMINHOS DA CIDADANIA/PREPARANDO ESTUDANTES PARA A VIDA” com os saberes necessários à prática educativa na perspectiva de Paulo Freire presentes no livro “Pedagogia da Autonomia”. O projeto em questão tem por objetivo levar noções de cidadania aos estudantes do município de Santo Ângelo como forma de torná-los indivíduos mais esclarecidos quanto a seus direitos e deveres. No livro utilizado, um dos saberes necessários refere que “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Com base nos ensinamentos de Paulo Freire, o projeto de extensão, ao dar noções de cidadania e direitos humanos aos estudantes, procura transformar estes em sujeitos atuantes para transformar o mundo, ou ao menos sua localidade, em um local de observância dos deveres e realização de direitos, de modo a fazer com que os jovens entendam que eles podem e devem ajudar a melhorar o mundo, exercendo sua cidadania. A metodologia utilizada foi, quanto ao método de abordagem, o dedutivo; quanto ao método de procedimento, o monográfico; e as técnicas de pesquisa utilizadas foram as de forma direta e indireta, bibliográfica e jurisprudencial. As conclusões e resultados obtidos até então tem se mostrado muito satisfatórios, pois a receptividade das escolas, bem como por parte dos estudantes envolvidos, tem se mostrado muito animadora. Ressalta-se que levar o conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos aos estudantes certamente irá contribuir para a formação de um indivíduo ético e comprometido com as causas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania. Práticas educativas. Paulo Freire

¹ Mestre em Desenvolvimento, linha de pesquisa: Direito, cidadania e desenvolvimento. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Santo Ângelo, RS. Advogada. Membro do Grupo de Pesquisas *CNPq Tutela dos Direitos e sua Efetividade*. E-mail: advluthianne@hotmail.com

² Acadêmica do 5º semestre do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Santo Ângelo, RS. Bolsista. E-mail: rosangela.saraiva.soares@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O projeto de extensão “Os caminhos da cidadania/preparando estudantes para a vida”, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Santo Ângelo, é um trabalho realizado em escolas do Município de Santo Ângelo – RS que busca esclarecer os jovens sobre o que vem a ser a cidadania. Com vistas a atingir esse objetivo, inicialmente é realizada uma palestra sobre o histórico da cidadania e sua ligação com os direitos humanos e, em seguida, são abordados temas que envolvem o exercício da cidadania, como proteção ao meio ambiente, às mulheres, aos idosos, às crianças e adolescentes, dentre outros.

Tal projeto pretende por em prática os ensinamentos de Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia*. Esta obra é de grande relevância para a prática docente uma vez que demonstra como o professor deveria agir a fim de tornar a prática educativa uma fonte para criar sujeitos atuantes no mundo.

Dessa forma, o projeto tem, seguindo a linha de Paulo Freire, a intenção de fazer com que os estudantes sejam sujeitos críticos, pensantes, atuantes, que interajam com a sua realidade de modo a promover os direitos de cidadania, bem como respeitando o direito do outro.

O projeto mostra-se relevante uma vez que possibilita a integração do Curso de Direito com a comunidade por meio de práticas educativas, visando atitudes no sentido de proporcionar aos estudantes noção da importância da defesa dos direitos de cidadania desde cedo, proporcionando uma formação do jovem como indivíduo ético e solidário.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Sobre o projeto

O projeto iniciou como Ação Social, em janeiro de 2013, sob o título: “O Núcleo de Prática Jurídica nas Escolas: levando noções de cidadania e direitos humanos aos estudantes do ensino médio”. Após o início dos trabalhos, entrou-se em contato com escolas locais para dar andamento ao projeto.

Para iniciar a implementação do projeto, foram elaboradas as palestras, entre os meses de janeiro e fevereiro do ano de 2013. Em seguida, a orientadora do projeto entrou em contato com a Escola Pedro II, em Santo Ângelo, para realização da palestra.

Foram marcadas quatro palestras na referida escola, cada grupo com cerca de 40 alunos. Inicialmente, foi ministrada uma palestra, utilizando equipamento data show com a apresentação da evolução do conceito de cidadania, relacionando com a caminhada dos direitos humanos, bem como sobre o que é ser cidadão atualmente.

Na sequência, a orientadora do projeto dividiu a turma de estudantes em grupos conforme a temática abordada, entregando material para leitura e com uma questão para debate. Após a leitura, o grupo deveria apresentar seu tema e dar a opinião sobre a questão.

As temáticas apresentadas foram: 1) Lei Maria da Penha e a proteção da mulher contra violência doméstica e familiar; 2) A proteção ao meio ambiente; 3) Não ao bullying, sim ao respeito!; 4) Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; 5) Estatuto do Idoso.

Nesta escola, a palestra serviu de base para que os alunos pudessem dar início a projetos envolvendo temas de cidadania, sendo ressaltado pela Prof. Olga, da Escola Pedro II, a importância deste projeto de ação social para que os alunos pudessem desenvolver os próprios trabalhos.

No mês de junho, a orientadora do projeto entrou em contato com a Escola da URI, para divulgação do projeto, o qual foi muito bem aceito e solicitado que a palestra fosse direcionada para os estudantes de ensino fundamental também, uma vez que a temática poderia ser inserida no trabalho que já estava sendo realizado pela referida escola.

Dessa forma, nos dias 21, 24 e 28 de junho de 2013, foram proferidas palestras com o trabalho em grupo, em quatro turmas de ensino fundamental, abrangendo um total de 100 estudantes que participaram da atividade proposta.

O projeto teve repercussões positivas, sendo que a coordenadora foi convidada para proferir palestra no Colégio Teresa Verzeri, que ocorreu no dia 18/09/2013, às 11h.

Neste colégio, a palestra foi incluída dentro do seminário sobre “cuidar DO OUTRO - gentileza como hábito, doação de órgãos e de sangue e o respeito às diferenças”, sendo direcionada para todo o ensino médio, em torno de 100 alunos.

A cidadania incluiu-se perfeitamente neste contexto por trazer justamente o respeito aos direitos das pessoas e a obrigação de observar os deveres impostos a todos os cidadãos.

Nesta palestra, todos os temas foram incluídos no material elaborado para apresentação em Powerpoint, uma vez que não houve tempo hábil para dividir os grupos. Além dos temas já abordados, foi incluída a doação de órgãos e sangue e a questão da igualdade

Para a elaboração deste material foi possível contar com o auxílio da bolsista Maria Gabriela Gomes, uma vez que houve a adaptação do projeto de ação social para projeto de extensão.

Após, a última escola contemplada no ano de 2013 foi o Instituto Estadual de Educação Odão Felippi Pippi, uma das maiores escolas de Santo Ângelo. Foi realizado um trabalho em todo o ensino médio diurno, envolvendo em torno de 400 alunos. As palestras ocorreram do dia 23 ao dia 26/09/2013

Em fevereiro de 2014 foi modificada a bolsista, uma vez que a anterior foi nomeada em concurso público, passando a atuar a co-autora deste trabalho, Rosângela Saraiva.

Os objetivos propostos foram atingidos, uma vez que houve efetivamente um debate levando esclarecimento e conscientização para os estudantes, não só do ensino médio, conforme inicialmente programado, mas também a estudantes do ensino fundamental e também a alguns professores.

As atividades foram muito gratificantes por evidenciar a importância de abordar tais temas de cidadania junto aos estudantes a fim de ampliar seus conhecimentos e torná-los pessoas mais esclarecidas no futuro próximo. Os estudantes foram muito participativos, demonstrando grande interesse pelos temas propostos, bem como sugerindo formas de efetivar a cidadania em sua comunidade.

De igual forma, restou claro que muitos não tinham conhecimento da caminhada que ocorreu na formação dos direitos de cidadania como aplicação

prática dos direitos humanos, o que fez com que os estudantes realmente se interessassem pelo tema principal, bem como pelos desdobramentos.

Fundamentação da palestra

Breve histórico da cidadania

A cidadania na Idade Antiga e Medieval

A fim de introduzir a questão da cidadania, é importante abordar seu histórico, sua caminhada no mundo, para entender como se chegou ao estágio atual. Nesse sentido, as primeiras noções desse conceito, começaram a aparecer já na Grécia antiga e em Roma.

No mundo antigo, as populações estavam agrupadas em cidades-estado (localizadas as margens do mar Mediterrâneo) sendo a cidadania restrita ao âmbito destas. Principalmente no que diz respeito à questão da propriedade privada de terra. Eram formadas associações desses proprietários de terras, sendo que só tinha acesso à terra quem fosse membro dessas comunidades. Nesse contexto, era considerado cidadão quem fosse proprietário de terra, sendo que aqueles que não a possuísem estavam excluídos desses direitos.

No ambiente de tomada de decisão em que espaço público e Estado tendem a se confundir, as cidades-estado tiveram um importante papel para as possibilidades de entendimento de uma cidadania baseada na decisão coletiva e direta de seus membros. Obviamente que não se pode entender por cidadãos todos os componentes das comunidades, mas somente aqueles que realmente participavam da tomada de decisões, estando excluídas as mulheres, bem como os estrangeiros, os escravos e outros, como os jovens.

Com a queda do Império Romano, teve início a Idade Média, onde o antes considerado cidadão, agora tornou-se um mero súdito, sem qualquer daquelas garantias anteriormente adquiridas.

Dessa vinculação entre o indivíduo e a localidade, surgem os vínculos de vassalagem próprios do período. O que existia não era mais aquela noção de

cidadania, com direitos e deveres, mas uma situação de dependência, de obrigação e fidelidade entre o senhor feudal e o vassalo. A partir daí, tem-se a redução do cidadão romano a mero súdito medieval, sendo abolidas por completo todas as noções próprias atribuídas ao cidadão anteriormente, como o exercício de direitos, a posse de capacidade jurídica, honras e cargos.

Ao longo deste período conhecido como Idade Média, a cidadania vai aos poucos sendo reconduzida aos ideais clássicos de Roma, trazendo de volta o cidadão ao invés do mero súdito medieval. Essa retomada do valor da cidadania tem início com a formação do Estado moderno.

A Formação da Cidadania Moderna: as idéias Iluministas e a Revolução Francesa

A cidadania moderna tem seu ponto de partida na ideia de indivíduo vinculado ao Estado, como sujeito de direitos e deveres perante esse mesmo Estado. O instituto da cidadania concerne à relação entre Estado e cidadão, especialmente no tocante a direitos e obrigações (VIEIRA, 2001, p.36). As primeiras noções desse indivíduo com direitos e deveres perante o Estado começaram com as ideias burguesas que tomaram frente para eclodir a Revolução Francesa. Cabe frisar que os iluministas, no século XVIII, defendiam as liberdades política e econômica, com o seu centro baseado na razão.

Nesse contexto o problema da liberdade do indivíduo começa a tornar-se uma oposição ao absolutismo do monarca. Os ideais iluministas de liberdade do indivíduo, já não podiam mais conviver com as atitudes despóticas dos monarcas. Sendo assim, os burgueses começaram a lutar por uma representatividade maior no governo, para conseguir ter seus direitos garantidos por um Estado, que, antes da revolução, cobrava demasiadamente de sua população, sem nada fornecer em retorno, tornando esta população cada vez mais descontente e violenta (BONAVIDES, 1996, p.39).

Nesse mesmo período, ocorreu um importante marco histórico para o instituto da cidadania, em 27 de agosto de 1789, foi aprovada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, com clara inspiração iluminista, que estipulava principalmente

o seguinte: todos os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos; a lei é igual para todos, seja protegendo ou punindo; todo homem é tido como inocente até o momento em que seja declarado culpado.

Os ideais da revolução, de liberdade, igualdade e fraternidade, acabam dando lugar ao caráter nacionalista da cidadania. Ainda o princípio da igualdade preserva certo patamar, como o fato de que todos são igualmente sujeitos à lei. Nesse sentido, o Código Civil francês vai influenciar a contextualização da cidadania nos demais sistemas jurídicos europeus. Desse modo,

inicia-se uma exaltação à individualidade das coletividades humanas: as “Nações”. Era elaborada, assim, uma nova ideologia unificadora, fundamentada no princípio da nacionalidade. O povo, vale dizer, a nação, dotada de própria individualidade, passa a ser o sujeito político (DAL RI JÚNIOR, 2005, p.26).

Nessa evolução desde o surgimento desse Estado moderno até o atual Estado democrático de direito, a cidadania foi perpassando etapas, adquirindo direitos e tornando-se um conceito cada vez mais valorizado e reconhecido. Essa transição da cidadania, do Estado liberal até o Estado democrático de direito é o que será estudado a seguir.

A transição da cidadania: do Estado Liberal ao Estado Democrático de Direito

Com relação ao Estado Liberal de Direito, este apresenta-se “como garantia dos indivíduos-cidadãos frente à eventual atuação do Estado, impeditiva ou constrangedora de sua ação cotidiana” (MORAIS, 1996, p.72). Ainda é possível afirmar que a este Estado “cabia o estabelecimento de instrumentos jurídicos que assegurassem o livre desenvolvimento das pretensões individuais, ao lado das restrições impostas à sua atuação positiva” (BONAVIDES, 1996, p.42).

Assim, é possível afirmar que a cidadania, nesse ponto, pode ser entendida como a garantia dos direitos individuais frente ao Estado. O liberalismo teve sua relevância por impedir que o Estado viesse a frear a liberdade do indivíduo, representando, desse modo, a garantia dos direitos dos cidadãos.

No entanto, começou a se mostrar necessário atribuir ao Direito um conteúdo social. Não retirando a importância das conquistas do liberalismo burguês, no entanto, este apresentava falhas, havendo a necessidade de não se atrelar ao individualismo como antes, mas buscando uma situação de bem-estar aos cidadãos.

Entra em cena o Estado Social de Direito, que pode ser entendido como um tipo de Estado que tende a criar uma situação de bem estar geral que garanta o desenvolvimento da pessoa humana e começa a se desenvolver conforme o modelo liberal passa a apresentar seus defeitos na efetivação dos novos direitos apresentados à sociedade industrial-desenvolvimentista da época.

Com o Estado Social, este passou a atender, pelo menos em parte, às demandas de sua população. O Estado passou a ser o garantidor do bem-estar dos cidadãos, ao que chamamos de Estado de Bem-Estar Social. O Estado social representou novamente um avanço no sentido de garantir aos cidadãos a questão social, ampliando cada vez mais os direitos de cidadania. No entanto, mesmo que este Estado representasse uma evolução, ele começou a demonstrar que não consegue ser o “grande pai” e começa a entrar em colapso.

O Estado de bem-estar social, conforme o mundo foi se desenvolvendo, não pôde mais ser tão intervencionista, entrando em cena o tão famoso neoliberalismo. De igual forma, a estrutura da sociedade contemporânea começou a apresentar novos atores, sendo que “o ator principal passa a ser *coletividades difusas* a partir da compreensão da partilha comum de destinos” (MORAIS, 1996, p.81).

Chega-se, então, ao Estado Democrático de Direito. Esse Estado, além das características próprias do Estado Liberal e do Estado Social, agrega a questão da igualdade. A questão democrática vem com força total, valorizando a soberania popular e a dignidade da pessoa humana.

Nesse contexto, a cidadania aparece com um aspecto ainda mais ampliado, os direitos dos cidadãos agora estão acrescidos dos princípios relativos a sua qualidade de vida, tanto de forma individual, quanto coletiva. Até o presente momento, verifica-se a evolução da cidadania, agregando valores e direitos conforme o mundo foi se modificando. No entanto, ainda não chegou-se propriamente a conceituar esse instituto. Assim, no próximo item, passa-se, então, a serem analisadas as principais concepções de cidadania na modernidade.

Principais concepções de cidadania na modernidade

É possível afirmar que a definição clássica de cidadania está atribuída aos estudos de T.H. Marshal que, analisando sob a perspectiva da experiência britânica, dividiu esse conceito em três partes: civil, política e social.

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...] Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. [...] O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade.(MARSHAL, 1967,p.63/64)

Mesmo com essa divisão, esses períodos em alguns momentos históricos se entrelaçam, especialmente os dois últimos. Conforme esse autor, os direitos civis se formaram no século XVIII, os políticos no século XIX e os sociais no século XX. (MARSHAL, 1967, p.66)

É importante ressaltar que, nos tempos atuais, cidadania não é apenas a condição de cidadão e este o indivíduo que está no gozo dos direitos civis e políticos e desempenha os deveres para com o Estado e a comunidade. Atualmente, o conceito de cidadania tem sido ampliado cada vez mais. Abrange também outras dimensões, como: social, econômica, educacional e existencial. (HERKENHOFF, 2001, p.19/20) Abarca o conjunto dos direitos humanos, sendo estes civis e políticos, econômicos e sociais e de solidariedade, a cidadania passa a ser vista como prática de direitos humanos.

Para colaborar com o conceito de cidadania, tem-se os ensinamentos de Andrade. Para a autora, a cidadania estaria abarcada no sentido de igualdade, o cidadão como “sujeito jurídico-político, titular de direitos e obrigações formalmente iguais” (ANDRADE, 1993, p.61).

No entanto, conforme observa Bertaso, esse mesmo Estado está cada vez mais vinculado às forças do mercado, como competitividade e lucro, tendo suas

ações pautadas nesses termos, sem levar em consideração as necessidades das comunidades, sem considerar, de igual forma, os direitos mínimos que deveria garantir à população, o sistema de garantias sociais e os direitos humanos fundamentais (BERTASO, 2002, p.407).

Relacionando o projeto com os ensinamentos de Paulo Freire

Primeiramente, é importante salientar, que a conceituação da ideia de cidadania mostra-se de grande relevância para o entendimento desta, para que posteriormente os jovens possam tirar suas próprias conclusões sobre a mesma, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2002, p.12).

Frisa-se que o objetivo do projeto de extensão e de fornecer algumas idéias básicas sobre a cidadania nesses períodos, não pretendendo, de forma alguma, esgotar o assunto. Conforme Freire:

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 2010, p. 13)

Todo o conhecimento que tenta-se transmitir irá ser relacionado com as experiência social de cada indivíduo para que posteriormente os alunos venham utilizá-los em seu dia a dia. (FREIRE, 2002, p.15)

Como já dito cidadania está vinculada com igualdade, e para se exercer a cidadania é preciso lutar contra qualquer forma de desigualdade e para isso deve-se pensar certo. Faz parte do pensar certo a “rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. (FREIRE, 2002, p.17).

Abordando alguns temas como Estatuto da Criança e Adolescente, violência contra a mulher, Estatuto do Idoso, bullying nas escolas, meio ambiente, dentre outros nas escolas de Santo Ângelo, é possível

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 (FREIRE, 2002, p.18/10).

Ao buscar fornecer essas noções de cidadania, acredita-se, como diz Freire, que a “educação é uma forma de intervenção no mundo, onde adquirimos conhecimento para usá-los em benefício da sociedade” (FREIRE, 2002, p.38).

Saber da história da cidadania serve para se fazer uma análise e relacioná-la com o papel de cada indivíduo. Conforme afirma Freire, a história deve ser vista

como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência (FREIRE, 2002, p.30).

É importante saber que “as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, mas os obstáculos não se eternizam” (FREIRE, 2002, p.23).

Seguindo os ensinamentos de Freire, o projeto deve seguir objetivando sempre a luta pela construção de um mundo melhor realizada por meio da educação. Acredita-se que a mudança é possível!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão “Os caminhos da cidadania/preparando estudantes para a vida”, ao trazer o resgate histórico da cidadania, bem como sua aplicação prática nos dias atuais, busca transformar os estudantes em sujeitos atuantes, respeitando os direitos e observando os deveres.

A cidadania perpassou vários estágios ao longo da história, construindo um arcabouço legal de proteção contra as arbitrariedades do Poder Público e da iniciativa privada. Levar os estudantes a conhecer toda essa caminhada faz com que eles se tornem pessoas esclarecidas e aptas a agir em prol da comunidade.

Assim como Paulo Freire, acredita-se que apenas por meio conhecimento, aquele realizado com busca investigativa, análise do mundo, observando a historicidade, o diálogo, com afetividade e visando a construção do conhecimento é que os jovens vão conseguir tornarem-se sujeitos de direito que não delegam sua responsabilidade, mas que a assumem para tornar a convivência em comunidade melhor.

Por meio do projeto, embora seja uma pequena ação em um grande universo, tem-se buscado instigar os jovens a efetivar o respeito aos direitos de cada cidadão, assim como observar seus deveres. A mudança do mundo, a partir da própria comunidade, somente pode ser efetiva por meio do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Cidadania: do direito aos direitos humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

BERTASO, João Martins. *A cidadania moderna: a leitura de uma transformação*. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de (orgs.) et al. **Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais – regionais – globais**. Ijuí: Unijuí, 2002.

BONAVIDES, Paulo. **Do estado liberal ao estado social**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

DAL RI JÚNIOR, Arno. *Evolução histórica e fundamentos político-jurídicos da cidadania*. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de (orgs.) et al.

Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais – regionais – globais. Ijuí: Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 25. Ed. São Paulo:Paz e Terra, 2002.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico, que todo mundo pode saber, inclusive você.** *Explicitação das normas da ABNT.* 11. ed. Porto Alegre: s.n., 2000.

GUARINELLO, Norberto Luiz. *Cidades-estado na Antigüidade clássica.* In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da cidadania.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 32.

HERKENHOFF, João Batista. **A cidadania. Coleção como funciona.** 2 ed. Manaus: Valer, 2001.

MARSHAL, T. H.. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MONDAINI, Marco. *Revolução Inglesa: o respeito aos direitos dos indivíduos.* In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da cidadania.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MORAIS, José Luis Bolzan de. **Do Direito Social aos interesses transindividuais: o Estado e o Direito na ordem contemporânea.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

OLIVEIRA, Odete Maria de. **A era da globalização e a emergente cidadania mundial.** In: SILVA, Geraldo Eulálio do Nascimento e; ACCIOLY, Hildebrando. *Manual de direito internacional público.* 15. ed. rev. e atual. por Paulo Borba Casella. São Paulo: Saraiva, 2002

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: Para uma sociologia política da modernidade periférica.** Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS DE INTERVENÇÃO E INTERAÇÃO COM CRIANÇAS DA PERIFERIA DO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE/RS

ANGELA BERSCH¹

ELIANE LIMA PISKE²

MARIA ANGELA MATTAR YUNES³

RESUMO

O projeto intitulado Psicomotricidade Relacional está vinculado ao Centro de Referência em Apoio às Famílias (CRAF) que é um Programa de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande- FURG o qual é constituído por cinco (5) Projetos: Prevenção a Violência, Mediação de Conflitos, Educação Parental, Cuidando os Cuidadores e Psicomotricidade Relacional, sobre este último iremos discutir. O objetivo deste estudo é propiciar às crianças envolvidas a melhoria no desenvolvimento social, afetivo e psicomotor por meio de atividades e vivências corporais, tendo como fio condutor o brincar e o lúdico. O contexto de atuação é uma comunidade localizada na periferia do município de Rio Grande/ RS e que aponta uma situação socioambiental preocupante, bem como aspectos de vulnerabilidade social. As estratégias adotadas priorizam a ação e atuação da criança, tornando-a ativa frente a possíveis conflitos, angústias, carências e outros sentimentos que possam prejudicar seu desenvolvimento e sua aprendizagem. A Psicomotricidade Relacional utiliza-se de várias vivências e múltiplos objetivos nas interações com as crianças, onde as particularidades do grupo somam intervenções dialógicas, problematizadoras e reflexivas alicerçadas com a comunidade da Barra, ao qual serão apresentadas no longo da escrita.

PALAVRAS CHAVE: Psicomotricidade; Diálogo; Problematizações; Interações.

¹ Professora do curso de Educação Física; Doutoranda em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande- FURG, email: angelabersch@gmail.com.

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Cursista da Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Pelotas- UFPEL, Acadêmica do Curso de Educação Física- FURG, Mestranda em Educação Ambiental- FURG, email: e.nanny@hotmail.com.

³ Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora UNILASALLE/Canoas/RS e Professora Colaboradora do PPGEA/FURG. Coordenadora do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua/FURG o Núcleo de Estudos e Atenção às Famílias – NEAF/FURG mamyunes@yahoo.com.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Psicomotricidade Relacional oportuniza às crianças participantes um espaço e tempo de jogo espontâneo, estimulando e facilitando a livre expressão, o faz de conta, o simbólico e a fantasia das crianças, por meio da imensa magia de compartilhar conhecimentos com o outro e consigo mesmo, numa constante permuta de afeto, diálogo e cooperação nas interações com os objetos e com os demais colegas. O contexto do estudo é uma comunidade localizada no município de Rio Grande/RS. Os participantes são crianças de 6 a 10 anos que apresentam dificuldade psicomotora encaminhados pela escola desta comunidade. Embora as atividades estejam no início do percurso já é possível evidenciar que nas ações compartilhadas algumas crianças denotam dificuldades nas relações interpessoais, nas interações com os objetos, e algumas não se sentem pertencentes ao espaço e muitas têm medo de desafiar a inventividade e ousar com o simbólico.

Tendo por base metodológica o diálogo, a interação, a reflexão, a afetividade, a cooperação vamos assim, dialogando no decorrer da escrita com um grande mestre da arte de aprender e ensinar por meio do contato com o outro, de uma aproximação recíproca que aproxima as vontades a partir da realidade, o grande humanista Paulo Freire. Para isso, precisamos assumir e dizer a nossa palavra (FREIRE, 1992) e é exatamente isso, precisamos parar, olhar e escutar o que as crianças tem para nos dizer/contar de suas trajetórias, de suas bagagens de conhecimentos.

As aprendizagens compartilhadas multiplicam os conhecimentos ao se construir um projeto de extensão pensado com a comunidade e para ela, onde as dificuldades, os relatos e as expectativas são considerados a partir do diálogo firmado e alicerçado nas relações humanas que envolvem a Psicomotricidade Relacional, que vem ao encontro da proposta humanista e como diria Freire: Temos que buscar o inédito viável (FREIRE, 1992).

E é esta a intenção do Projeto, que as crianças se sintam atores de sua autonomia, tendo a oportunidade de brincar livremente, onde, por exemplo, a tampa

de um pote possa se transformar numa direção, a caixa de papelão possa virar uma casa e o cabo de vassoura ser um cavalo e tudo mais que a imaginação ousar desafiar, na imensa magia que reúne a criatividade, potencializa a autonomia e mobiliza ações para a mudança. Neste processo, dialógico e permanente é necessário parar, pensar, questionar e perceber a Psicomotricidade Relacional para além das aprendizagens, onde, cada sessão deve ter um planejamento com dedicação e responsabilidade para garantir a qualidade das interações, intervenções, aprendizagens e segurança dos envolvidos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Observando o olhar de cada criança e a euforia deles, iniciamos assim o Projeto Psicomotricidade Relacional no contexto de investigação, que se caracteriza por escutar, observar, considerar e notabilizar o diálogo entre o corpo e os aspectos psíquicos do ser humano, focalizando na compreensão e na atividade dos núcleos psicoafetivos e seus decorrentes problemas relacionais interpessoais. Oferecendo um espaço de jogo espontâneo, incentivando e facilitando o indivíduo a manifestar e expressar suas dificuldades relacionais, suas necessidades e seus desejos, potencializando a socialização através de uma decodificação simbólica do comportamento natural e descontraído do sujeito, através de uma leitura de seu conteúdo comunicativo-simbólico, a fim de intervir na estruturação e evolução da dimensão afetiva. (LAPIERRE, 2010 E AUCOUTURIER, 1986).

A transformação que queremos não se dá no isolamento ou individualidade, ela se dá na luta coletiva, na participação, no envolvimento com a construção de políticas públicas para a educação e a Psicomotricidade Relacional estreita laços coletivos e alicerçados na interação com o outro, o que muitas vezes falta na construção das políticas para a comunidade, ou seja, ouvir o que realmente necessitam.

A Psicomotricidade Relacional historicamente, surgiu na França e seus precursores foram os psicomotricistas André Lapierre (2010) e Bernard Aucouturier (1984, 1986) e mais tarde foi introduzido em outros países, inclusive no Brasil. Atualmente há vários estudiosos voltados para o estudo e pesquisa da

Psicomotricidade Relacional e trazem vários conceitos que por vezes se fundem e outras se confundem. Adotar-se-á neste estudo a seguinte compreensão: o Tempo, o Espaço e os Materiais da Psicomotricidade Relacional.

É fundamental que o psicomotricista realize um planejamento prévio, considerando o espaço, tempo, o material e as estratégias adequadas à faixa etária a ser atendida. O psicomotricista é o profissional da área da saúde e educação que pesquisa, ajuda, previne e cuida do homem na aquisição, no desenvolvimento e nos distúrbios da integração somapsíquica (ALMEIDA, 2009).

Quanto ao espaço é importante prever um ambiente considerando a faixa etária e o número dos participantes. Os autores Vieira, Batista e Lapierre (2005) afirmam que o espaço deve permitir a movimentação e deslocamentos para as atividades corporais dos participantes; o uso de materiais diversos proporciona novas emoções e vivências à criança, tornando mais rico e variado seu jogo sensório-motor e simbólico. Múltiplos objetivos e atividades favorecem também a liberdade de expressão e o desenvolvimento da criatividade.

O Projeto Psicomotricidade Relacional contando com três (3) bolsistas e duas (2) coordenadoras se inseriram numa Escola da Rede Pública Municipal da referida comunidade, no intuito de conhecerem as crianças, suas histórias de vida e conseqüentemente, alicerçarem uma proposta dialógica, reflexiva e problematizadora das inquietações de suas próprias ações. Nos primeiros encontros foi realizado um diálogo com as crianças sobre as maneiras e preferências de brincar, e em especial realizamos observações de como elas realizavam o ato de brincar com os objetos disponibilizados, interagindo com os colegas, enfim a sua trajetória de brincar.

Nesta perceptiva se insere a presente proposta de intervenção com as crianças: a Psicomotricidade Relacional, visando potencializar a criatividade, manipulação e interação com objetos e colegas, a partir da utilização de materiais não estereotipados e de fácil acesso, como: bolas, cordas, arcos, jornais, cubos e etc. Esses e outros objetos podem facilmente serem explorados pelos envolvidos, oferecendo uma infinidade de possibilidade de jogo sensório motor e simbólico. O brincar livre, no entanto, deve ser acompanhado de um adulto, que brinca com as crianças como um parceiro simbólico e se insere no universo da fantasia juntamente com o grupo de crianças (LAPIERRE, et al, 2010).

De acordo com os autores Vieira, Batista e Lapierre:

Em Psicomotricidade Relacional os objetos quaisquer que sejam, são em primeiro lugar, utilizados na ação dinâmica, onde alguém lhes dá movimento ou se movimenta com eles. Este movimento do objeto, prolongamento da pessoa, ajuda investir no espaço e assegurar-se dentro deste mesmo espaço. É também através desta atividade dinâmica com o objeto que descobrimos o outro e que entramos em relação com ele.(2005 p.67)

Nas sessões de Psicomotricidade Relacional o corpo é o principal fio condutor da prática. O corpo do outro que brinca numa relação de parceria, torna-se meio de interação, sendo este composto por múltiplas relações: perceptivas, imaginárias e simbólicas, favorecendo de maneira dinâmica o ato ao sentimento, ao pensamento, ao gesto, à palavra, e o símbolo ao conceito (VIEIRA, BATISTA e LAPIERRE, 2005, p.14). O participante de sessões de psicomotricidade não encontra modelos de brincar ou brinquedos pré estabelecidos, o que garante o seu protagonismo na ação.

Diferente das aulas dirigidas e com movimentos, jogos e brinquedos pré estabelecidos, nas sessões de psicomotricidade relacional o improvável muitas vezes acontece possibilitando uma maior riqueza de experiências, pois cada aluno como afirma Freire (1996, pg. 98) traz uma bagagem de conhecimentos adquiridos no meio em que vive e que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. A psicomotricidade relacional é entendida como jogo / brincar que a criança realiza no dia-a-dia incorporado como componente pedagógico, estabelecendo o lúdico como facilitador das inter-relações pessoais. Dentro do marco relacional, o mais importante para eles é trabalhar com o que a criança tem de positivo, o que ela sabe fazer, e não se preocupar, ou o que é mais prejudicial, enfatizar o que ela não sabe. Dizem que o melhor método para ajudar uma criança a superar suas dificuldades é conseguir que ela esqueça suas inabilidades. (NEGRINE, 1994^a, 1994b, 1995).

A prática psicomotriz educativa explica Negrine (1995), tem como eixo três alicerces que são: a comunicação, a exploração corporal e vivências simbólicas, caracterizadas com o favorecimento do movimento espontâneo da criança e a estrutura das aulas facilitando a comunicação e a interação dos envolvidos, aqui e em outros momentos percebemos o quanto a proposta se aproxima das aprendizagens compartilhadas com Freire, onde os temas geradores como proposta metodológica só tem perspectiva plena se abandonarmos o caráter conteudista da

pedagogia tradicional e os tratarmos de forma interdisciplinar e é exatamente isso, a psicomotricidade relacional não conta com nada pronto/acabado apenas segue alguns momentos para serem o Norte/Sul como diria Freire. Esses momentos são: rito de entrada, sessão propriamente dita e rito de saída.

Rito de entrada: são feitas as combinações para favorecer a comunicação entre as crianças e adolescente e o educador. Nesta os participantes aprendem a criar regras de convivência e expressá-las verbalmente respeitando seu espaço e o dos colegas.

Sessão propriamente dita: O professor tem um papel extremamente importante que é o de facilitador, sugerindo, desafiando e provocando postura lúdica dos envolvidos e sempre estar em situação de escuta para compreender o desenvolvimento das crianças. Sendo facilitador este tem por postura, variar os materiais a serem disponibilizados e disponibilizar quantidade adequada à interação de todos os envolvidos na sessão.

Rito de saída: Oportuniza os participantes comentarem sobre suas criações nos jogos e exercícios sendo fundamental o processo de escuta para o princípio da prática psicomotriz pedagógica educativa. Geralmente se usa um objeto demarcando a vez de quem realizará o relato, facilitando assim a compreensão de quando será a vez de cada criança falar diminuindo assim a ansiedade das mesmas.

As dificuldades apresentadas pelas crianças em diferenciar cada sessão nos primeiros encontros logo são superadas, pois as lembramos em todos os ritos o momento a qual este se refere. A ansiedade demonstrada no início das sessões em correr para todos os espaços, tocando todos os objetos foi diminuindo e com o passar dos encontros as crianças foram elaborando suas ideias e planejando seu brincar.

Em todos os encontros ao mesmo tempo em que interagimos com as crianças em suas produções, jogos, brincadeiras, construções simbólicas, fazíamos observações e anotações em uma planilha para acompanhar a evolução da trajetória de brincar das crianças. Estas anotações devem auxiliar a avaliação da sessão e o planejamento de sessões posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transversalidade da psicomotricidade relacional considera as vivências, tornando as crianças ativas frente as suas aprendizagens, assim as atividades lúdicas e os jogos simbólicos podem significar um fator de proteção e favorecer aprendizagens significativas no que tange o desenvolvimento biopsicossocial.

Intencionamos com este estudo propiciar às crianças que se encontram em uma situação de vulnerabilidade social a oportunidade de desenvolver suas capacidades, protagonizando suas aprendizagens com autonomia cognitiva social, tendo como fio condutor o brincar e o lúdico, aspectos inerentes à criança. E a partir das conquistas e resultados desta investigação contribuir com as políticas públicas educacionais do município a partir da formação de professores e inserção da psicomotricidade relacional no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G.P. **Teoria e prática em psicomotricidade**: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. TJ: Wak Ed., 2009.

AUCOUTURIER, Bernard et al: **A prática psicomotora**: reeducação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

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

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos.**: psicomotricidade relacional e formação da personalidade. Curitiba: Ed.UFPR: Criar, 2010.

_____. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – Simbologia e jogo**. Porto Alegre: Ed. Prodil, 1994a.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – Perspectiva psicopedagógicas.** Porto Alegre: Ed. Prodil, 1994b.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – Psicomotricidade: alternativas pedagógicas.** Porto Alegre: Ed. Prodil, 1995.

VIEIRA, José Leopoldo, BATISTA Maria Isabel Bellaguarda, LAPIERRE, Anne. **Psicomotricidade Relacional: A teoria de uma prática.** Curitiba. Filosofart. 2005

CÍRCULO DE CULTURA – PROJETO BROMÉLIAS: UMA EXPERIÊNCIA LIBERTADORA

MARISA ALFF DOS SANTOS¹

LAIZ CRISTINA DOS SANTOS SILVEIRA²

RESUMO

Durante o ano de 2012 - 2013 foram desenvolvidas várias ações pelo Grupo de Estudos Paulo Freire da Faccat – Faculdades Integradas de Taquara, entre essas ações, está a pesquisa “Experiências Educativas de Educação Popular no Vale do Paranhana”, que tem como objetivo geral mapear práticas educação popular nos Vale do Paranhana. A pesquisa conseguiu mapear 31 práticas educativas populares, dentro dos seis municípios que integram a região do vale, em quatro destas foram identificados características da teoria e prática de Paulo Freire. A metodologia de pesquisa foi os círculos de cultura, inicialmente utilizados por Freire, na alfabetização de adultos no decorrer da década 1960, que no decorrer do tempo saíram do campo didático-pedagógico e passaram a fazer parte de outras vivências culturais, independente do espaço onde ocorrem. O relato de experiências vivenciado pelo grupo ocorreu na cidade de Igrejinha- RS, no Projeto Bromélias, um grupo de mulheres agricultoras, que existe há 20 anos e é mantido pela EMATER. O Projeto Bromélias foi segunda prática visitada pelo grupo de estudos e o círculo de cultura foi realizado com 21 integrantes, todas elas mulheres, moradoras do meio rural e trabalhadoras do campo. A experiência busca relatar e analisar, baseados em aspectos da práxis Freireana, as experiências e vivências destas mulheres dentro do Projeto e na comunidade em que vivem.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Autonomia. Humanização.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em dezembro de 2011, um grupo de alunos e professores da FACCAT- Faculdades Integradas de Taquara tiveram a iniciativa de formar um grupo de estudos para aprofundamento na obra do educador brasileiro, Paulo Freire.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da FACCAT – Faculdades Integradas de Taquara, professora no município de Nova Hartz e integrante do GEPF- Grupo de Estudos Paulo Freire Faccat. Email: laiz_cristina@hotmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia da FACCAT – Faculdades Integradas de Taquara, professora no município de Igrejinha e integrante do GEPF- Grupo de Estudos Paulo Freire Faccat.

A primeira ação do grupo foi elaboração dos textos para a participação do XIV Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire em Erechim, Rio Grande do Sul, em maio de 2012. Na oportunidade, a FACCAT foi eleita à instituição responsável pela organização do XV Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire, no ano seguinte.

O grupo de Estudos Paulo Freire nos possibilita a reflexão de nossas práticas educativas e a oportunidade de conhecer práticas em essência Freireanas que muitas vezes as pessoas desconhecem, iniciamos então uma pesquisa qualitativa para identificar, em instituições públicas e organizações sem fins lucrativos, a presença teórica e prática de Paulo Freire na região do Vale do Paranhana, onde está localizada a faculdade FACCAT.

A pesquisa, “Experiências Educativas de Educação Popular no Vale do Paranhana”, que tem como objetivo geral mapear práticas educação popular nos Vale do Paranhana. Consegui-se mapear 31 práticas educativas populares, dentro dos seis municípios que integram a região do vale, em quatro destas foram identificados características da teoria e prática de Paulo Freire.

Para estarmos mais próximos dos princípios da Práxis Freireana a estratégia diálogo com estas quatro experiências foi os círculos de cultura.

Foram feitos em quatro experiências educativas, escolhidas de uma amostra de trinta e uma, entre os seis municípios, sendo investigadas no mínimo seis pessoas em cada uma. A escolha partiu da análise da primeira fase (entrevista e visita de campo) onde se percebeu quais práticas tinham mais proximidade com o autor. A partir da primeira análise chegou-se a quatro delas para um aprofundamento nos círculos de cultura.

Os integrantes do grupo de estudos buscavam com os círculos de cultura integrar-se as práticas de forma que ao levarmos novos conhecimentos, também aprendíamos na mesma proporção. Como cita: “A educação será libertadora a medida que incentivar a reflexão e a ação consciente e criativa das classes oprimidas em relação ao seu próprio processo de libertação.” (FREIRE, 1986,p.20).

Em se tratando de uma pesquisa que foge das características acadêmicas tradicionais, pelas metodologias de pesquisa e pelo embasamento teórico, objetivo principal sempre foi manter os preceitos da práxis Freireana.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O presente relato de experiência originou-se da segunda visita de campo realizada pelo grupo de estudos, em ocasião da coleta de dados para a pesquisa “Experiências Educativas de Educação Popular no Vale do Paranhana”. Foi desenvolvido um círculo de cultura junto as integrantes do Projeto Bromélias, que é grupo de mulheres agricultoras do interior de Igrejinha, que se reúnem uma vez por mês, para a troca de experiências e aprendizagens para melhorias do seu bem estar, da família e a comunidade.

O grupo surgiu há vinte e cinco anos atrás, com a iniciativa de uma professora daquela localidade, com o intuito de disseminar a receita de uma pomada caseira conhecida como “pomada milagrosa”. Com o passar do tempo às atividades foram se modificando conforme a necessidade do grupo. Entre elas podemos citar a troca de sementes e mudas, compartilhamento de conhecimentos sobre plantas medicinais, confecção de cobertas, preparação de conservas e compotas, brechós solidários, onde realizam a troca de peças entre as integrantes entre outras.

Com o passar do tempo o grupo foi crescendo e participando de atividades nas redondezas como: Feiras Coloniais e Festas na cidade, o que resultou na parceria com a EMATER.

Nas observações feitas durante o círculo, aparece claramente o princípio freireano, Ser Mais, pois o grupo realiza atividades que possibilitam novos saberes e se redescobrem em meio a tudo que acontece com muita liberdade e humanização.

O grupo é formado por moradoras antigas do local e por mulheres que escolheram a zona rural para viver. Há também jovens, filhas das integrantes que aprendem com as mais velhas os saberes adquiridos ao longo da vida e serão responsáveis em dar continuidade ao Grupo Bromélias. A amorosidade entre elas é transmitida nos olhares, no comprometimento que cada uma tem com a outra e por

pensarem atividades sempre preocupadas com o coletivo. Como cita: “Amorosidade na visão freireana é vida, vida com pessoas, é qualidade que se torna substanciada ao longo de sua obra e de sua vida.” (Dicionário Paulo Freire, 2010, p.38).

A parceria com a EMATER possibilita a troca de saberes entre o campo e a cidade, pois as mulheres os presenteiam participando dos eventos da cidade e região com seus produtos e saberes, enquanto a EMATER, trás para o campo informações sobre saúde, nutrição, administração familiar, debates sobre assuntos da atualidade do campo além de direitos do cidadão que serão repassados em casa para os demais familiares, pois como já dizia Paulo Freire: “Não saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”.

O grupo também realiza atividades que favorece a autoestima e bem estar de suas integrantes, como a realização de passeios em locais escolhidos pelas mesmas, ensaios fotográficos para confecção de Calendários, palestras e rodas de conversa, que sob nossa ótica se trata da atividade mais importante para as mesmas, pois possibilita o diálogo e a autonomia, afinal a vida no campo apesar de saudável, é solitária. A oportunidade de dizer sua palavra e desenvolver seu pensamento crítico favorece a construção de saberes num lugar onde há pouca opção de trocas. FREIRE cita:

Quanto mais conscientemente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação. (FREIRE, 1989, p.24).

Embora a estrutura da família venha se modificando ao longo dos séculos, deixando de ser hierárquica e se tornando mais afetiva, em alguns lugares ainda encontramos traços fortes de submissão e medo dentro delas, outro ponto que percebemos característico do grupo de mulheres camponesas, talvez pela falta de autonomia financeira e também pela representação de seu papel social nas comunidades camponesas, que ainda liga a mulher ao casamento, a maternidade, ao lar e criação dos filhos.

Se buscarmos na história a função social da mulher está relacionado à submissão do pai e após o casamento ao marido. Sua tarefa estava estritamente

ligada aos afazeres da casa e a educação dos filhos. Até hoje algumas instituições pregam esta fragilidade e incapacidade feminina.

Muitas conquistas foram alcançadas através de várias Leis que fora sendo criadas ao longo dos anos, mas ainda há muito a se fazer. A igualdade, autonomia e busca da real identidade da mulher são temas das reuniões do grupo, mas podemos perceber que ainda existe resistência por parte de algumas integrantes em se identificar como alvo de opressão.

Muitas vezes os encontros são a única forma de estas mulheres serem ouvidas, de poderem opinar, pois se percebeu que todas são valorizadas individualmente no grupo.

As reuniões do grupo tem o papel de conscientizar, libertar e possibilitar uma visão com mais criticidade sobre as suas vivências pessoais.

Atualmente o grupo se reúne toda última quarta-feira do mês para tratar de assuntos de seu interesse e celebrar a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma reunião posterior com o Grupo de Estudos foi possível ouvir os relatos dos colegas que participaram da visita e da realização do círculo de cultura feito no Projeto Bromélias, analisamos os resultados constatamos que o apesar de na região do Vale do Paranhana, há poucas experiências não formais identificadas com a proposta teórico-prática de Paulo Freire.

Outro aspecto que merece destaque é que das quatro práticas profundamente investigadas duas delas recebem acompanhamento da EMATER e demonstram muita identificação com a prática Freireana, de valorização do saber comunitário.

Através da realização dialógico-crítica dos círculos de cultura, que são conversas coletivas realizadas com os envolvidos, foram constatados os seguintes pontos de convergência: Ser Mais, Autonomia e Humanização, princípios essenciais para a prática educativa de Paulo Freire. Alguns outros aspectos foram identificados

apenas em algumas ocasiões. Damos ênfase ao Diálogo, Saber da Experiência Feito, liberdade e amorosidade.

O fato de ser um apaixonado por gente e pela vida, fez com que Paulo Freire fosse semeando mundo a fora sua teoria e inspirando novas práticas.

REFERÊNCIAS

Dicionário Paulo Freire / Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski(Orgs.). 2.ed.,ver.amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire.** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Educação e mudança**, 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**, 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível.** In: BRANDÃO, C.R. (Org). Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PROGRAMA MULHERES MIL: POSSIBILIDADES EMANCIPADORAS?

ALEXANDRE PITOL BOEIRA¹

JUSCENIA CRISTINA SEIDLER²

MARIA CAROLINA FORTES³

IONARA SCALABRIN⁴

RESUMO

O presente texto pretende fazer o relato da experiência do desenvolvimento do Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul - Câmpus Passo Fundo. O Programa Mulheres Mil está inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo do Brasil, especialmente nos eixos promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra mulher e acesso à educação. O programa visa contribuir para o alcance das Metas do Milênio, promulgadas pela ONU em 2000 e aprovada por 191 países, entre as quais estão a erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres e garantia da sustentabilidade ambiental. O IFSul - Câmpus Passo Fundo aderiu a chamada pública MEC/SETEC 01/2012, sendo contemplado para implantação do Programa, o qual teve abrangência regional e objetivou a inclusão social, por meio da oferta de formação focada na autonomia e na criação de alternativas para a inserção das mulheres no mundo do trabalho. O acompanhamento e a avaliação demonstraram que o programa teve um significado social, permitindo, para algumas mulheres, a inclusão no mundo do trabalho e, para outras, a continuidade dos estudos, além do significado pessoal, não menos importante, observado pelas relações sociais estabelecidas, pelo aumento da autoestima, por mais cuidado com a saúde e pela ampliação dos conhecimentos a respeito dos direitos das mulheres, contribuindo significativamente para a emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres Mil. Emancipação. Formação cidadã.

¹ Doutor em Engenharia Mecânica (UEC), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, diretor@passofundo.ifsul.edu.br

² Acadêmica bolsista do Observatório do Programa Mulheres Mil, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, juseidler@hotmail.com

³ Doutora em Educação (PUCRS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, carolina.fortes@passofundo.ifsul.edu.br

⁴ Mestra em Educação (UPF), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, ionara.scalabrin@passofundo.ifsul.edu.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O sonho é assim uma exigência ou uma condição
que se vem fazendo permanente na história
que fazemos e que nos faz e re-faz

Paulo Freire (1994, p. 99)

Educação, cidadania e desenvolvimento sustentável; Estes são os três eixos do Programa Mulheres Mil, decorrente da Cooperação Internacional Brasil-Canadá- Promoção de Intercâmbio de Conhecimento para Promoção da Equidade (PIPE), inicialmente implantado na Rede de Educação Profissional e Tecnológica em parceria cooperativa com o Sistema de Faculdades e Institutos Canadenses, representados pela Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses (ACCC), e os Institutos Federais, representados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC-MEC). No Brasil, o Programa Mulheres Mil iniciou em 2007, em 13 estados da região Norte e Nordeste onde as beneficiárias apresentavam um grave quadro de exclusão econômica, social e educacional, e funcionou como projeto piloto até 2010. O objetivo do programa era garantir o acesso à educação profissional e à elevação da escolaridade de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica das regiões. A meta era promover a formação profissional e tecnológica de cerca de mil mulheres desfavorecidas socioeconomicamente destas regiões inserindo-as no mundo do trabalho e melhorando suas condições de vida e de suas famílias. Devido ao sucesso da experiência piloto, especialmente pela sua relevância social, passou a ser considerado um programa nacional e foi integrado ao Programa Brasil Sem Miséria com o intuito de, até 2014, promover a emancipação social, econômica e educacional de 100 mil brasileiras.

O IFSul - Câmpus Passo Fundo aderiu a chamada pública MEC/SETEC 01/2012, sendo contemplado para implantação do Programa Mulheres Mil, o qual teve abrangência regional, visando possibilitar a inclusão social, por meio da oferta de formação focada na autonomia e na criação de alternativas para a inserção no mundo do trabalho.

Cem mulheres fizeram parte do Programa no IFSul - Câmpus Passo Fundo, distribuídas em duas áreas de formação profissional, sendo 50 mulheres no curso de Operador de Computador e 50 mulheres no curso de Acabamentos Prediais.

Os cursos desenvolveram dois módulos: o primeiro, básico, com aulas de Relações Interpessoais, Informática básica, Português, Matemática, Direito da mulher, Saúde da mulher e Empreendedorismo, e o segundo módulo específico na área da formação profissional.

A dedicação dessas mulheres e o desejo de aprender eram emocionantes, a intenção de darem continuidade na busca do conhecimento, no desejo do crescimento pessoal, comprovou que houve mudanças significativas em suas vidas reafirmando a relevância do Programa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O Programa Mulheres Mil no IFSul - Câmpus Passo Fundo

Em 2011, instituído pela Portaria nº 1.015, de 21 de julho, o Programa Nacional Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável – foi inserido no plano Brasil Sem Miséria e hoje integra um conjunto de ações que consolidam as políticas públicas e diretrizes governamentais de inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade, especialmente nos eixos promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra mulher e acesso à educação. Com o objetivo de oferecer bases de uma política social de inclusão e gênero, mulheres nessa situação têm acesso à educação profissional, ao emprego e renda. Os projetos locais são ordenados de acordo com as necessidades da comunidade e segundo a vocação econômica regional.

Atualmente, o governo brasileiro é responsável pelo financiamento do Programa Mulheres Mil, já nacionalizado e amplamente expandido, com a meta de oferecer qualificação técnica para 100 mil mulheres, até 2014, em 366 institutos federais, em todos os estados brasileiros.

O IFSul - Câmpus Passo Fundo, aderiu a chamada pública do MEC/SETEC para desenvolver o Programa Mulheres Mil por acreditar que a sua ação, através da educação, tem um potencial transformador, na perspectiva de Freire (2005, p. 37) por compreender que

[...] a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Neste aspecto, vem desenvolvendo atividades que promovem a inclusão social, buscando atender as demandas formativas de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, possibilitando grande vinculação com os municípios da região no sentido da construção coletiva de estratégias de acesso, permanência e êxito dessas pessoas nas políticas de inclusão promovidas pelo governo federal.

O referido programa busca atender mulheres que abandonaram a escola para cuidarem da casa, dos filhos ou para trabalhar e ajudar/gerir o sustento da família. A consolidação do programa no IFSul - Câmpus Passo Fundo deu-se através de pesquisa da realidade, elaboração do plano de trabalho pelas gestoras e lançamento do edital para inscrição e seleção das mulheres.

O processo de seleção teve os seguintes critérios:

- Maior grau de vulnerabilidade expresso através da situação socioeconômica informada na ficha de inscrição;
- Maior idade;
- Menor escolaridade;

O programa, implantado a partir de agosto de 2012, foi realizado através de parcerias firmadas com a Prefeitura Municipal de Espumoso/RS, Prefeitura Municipal de Passo Fundo/RS, Prefeitura Municipal de Pontão/RS, Universidade Popular de Passo Fundo/RS e Comissão dos Direitos Humanos de Passo Fundo/RS, através do Programa Mulheres da Paz.

Nesse processo, foi instalado o escritório de acesso, caracterizado como um espaço estruturado para receber, acolher, orientar, encaminhar, acompanhar as mulheres que buscaram o programa, de acordo com as suas necessidades.

As reuniões com os envolvidos no programa e com as comunidades de origem das mulheres eram periódicas, inicialmente quinzenais, afim de aperfeiçoamento do plano de ação do programa. Quatro turmas foram formadas, duas no curso de Operador de Computador e duas no curso de Acabamentos Prediais, sendo duas turmas com Mulheres da cidade de Passo Fundo, uma turma com mulheres da cidade de Pontão e uma turma com mulheres da cidade de Espumoso.

O programa em desenvolvimento

O desenvolvimento do Programa Mulheres Mil contou com muitos momentos emocionantes, permeados pela expectativa das alunas. Como expressaram as mulheres: *“Como será aprender a fazer acabamentos prediais, se nunca estudei isso?”* *“Professora será que vou saber ligar o computador e depois lidar nele, sou analfabeta!”*

Diante dessas expectativas, medos e desafios iniciamos as atividades dos cursos com uma aula inaugural que tinha como objetivo acolher e integrar as mulheres. Uma dinâmica que possibilitou, além da integração, momentos de elevação da autoestima. Essas temáticas tiveram continuidade nas abordagens de relações interpessoais, saúde da mulher, português, matemática, direito da mulher e empreendedorismo, trabalhadas de forma integrada, na perspectiva de construir conhecimentos que lhes garantissem a inserção na vida cidadã.

Os educadores e educadoras que atuaram nesse módulo básico do curso tiveram como ponto articulador do trabalho as histórias de vida das estudantes, construídas nas temáticas de relações interpessoais e português, onde construíram seus mapas de vida.

A metodologia de construção dos mapas de vida possibilitou a ampliação do conhecimento de si, para cada uma das mulheres, onde se percebe a potência irradiante das narrativas, das histórias e trajetórias de vida como dispositivo de

formação e reflexão de si (JOSSO, 2009), nesse sentido, foi elemento de grande importância para o encaminhamento de processos emancipatórios, como reforça Moita (1995, p. 116),

só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos.

Seguidos por essas concepções efetivou-se o trabalho em todas as temáticas do curso, tanto do módulo básico, como do módulo da formação profissional. Cada educador e educadora com sua metodologia de ensino procurou suprir a ânsia pelo conhecimento demonstrada pelas alunas. Foram momentos marcantes onde o aprendizado foi mútuo conforme testemunham os relatos.

São pessoas humildes, que têm vontade de aprender, crescer e ajudar outras pessoas. Além disso, percebi em conversa com elas, que estão ansiosíssimas pelas aulas práticas, como elas mesmas dizem "querem colocar a mão na massa", principalmente as alunas do curso de acabamentos prediais. Mas mesmo estando ansiosas pela parte prática, elas estão valorizando o que estão aprendendo na teoria, são muito esforçadas, participativas. Achei incrível o fato de elas ficarem maravilhadas de aprender uma coisa nova, ou mesmo o significado de palavras que ainda não conheciam. Às vezes, é preciso adaptar a maneira de explicar determinados assuntos, fazendo isso da forma mais simples possível, e não tão técnica, de preferência citando exemplos de vivências do dia-a-dia.

Nota-se pela conversa com a turma que 80% do pessoal está procurando aprender a usar o computador; estas se surpreenderam com a ementa proposta e ficaram preocupadas "se irão conseguir aprender". Esta reação de surpresa eu já esperava, mas o que chamou atenção é que algumas querem ir além; como elas disseram, "queremos aprender a formatar". Inclusive, uma delas já formata e deixou claro que ela quer o diploma para "melhorar a clientela". Estas mesmas alunas disseram que ouviram que tem outros cursos ali e que poderiam ir adiante.

Essas impressões foram sendo articuladas na constituição do currículo do curso, pois se percebe que deve ter um caráter flexível na perspectiva de atender as necessidades individuais e coletivas que surgem no decorrer dos encontros. Nesse sentido, os educadores e educadoras passaram a refletir sobre as práticas

pedagógicas que vinham desenvolvendo nos encontros realizados com as gestoras do programa, com a intenção de promover adequações pertinentes, materializando a flexibilidade do currículo, compreendido, na ótica de Sacristan (2000, p. 104), não como “um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana”, mas como “uma construção cultural”, “um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Desta forma, esse processo possibilitou momentos de formação do educador, numa perspectiva de educação popular, como indica Paulo Freire (1996, p. 75),

não é difícil compreender, assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica.

O Programa Mulheres Mil, através de sua metodologia, associada ao desafio de trabalhar com mulheres em situação de vulnerabilidade social, apontam para uma concepção de interdisciplinaridade que busca realizar o movimento de transformação do currículo, da didática e da sala de aula num conhecimento vivo, que tenha sentido para educadores, educadoras e educandas.

O programa na vida das mulheres

Mulheres caladas, envergonhadas, olhar assustado, algumas curiosas, outras ansiosas, era assim que chegavam aos primeiros dias de aula. Pessoas humildes com vontade de aprender, crescer e ajudar outras pessoas.

As primeiras conversas com os grupos, ainda tímidos, revelavam o silenciamento que aquelas mulheres vinham sofrendo e indicavam às gestoras e aos educadores e educadoras a necessidade de devolver-lhes a palavra, direito de todos e todas, constitutiva da existência humana. Na ótica de Freire (2005, p. 91), a palavra, o diálogo verdadeiro “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo”, não palavra para ser dita pelos homens sozinhos ou para os outros.

Desde então, decorreram vários meses de diálogos, acompanhamento, aprendizado e crescimento interpessoal. Suas histórias de vida e a garra com que enfrentavam o dia-a-dia serviram de alicerce para si e para as suas colegas, pois o convívio entre elas foi criando laços para além das salas de aula, foram descobrindo afinidades com histórias parecidas que as uniam em suas alegrias e tristezas.

Era visível a sua alegria a partir das primeiras aulas, a curiosidade aguçada, a sensação de “ser útil”, de estar fazendo algo novo, diferente.

O curso passou a ser de suma importância em suas vidas tanto que muitas faziam sacrifícios em prol destas horas de aula como relata uma aluna: *“Eu, como moro no interior, me levanto as cinco da manhã, pego o ônibus as cinco e vinte, chego em Espumoso as sete e meia e chego aqui as nove e quinze cheia de gás!”*

Para outras mulheres, o curso foi motivo de superação do isolamento e até mesmo da depressão, conforme comentário: *“Estou me sentindo outra mulher, antes eu era triste, não tinha vontade pra nada, nem o meu serviço de casa eu fazia e hoje nem remédio para depressão eu tomo mais. O curso mudou a minha vida, ele devolveu a minha alegria e vontade de viver”*.

O diretor do IFSul - Câmpus Passo Fundo, Alexandre Pitol Boeira, no seu discurso, por ocasião da formatura dos cursos, manifestou a alegria de poder participar do programa, pois acredita que ações como esta fazem parte da missão institucional. Afirma ele que

a perspectiva de geração de renda através do conhecimento e a expectativa por dias melhores, tanto profissional quanto pessoalmente, devem ser os pilares da motivação em fazer parte deste programa. Aliado a isto, o eminente incremento na formação cidadã das alunas deve favorecer o pensamento crítico, capacitando-as a refletir sobre o espaço em que estão inseridas, podendo vir assim a contribuir para uma sociedade mais justa e com qualidade de vida, com possibilidades reais de diminuição das diferenças sociais.

A experiência do Programa Mulheres Mil foi muito importante para o IFSul - Câmpus Passo Fundo, pela sensibilização desenvolvida a partir do trabalho com este público, pelo desafio que representou para as gestoras, educadoras e educadoras, e pelas aprendizagens oportunizadas nos mais variados processos

pedagógicos desenvolvidos com as mulheres, testemunho do dizer de Freire (1996, p.25 e 6)

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término dos cursos, podemos inferir que o Programa Mulheres Mil resultou em significados social e pessoal muito positivos na vida das educandas. Como significado social compreende-se as questões de cidadania e inserção no mundo do trabalho. Nesse aspecto foi possível observar que muitas destas mulheres inseriram-se no mercado de trabalho a partir do programa, outras buscaram através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) continuar se qualificando, para posterior inserção profissional. Todas se sentem detentoras de uma profissão, o que coloca o Programa como de grande significado pessoal, pois possibilitou a ampliação do seu convívio social, descobriram uma nova realidade que até então desconheciam, recuperaram a autoestima, bem como adquiriram conhecimento imprescindíveis para o melhor cuidado da saúde e exigência de seus direitos como cidadãs.

Por estes motivos, é possível afirmar que o Programa Mulheres Mil se inscreve na perspectiva da educação popular, educação que humaniza e que emancipa os sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. 1996. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MEMÓRIAS e registros das atividades do Programa Mulheres Mil no IFSul – Câmpus Passo Fundo, 2012-2013 (não publicado).

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 111-140.

SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PONTOS DE CULTURA E SAÚDE: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO POPULAR¹

JULIANE MEIRA WINCKLER²

JÚLIO CÉSAR MADEIRA³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar a política interministerial dos Pontos de Cultura e Saúde, vinculada ao Ministério da Cultura e Ministério da Saúde, a partir de uma aproximação entre a política e a educação popular, com o intuito de compreender a aproximação cultura e saúde, e a proposta de reconhecimento do sujeito como ser integral. Esta política, é sustentada por três pilares: autonomia, protagonismo e empoderamento. Como metodologia utilizamos enquanto método de abordagem a pesquisa qualitativa. Já o método de procedimento utilizado foi a pesquisa exploratória, e acerca das técnicas de pesquisa utilizadas, situa-se a pesquisa documental e a bibliográfica. Os conceitos centrais utilizados para a análise e com isso aprofundar a aproximação com a educação popular, foram a autonomia e libertação, a partir das leituras de obras de Paulo Freire. Entre os apontamentos, destacamos a necessidade da cultura como um dos pontos de articulação dessa sociedade rumo ao respeito do ser humano enquanto integral e a sua humanização, e que são em ações como essas que percebemos brechas propícias para serem expressas e discutidas muitas das questões sociais existentes em nosso modelo sociocultural.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde. Pontos de Cultura. Educação Popular.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A cultura, como a educação, não deve ser tratada como um tema setorial das políticas públicas. A política cultural está relacionada intimamente com a cidadania, o protagonismo infanto-juvenil, economia, a educação... Ela é transversal.

¹Artigo desenvolvido como parte da avaliação da disciplina do mestrado, História das Ideias Pedagógicas, sob responsabilidade do professor Dr.Gomercindo Gigghi, que atuou também como orientador do artigo.

² PPGE/UFPel;juwinckler@riseup.net)

³Professor da rede estadual de ensino/RS, pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação,juliocesarmadeira@gmail.com.

Não é uma especialidade a mais.
É expressão do ser humano indivisível.
(Moacir Gadotti)

Revisitar termos como cultura e saúde, suas significações e a forma como as políticas públicas nas áreas foram conduzidas no Brasil, nos permite explorar a realidade em que estas políticas estavam e estão inseridas, em seus diversos contextos: político, econômico, social.

O presente artigo tem por objetivo analisar a aproximação proposta pelo Programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura (MinC), mais especificamente a política de Pontos de Cultura e Saúde, com o intuito de compreender a aproximação cultura e saúde, e a proposta de reconhecimento do sujeito como ser integral, a partir de uma aproximação com a educação popular, utilizando autonomia e libertação como conceitos centrais para a análise.

Para desenvolver o artigo, utilizamos enquanto método de abordagem a pesquisa qualitativa. O método de procedimento utilizado foi a pesquisa exploratória, que segundo Gil (2002) tem como “objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (p.41), já as técnicas de pesquisa utilizadas foram a pesquisa documental e a bibliográfica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Um casamento inusitado: Cultura – Saúde

Para a compreensão do casamento proposto pelo Ministério da Cultura, entre saúde e cultura, é necessário revisitar esses termos, uma vez que o entendimento deles por parte do Ministério da Cultura é de que “cultura e saúde são políticas públicas que apresentam interfaces evidentes que necessitam ser potencializadas em benefício da população” (BRASIL, 2007, p.01). Mas que interfaces seriam essas? Essas interfaces podem ser desenvolvidas a partir do que alguns autores acreditam ser o “conceito abrangente” de saúde e de cultura. Neste trabalho não

consideramos, nem a cultura nem a saúde, de forma reduzida, o primeiro enquanto produto e o segundo enquanto antônimo de doença. Para nós, o conceito abrangente é, de fato, a significação dos termos, não podendo ser considerado sem levarmos em conta seus aspectos sociais, políticos e econômicos.

No que se refere à Cultura, conceito em disputa por distintas correntes (estudos culturais, multiculturalismo, interculturalismo, entre outras) propomo-nos revisitá-lo na origem grega (*colere* = cultivar) onde seu significado se apresenta enquanto cultivar. Esta significação nos sugere que a cultura é expressa enquanto um processo, em que “prepara-se a terra, depois a sementeira, o acompanhamento do crescimento das plantinhas, o cuidado com elas evitando ervas daninhas e pragas, e irrigação... Depois a colheita.. Após a colheita, a seleção das sementes, o preparo da terra, o cuidado com as plantas, a irrigação...” (TURINO, 2009, p.190). A cultura não se restringe ao produto, ela pode resultar em um produto, mas não é essa a sua essência. Célio Turino argumenta, que a sua definição (neo)liberal acaba por “retirar da sociedade as suas ferramentas mais preciosas: sua autonomia e o seu protagonismo. Se a cultura for pensada somente como produto, sinônimo de modernização ou negócio, o povo fica fora do palco” (TURINO, 2009, p.69). Para Célio Turino, devemos compreender enquanto um processo que “pressupõe entrelaçar as diversas dimensões da vida” (2009, p.78).

Na Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), a cultura aparece quanto em incisos de artigos (como os artigos 23 e 24) e no capítulo 3, seção II - da Cultura, onde “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988, Art.215).

O Ministério da Cultura é criado antes da CF/88, em 1985, durante o governo do então presidente José Sarney. Em 1990, o MinC é extinto e transformado em Secretaria de Cultura, vinculada ao Presidente da República, presidida por Fernando Collor de Mello. Em 1992, já com Itamar Franco como presidente, é revertida a situação, assim se recria o MinC. Durante a década de 1990, em âmbito federal, as políticas culturais possuíam um viés de produto e dispunham como carro-chefe a Lei de Incentivo a Cultura, também conhecida como Lei Rouanet (Lei nº 8.313/91), em vigor até os dias de hoje. Essa lei, essa postura com relação às políticas públicas, sofre críticas dos movimentos artísticos e

culturais, no que diz respeito a exclusão de diversos segmentos.

As leis de incentivo, sem dúvida, foram um avanço, uma vez que os recursos públicos para política pública de cultura sempre se encontram nas porcentagens menores em relação aos recursos públicos destinados a outras áreas, seja na esfera federal, estadual ou municipal [...] O que é importante saber é aquilo que já se discute no meio. As leis necessitam ser revistas, e elas não podem ser o único mecanismo de investimento público na área da cultura, como muito tem acontecido. Ao se vincular a produção cultural ao marketing empresarial, faz-se dela somente uma expressão do mercado. A cultura torna-se um instrumento de propaganda, cria uma especialidade profissional, a de vendedor de projetos, e promove a sustentabilidade de grandes espetáculos, contribuindo, junto com os processos de cultura de massa, no impacto opressivo sobre outras manifestações artísticas e expressivas, que buscam o seu reconhecimento no campo da identidade cultural (DORNELES, 2011, p.94 e 95)

Sendo assim, uma vez na lógica da Lei Rouanet, as empresas têm condições de investir nas produções artísticas que elegem, produzindo seu marketing social, através da redução de impostos, contribuindo com “apartheid cultural que separou as artes eruditas e a cultura popular, e isso significa também uma diferença de acesso, fruição e produção das classes sociais à arte e a cultura” (Idem, p.98).

A partir de 2003, com a nomeação de Gilberto Gil para ministro da cultura (2003 – 2008), e também na gestão do ministro Juca Ferreira (2008-2011), o entendimento do papel das políticas culturais passa por uma ressignificação, onde a cultura enquanto processo que perpassa diversas dimensões da vida, pressupõe um ciclo dinâmico também no âmbito da política pública, que conforme Célio Turino (2009), para realizar um ciclo completo, deve constar: patrimônio cultural, formação cultural, informação e difusão cultural criação e produção cultural.

A pergunta que deve saltar aos olhos dos leitores e leitoras é: onde a saúde se casa com tudo isso? Para responder a essa pergunta, trazemos os pressupostos de que saúde não é sinônimo de “qualidade de vida”. Assim sendo, o que é ter saúde? Tem-se uma tentativa de definição por parte da Organização Mundial de Saúde (OMS), em que saúde é “o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não simplesmente a ausência de doença ou enfermidade”, demasiado abstrato. Marco Segre e Flávio Ferraz buscam a partir da definição da OMS, torná-lo mais concreto, assim sugerem que saúde seja “um estado de razoável harmonia entre o sujeito e a sua própria realidade?” (SEGRE, FERRAZ, 1997, p.6), todavia, ainda nos parece abstrato. Não poderíamos afirmar que uma pessoa abaixo da linha

da pobreza e que esteja em razoável harmonia com essa sua realidade, tenha saúde. Esses conceitos não respondem a questões importantes para a definição, o que é? Em que contexto está inserido?.

Assim, após uma busca detalhada na literatura, encontramos a carga conceitual formulada na 8ª Conferência Nacional de Saúde (considerada “mãe” do nosso atual modelo de saúde - Sistema Único de Saúde/SUS). No seu relatório final, Tema 1 – Saúde como direito, temos:

1- em seu sentido mais abrangente, a saúde é o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (BRASIL, 1986, p.04)

A partir dessa definição, conseguimos responder as perguntas supracitadas. A saúde não é a ausência de doenças, ela consiste em uma série de requisitos e políticas públicas que contemplem o ser humano de forma integral, tanto no que se refere a dimensões do corpo físico, quanto no território (ou territórios) em que o cidadão se articula. Ademais, o relatório reconhece que a “saúde não é um conceito abstrato. Define-se no contexto histórico de determinada sociedade e num dado momento do seu desenvolvimento, devendo ser conquistada pela população em suas lutas cotidianas” (Idem, p.05), aspecto que auxilia no questionamento do contexto em ela está inserida, assim, o Relatório da Conferência destaca a importância da (re)conceitualização e direcionamento das políticas públicas em saúde a partir de mudanças e reorganização da sociedade e de produção.

Com o entendimento de que cultura não é apenas produto e saúde não é ausência de doenças, mas que, ambos compõe e consideram o sujeito de maneira integral, indivisível, é que se torna possível o casamento, enquanto tentativa de políticas públicas interdisciplinar (entre Ministério da Cultura e Ministério da Saúde) efetivas para suprir e respeitar as demandas dos cidadãos.

Sementes do casamento: Pontos de Cultura e Saúde

O Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania - Cultura Viva, do MinC, é criado em 2004, por meio das portarias nº156/04 e nº 82/2005, com o intuito de fortalecer uma rede de criação e gestão cultural, investindo num programa que:

não censura opções estéticas; não restringe manifestações; não impede troca entre linguagens (unindo ou contrapondo ruptura e tradição); não dá voz, imagem ou gestos apenas ao consagrado; amplia a massa crítica para colaborar na fruição da arte, não só como consumidores ou passivos espectadores, mas como criadores ativos, com impacto em suas relações econômicas, pelo acesso e, também, a informações e ferramentas que os fazem produtores. Criadores de vida e da própria vida. Sujeitos de si e conscientes do meio. (BRASIL, 2005, p.07)

O Programa Cultura Viva possui como pilares: o Protagonismo, que possibilita que os movimentos sociais apareçam “à medida que suas organizações são entendidas como sujeitos de suas práticas, que intervêm nas políticas de desenvolvimento social, nos hábitos da sociedade da elaboração de políticas públicas”(BRASIL, 2005, p.20); Autonomia, no marco de uma autonomia que “não se dá. Adquire-se no processo, na relação entre os pares (os outros Pontos de Cultura), na interação com a autoridade (sociedade-Estado) e na aquisição do conhecimento, incorporado ao patrimônio cultural” (Idem,p.21); e Empoderamento, segundo Célio Turino, a escolha desse conceito se deu por uma alternativa que sofresse menos resistência nas classes dominantes (TURINO, 2009), mas não deixaria de possuir “uma relativa transferência de poder para as comunidades resolverem seus pequenos problemas, sem um questionamento do sistema como um todo” (Idem, p.88 e 89)

Através desses balizadores, que perpassam a criação e gestão da rede, a ampliação e garantia de acesso aos meios de fruição e a incorporação de referências simbólicas e linguagens artísticas no processo de construção da cidadania, o Programa busca ampliar o papel e o entendimento da política cultural, garantindo que grande parte da sociedade (quanto como pessoa civil quanto jurídica) possam usufruir dessa política.

O Programa Cultura Viva, possui como ações que a dialogam entre si: Pontos

de Cultura; Pontões de Cultura; Ação Escola Viva, Ação Griôs – Educadores da Tradição Oral; Ação Cultura Digital – software livre, generosidade intelectual e trabalho colaborativo; Agente Cultura Viva; Ação Cultura e Saúde: a ação busca “ampliar e qualificar os processos de promoção reconhecendo o ser humano como ser integral, a saúde como qualidade de vida e a cultura como o espaço em que o homem se realiza em todas as suas manifestações” (BRASIL, 2005, p.59).

O Programa Cultura Viva é constituído por uma rede, uma teia de ações, que não param nas supracitadas. Elas trabalham em conjunto, se articulando, tal como um organismo vivo. Além de ações, o Cultura Viva possui prêmios e bolsas, também por meio de editais e entrelaçados às demandas do próprio Programa, como: Prêmio Cultura Viva, Prêmio Agente Escola Viva, Prêmio Agente Cultura Viva, Prêmio Intercâmbio Cultura Ponto a Ponto, Prêmio Cultura e Saúde, Prêmio Tuxaua, Prêmio Interações Estéticas, Prêmio Pontos de Mídia Livre, Prêmio Areté, Prêmio Estórias de Pontos de Cultura, Prêmio Ludicidade e Pontinhos de Cultura.

Essa teia complexa, mas articulada, pela sua amplitude e a reorientação da atribuição das políticas culturais, possibilita a identificação de novos parceiros, inclusive dentro do Estado, assim abriu-se espaço para diálogo entre Ministérios, o que se concretizou, em 2007, juntamente com o Ministério da Saúde (MS), na 1ª Rede de Pontos de Cultura e Saúde. Constituído a partir da assinatura do Acordo de Cooperação entre MinC e MS.

O passo seguinte, após firmado o acordo, é o lançamento do edital de Pontos de Cultura e Saúde, pelo Grupo Hospitalar Conceição (GHC), Porto Alegre/RS, ainda em 2007. O edital possuía como objeto o apoio financeiro, por meio do programa Cultura Viva, a 10 propostas de projetos de entidades sem fins lucrativos que visassem a promoção da diversidade cultural, expressões de diferentes linguagens artísticas, espaços de inclusão social, geração de renda, educação em saúde para a promoção e prevenção de doenças. A área de atuação e integração definida foi a de abrangência dos Serviços de Saúde Comunitária do GHC, situados na zona norte de Porto Alegre. A ideia do edital era além da ampliação dos bens e serviços culturais, a de qualificar as ações de saúde, integrando assim Pontos e Unidades de Saúde.

Em 2008 a política cultural do GHC (que possuía como uma das ações o Edital dos Pontos de Cultura e Saúde) se concretiza. No edital são selecionados 10 Pontos, sendo eles: Nazaré Zen, Ventre Livre, Vila na Trilha, Falando a gente se

entende, Ponto do Samba, Jardim Ipiranga, Saúde na Tela, Teia Viva, Casa de Cultura Geração Livre e Ponto GHC: no caminho da integralidade.

Os Pontos iniciam seus trabalhos, com uma perspectiva de três repasses anuais de 60mil reais, sendo que as parcelas só seriam liberadas após a prestação de contas respectivas. Entretanto, em 2011 (cabe a ressalva das mudanças internas do MinC), recebe a confirmação de que a terceira parcela não seria repassada, como justificativa o MinC argumenta que não existe um mecanismo legal de repasse, uma vez que o acordo foi realizado entre os ministérios e não entre MinC e GHC. Alguns Pontos conseguiram dar continuidade a suas atividades, outro as reduziram e voltaram a oferecer apenas as atividades oferecidas antes do acordo e alguns fecharam suas portas.

Educação popular - “Eis aqui este sambinha feito numa nota só. Outras notas vão entrar, mas a base é uma só” (Antonio Carlos Jobim)

Aqui com a anúncio de Jobim, buscamos pensar algumas questões acerca da educação popular, para que possamos contextualizar nossa reflexão sobre os Pontos de Cultura e Saúde dentro da ótica desse pensamento de educação. Para isso, recorreremos aos conceitos freirianos de autonomia e libertação, pois eles nos permitem compreender melhor a o Programa, bem como dialogam com os conceitos balizadores.

Recorremos assim a Freire, o qual apresentava uma visão dialógica para a construção do conhecimento, esse a partir da troca empreendida na relação entre sujeito educador e sujeito educando nos mais diversos espaços da vida social. Nesse sentido, a relação dialógica se transporta para uma relação entre diversos sujeitos, tais como gestor/funcionário, médico/paciente, etc. De acordo com Freire (1997) a relação em que o educador estabelece com seu educando requer respeito a diversos elementos, dentre eles situa a necessidade de se pensar acerca dos saberes produzidos por estes sujeitos.

Podemos verificar um das importantes contribuições conceituais que Freire (1993) nos lega está situada em pensar na libertação das pessoas como um espaço de consciência de sua constituição enquanto sujeito, em relação à vida que levam

dentro da estrutura de sociedade capitalista vigente, a qual marcada por fortes contradições conjunturais.

Freire vivenciava em seu cotidiano a práxis através do constante diálogo entre as atividades intelectuais e de educador, e nesse movimento estabelecia o sentido de sua obra. Nesse sentido, buscava a humanização deste mundo através de uma prática de cultura de liberdade.

Outro ponto a ser analisado dentro da teoria freireana refere-se ao analisado em Freire (1986), quando recontextualiza o conceito de empoderamento. Para Freire o empoderamento não estabelece-se me uma dimensão individual, está situado em um processo maior de âmbito social. Para o autor os processos de libertação ocorrem em um horizonte das práticas sociais e não da libertação do indivíduo. Em nenhum momento, Freire anula a importância do empoderamento na esfera individual, no entanto salienta que é no âmbito social que situam-se as transformações mais radicais de nossa sociedade.

Em relação a categoria de autonomia problematizada por Freire (1997), esta situa-se na relação entre os sujeitos na dialética presente nesse processo, onde ensinar e aprender se confundem em um ato de troca constante. Esse processo dialético não situa-se como estanque e finito, para além disso ele é o próprio motor da construção de conhecimentos, dos sujeitos e da nossa história enquanto humanidade. Nesse sentido, para a construção desse processo, Freire aponta uma dimensão de pedagogia alicerçada na autonomia.

Nesse horizonte, Freire nos sinalizava os problema sociais como motores propulsores ao diálogo assim como de ações comprometidas com a transformação do mundo e por consequência a humanização do mesmo. Inferimos aqui que essa humanização indicada por Freire se faz necessário estar presente em nossas reflexões tendo-se em vista a constante desumanização vivenciada na realidade da sociedade no contexto de capitalismo globalizante.

Somamos ao trazido até o momento, a necessidade da cultura como um dos pontos de articulação dessa sociedade rumo ao respeito do ser humano enquanto integral e a sua humanização, são em ações como essas que percebemos brechas propícias para serem expressas e discutidas muitas das questões sociais existentes em nosso modelo sócio cultural.

Nessa perspectiva, buscamos pensar a construção de um movimento de libertação, portanto, verificamos a importância de repensar os moldes culturais e de saúde que vivenciamos em nossa sociedade, ampliando assim o horizonte de alcance dessas como diversas possibilidades vivenciadas por exemplo espaços de educação cultural, saúde e popular. Essas construções de Freire tornam-se ainda mais complexas quando pensadas sob a égide do modelo neoliberal/capitalismo, com influência dentro do contextos de globalização vivenciados no tempo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a importância de trazeremos à tona a existência dos diversos espaços onde se recontextualizam a educação popular. Assim, ao pensarmos sobre os Pontos de Cultura e Saúde, os nossos anseios situavam-se nessa perspectiva, em problematizar esses contextos como espaços de constituição de sujeitos críticos e autônomos. Estes espaços vem a representar a proposta de educação popular, no intuito de aliar teoria e prática com a realidade social, pensando assim na constituição do que denominamos de *práxis* social, sinalizando aos sujeitos processos de libertação nesse mundo - alicerçado no modo de produção capitalista e marcado pela exclusão e pela dominação do capital hegemônico.

Os diversos conceitos de Freire que utilizamos nesse esforço, fortalecem esse texto para pensar nos espaços de nossa sociedade, como locais que vivem uma educação alicerçada na criticidade e na autonomia como pontos centrais para a libertação de todos nós que somos sujeitos dos demais processos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Dessa forma, verificamos que esses espaços propiciam a constituição da autonomia e se ancoram na perspectiva dialogada que o indivíduo constrói nos processos sociais (coletivos) dos quais participa, criando assim seus próprios conceitos do mundo onde está inserido. Esse processo sedimenta-se na criticização dos sujeitos sociais assim como no reconhecimento estes enquanto sujeitos do mundo em que vivem. Esse é um dos pontos que se alicerça a autonomia vislumbrada por essa concepção.

Esse trabalho pretendeu a realização de uma reflexão histórica de um dado fenômeno social, que nesse texto citou-se nos Pontos de Cultura e Saúde como espaços de educação popular crítica, que despertasse a autonomia e reconhecimento dos sujeitos integrais. Nesse sentido, este esforço tratou-se de uma compreensão suscetível de modificação pela natureza do próprio conhecimento que constantemente se reinventa pelo movimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **8ª Conferência Nacional de Saúde**: Relatório final, 1986.

BRASIL. **Portaria nº 156**, de 06 de julho de 2004. Cria o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania - CULTURA VIVA, com o objetivo de promover o acesso aos meios de fruição, produção e difusão cultural, assim como de potencializar energias sociais e culturais, visando a construção de novos valores de cooperação e solidariedade. Brasília: Ministério da Cultura, 2004.

BRASIL. **Portaria nº 82**, de 18 de maio de 2005. Brasília: Ministério da Cultura, 2005.

BRASIL. **Acordo de cooperação que entre si celebram o Ministério da Cultura e o Ministério da Saúde para o desenvolvimento de ações conjuntas no âmbito da cultura e da saúde**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva**: autonomia, protagonismo e fortalecimento sociocultural para o Brasil. Brasília, 2005

DORNELES, Patrícia. **Identidades inventivas**: territorialidades na Rede Cultura Viva na Região Sul, 2001. Tese (Doutorado em Geografia) – POSGea. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/36050>>. Acesso em: 25 de outubro de 2012.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessário a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas,

2002.

SEGRE, Marco e FERRAZ, Flávio Carvalho. O conceito de saúde. **Rev. Saúde Pública** [online]. 1997, vol.31, n.5, p. 538-542. ISSN 0034-8910. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101997000600016>>. Acesso em 25 de outubro de 2012.

TURINO, Célio. **Ponto de Cultura**: o Brasil de baixo para cima. São Paulo: Anita Garibaldi, 1ed., 2009.

UMA VIVÊNCIA DOCENTE: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

VERA LÚCIA FERREIRA DE ANDRADE¹

CRISTINA FIORIN CALEGARO²

RESUMO

A escola presta serviço ao ser humano, ao seu desenvolvimento social, cultural, intelectual e, portanto, à comunidade que está inserido. Muitas são as reflexões sobre a atual realidade escolar que é, ao mesmo tempo, desafiadora e complexa com relação aos seus sujeitos, seus respectivos papéis e responsabilidades, além das múltiplas interações destes entre si e suas distintas realidades. Na caminhada pela concretização da função social da escola na vida dos alunos/sujeitos a Educação Básica dispõe da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, nesse texto está um breve relato de uma experiência docente na EJA em escola pública, com embasamento legal e teórico, além da descrição da estrutura curricular da referida modalidade. Aliada a essa organização o perfil dos alunos nessa escola é percebido pela pesquisa da realidade efetuada pelos docentes em aula. Assim, numa Escola Pública do Estado do Rio Grande do Sul, situada no município de Santo Ângelo, no componente curricular Língua Portuguesa, para concretizar a pesquisa da realidade dos alunos, em sala de aula, no ano de 2013, foi utilizado um questionário para verificação do perfil dos alunos da EJA. Então, considerando essa metodologia, verificou-se que a grande maioria dos alunos da EJA é jovem e não gosta de escrever. Outros têm dificuldades na produção de texto. Constatou-se que o interesse de desenvolver qualquer produção de texto deve ter como ponto de partida um tema que tenha significado para sua vida. Portanto, o alicerce fundamental para a prática docente na EJA é o universo cultural dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Prática docente. Perfil dos alunos da EJA.

¹ Especialista em Língua Portuguesa, Licenciada em Língua Portuguesa, Inglês e Literatura. Assessora Referência em Educação de Jovens e Adultos na 14ª Coordenadoria Regional de Educação. Professora da Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual de Ensino Fundamental Esther Schröder de Santo Ângelo. vlucia.andrade@hotmail.com.

² Mestre em Desenvolvimento, Graduanda em Pedagogia, Licenciada em Ciências Biológicas. Assessora Referência em PDDE Interativo, PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador e Meio Ambiente. crisfc76@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola, enquanto uma instituição histórica e socialmente constituída, presta serviço ao ser humano, ao seu desenvolvimento social, cultural, intelectual e, portanto, à comunidade que está inserida. Em tempos de século XXI, pode-se dizer que a escola perpassa por uma fase transitória, pois, seus sujeitos, entendendo-se estes como sendo os gestores, professores, alunos, funcionários e pais, são cidadãos de diferentes contextos sociohistóricos o que, por si só, já denota considerável pluralidade nos valores e opiniões pessoais, ou seja, na vida concreta, no dia a dia de cada sujeito, família e entorno social, cultural, enfim, histórico.

Além disso, é importante situar que a realidade brasileira, pelas formações pessoais e profissionais dos sujeitos (cidadãos brasileiros) é muito diversificada, ao considerar a recente evolução científica e tecnológica aliada à histórica disparidade social, econômica, cultural, portanto, também educacionais de nosso país. Contudo, apesar dessa pluralidade de sujeitos, vidas, interesses e influências atualmente tão perceptíveis em frequência e intensidade na escola, ainda assim, nesta “instituição escolar, costumeiramente predominam os aspectos do instituído que as imobiliza, não os do instituinte que lhes dá sentido e vida” conforme destaca Marques (1995, p. 88).

Portanto, a escola do século XXI, de um tempo social e histórico onde predomina o incerto, a constante mudança ou a liquidez social(BAUMAN 2005), da vida e das relações humanas e a velocidade no acesso a informação, essa escola e seus sujeitos convivem com

o dilema de instituição de objetivos universalizantes e permanentes posta a serviço de grupos sociais específicos, por onde penetram interesses conflitantes fora dela gestados e onde se insere a dinâmica instituinte de suas relações internas e externas e dos meios para sua ação consequente (MARQUES, 1995, p. 88).

Dessa forma, muitas são as reflexões, indagações sobre a escola, sobre a atual realidade escolar que é múltipla, concreta, mas também virtual, atemporal (entre tantas adjetivações) e, por isso, ao mesmo tempo desafiadora, complexa com relação aos seus sujeitos, seus respectivos papéis e responsabilidades, além das múltiplas interações destes entre si e suas distintas realidades, pois conforme Freire

(2011, p. 75) “no mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*”.

Assim, ao longo do texto está brevemente descrita a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos que é ofertada na Educação Básica, com embasamentos legal e teórico. Além disso, está contemplada a estrutura curricular da referida modalidade e a metodologia utilizada por uma docente da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, para pesquisar o perfil dos alunos a fim de qualificar sua prática docente numa tentativa de melhor significação da aprendizagem dos sujeitos da EJA.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Educação de Jovens e Adultos: a modalidade, a organização curricular e a prática docente

Na caminhada pela concretização da função social da escola na vida concreta dos alunos/sujeitos a escola regular dispõe da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos - EJA³¹⁸, pensada e organizada para jovens e adultos, a partir dos 15 anos de idade para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

Essa modalidade de Ensino Fundamental e/ou Médio é destinada aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de efetuar os estudos na idade própria, sendo pautada pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço e, dentre outros, têm como objetivos em seu Regimento Parcial da EJA (ESCOLA ESTADUAL, S.D.):

- Romper com a simetria do ensino regular, permitindo percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos.
- Prover o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, mediante atividades diversificadas;
- Valorizar a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais recreativas e esportivas, geradoras do percurso formativo dos estudantes;
- Desenvolver a agregação de competências para o trabalho;
- Promover a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando

³¹⁸ Em alguns pontos do texto será usada a abreviação EJA para Educação de Jovens e Adultos.

maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
- Proporcionar condições para que os jovens e adultos ampliem seus saberes construindo sua cidadania;
- Disponibilizar aos jovens e adultos os bens socioculturais acumulados pela humanidade, ressignificando os conteúdos, resgatando sua importância no processo ensino-aprendizagem para seu desenvolvimento e sua formação integral.

Para tanto, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul autoriza seu funcionamento em estabelecimentos de ensino em cujo espaço educativo é desenvolvido uma metodologia diferenciada e atende a legislação específica, conforme embasamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2011), no seu Título V, que trata dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, no Capítulo II, da Educação Básica, na Seção V, da Educação de Jovens e Adultos, no artigo 37 diz que:

a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º 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.

§ 2º o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Desta forma, se “é *escutando* que aprendemos a *falar* com eles” (alunos), pois para Freire (2011, p. 111), fundamentalmente, ensinar exige saber escutar, então a prática docente, primeiramente, deve partir de uma escuta do sujeito, aliada a análise e avaliação de estudos formais e informais do aluno, para que assim possa ser pontuada, para cada aluno, a etapa no curso da Educação de Jovens e Adultos onde deve prosseguir, conforme Regimento Parcial da referida modalidade.

A estrutura curricular da Educação de Jovens e Adultos é organizada por Totalidades do Conhecimento. Essa perspectiva subordina as partes (componentes curriculares) ao todo, na busca da compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, culturais e naturais experienciados pela humanidade. Assim, propicia a ruptura com a fragmentação e hierarquização arbitrarias dos conhecimentos escolares em uma perspectiva interdisciplinar, do que decorre a necessidade de distribuir de forma equitativa as cargas horárias das disciplinas, organizadas a partir

das áreas do conhecimento.

Neste sentido, o Regime Escolar por Totalidades é disposto em três divisões principais:

- As Totalidades 1 e 2 são desenvolvidas em dois semestres, totalizando 600 h, e correspondem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

- AS Totalidades 3 a 6 são desenvolvidas em quatro semestres, totalizando 1600 h, correspondendo aos Anos Finais do Ensino Fundamental;

- E as Totalidades 7 a 9 são desenvolvidas em três semestres, totalizando 1200 h, referentes ao Ensino Médio.

Aliada a essa organização, a prática docente que, segundo Freire (2011, p. 120), “respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade”. Esse reconhecimento, na docência da EJA, é percebido pela pesquisa da realidade, ou investigação temática, como cunhou Freire, que procura materializar e dar vida às propostas pedagógicas libertadoras, nos marcos da Educação Popular.

Então, como não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, considerando a diversidade de alunos numa Escola Pública do Estado do Rio Grande do Sul, situada no município de Santo Ângelo, para começar as situações de pesquisa em sala de aula no primeiro semestre do ano letivo de 2013 foi utilizado um questionário para verificação do perfil dos alunos da EJA.

Sendo assim, em linhas gerais, no quadro Perfil dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos – Escola Estadual de Santo Ângelo, RS, 1º Semestre, 2013, e na Figura1: Produção Textual 1 e Figura 2: Produção Textual 2, respectivamente, está uma breve síntese do perfil e produções textuais de alunos da EJA na referida Escola, realizada no componente curricular Língua Portuguesa.

QUESTIONAMENTOS	SÍNTESE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS
Razões que os levaram a interromper seus estudos	- Necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. - Dificuldades de aprendizagem que os levaram a sentirem-se fracassados

<p>Razões que os levaram a voltar a estudar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de se manter no emprego. - Necessidade de aprender a ler e escrever para usufruir, de forma independente, dos benefícios da sociedade. - Conseguir uma colocação no mercado de trabalho. - Adquirir informações para se tornarem pessoas conhecedoras dos seus direitos. - Concluir os estudos. - Sendo menores, são obrigados a frequentar a escola.
<p>Faixa Etária</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A grande maioria jovem entre 15 a 17 anos
<p>Tipos de trabalhos mais comuns</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhadores do mercado formal e informal. - Empregadas domésticas; Diaristas; Pedreiros
<p>Principais características</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trazem vivências anteriores de fracasso e exclusão que contribuem para que tenham uma autoimagem negativa. - Os mais jovens apresentam autoestima muito baixa e pouca vontade de estudar, enquanto que os adultos, muitas expectativas e muita vontade de aprender a ver o mundo de uma maneira mais otimista.
<p>Tipos de Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adultos: Leituras informativas (jornais, revistas, etc.) - Mais jovens: Não tem hábito de leitura, preferem jogar videogames e assistir TV.

Perfil dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos –
Escola Estadual de Santo Ângelo, RS, 1º Semestre, 2013

DÓM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

/ /

25/06/13

MEU NOME É

NASCI EM PETUÇARA DIA 08/12/1945

TENHO 67 ANOS SOU CASADO COM

ALZIRA TENHO 5 FILHOS

DEBORA DENISE, MARA CRISTIANE,
 MARCOS, MAURO E ESTOU CRIANDO UM
 NETO QUE É COMO FILHO ESTÁ FAZENDO
 FACULDADE NA URI ESTÁ FAZENDO
 EDUCAÇÃO FÍSICA.

TRABALHO DE VIGILANTE GOSTO MUITO
 DO MEU EMPREGO COM ELE EU
 SUSTENTO A MINHA FAMÍLIA.

GOSTO DE ASSISTIR TELEVISÃO DE
 ANDAR DE BICICLETA DE CAMINHAR
 GOSTO MUITO DE CURTIR A MINHA
 FAMÍLIA.

A CREDITO MUITO EM DEUS PORQUE
 ELE É TUDO NA MINHA VIDA A ELE
 EU DEVO TUDO, O AR QUE RESPIRO
 A MINHA VIDA É TUDO QUE EU
 TENHO DEVO A DEUS.

A MINHA FAMÍLIA O MEU TRABALHO
 A OPORTUNIDADE DE VOLTAR A ESTUDAR

SÃO DOMINGOS

Figura 1: Produção Textual 1

25 | 06 | 13

Totalidade 3

Muhammad tenho 16 anos gosto de sair e
 muito com os malandro a sair em festas gosto
 mais em menos de estudar não trabalho ainda e
 gosto de malhar gosto de escutar musica e
 o meu mundo e o de tranquilidade muito paz
 moro na rpi moro com a vó e o vó o meu
 pai não mora aqui eu gosto de assistir filmes
 e tenho 3 irmãos.

Figura 2: Produção Textual 2

Então, a partir dessa prática docente, na referida Escola, considerando o componente curricular Língua Portuguesa, verificou-se que a grande maioria dos alunos da EJA é jovem e não gosta muito de escrever. Porém, ao mesmo tempo, os alunos que revelam que gostam de escrever, afirmam que têm dificuldades na produção de texto. Também se percebeu que o interesse dos alunos para desenvolver uma escrita mais significativa é baseado na temática e no gênero enquanto problemática da sua realidade.

Constatou-se ainda que o interesse de desenvolver qualquer produção de texto deve ter como ponto de partida um tema que tenha significado para sua vida. Para esse aluno não faz sentido somente escrever, mas também que a produção de texto tenha conexão com seu imaginário, sua realidade, construído pela sua própria

linguagem.

Portanto, o alicerce fundamental para a prática docente na EJA é o universo cultural dos alunos. Essa consideração auxilia no desenvolvimento do vínculo de pertencimento à Escola, uma vez que trazem marcas culturais distintas, as quais informam outras interações, revelando suas identificações sociais, enquanto vida real, diária de cada aluno/sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar esses sujeitos (da EJA) e sua realidade é que o docente concretiza uma prática mais crítica, justa e, portanto, libertadora, pois Freire (2011, p. 53) aponta que

o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe em posição em face do mundo que não é de quem a ele se adapta, mas a de quem a ele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história.

Então, a interação da vida real com a escola pode propiciar uma identificação dos alunos a esse *lócus*, principiando um pertencimento a esse lugar, ao seu espaço e tempo, possibilitando então interrelações com significado e significações entre seus pares, com os professores e com o conhecimento, oportunizando assim a concretização da educação básica, ora podada por distintos fatores. Sendo assim, a experiência da docência na EJA reforça a importância de conhecer os alunos, sua vida, mediante diferenciadas metodologias, “porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida” (FREIRE, 2011, p. 52).

Portanto, através das inúmeras experiências na docência e, fundamentalmente, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, fica evidenciado para o educador que “aprender para nós é, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito” (FREIRE, 2011, p. 68), pois se “trabalho com jovens e adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não a ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação” (FREIRE, 2011, p. 69).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 6. ed. Brasília: Edições Câmara, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1982.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJJUI, 1995.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **A Busca do Tema Gerador na Práxis da Educação Popular**. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ESTHER SCHRÖDER. **Regimento Escolar**. Santo Ângelo. s.d.

ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: REPENSANDO O CURRÍCULO

ADRIANA SALETE LOSS¹

RESUMO

A Educação Superior precisa comprometer-se com a (s) cultura (s) dos sujeitos e desenvolver a partir da recriação do currículo o processo dialógico/ dialético entre o saber popular e o saber elaborado, para transformar a (s) cultura (s) não mais em detrimento e como forma de condicionamento das massas populares, mas em prol de sua emancipação. Um currículo em movimento que por meio da rigorosidade científica escuta e dialoga com as diferentes vozes, culturas e saberes, de modo a colocar frente a frente o saber científico e o saber do senso comum. Na horizontalidade do diálogo os saberes encontram suas contradições, suas falhas suas possibilidades de avançar. Nesse intuito reflexivo, que nos propomos a participar do XVI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, de modo a provocar a possibilidade da construção de um projeto alternativo para o movimento curricular do Ensino Superior brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Currículo. Educação Popular.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As vozes emudecidas na história da humanidade constituíram e continuam constituindo o movimento de lutas, sonhos e projetos para a reconfiguração da cultura do reconhecimento de todos os saberes, dos saberes coletivos. Assim, podemos afirmar que nos encontramos em um momento crucial para a reconstrução das diferentes configurações da sociedade, dentre elas, a da Educação, pois a dinâmica social tem nos mostrado que o projeto de Educação eurocêntrico ou americanizado, além de não ter “respostas” para muitos dos aspectos da vida em sociedade, tem constituído processos excludentes.

Mas, por termos a esperança freiriana – com fundamentação ontológica –, continuamos a apostar no que o próprio Freire argumentou:

¹ Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Doutora em Educação e coordenadora do grupo de pesquisa Educação Popular na Universidade – GRUPEPU/CNPq. adriloss@uffs.edu.br.

A prática política que se funda na compreensão mecanicista da História, redutora do *futuro* a algo inexorável, “castra” as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da História como *possibilidade*, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares (2001, p. 8).

Na perspectiva de acreditarmos na História como possibilidade, desafiamos nos a falar, aqui, sobre a necessidade urgentíssima de ampliarmos as discussões e a divulgação de experiências de Educação comprometidas com indagações como “Educar quem?” e “Educar para quê?”, nas quais todas as vozes da sociedade clamam por reconhecimento.

Desse modo, por considerarmos a Universidade como espaço educacional da universalidade, o território em que a luta de classes precisa se presentificar para a constituição de saberes e ações contra-hegemônicas e por estarmos como protagonistas nesse meio, faremos jus desse local e desse protagonismo se pudermos contribuir para as provocações emergentes em uma nova era da humanidade.

Este artigo apresentar-se-á organizado em duas partes, em que, inicialmente, registraremos nosso posicionamento referente à Universidade que queremos: “Do entendimento de Universidade Pública e Popular” e, no segundo momento teceremos algumas considerações sobre a necessidade de avançarmos na recriação do currículo universitário; uma matriz curricular de ampliação do diálogo entre os saberes.

ANÁLISE E DISCUSÃO

1 Do entendimento do ensino superior

Nos últimos trinta anos a crise da universidade, como resultado das políticas neoliberais, tem afetado a compreensão de sua legitimidade na sociedade, ora pela

dimensão epistemológica (O que é ciência? O que é conhecimento científico?), ora pela dimensão curricular (O que ensinar? Pressão para encurtar o período de formação), ora pela descapitalização da Educação Pública, ora pela dimensão mercadológica (formação voltada ao interesses econômicos), entre outras.

O estado de colapso que tem caracterizado a universidade ocidental certifica-nos, conforme Santos (2011, p. 40), que “[...] na última década se começaram alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade e as relações prometem ser profundas ao ponto de transformarem as concepções que temos de conhecimento e de sociedade”.

Nesse sentido, o conhecimento científico produzido nas universidades, ao longo do século XX, predominantemente disciplinar, requer uma Pedagogia Alternativa para a constituição de outras concepções de universidade e de currículo.

A Pedagogia Alternativa que nos propomos desenvolver aqui tem como subsídio teórico o materialismo dialético, o pensamento freiriano, a proposta da Educação Popular e o projeto das forças sociais oprimidas da história.

Assim, iniciamos a reflexão definindo que:

O que justifica a universidade é a busca e o cultivo do saber, a formação de seres humanos que possam inserir-se de modo crítico, rigoroso e criativo na existência social, no mundo do trabalho e contribuir para transformá-los, para superar a realidade, a sociedade existente, o saber instituído. É a formação de intelectuais, pessoas que, ao mesmo tempo, interrogam, buscam, amam, cultivam e contestam o saber, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras, as artes, a investigação e a criação de novos saberes, e assumem a dimensão social e política da pesquisa. A universidade se faz ela mesma à medida que, academicamente, aos desafios que a humanidade, as nações, os grupos e as pessoas lhe apresentam, interroga e busca o sentido de si mesma, da natureza e da existência humana em sua dimensão social e pessoal, e afirma-se concretamente como instituição por excelência da cultura, da crítica, do pensamento, do trabalho intelectual, da formação humana, da criação e da invenção de novas ideias e formas de existência. (COELHO, 2005, p. 53)

1.1 Da Universidade Pública e Popular: um currículo em ação

A Universidade Pública e Popular tem como projeto de estruturação e organização o respeito epistemológico à diversidade de vozes e de saberes coletivos. Uma Universidade em que é possível a democratização da informação,

que, em nossa sociedade, determina a formação de opiniões e valores, desempenhando, assim, um papel central na organização social e política.

O projeto de Universidade Pública e Popular que, ao constituir rupturas com a fragmentação do saber, define-se como promotora de um currículo que requer permanente investigação e reflexão epistemológica sobre os saberes do coletivo em relação dialética com os saberes científicos. Tal posicionamento tem o intuito de instigar os sujeitos para conhecimento de saberes científicos, técnicos, políticos e humanos, numa metodologia problematizadora, para a construção de uma sociedade sustentável.

Por fim, uma Universidade Pública e Popular, uma universidade do e para o povo, significa aproximar-se das classes populares, do compromisso de classe, ou, ainda, uma tomada de decisão política, que significa estar a serviço dos interesses populares e não de uma única classe social elitizada.

Uma pedagogia Alternativa, de acordo com Santos (2011) para a Universidade Pública e Popular requer:

- a) Pensar uma globalização contra-hegemônica: um projeto de país centrado em escolhas políticas, em um amplo contrato político e social que constitua a democratização radical da universidade, democratização do conhecimento para enfrentar a globalização neoliberal.
- b) Repensar a função social da universidade: definição e resolução coletiva dos problemas sociais.
- c) Um projeto sustentado pelas forças sociais, pelos diferentes movimentos sociais, pelo movimento dos oprimidos.

Nessa perspectiva, Brandão (2002) pontua que a Educação Popular não é uma “escola” pedagógica, mas é uma vocação da Educação. Essa vocação pode ser caracterizada em quatro pontos:

- a) o mundo em que vivemos pode e deve ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e mais humano; b) esta mudança contínua é um direito e um dever de todas as pessoas que se reconheçam convocadas a

participarem dela, em alguma dimensão onde, para elas, isto é uma vocação devida e viável; c) a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante, pois a ela cabe formar pessoas destinadas a se verem como co-construtores do mundo em que vivem, o que significa algo mais do que serem preparados para viverem no limite dos produtores de bens e de serviços em mundos sociais que conspiram contra as suas próprias humanidades; d) aos até aqui excluídos dos bens da vida e dos bens do saber, o direito à educação, e que ademais de ser uma educação de qualidade, ela seja também um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais (BRANDÃO, 2002, 168-169).

Para tanto, a Educação Popular educa na e para a democracia e participação. Ela constitui rupturas com a posição corporativista e com a fragmentação do saber, e define-se com um planejamento com objetivos, saberes e metodologias fundamentadas na realidade, na cultura e na práxis educativa.

A educação popular não é tanto uma teoria ou um método restrito de trabalho pedagógico atrelado a uma tendência ideológica única a respeito da pessoa humana, da sociedade e da educação. Ela é o imaginário e a vocação múltipla de uma ou de algumas vocações de escolhas. Escolhas de sujeitos, de modos de interação, de sentidos e de significados dados a destinos humanos através do saber. Escolhas que, uma vez estabelecidas, podem ser pensadas dentro de mais de uma teoria e podem ser realizadas por meio de mais do que um único método (BRANDÃO, 2002, p. 41).

A Universidade Popular faz ensino, pesquisa e extensão a partir de uma estrutura de inclusão que seja capaz de diminuir a distância entre a universidade e as classes populares. Ela ainda se desenvolve nas seguintes ideias forças, conforme Freire (1979):

a) Toda ação educativa deve estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar.

b) A educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – que é a capacidade de refletir a realidade, sobre sua situação concreta, para intervir na realidade e mudá-la.

c) A educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito.

d) É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – comprometida com a transformação do homem em sujeito, que

desenvolva a capacidade de construir-se como pessoa, de transformar o mundo, de estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade e, finalmente, que seja capaz de fazer a cultura e a história.

e) “[...] outra questão é que quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista” (FREIRE, 1986, p.13).

Portanto, uma Universidade Pública e Popular não se fecha aos movimentos da sociedade; tem em seu modo estruturante a participação e a decisão democrática, organiza o currículo e o pedagógico para a excelência acadêmica (formação técnica, política e humana) e busca oferecer mecanismos de acesso e permanência a todos os cidadãos.

Estamos cientes de que para proporcionar aos sujeitos a competência científica, técnica, política e humana, nas instituições educativas formais, necessitamos de ações pedagógicas voltadas à problematização da realidade. Esse processo tem como objetivo a reflexão sobre os conteúdos da vida cotidiana e dos já sistematizados pela humanidade. Nesse sentido, a problematização está aliada às questões, tais como: identidade cultural, políticas ecologistas voltadas à planetariedade, à luta pela paz e pela cidadania. É função da instituição educacional instigar a problematização das questões sociais e mobilizar os sujeitos, para que no contexto da sociedade civil, possam constituir organizações em prol da cidadania e do cuidado com a planetariedade.

O ensino universitário para o desenvolvimento das competências técnica, humana e política ocorre mediante articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O ensino pode servir-se de estudos investigativos da realidade para a problematizá-la constituir projetos de intervenção.

Assim, ao apresentarmos o entendimento da Universidade Pública e Popular, concordamos com Santos (2011, p. 66) que a reconquista de sua legitimidade dá-se nas seguintes dimensões: “o acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública”.

1. *Do acesso – algumas ideias forças:*

a) Democratização do acesso e garantia da permanência: parceria com as escolas públicas e concessão de bolsas de manutenção, tendo como contrapartida de trabalho, atividades universitárias no campus ou fora do campus.

b) Programas de ações afirmativas: inclusão por meio do acompanhamento, com diferentes medidas interventivas.

“As tarefas da democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, com os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta” (SANTOS, 2011, p. 72-73).

2. *Da extensão* – algumas ideias forças:

a) Atividades de extensão como apoio solidário na resolução dos problemas sociais.

b) Na promoção de círculos culturais de escuta e participação das vozes oprimidas.

3. *Da pesquisa-ação*: algumas ideias forças:

a) Articulação entre as demandas da sociedade e o conhecimento científico – participação das comunidades sociais e populares em projetos de pesquisa, para a resolução de problemas a partir da pesquisa.

4. *Da ecologia de saberes* – algumas ideias forças:

a) Relação universidade-sociedade: ações participativas – círculos epistemológicos para diálogo entre saberes, culturas e práticas.

b) Articulação entre saber popular e saber elaborado – conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa dos saberes.

5. *Universidade e Escola Pública*: Algumas ideias forças:

a) Articulação entre Universidade e Escola Pública – atenção especial às demandas da escola pública; articulação entre pesquisadores universitários e professores da escola pública.

b) Formação docente – formação inicial (reestruturação nos cursos de licenciaturas) articulada com a formação continuada (programas).

Por fim, a Universidade deve estar aberta para incluir os projetos emergentes da sociedade, para estudá-los cientificamente e produzir ações interventivas na realidade. E, como isso é possível? É o que pretendemos refletir a seguir ao

adentrarmos no tema Currículo para o Ensino Superior na perspectiva da Educação Popular.

2 Um currículo em movimento

O Ensino Superior e o currículo na perspectiva da Educação Popular, ousadia para o nosso tempo, requer uma relação educativa que instigue a socialização de experiências entre as diferentes gerações e culturas, permeada pela metodologia do conflito e da transformação e que, promove a objetividade do conhecimento considerando e valorizando a intersubjetividade e a subjetividade humana.

Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes (FLEURI, 2001, p.53).

Uma cultura acadêmica renovada busca uma prática pedagógica voltada ao aprender a ser, a se relacionar, a conviver, a aprender e a desaprender com as experiências e os conhecimentos construídos. Por isso, a partir desse propósito, é possível afirmar que os educadores são instigados a refletir, a desaprender e a reaprender sobre suas representações de mundo, de conhecimento e de cultura. As representações construídas pelos educadores, por exemplo, com relação a gênero, etnia, cultura, classe social, etc., influenciam as construções representativas dos sujeitos alunos, podendo ser de forma negativa ou positiva.

Assim, diante dos apontamentos nos certificamos de que qualquer definição de Currículo norteia-se pelo posicionamento que constituímos frente às concepções epistemológicas, culturais, políticas, educacionais e pedagógicas. Nessa dinâmica nossas ponderações sobre o tema currículo, na perspectiva da Educação Popular.

Um currículo em movimento requer dos intelectuais a capacidade de organizar e possibilitar um processo favorável à ação, à experimentação, à reflexão e ao intercâmbio entre a cultura científica, a cultura experienciada e as linguagens dos sujeitos. Nesse enfoque, não poderemos mais conceber a aprendizagem como um processo que é oriundo simplesmente do ensino.

Todo processo de construção do conhecimento ao pautar-se na dinâmica da Geopolítica do saber, faz indagações contínuas sobre: Saber o quê? Para quê? Com quem? Contra o quê? e, busca refletir os princípios pedagógicos inerentes aos quatros pilares da Educação (Relatório Delors): Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser, salvaguardadas as críticas com relação aos princípios políticos desse documento.

Assim, destacamos alguns princípios necessários à reflexão para a constituição do Currículo Popular:

- A Inclusão;
- A democratização das relações de poder;
- A igualdade entre às questões de gênero;
- A autonomia para o pensar, aprender e fazer;
- O compromisso social;
- A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão;
- A Universidade como espaço da dúvida, das perguntas; Pois, a ciência avança com perguntas;
- O respeito, a escuta e o diálogo entre os diferentes saberes produzidos pela sociedade;
- O educador como intelectual orgânico; em movimento com a sociedade;
- A dialética entre a prática-teoria-prática – a necessária leitura de mundo e da palavra para reconstruir a realidade.

Por isso, na organização de propostas curriculares uma pergunta fundante e necessária, conforme Arroyo (2011, p. 102), “[...] Como os currículos veem os educandos e como os vemos quando ensinamos ou elaboramos material e propostas curriculares?”.

Nesse viés, o autor nos chama atenção para um cuidado necessário frente à concepção de currículo que estamos desenvolvendo em nossas realidades educacionais:

A visão dos mundos do trabalho reduzidos à empregabilidade tão determinante dos currículos, do que ensinar-aprender, avaliar, selecionar em cada nível merece tempos de estudo, debates e intervenções dos docentes-educadores. É extremamente preocupante que as políticas curriculares e até as reorientações curriculares sigam esse servilismo ao movimento do mercado (ARROYO, 2011, p.104).

O currículo é uma rede conectiva de conhecimentos, de saberes, de experiências, de valores, de culturas, entre outras. Ele traz em si a educação nas dimensões da conservação e da inovação/transformação. Educação na dimensão da conservação significa todo o conhecimento acumulado de geração em geração e, a educação na dimensão da inovação é todo processo do conhecimento contextualizado/atualizado necessário para a transformação da realidade.

Conforme Moreira (2005, p.13-16) currículo é um campo, um território de conflitos. “Todo campo é, então, um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar o campo de forças. [...] como um território contestado, como um campo de conflitos no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio de seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores”.

O currículo, nessa perspectiva, valoriza o conhecimento acumulado pela humanidade e também os saberes que, na sua história, mulheres e homens foram construindo e elaborando.

Nessa visão de currículo uma cultura aprende e ensina ao mesmo tempo uma com a outra. Assim, vamos para além dos nossos atuais conhecimentos e ampliamos a nossa própria humanidade, a nossa arte, a nossa espiritualidade, sensibilidade, afetividade, as nossas experiências culturais, as nossas objetividades e subjetividades.

Para tanto, a proposta curricular na dimensão epistemológica popular, articula os elementos didático-pedagógicos (objetivos, métodos, conteúdos, avaliação, relações sociais) de modo a promover o desenvolvimento de saberes. Ou seja, a formulação do currículo não tem como base simplesmente as competências a serem desenvolvidas para a prática profissional, mas a formação de saberes e de experiências.

Um currículo em movimento está aberto para incluir os projetos emergentes da sociedade, para estudá-los cientificamente e produzir ações interventivas na realidade, bem como, provocar a seguinte reflexão:

A luta contra a injustiça cognitiva nos leva para além da distribuição mais equitativa do saber científico e reconhecer que toda experiência produz conhecimento. [...] Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento (ARROYO, 2011, p. 117).

CONSIDERAÇÕES FNAIS

O currículo em movimento a partir dos princípios freirianos e da Educação Popular é voltado para o diálogo sério entre os diferentes saberes, dando sentido à presença dos coletivos populares. Na seriedade epistemológica faz a sistematização da diversidade de vozes oprimidas e ausentes.

Por isso, em movimento o currículo, na perspectiva popular nos desafia a pensar e agir pela:

- Educação comprometida com as causas do povo: promovendo a conscientização, participação e emancipação.

[...] educação popular é educação das classes populares. É uma prática pedagógica politicamente a serviço das classes populares. Isto porque a operários, camponeses, lavradores sem terra e trabalhadores sem emprego, é atribuída a tarefa histórica de realização das transformações sociais a que deve servir a educação (BRANDÃO, 1995, p. 27).

- Educação para a humanização e para a transformação social – comprometimento com a cidadania.

- Educadores comprometidos com as transformações históricas para a superação das contradições entre as classes.

- Prática pedagógica desveladora da realidade. Assim, propõe Brandão (1995, p. 30): “[...] convergência entre a necessidade de movimentos sociais estabelecerem a dimensão de sua prática pedagógica e a necessidade de setores de Educação

dissidentes se reorganizarem como movimentos pedagógicos [...] [em contestação] da ordem opressora vigente.”

- Troca de saberes do popular com o científico – dimensão da dialogicidade.

Para tanto, o currículo em movimento é um território sempre a ser recriado!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

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

_____. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

COELHO, Ildeu Moreira. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.). Currículo e avaliação no Ensino Superior. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à Educação Intercultural no Brasil**. IN: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação – Educação, Sociedade & Culturas – nº16, Porto: Edições Afrontamento Lda, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **O processo curricular do Ensino Superior no contexto atual**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.). Currículo e avaliação no Ensino Superior. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

REFLEXÕES DE PROFESSORES PRINCIPIANTES

ANA PAULA FERREIRA DE OLIVEIRA¹

DAIANE DA SILVA DE JESUS²

GABRIEL FELIPE DA SILVA³

ROSEMARA RODRIGUES DOS SANTOS⁴

RESUMO

O presente estudo “Reflexões de professores principiantes...” objetiva fazer uma análise dos percalços que um educador enfrenta para sair da lógica da sociedade capitalista opressora. Por meio de um teatro de fantoches, com a duração de 10 minutos, apresenta-se um encontro de professores relatando o seu dia-a-dia na escola, as dificuldades e as angústias vivenciadas no processo educativo. O debate se apoia na obra “Pedagogia do Oprimido”, na qual Freire faz um questionamento sobre as práticas tradicionais de alfabetização e defende que a aprendizagem da leitura e da escrita deve transcender a mera codificação e decodificação de signos linguísticos. Como dizia Freire, é necessário incentivar o homem dizer a sua palavra, anunciar e denunciar as injustiças existentes na sociedade. A escola precisa perceber que a leitura e a escrita são ferramentas importantes que podem auxiliar na transformação do mundo, na sua humanização. Para isso é imperioso que se organize pautada na colaboração, na união, na organização e na síntese cultural. Nesse contexto, o ato de educar acontece na horizontalidade, em que o educador fala com os educandos e não para os educandos.. A partir de ações mediadas pelo diálogo e pelo respeito acontece uma verdadeira práxis pedagógica, na qual educadores e educandos lutam para libertar-se e para serem instrumentos de libertação, pois percebem que opressores e oprimidos são vítimas da mesma inconsciência.

PALAVRAS-CHAVE: Educador. Currículo. Prática pedagógica.

OBS: Para a apresentação, os integrantes do teatro levarão o material necessário, como palco e fantoches.

¹ Acadêmica do 1º semestre do curso de Pedagogia da URI- campus de Santo Ângelo/RS. Bolsista PIBID/URI. E-mail: anapaulaolivera1602@gmail.com

² Acadêmica do 1º semestre do curso de Pedagogia da URI- campus de Santo Ângelo/RS.

³ Acadêmico do 1º semestre do curso de Pedagogia da URI- campus de Santo Ângelo/RS.

⁴ Acadêmica do 1º semestre do curso de Pedagogia da URI- campus de Santo Ângelo/RS.

PAULO FREIRE E A POTENCIALIZAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES NA INFÂNCIA

DENISE DE ALMEIDA MACHADO¹

RESUMO

O presente trabalho considera como princípio primeiro o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme Lei de Diretrizes e Bases. Com base neste princípio pensamos a criança enquanto sujeito histórico e de direitos, e a educação escolar além da mera decodificação de letras, números, imagens e expressões corporais, visto que, é pelo pensar crítico e reflexivo que a humanidade vem aprimorando e adquirindo conhecimento. Partimos então, do pressuposto de que o desenvolvimento infantil não pode ser reduzido a um aspecto natural acompanhado de estágios sequenciais. Enfocamos o quanto as significações na infância podem ser potencializadas pelo adulto e especificamente pela escola e a riqueza da obra Freiriana no embasamento desta tarefa de releitura dos acontecimentos na infância e do desenvolvimento infantil. Refletir sobre a apropriação do saber é tarefa indissociável da escola. Tarefa complexa, já que o sentido das coisas e do mundo é elaborado socialmente, portanto a atribuição de significado será alcançada na medida das proporções de suas relações sociais. Freire nos ajuda a pensar nestas questões com complexidade e convicção de que pela leitura atenta, com o olhar mais sensível às questões da infância podemos potencializar e ajudar as crianças a darem sentido racional, crítico e significantes para a compreensão das questões mundanas.

Material utilizado para a apresentação:

Telas pintadas e imagens em data show

Tempo estimado: 20 min

¹ Professora da rede pública do município de Giruá, graduada em Pedagogia (URI) e Filosofia e mestranda em Educação nas Ciências pela UNIJUI. Email:

CONHECENDO O LEGADO DE FREIRE E CRIANDO POSSIBILIDADES

ADRIANA MARIA ROSSETTO FOSCHERA¹

RESUMO

Enquanto educadores da Escola Pública consideramos relevante desenvolver uma postura reflexiva e valorativa sobre o legado de Paulo Freire, professor que sempre defendeu a necessidade de se construir pessoas autônomas, com senso crítico, conscientes de sua condição. Em seu método pedagógico destacou as palavras-chave respeito e diálogo, que são ainda hoje base reflexiva e norteadora do fazer pedagógico do educador popular consciente de sua missão. Em seu livro *A importância do ato de ler* diz que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, o que reforça a importância de conhecer e respeitar a cultura e o contexto e histórico-social da diversidade de estudantes que compõem este cenário. A prática pedagógica “Conhecendo o legado de Freire e criando possibilidades” foi delineada no início do ano escolar de 2014, no Instituto Estadual de Educação Júlia Billiart, com a turma 112, com o objetivo de oportunizar aos estudantes do Curso Normal uma leitura crítica da realidade e o conhecimento do importante legado de Freire. A ideia foi lançada nas disciplinas de Seminário Integrado e Artes, o ponto de partida foi a socialização da história de vida da turma e da professora e a biografia de Paulo Freire. Na continuidade realizamos leituras relacionadas à sua obra, reflexão crítica e fazer artístico interpretativo dos estudos realizados. Inspirados em Freire, compartilhamos esta prática pedagógica, um exercício de criatividade, de boniteza e simplicidade que nos permite conhecer melhor a realidade. Acreditamos que a força criadora do aprender, a curiosidade epistemológica, a dúvida rebelde contribuem para que o educando seja protagonista histórico.

FORMA DE APRESENTAÇÃO: MULTIMÍDIA.

¹Professora do Instituto Estadual de Educação Júlia Billiart. Email: adri.mrf@bol.com.br

EXEMPLO DE ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA

ARLETE PIERINA CALDERAN¹

RESUMO

Este trabalho apresenta uma instalação de estruturas moleculares feitas com materiais recicláveis e/ou comestíveis com o objetivo de elucidar a importância do uso adequado de materiais, ao mesmo tempo, inter-relacionar os conteúdos programáticos entre as disciplinas de química, história e biologia, no ensino médio.

Tudo começou quando os alunos das turmas de 3º anos da EEEM Augusto Ruschi, Santa Maria, foram instigados pela professora de História a buscar explicações junto à professora de Química, sobre assuntos relacionados às substâncias químicas usadas como armas biológicas na Primeira Guerra Mundial; o gás mostarda e o agente laranja. A partir da curiosidade dos alunos surge uma oportunidade de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar. O segundo momento foi marcado pelo diálogo e planejamento dos trabalhos, de modo a contemplar os objetivos propostos: reconhecer as fórmulas químicas estruturais dessas substâncias, associando-as com os conteúdos da série; localizar no espaço histórico-geográfico-político e social o uso dessas substâncias; e, estudar seus efeitos no organismo. As estratégias adotadas para a abordagem dos conteúdos foram aulas expositivas, filmes, trabalhos de pesquisa em grupos, no laboratório de informática e na biblioteca. Isso auxiliou os alunos a entenderem a inter-relação entre as ciências. A montagem das estruturas moleculares aconteceu em período de aula, com pós-apresentação em espaços abertos na escola, onde os alunos puderam se expressar e aprender mais sobre o assunto, pois, "saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2002, p.47).

Forma de apresentação: A apresentação será em forma de instalação e explicações orais para os visitantes e/ou avaliadores. Para tal, preciso de um espaço com uma mesa (tipo escrivaninha) para expor os trabalhos dos alunos (modelos de estruturas moleculares, conforme o resumo).

¹ Especialista em Educação Ambiental e graduada em Química Licenciatura/UFSM. Atua como professora de Ensino Médio Politécnico em duas escolas estaduais na cidade de Santa Maria, RS.

RECORTES DAS CARTAS DE FREIRE E SEU MÉTODO PRESENTES NO LIVRO CARTAS À GUINÉ-BISSAU

ELIANE ALMEIDA DE SOUZA¹

DORALICE MELO DOS SANTOS²

RESUMO

A grandiosa experiência vivida por Freire e Elza na África na década de 70 vem ao encontro da socialização de suas memórias de sua experiência com Almílcar Cabral. Por isso tenho por objetivo apresentar esta ação no XVI Fórum de Estudos de Freire na URI. A metodologia desta práxis é uma roda de leituras e trocas dos brasileiros sob a obra cujo autor deixou um legado a seus leitores referente à importância de uma nova prática educativa, que expressasse outra concepção de educação com o projeto da nova sociedade que o Partido e o Governo se propõem criar com o povo. Portanto a intencionalidade deste trabalho é o desafio de teatralmente convidar os participantes para um mergulho metodológico ao continente africano e suas belezas, usando o corpo em movimento. Pois sendo o Brasil o segundo continente que possui a população negra, perdendo apenas para a Nigéria, é necessário revisitar tamanho continente para observar o quanto ainda precisamos avançar na implementação das políticas públicas em solo brasileiro. Trabalhar com o método freireano, é acessar novas culturas, identidades e memórias. Pois foram os aspectos conceituais e contextuais deste método que tronaram fundante a práxis de uma Educação Popular cujo objetivo é a construção coletiva do conhecimento e fortalecimento dos processos de ensino/aprendizagem colado com a teorização das práticas educativas em contextos sociais formais, não formais e informais E é esta educação problematizadora que Freire viveu em África que precisamos trazer presente para o Brasil.

OBS: Nossa apresentação será a partir das leituras de alguns recortes das cartas do livro de Paulo Freire (Cartas à Guiné-Bissau) na qual os presentes do grupo serão convidados a realizarem suas leituras de forma interpretativa e teatral.

¹ Doutoranda pela UFRGS. Militante do Movimento Negro do Rio Grande do Sul. negrasim2004@yahoo.com.br

² Bacharel em História pela UNIASSELV.

REDES SOCIAIS: POSSIBILIDADES DE USO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FABIOLA FRANZIELE KNECHT¹
BERENICE GONÇALVES HACKMANN²

RESUMO

A experiência descrita neste relato faz parte de um projeto que está sendo realizado em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), com o objetivo de compreender/explicar como professores/acadêmicos (denominados também de colaboradores) utilizam (ou não) as redes sociais nos espaços educacionais do Ensino Fundamental e de que forma as usam (ou não) em favor da aprendizagem. A pesquisa, de cunho qualitativo, com coleta de dados feita por meio de entrevistas semiestruturadas junto ao universo de acadêmicos do curso de Pedagogia da FACCAT, ao ser finalizada, trará contribuições significativas ao campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Professores. Escola. Cultura digital. Redes sociais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A utilização das redes sociais vem ganhando destaque na sociedade contemporânea, uma vez que um número expressivo de pessoas conecta-se, no dia a dia, por meio de relações estabelecidas nas esferas digitais. As redes se constituem de tal forma que permitem conexão dinâmica, autônoma, autorregulada, sem hierarquização e evidenciam colaboração e cooperação entre os atores envolvidos. Esse cenário precisa ser absorvido nos espaços escolares e, para tal, professores em formação (aqui denominados de professores/acadêmicos) devem refletir sobre essa atualidade, procurando capacitação para superar lacunas na formação tecnológica, conquistando conhecimentos e espaços no mundo informático. A partir da investigação que está sendo realizada, de abrangência regional,

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara (Faccat) - RS. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) fabiolafrknecht@gmail.com.

² Professora das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat - RS. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Pucrs. bere@faccat.br.

pretende-se descobrir qual o perfil desses colaboradores em relação às redes sociais e possibilitar discussões e reflexões sobre o tema em pauta.

Essa pesquisa é relevante porque evidenciará em que patamar se situam os colaboradores entrevistados em relação ao uso das redes sociais, qual faixa etária prepondera, qual o comportamento desses usuários, qual a frequência com que acessam as redes sociais, qual o local de acesso, qual o motivo do uso e como podem usar as redes para potencializar a comunicação e construção de conhecimento com seus alunos. No final, os professores terão a oportunidade para, em grupo, discutir e refletir sobre o tema e elaborar sugestões de atividades que permitam o uso das redes sociais a favor da aprendizagem. As conclusões obtidas serão encaminhadas a todos os envolvidos na pesquisa.

Acredita-se que a tecnologia deve ser usada em prol da Escola, e é da natureza humana viver e trabalhar em conjunto, em forma de teia ou rede, o que justifica a potencialização de espaços para o compartilhamento da informação e do conhecimento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

As novas tecnologias com suas redes sociais

Ao iniciar a pesquisa, elaborou-se uma fundamentação teórica que sustentasse e embasasse o projeto. Assim, as reflexões foram alicerçadas nas ferramentas/programas que compõem as redes sociais e nas novas gerações que vivenciam a cultura virtual e que estão construindo uma sociedade em rede.

É importante descrever as possibilidades que os meios tecnológicos proporcionam aos usuários, que consistem em relações de contatos a distância, proporcionando, com isso, um espaço interativo para comunicação de pessoas de forma síncrona³³¹ e assíncrona³³². Nesse cenário, observa-se que, na rede, o formalismo linguístico fica, por vezes, em segundo plano. Assim, os usuários escrevem de forma coloquial e apoiam-se em recursos como os *emoticons*³³³, que

³³¹ É a interação que se processa em tempo real (HACKMANN, 2008).

³³² É a comunicação não simultânea que, entre a emissão e a recepção, existe um espaço de tempo (HACKMANN, 2008).

³³³ A palavra *emoticon* é a mistura de *emotion* (emoção) com *icon* (ícone) (AMOROSO, 2009).

trazem significados/sentimentos diversos, sem a necessidade de descrever na forma escrita seus sentimentos.

Destaca-se que os alunos, hoje em dia, têm uma familiarização com as redes sociais e, sabendo-se utilizar essas ferramentas, será mais produtiva a apropriação das mesmas no processo educativo. No entanto, há escolas que não aceitam o uso das redes sociais, pois acreditam que os alunos perdem o foco do ensino se as utilizarem. Outras ainda não se inseriram no mundo digital; ao mesmo tempo, há aquelas que usam os computadores como facilitadores de tarefas, exercícios, jogos educativos, simulações e pesquisas. Nesse sentido, Freire e Guimarães (2011) ressaltam que, com o uso dos computadores,

[...] o poder no poder assegura a si mesmo, através da programação que ele mesmo faz, o melhor uso para a reprodução da sua própria ideologia. É muito mais fácil ao poder no poder sentir-se em paz com a transmissão ou reprodução de sua ideologia através de uma máquina do que através do professor (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 124).

No *Twitter*, no *Orkut*, no *Facebook*, entre outros, os usuários constroem-se a partir de um perfil ou página pessoal e expõem sua vida para seus amigos, conhecidos ou seguidores, compartilham fotos, mensagens, ideias, conhecimentos, recebendo respostas por meio de comentários, “curtidas”, etc. Por vezes “adotam” um perfil *fake* (falso), como se fosse uma máscara, para evitar o reconhecimento de sua real identidade.

Costa *et al. apud* Tomaél, Alcará e Di Chiara (2005, p. 94), explicam que a rede “é uma forma de organização caracterizada fundamentalmente pela sua horizontalidade, isto é, pelo modo de inter-relacionar os elementos sem hierarquia”.

Com o desenvolvimento dos meios de comunicação, principalmente após a internet, as relações sociais ocorrem independentemente do tempo e/ou do espaço. Mesmo em rede, as relações influenciam seu usuário, refletindo-se em sua realidade. Segundo Wellman *et al.* (1996) *apud* Tomaél, Alcará e Di Chiara (2005), a rede está fortemente ligada com a realidade que a cerca e é influenciada pelo seu contexto e esse por ela.

As redes sociais envolvem um conjunto de atores que mantêm ligações entre si. As tecnologias de informação e comunicação, em especial os softwares

disponibilizados pela internet, fazem parte da rotina dos jovens (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010). Tais ferramentas oferecem recursos para potencializar o ensino formal e facilitam a compreensão de temas estudados. Assim, as novas tecnologias vêm transformando a maneira de ensinar e de aprender, tornando possível o uso das redes sociais para ajudar no ensino-aprendizagem, pois ampliam a interatividade e a flexibilidade de tempo e espaço no processo educacional (SILVA; COGO, 2007).

Observa-se que decorreu expressivo espaço de tempo desde que os computadores estão sendo utilizados nas escolas como facilitadores de tarefas como produção de textos, exercícios, jogos educativos, simulações e pesquisas, em atividades pré-definidas, inicialmente, pelo professor. Posteriormente, são construídas pelos próprios alunos, sujeitos tecnológicos que sabem trabalhar com as ferramentas da nova era. Como observado por Valente (1993, p. 8),

[...] o computador não é mais um instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador.

Para Lorenzo (2011) *apud* Juliani *et al.* (2012), é preciso que as redes sociais sejam melhor exploradas a partir de um planejamento que atenda a critérios de ética e responsabilidade, para que se possa otimizar o ensino.

É visível o poder das redes sociais em atrair pessoas, independentemente da classe social ou faixa etária em que estão inseridas. Deixa de ser somente um canal de comunicação e interesses em procurar, partilhar ou aprender sobre determinado assunto. Segundo Tomaél, Alcará e Di Chiara (2005, p. 97), as redes sociais “se mantêm valendo-se da interação entre diversos indivíduos para a criação de novos conhecimentos”.

Com isso, o *Facebook*, por exemplo, passa a ser um meio de oportunidade para o ensino se for bem estudado e trabalhado, evidenciando uma intenção definida para construção de conhecimento. Para isso, é preciso que a escola volte seus olhos a esse meio, contextualizando sua importância dentro do ambiente escolar. Ao utilizar as redes sociais em sala de aula, é necessário que o professor tenha pleno domínio do software para assim suprir quaisquer necessidades do

aluno. Como registram Patrício e Gonçalves (2010, p. 11), “apesar de reconhecemos potencialidades educativas a todas as aplicações referidas, cabe a cada docente perceber de que forma poderá tirar proveito das mesmas, potenciando os benefícios e minimizando as limitações que delas possam ocorrer”.

Percebe-se que é impossível ignorar o *Facebook*, assim como o *Twitter*, o *Skype* e tantas outras redes que fazem parte do nosso cotidiano. Por isso, é válido refletirmos que “somente professores podem transformar o recurso em instrumento de aprendizagem e estímulo cerebral” (ANTUNES, 2010, p. 94).

Ainda sobre o *Facebook*, é importante enfatizar seu poder de inserção e como se tornou popular entre jovens e adultos, acessível a todo o público interessado, independentemente da classe social ou faixa etária que está inserido. Com isso, passa a ser um meio de oportunidade para o ensino, tornando-se viável se houver a sua utilização correta, devendo, para tal, ser bem estudada e trabalhada com intenções definidas para a construção de conhecimento.

No ensino e aprendizagem, há que se considerar os alunos da Geração Y³³⁴: exigentes, confiantes, ambiciosos, centrados, acostumados à comunicação instantânea, que se conectam com pessoas das mais variadas formas: *SMS*, *e-mail*, *Twitter*, etc. Pertencendo a uma geração que é multitarefa, sonham em conciliar lazer e trabalho e possuem expressiva conexão com a tecnologia e com as novas mídias. Barros *et al.* (2011) explicam:

[...] a geração Y é capaz de absorver grande quantidade de informação visual de uma só vez, provavelmente mais do que as gerações mais antigas, desde que isso seja apresentado de forma atraente e fácil de assimilar. Isso torna o design, muitas vezes, tão ou mais importante que a boa escrita (BARROS *et al.*, 2011, p. 68).

Percebe-se a importância das redes sociais na vida dos jovens de hoje e ressalta-se a necessidade da promoção de cursos e oficinas de capacitação e inserção dos professores nesse mundo da “nova geração” tecnológica para qualificar seu ato educativo (BARROS *et al.*, 2011), pois é impossível fechar os olhos diante de todo esse desenvolvimento tecnológico e não deixar de ouvir a chamada de

³³⁴ Geração Y, é a geração das pessoas que nasceram após os anos 80, são as pessoas conhecidas também por serem chamadas de geração do milênio ou geração da Internet, que surgiu exatamente por essa época (SIGNIFICADOS.COM, 2013).

socorro dos jovens e crianças do mundo inteiro que clamam por aulas mais significativas e interessantes.

Ao observar uma página virtual de um adolescente, por exemplo, que na vida cotidiana possui pouco relacionamento social, encontrar-se-ão muitos “amigos” adicionados sem ao menos conhecê-los. No entanto, interage de forma satisfatória, podendo aumentar seu capital social e modificar seus valores já definidos.

Como Machado e Tijiboy (2005) descrevem, a utilização das redes sociais no âmbito educacional vai muito além do simples uso do computador como ferramenta. Elas devem ser alternativas mediadoras e transformadoras da educação, permeadas por novas formas de sociabilidade.

Uma nova geração, em rede, no mundo atual

Na atualidade, percebemos que as redes sociais na vida de crianças e jovens constituem-se de grande importância, seja na manutenção de amigos como também na criação de novas redes de apoio social e intelectual. Sabendo disso, cumpre-se salientar a importância da apropriação, por parte de professores/acadêmicos desse “mundo tecnológico”, por vezes fazendo-se necessário, para o cumprimento dessa apropriação, a promoção de cursos e oficinas para a inserção desses profissionais nessa nova forma de interação. Observe-se este pensamento de Freire (1996, p. 54): “Só os idiotas acham que a máquina deixa o professor menos importante. É justamente o contrário. Um professor apaixonado pela vida estimula a curiosidade e a curiosidade é a maior fonte do saber”. Assim, a tecnologia pode servir à construção do conhecimento, desde vise a aprendizagem imbricada com o prazer em aprender. Aprender pode ser difícil, exigente, mas prazeroso, como nos diz Freire (1992). Por isso, aprender vem acompanhado de sensação de prazer.

A satisfação da descoberta envolve o prazer de conhecer, que pode acompanhar, pela vida inteira, uma pessoa. Essa pulsão cognitiva, a curiosidade, é movida por um interesse de conhecer, como se a curiosidade comportasse, além da utilidade de conhecer o seu meio e de acumular informações ao acaso, uma finalidade em si, uma satisfação propriamente cognitiva de descoberta (HACKMANN, 2008).

Fernández (2001) relata um diálogo entre duas meninas que permite refletir sobre uma aprendizagem que causa alegria e prazer:

As meninas conversavam entre si. Sem a interferência de nenhum adulto, viram-se na necessidade de explicar o que quer dizer 'aprender'. [...]

- Vou aprender a nadar - disse Silvina com a alegria de seus seis anos recém-feitos.

- Vai nadar? - intervém a irmã, três anos mais jovem.

- Não, vou 'aprender' a nadar.

- Eu também vou brincar na piscina.

- Não é o mesmo. Eu vou 'aprender' a nadar - diz Silvina.

- O que é aprender?

- Aprender é.. como quando papai me ensinou a andar de bicicleta. Eu queria muito andar de bicicleta. Então... papai me deu uma bici... menor do que a dele. Me ajudou a subir. A bici sozinha cai, tem que segurar andando...

- Eu fico com medo de andar sem rodinhas.

- Dá um pouco de medo, mas papai segurava a bici. Ele não subiu na sua bicicleta grande e disse 'Assim se anda de bici...' Não, ele ficou correndo ao meu lado, sempre segurando a bici... muitos dias e, de repente, sem que eu me desse conta disso, soltou a bici e seguiu correndo ao meu lado. Então eu disse: Ah... APRENDI!

Uma mulher que escutava a cena de longe não pôde deixar de ver a alegria do 'aprender' pronunciado, que havia se trasladado até o corpo da menor e aparecia no brilho de seus olhos.

- Ah! Aprender é quase tão lindo quanto brincar - respondeu.

- Sabe, papai não fez como na escola. Não me disse 'Hoje é dia de aprender a andar de bicicleta. Primeira aula: andar direito. Segunda aula: andar rápido. Terceira aula: dobrar. Não tinha um boletim onde anotar: muito bem, excelente, regular...' porque, se tivesse sido assim, não sei, algo em meus pulmões não teria me deixado aprender (FERNÁNDEZ, 2001, p. 60-61).

Procurando entender que há uma constante renovação nesse contexto, é possível dizer, como Freire (2000), que esse novo mundo das tecnologias possibilita uma gama de novas perspectivas para a educação. Além disso, Freire e Guimarães (2011, p. 123) chamam a atenção para o papel dos educadores em relação à utilização da informática no subsistema educacional, para que possam "[...] aproveitar esses espaços do subsistema para, usando o próprio instrumento avançado, chamar a atenção do educando com relação a essas questões", questões essas políticas, de emancipação do sujeito, para assim desenvolver a criticidade do educando. Essa atual cultura virtual pode modificar o sujeito que a utiliza e pode desenvolver práticas educativas em que os alunos possam se tornar sujeitos cada vez mais críticos.

Deve-se, pois, ficar atento para que não aconteça uma banalização do uso das tecnologias no sistema educacional, transformando essa ferramenta de possibilidades ilimitadas em uma “cartilha informatizada”.

De acordo com Freire (2000, p. 57), a prática educativa que vem sendo exigida pelos avanços tecnológicos, é uma prática: “[..] coerente com o ser que estamos sendo, desafia nossa curiosidade crítica e estimula o nosso papel de sujeito do conhecimento e da reinvenção do mundo”.

Atualmente uma prática mobilizadora, por parte dos educadores, mostra-se cada vez mais necessária, desacomodando esses profissionais e fazendo com que eles redescubram suas práticas, correlacionando com a cultura virtual.

Por meio da sociedade em rede, pessoas com valores e interesses em comum interagem através de conversas, temas, ideias, histórias e imagens, expandindo os vínculos sociais diariamente. Essa nova sociedade em rede possibilita que jovens do mundo se comuniquem, conectados por um interesse em comum. Entretanto, como consequência dessa facilitação na comunicação virtual, é inevitável o aparecimento de *déficit* de comunicação, devido a postagens de conteúdos impróprios, que expõem ações pessoais e íntimas.

Há aqueles que acreditam que tais ações inconsequentes podem ser facilmente corrigidas com um simples *delete*, esquecendo que, em se tratando de relações humanas, mesmo que em um modelo impessoal, não presencial, informações são internalizadas pelos que com ela interagem, fazendo que aquilo que foi dito e “deletado” permaneça na memória coletiva.

Essa grande “liberdade” de expressão, disponível na sociedade em rede, acaba por fazer que pessoas percam sua individualidade. Essa liberdade pode ser questionada e, talvez, transformada em “sensação de liberdade”, significando, para os mais críticos, alienação. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor estimule o pensamento crítico do aluno, resgatando-o de um pensamento de senso comum, incentivando-o a desenvolver pensamento problematizador para que, livremente, possa construir sua própria forma de pensar.

Freire (2000) articula a ideia de que nenhuma educação

[...] que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do

sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade (FREIRE, 2000, p. 18).

É por meio da vivência autêntica que, segundo Freire (2000), essas tensões dialéticas entre autoridade e liberdade, podem melhorar a capacidade para superar crises de difícil solução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos caracterizar o projeto sobre as redes sociais, ora em desenvolvimento, como uma experiência enriquecedora e de grande relevância para a educação. Enriquecedora pela diversidade de assuntos que correlacionam com o tema em estudo, além das ligações com pensamentos freireanos. De relevância para a educação, por ser uma pesquisa regional que está em andamento e tem o intuito de investigar como as redes sociais vêm sendo utilizadas por professores/acadêmicos. No final, os professores colaboradores da pesquisa terão a oportunidade para, em grupo, discutir e refletir sobre o tema e elaborar sugestões de atividades que permitam o uso das redes sociais a favor da aprendizagem.

Repensar a educação é uma tarefa urgente e árdua que há pela frente, e todos os envolvidos precisam compreender que a educação precisa se abastecer da complexidade da cultura fractal e hipertextual. É necessário que se utilize de ferramentas possíveis que já estão disponíveis e que trazem a insegurança para aqueles que ainda não se apropriaram de novas formas de educar e de aprender. Hoje, contamos não só com os livros, mídia e espetáculos, mas também com “[...] as próteses de nosso cérebro (computadores, ferramentas de comunicação), as redes e as memórias coletivas eletrônicas”, como refere Rosnay (1997, p. 347).

Os tempos atuais exigem a reconfiguração da escola, uma nova movimentação do aluno e um novo papel do professor, que necessita de uma nova maneira de agir, caracterizada por uma atitude

pró-ativa, crítica, empreendedora, com habilidades de socialização, facilidades em trabalhar em e com equipes, num imperativo trazido pela planetarização, globalização, pelo conectar-se em um processo de interdependência, de colaboração, de cooperação, de interatividade que desafie a hiperespecialização, que limita, restringe, separa e fragmenta, impedindo de ver o global e onde o essencial se dilui, fechando-se em si mesmo (PORTAL, 2001, p. 115).

Todos os envolvidos no mundo educacional precisam abandonar a zona de conforto, do conhecido. Precisam aprender a correr risco, a serem ousados. É importante lembrar de que muitos tiveram a formação alicerçada em ações positivistas, com uma educação do tipo bancária, planejada na linearidade, em que repitam frases, fórmulas que poderiam ser “comprovadas” nos livros.

Ressalta-se a importância do papel do professor como protagonista da ação transformadora no ensino e a sua consciência de que a tecnologia deve ser utilizada para instrumentalizar o educador, não devendo se tornar uma mera ferramenta de imposição de saberes e valores da “ideologia dominante”. Quanto ao ato de ensinar, Freire (1992 p. 42) considera que “[...] o(a) 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”. Assim, para que o professor possa verdadeiramente utilizar essa ferramenta e de todas suas especificidades, faz-se necessário sua total apropriação, no entanto não pode esquecer que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, como esclarece Freire (1996, p. 25).

Veja-se essa reflexão de Freire (1996) sobre a ideia de que ensinar exige consciência do inacabamento:

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. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital (FREIRE, 1996, p. 55).

E é essa consciência de inacabamento que permitirá que os professores valorizem a interação que ocorre nas redes sociais, tornando-as cúmplices da magia do ensinar-aprender-ensinar.

REFERÊNCIAS

AMOROSO, Danilo. *Curiosidades sobre emoticons e abreviações*. 2009. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/rede-social/1515-curiosidades-sobre-emoticons-e-abreviacoes.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

ANTUNES, Celso (Coord.). Geografia e Didática. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARROS, Daniela M. V. et al. *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. 2011. Disponível em: <<http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/pedagogia/18.Educa%E7%E3o%20e%20Tecnologias.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2013.

FERNÁNDEZ, Alicia. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

_____. *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: UNESP, 2000, e-book. Disponível em: <<http://www.esnips.com/doc/3d5da577-1240-4dc4-8685-ea73cab0b346/Paulo-Freire---A-pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre a educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HACKMANN, Berenice Gonçalves. *Em busca de um novo saber: trajetórias de aprendizagem da tecnologia da informação*. 2002. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. *Por trás do computador: sentimentos expressos nas trajetórias de aprendizagem em educação a distância (sem distância)*. 2008. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

JULIANI, Douglas Paulesky et al. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. 2012. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, CINTED-UFRGS, Porto Alegre, v. 10, n. 3, dez., 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/36434/23529>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

MACHADO, Joicemengue Ribeiro; TIJIBOY, Ana Vilma. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, CINTED-UFRGS, Porto Alegre, v. 3, n. 1, maio, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13798>>. Acesso em: 10 set. 2013.

PATRÍCIO, M. R. V., GONÇALVES, V. M. B. Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior. *I Conference Learning and Teaching in Higher Education: Universidade de Évora [versão electrónica]*. 2010. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/7104.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. O professor e o despertar de sua espiritualidade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001. p. 109-123.

ROSNAY, Joël de. *O homem simbiótico: perspectivas para o terceiro milênio*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SIGNIFICADOS.COM.BR. *O que é Orkut*. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/orkut/>>. Acesso em: 2 set. 2013.

SILVA, A. P. S. S.; COGO, A. L. P. Aprendizagem de punção venosa com objeto educacional digital no curso de graduação em enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 185-192, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/3162/1733>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; DI CHIARA, Ivone Guerreiro. *Das redes sociais à inovação*. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/civ34n228559.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 57, p. 3-16, jan./ mar.1993.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DO PNAIC- POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE- REFLEXÕES NA VISÃO DE PAULO FREIRE

DANIELA PEDRA MATTOS¹

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar o ensaio de uma pesquisa de doutorado que tem sua nascente na formação de professores através do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) do Governo Federal brasileiro. Tal estudo trás reflexões sobre os impactos desse Programa na formação docente e o reflexo desta no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do terceiro ano das séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa em desenvolvimento é de cunho qualitativo, com coleta de dados através de questionários com perguntas semi - estruturadas e análise documental dos registros efetuados pelos professores como diários de classe e planejamento docente seguido da análise do resultado de um indicador externo de avaliação (ANA- Avaliação Nacional Alfabetização) aplicado aos alunos do 3º ano, a partir do ano de 2013 pelo Ministério da Educação brasileira. A análise dos resultados deste indicador se dará nos anos de 2014 e 2015. Sendo assim, apresentam-se alguns dados preliminares coletados durante o ano de 2013 pela pesquisadora que sinalizam fragilidades e possibilidades no processo de ensinar e aprender entre alunos e professores da escola pública, estes refletidos sob a visão de Paulo Freire. Assim, espera-se que as reflexões aqui provocadas e sobre os dados parciais deste estudo, venham contribuir com todos aqueles que estão imbuídos no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS - CHAVE: Formação de Professores. Ensino. Aprendizagem. Possibilidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como professora inserida no espaço da escola pública a pesquisadora percebeu acentuadas fragilidades no processo da formação de professores e, com esta, as inúmeras fragilidades vivenciadas nesse contexto. Tais fragilidades acentuavam-se e percorriam todo o processo, tanto no ato de ensinar, pelos

¹ Universidade Federal de Pelotas. dani.mattos@yahoo.com.br

docentes, quando no ato de aprender, pelos alunos. Os anos iniciais, sofriam as contradições de um espaço, aparentemente, não dialogado e sentido pelos seus sujeitos: alunos e professores. Os alunos apresentavam fragilidades ao chegarem ao terceiro ano do ensino fundamental, sem domínio da leitura e da escrita. A escola, por sua vez encobria-se de tarefas burocráticas, aparentemente, deixando em segundo plano as questões pedagógicas.

Nesse sentido Freire (1986, p.13) diz que: “(...) as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista. (FREIRE)”.

Indo ao encontro das ideias do autor percebia-se uma realidade escolar que ainda apresentava sinais de engessamento e, com estes, encontravam-se os desafios e as possibilidades de programas como o PNAIC, proposto pelo Ministério da Educação brasileira, o qual tem por objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Um programa que objetiva mobilizar não somente o docente em sua prática pedagógica, mas que provoca inquietações e reflexões sobre o processo de alfabetização e o entendimento deste no cenário da escola. Portanto, partindo do objetivo do Programa da formação de professores , (PNAIC) e da compreensão de que toda a criança pode aprender interagindo, participando e contribuindo com o espaço em que vive e convive é que se desenvolve este trabalho.

Dessa forma, através deste ensaio de pesquisa, com dados preliminares, busca-se provocar algumas reflexões sobre o processo de formação docente (PNAIC) e, sobretudo, na aprendizagem dos alunos. Para tanto, se dialoga com as percepções de Paulo Freire para balizar as reflexões aqui propostas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir do processo de formação continuada desenvolvido pela pesquisadora como formadora do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e das experiências que viveu como professora da escola pública, agregadas as reflexões de Paulo Freire emergiu a necessidade de pesquisar sobre o tema proposto, levando em consideração a relevância do processo de formação

continuada e a abrangência deste através do PNAIC, o qual é de âmbito nacional e suas implicações deverão ser sentidas e refletidas por estudantes e professores de todo o Brasil. Tal programa é um “acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças, até o máximo de oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (...) tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (...)” (BRASIL, 2012).

Sendo assim, entre a realidade evidenciada nos encontros de formação continuada dos professores orientadores e da proposta do PNAIC a pesquisadora percebeu que havia distanciamentos entre a teoria e a prática dos docentes. Para Freire (1996, p.24) “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).

Nesse mesmo sentido Vale (2001, p.66) diz que “(...) o distanciamento entre a teoria e a prática nos remete a análise de outra questão decisiva na prática educativa: a falta de clareza política” (VALE, 2001).

Ambos os autores refletem sobre tal questão, considerando que necessariamente precisa haver entrelaçamento entre a teoria e a prática no contexto pedagógico, caso contrário o ensino e a aprendizagem, desassociam-se e perdem o sentido.

Contudo, o PNAIC coordenado pela UFPEL começou em janeiro do ano de 2013 e, já no primeiro encontro de formação, durante cinco dias intensos de estudos, emergiram diálogos e reflexões sobre a proposta do programa que, mesmo de forma tímida, foram de extrema importância para aquele momento vivenciado, pois as indagações e contrariedades a cerca de tal formação por parte dos professores orientadores eram coletivas. Nesse sentido “percebemos que a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser e estar docente” (BRASIL, 2012).

E foi a partir dessa percepção e uma atenção diferenciada, que objetivos e metas individuais e coletivas foram traçadas pelo coletivo dos professores que faziam parte daquela formação, a qual foi desenvolvida durante todo o ano de 2013

e segue no ano de 2014 como um processo contínuo. Tal Programa prevê princípios gerais da formação continuada, que estão estruturados da seguinte maneira: A prática da reflexividade; A mobilização dos saberes docentes; A constituição da identidade profissional; A socialização; O engajamento; A colaboração;

Considerando que os princípios da proposta do PNAIC preveem a formação docente como um dos imprescindíveis elementos para qualificar o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a necessidade desta para que se possa garantir que a alfabetização se efetive nos três primeiros anos das series iniciais- ciclo de alfabetização- a pesquisadora percebeu que havia muitas indagações e contrariedades por parte dos professores orientadores componentes do programa de formação previsto pelo PNAIC.

De acordo com Freire (1986, p.27),

Para que os professores se transformem precisamos, antes de mais nada, entender o contexto social do ensino e então perguntar como é que esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais" (FREIRE, 1986).

O autor remete a desassossegos a respeito de uma educação, aparentemente contraditória estabelecida num espaço enraizado, ainda, nos modelos tradicionais. Porém, é em busca de uma compreensão humana que a formação continuada de professores tem sua constituição, no entanto, há de se compreender que "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (FREIRE, 1991, p.58).

O autor reflete comprometidamente sobre a questão, provocando um repensar sobre o sentido da formação de professores como um processo em construção e reflexão sobre a prática, sinalizando possibilidades no processo de ensinar e aprender.

O autor assinala que "a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". (FREIRE, 1996, p.42).

Na busca entre o fazer e o pensar sobre o fazer, conforme o autor, que se pode acreditar que a formação continuada não pode ser pensada sem primeiro pensar nas indagações de cada professor e sobre o significado desta para sua prática, num movimento permanente, dialético, de reciprocidade. A reflexão sobre a prática permite ao professor olhar para sua atuação docente de forma crítica, aberta e despida de pré-conceitos, podendo assim, rever suas metodologias e promover um processo de ensino e aprendizagem significativos.

O CAMINHO METODOLÓGICO

A proposta deste estudo foi de pesquisar entre os docentes das escolas públicas municipais e estaduais de seis cidades do estado do Rio Grande do Sul/ Brasil - participantes do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Governo Federal brasileiro, sobre os impactos desse Programa na formação docente e o reflexo desta no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do terceiro ano das séries iniciais do ensino fundamental. Essas seis cidades (Porto Alegre, Canoas, Gravataí, Dois Irmãos, Camaquã e Glorinha) foram escolhidas pelo fato de além de terem aderido ao PNAIC e suas ações há um acompanhamento permanente das Orientadoras de Estudo que fazem parte do processo de formação continuada proposto pelo programa que, aparentemente, tem sido efetivado com as professoras alfabetizadoras nos municípios citados e, conseqüentemente, consolidado com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental das escolas municipais e estaduais. Essa constatação foi evidenciada através de relatos e produção escrita das professoras Orientadoras de Estudo, bem como pelas professoras alfabetizadoras no decorrer do ano de 2013.

A pesquisa em desenvolvimento é de cunho qualitativo, com coleta de dados através de questionários com perguntas semi- estruturadas aos docentes alfabetizadores das seis cidades já nominadas e análise documental dos registros efetuados pelos professores como diários de classe e planejamento docente, seguido da análise do resultado de um indicador externo de avaliação (ANA- Avaliação Nacional Alfabetização) aplicado aos alunos do 3º ano, a partir do ano de 2013 pelo Ministério da Educação brasileira. A análise dos resultados deste

indicador se dará nos anos de 2014 e 2015. Esses resultados servirão para diagnosticar se a partir da implementação do PNAIC houve melhoria no desenvolvimento da educação dos alunos que concluem o terceiro ano das séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa será desenvolvida com o terceiro ano das séries iniciais, tendo em vista que, os direitos de aprendizagem previstos para o ciclo de alfabetização são consolidados ao final deste ciclo (terceiro ano).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar a intencionalidade desta proposta de estudo a pesquisadora busca não somente saborear outros caminhos possíveis, mas também qualificar sua prática docente, seus passos enquanto aprendiz e, sobretudo, contribuir com o coletivo dos professores e, quem sabe, ousadamente, contribuir com o desenvolvimento e qualidade da educação brasileira. Sendo assim, alguns dados preliminares coletados durante o processo de formação do PNAIC no ano de 2013 já foram analisados e sinalizam que:

- A formação dos professores não é reconhecida como um processo contínuo;
- Faltam espaços de diálogo e reflexões aos docentes e alunos no contexto da escola;
- O PNAIC ainda não foi compreendido pelos docentes;

Os dados sinalizam que há fragilidades estandardizadas no que se refere à educação, a qual ainda apresenta fragmentos de engessamento, não permitindo a construção de uma educação que liberte e construa caminhos. Para Freire, (1986, p.27) “o primeiro teste de uma educação libertadora é que tanto os professores quando os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.”

Nesse sentido o autor enfatiza a relevância de uma educação circundante, motivada pela busca coletiva do conhecimento e da aprendizagem.

Sendo assim, acredita-se nas possibilidades que este estudo poderá oportunizar e, conseqüentemente, contribuir com a melhoria da qualidade da escola pública, no sentido de valorizar professores e alunos, numa perspectiva humana de apropriação da multiplicidade de saberes que se interconectam permanentemente.

Diante das reflexões até aqui constituídas e propostas, acredito nas possibilidades de qualificação da escola pública através de um processo de formação de professores significativo, que oportunize a busca e respeite as diferenças promovendo, assim, uma educação que construa conhecimentos e valorize pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1985.

FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia. São Paulo. Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. A sombra desta Mangueira. São Paulo, Olho d água, 1995.

VALE, Ana Maria. Educação Popular na Escola Pública. 4ª Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

DEMOCRATIZAR A DEMOCRACIA: MUDANDO A CARA DA ESCOLA ATRAVÉS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - DIALOGANDO COM PAULO FREIRE.

SAMUEL ROBAERT¹

CELSO I. HENZ²

NISIAEL KAUFMANN³

RESUMO

Apesar de ser um documento previsto na legislação e fundamental na organização pedagógica da escola, o Projeto Político Pedagógico não tem sido utilizado para além da motivação burocrática de sua construção. Poucas experiências exitosas de planejamentos coletivos têm sido registradas nas escolas. Neste texto discutimos a importância do planejamento coletivo de toda a comunidade escolar, através da construção e consecução compartilhada do Projeto Político Pedagógico da Escola, a sua centralidade na construção de uma escola com Projeto Próprio, ou seja, autônoma, e a importância do poder da palavra, do exercício do poder decisório, no sentido dado pelo grande educador Paulo Freire, na construção de uma cultura democrática na escola e para além dela. Para isso, analisamos os resultados de uma pesquisa realizada com gestores, professores e pais membros do Conselho Escolar de uma escola de educação básica. Concluímos que a participação da comunidade de forma ativa pode colaborar para a construção de um sentimento de pertença e corresponsabilidade e fundamentar as bases para que a Escola possa assumir a sua autonomia, através dos momentos em que as pessoas que formam esta comunidade educativa tornam-se sujeitos autônomos, no poder de decidir, no diálogo consciente e transformador do mundo.

PALAVRAS CHAVE: Projeto Político Pedagógico. Participação. Democracia. Autonomia.

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM samu_robart@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação, professor no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM celsoufsm@gmail.com.

³ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM nisraeloliveira@bol.com.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se grandes são os desafios de se construir um Projeto Político Pedagógico da Escola - que explicita uma identidade político pedagógica, *suleadora*³³⁹ das atividades cotidianas desta instituição, mais distantes estão, ainda, da realidade do cotidiano da escola, as possibilidades deste instrumento da gestão democrática (?)³⁴⁰ ser utilizado efetivamente como estruturador da atuação política e pedagógica da ação intencional que caracteriza o ato educativo da escola. Mas teria o Projeto Político Pedagógico da Escola a real capacidade de mover a Escola no sentido de atingir os seus objetivos educacionais, assim como os expressos na legislação? E quais os motivos/razões que determinam o seu fracasso/sucesso como instrumento de consolidação dos princípios democráticos na gestão democrática (?)? Poderia ainda, o Projeto Político Pedagógico ser instrumento de consolidação de uma escola mais autônoma e democrática?

Em pesquisa recente, no ano de 2012, em uma escola de educação básica no município de Três Passos, RS, evidenciamos o distanciamento entre o que se faz na escola e o Projeto Político Pedagógico da mesma, transparecendo o tratamento essencialmente burocrático que se dá a esse documento da gestão democrática (?); a falta de percepção da importância do envolvimento de todos os integrantes da escola, num processo contínuo de implicação coletiva com os objetivos educacionais da mesma e a participação passiva de muitos na construção e implementação do Projeto Educativo da escola; a participação, sob o viés da democracia representativa, onde a representatividade de determinado grupo é delegada a determinados membros que, por sua vez, representam os interesses deste grupo e nem sempre tem acesso ao Projeto Político Pedagógico; ao entendimento coletivo

³³⁹ Segundo Madalena Freire, responsável pelo glossário do livro *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire foi primeiramente alertado acerca da ideologia implícita em tal termo, pelo físico Márcio Campos. Ao utilizar o termo *sulear* em contraposição ao significado ideológico da palavra nortear: tomar como referência o norte, ou seja, adotar como referência política, econômica e cultural os países do norte, Paulo Freire demarca um posicionamento político e ideológico lançando um olhar contextualizado nos problemas enfrentados pelo povo brasileiro e latino americano. Boaventura de Souza Santos utiliza a mesma palavra ao propor um olhar para o Sul, uma epistemologia do Sul.

³⁴⁰ Utilizamos neste texto a forma de representação (?) como maneira de questionar a Gestão democrática presente na ampla maioria das escolas, visto que a mudança na nomenclatura - de administração para gestão - não foi acompanhada de uma mudança profunda das práticas no interior da escola, de forma que caracterizem uma Gestão Democrática no sentido em que nos apontam autores como Luck (2010,2011) e Alarcão (2011)

da importância do Projeto Político Pedagógico da escola, mas, antagonicamente, não construído e implementado participativamente por todos os membros da comunidade escolar.

Ao mesmo tempo em que, a ampla maioria dos professores e gestores das escolas demonstra o seu descrédito com este documento, há uma dificuldade de se saber aonde se quer chegar, ou seja, qual é a intencionalidade da ação pedagógica da escola. Dúvidas frequentes como “Devemos preparar os alunos para o vestibular?” ou “Devemos focar nosso trabalho na formação de cidadãos?” ou ainda “Devemos formar para o trabalho?” sempre estão no centro das discussões acerca da organização pedagógica da escola e da ação direta do trabalho pedagógico dos professores.

Afora as dúvidas e incertezas inerentes ao ato educativo, permanecem, ao longo dos anos, inseguranças em relação aos objetivos educacionais das escolas que evidenciam a falta de visão do trabalho pedagógico da instituição como um todo, já que, pelos discursos, percebe-se que o comprometimento pode não perpassar a individualidade do seu componente curricular.

Ao fazer uma análise de sua trajetória como educador e gestor, Caria (2011, p.16), afirma que, mesmo que se reconheça a existência de planejamentos escolares, o sentido burocrático dado ao mesmo predomina sobre experiências sólidas de construção de autonomia. Ainda, para este autor, é comum observar que o planejamento escolar se traduz, muitas vezes, em consultas pontuais e avulsas feitas pelos gestores a alguns segmentos, bem como combinações didático-pedagógicas parciais, “fundamentalmente orais, registrada durante uma reunião de pais, professores, funcionários.” (CARIA, 2011, p.18)

Esta problemática da centralização na(s) pessoa(s) do gestor(es), com consultas para referendar decisões anteriormente tomadas é recorrente no ambiente organizacional das instituições de ensino. Em pesquisa recente (ROBAERT, 2012), realizada com gestores de uma escola de educação básica e com pais e professores membros do Conselho Escolar, quando perguntados se no dia-a-dia o Projeto Político Pedagógico da escola é colocado em prática e quais os pontos fortes e as fragilidades desse processo, um dos gestores entrevistados, fez a seguinte colocação:

Posso garantir que semanalmente temos reunião administrativa - pedagógica que é o grande sustentáculo de toda a Escola, isto garante e viabiliza o PPP no seu conjunto geral, no entanto as atividades diárias fazem com que a gente esqueça de voltar à fonte, o PPP. (GESTOR 1)

Temos aqui presente, na fala deste gestor, uma problemática central quando falamos de gestão democrática: a centralização das decisões no(s) gestor(es) ou a ampliação para uma “equipe” traduz o paradigma da administração, ligado à racionalidade técnico-instrumental. Ainda presos nesse paradigma, gestores têm dificuldades em vislumbrar uma escola mais plural e democrática, através do compartilhamento de decisões e de responsabilidades com toda a comunidade escolar. Ao contrário disso, permanece na escola muito forte o paradigma centralizador, em detrimento do paradigma da gestão (LUCK, 2011), caracterizado pelo compartilhamento de decisões e responsabilidades com toda a comunidade escolar.

Na mesma pesquisa, com o objetivo de conhecer com mais profundidade a visão de professores e pais acerca de sua própria participação na escola, foram também entrevistados professores e pais membros do Conselho Escolar da escola de educação básica já referida neste texto.

Os professores foram questionados sobre como se deu a sua participação na elaboração e consecução do PPP da Escola e também se o mesmo aconteceu com os outros segmentos da comunidade escolar, como pais, alunos e funcionários e, de forma igualitária, entre os segmentos da Escola, e novamente aparece a centralidade das decisões na (s) pessoa (s) do gestor (es):

Através das reuniões pedagógicas e avaliações anuais, com sugestões, ideias e novas contribuições. Nem sempre a participação envolve o comprometimento. De alguma forma sabem como as coisas funcionam, portanto são parte do processo e responsáveis por seus filhos. Quanto aos funcionários sinto que a participação poderia melhorar. (PROFESSOR 1)

Na mesma pesquisa, foi entrevistado um pai, membro do Conselho Escolar, na função de presidente deste Conselho. Quando questionado acerca de como percebe a participação dos pais na Escola colocou o seguinte:

Na minha opinião, a participação dos pais na Escola é bastante limitada. Muitos pais não querem comprometer seu tempo pessoal com a Escola, sob

a alegação de falta de tempo, e se limitam a participar das reuniões de início e encerramento do ano letivo, das apresentações dos filhos (quando o mesmo participa), das festas da Escola e das atividades de classe do filho. Entendo que uma parcela dos pais, assim que convidados, estariam dispostos a colaborar com a direção da Escola, seja na participação do CPM, do Conselho Escolar, na discussão das melhorias materiais da Escola, na discussão do projeto pedagógico da Escola, pois entendem que a Escola do seu filho, além da estrutura física em que se constitui, também é um local de discussão e de capacitação que pode levar a melhoria da qualidade do ensino. (PAI)

O mesmo pai falou sobre o momento em que participa da Escola do seu filho e como esta participação acontece, fazendo a seguinte colocação,

Acho que os pais são chamados a participar das atividades da Escola ou a trabalhar nas festas que a escola promove, porém, são poucas as vezes que os pais são convidados a participar das decisões ou dos rumos que a Escola pretende tomar (PAI).

Percebe-se, pelas contribuições do pai, que sua participação se dá apenas na forma representativa do Conselho Escolar e que o mesmo não percebe a participação dos outros pais e/ou outros segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, o que fica mais evidente quando o pai se refere à participação do seu segmento quando de festas e outras atividades da escola, mas poucas vezes quando de necessidade de tomada de decisões sobre os rumos que a escola tem tomado ou deve tomar.

Paro (2011) afirma que permanecem muitos erros e equívocos na compreensão dos gestores sobre como se deve dar a participação da comunidade na escola e de quais os limites dessa participação. Afirma, para tanto, que é muito presente a compreensão de que os pais devem “ajudar” a escola com sua manutenção, ou em festas cujo principal objetivo é arrecadar fundos para manutenção e melhorias na estrutura da escola. Assim, percebemos que a fala do pai vai de encontro a esta visão de participação da comunidade desligada dos problemas pedagógicos da Escola, bem como ao encontro ao que Paro (2011) coloca sobre essa participação.

Dialogando com Paulo Freire: escola e democratização da democracia.

Mas qual seria o sentido da ampliação da participação nos processos decisórios na escola a partir da construção e consecução compartilhada do Projeto Político Pedagógico da escola? Ou melhor, que importância e relevância existem no ato de decidir?

Não poderíamos falar em poder da decisão, em poder da palavra, sem nos reportarmos ao grande educador Paulo Freire, que, apesar de não se referir diretamente ao Projeto Político Pedagógico, nem, em grande parte de sua obra se referir diretamente à educação escolar, mas à educação no conjunto da sociedade, como um processo social, sempre acreditou na transformação da sociedade através da educação. Por isso, queremos refletir com ele sobre alguns aspectos de sua obra que nos levam a pensar e sonhar com uma sociedade mais democrática e humana, através da ação do trabalho educativo intencional e transformador da escola.

Freire centra a sua crítica à racionalidade técnico - instrumental em educação através de um dos expoentes deste paradigma na Escola: a educação bancária. Como forma de contrapô-la, explora as potencialidades da participação democrática radical e cidadã, não alienada como forma de democratizar a democracia (LIMA, s/d), ou seja, não basta a delegação de autoridade para outro que me representa, pois a construção da autonomia se dá na medida em que, ao participar ativamente de todos os processos, ao transformar a(s) instituição (ões), o próprio participante se autotransforma, se educa.

Para Freire, a participação não pode ser fictícia, mas deve acontecer no poder da decisão, enquanto exercício livre e responsável de sujeitos autônomos, destacando a centralidade da ação comunicativa e práticas reflexivas e emancipatórias, adotando uma postura dialética de organização educativa e cultural. Segundo ele, as estruturas administrativas centralizadoras, que acabam por ser autoritárias, não permitem que se instaurem processos de tomadas de decisão coletivas:

Estruturas administrativas a serviço do poder centralizado não favorecem procedimentos democráticos. Um dos papéis das lideranças democráticas é, precisamente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de

decisão de natureza dialógica. O centralismo brasileiro, contra que tanto lutou Anísio Teixeira, expressa nossas tradições autoritárias e as alimenta (FREIRE, 2000, p. 45 apud LIMA, s/d, p.91)

Isto implica diretamente no processo de construção da autonomia, pois segundo Freire, a autonomia se constrói em processos de decisão: “É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1996, p. 106) e um processo assim só pode se constituir se envolver, no caso da Escola, toda a comunidade escolar.

Não existe democracia sem participação e não existe participação sem amplos processos que assegurem a todos o direito de dizer a sua palavra. Assim, as decisões em uma escola que se pretende constituir democrática, devem envolver a todos. E as responsabilidades, advindas das decisões tomadas, passam a ser compartilhadas por todos. Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*, escreve sobre a importância das experiências estimuladoras da autonomia,

[...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade (FREIRE, 1996, p.107).

Caria (2011) corrobora com Freire ao apontar que, enquanto empreendimento escolar, o Projeto Político Pedagógico está associado à viabilização de um projeto plural, que une a comunidade em busca de uma escola mais autônoma.

Para Freire, ser no mundo não é o mesmo que estar no mundo. Ser no mundo não se restringe a ter um corpo, mas expressá-lo como ser de vontades, desejos, reflexões e diálogos (CARIA, 2011).

Além disso, segundo Freire (1981, p. 90) não é no silêncio que os homens se constituem, mas na reflexão - ação. Dizer a palavra é transformar o mundo e isto não é privilégio de alguns homens, é direito de todos, pois é no permanente diálogo com o mundo, no pronunciamento do mundo, que este pode ser transformado pela sua ressignificação. Assim, a Escola, enquanto corpo, enquanto grupo de pessoas, precisa aprender o exercício da pronúncia da palavra, que expresse seus desejos e sentidos para o mundo.

Mas não podemos ignorar que vivemos em uma sociedade profundamente marcada por suas heranças autoritárias, ainda fortemente marcadas pela racionalidade técnico - instrumental. Nossas experiências democráticas são extremamente recentes e as pessoas não aprenderam a dizer a sua palavra. Por isso é necessário que façam o exercício da pronúncia da palavra, pois a autonomia não se constitui sem isso.

Daí a importância do Projeto Político Pedagógico como instrumento da Gestão Escolar, verdadeiramente comprometida com os ideais democráticos, que não centraliza o poder da palavra, mas que, comprometida com a formação de sujeitos autônomos, utiliza os espaços coletivos para que todos juntos construam o Projeto da Escola. Sujeitos autônomos são fundamentais para que a escola se constitua enquanto tal, pois segundo Freire (1997 apud CARIA, 2011, p. 109) uma escola autônoma se constitui entre sujeitos autônomos.

O movimento dialógico em que toda a comunidade escolar se envolve no planejamento da Escola, através do Projeto Político Pedagógico, permite amplas experiências democráticas, de exercício da palavra e do poder decisório, em uma sociedade acostumada a delegar amplos poderes a representantes, que muitas vezes mostram-se descompromissados. Através da Escola podemos aprender formas de democratizar a democracia, ou seja, tornar a democracia mais participativa.

Assim, a participação na elaboração e na conseqüente consecução compartilhada do Projeto Político Pedagógico permite o desenvolvimento da autonomia pessoal e, através deste, um maior controle social sobre a política educacional (CARIA, 2011, p. 111).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se planejar a escola e debater os problemas da mesma e da comunidade envolvida, a Escola assume um compromisso com a realidade social de seus alunos e direciona o seu trabalho pedagógico no sentido de transcender os muros da escola, de fazer a leitura de mundo, interrompendo a tão tradicional prática

descolada da vida. Trata-se de um oportunidade de integrar o currículo, o “conteúdo” da sala de aula à vida dos alunos.

Assim assumimos que o Projeto Político Pedagógico, enquanto instrumento de gestão, permite a resignificação do trabalho da escola, e seu redirecionamento para que a Escola atinja os seus objetivos educacionais, superando a racionalidade técnico - instrumental e as práticas bancárias, tão criticadas por Paulo Freire.

Na pesquisa realizada, percebemos que a racionalidade que marca a compreensão que a Escola tem de si mesma ainda está muito ancorada no pensamento técnico - científico, com a burocratização e forte hierarquização. Mas, segundo a pesquisa realizada (ROBAERT, 2012), há evidências (no olhar que os gestores fazem acerca da importância da participação e na necessidade e urgência desta, apontada por professores e pais) de que esta caminha para uma racionalidade mais libertadora, caracterizada por práticas mais democráticas, e que envolvem todos na construção e consecução compartilhada deste importante instrumento de gestão que é o projeto Político Pedagógico. A superação do paradigma técnico - científico e da racionalidade instrumental são condições necessárias para que nossa sociedade possa ser mais democrática, para que os problemas sejam percebidos e superados de forma dialogada, para que nossa escola seja mais humanizador e, por consequência, nossa sociedade mais humana.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores Reflexivos em uma escola reflexiva. 8.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

CARIA, A. de S. Projeto Político Pedagógico: em busca de novos sentidos. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17.e.d. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, in: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_do_oprimido.pdf> Acesso em 21/04/2014.

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

_____. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, L. Paulo Freire e a governação democrática da escola: organização, participação e autonomia. s/d. in: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/arq05.pdf>> Acesso em 27/03/2014.

LUCK, H. A Gestão Participativa na Escola. Petrópolis. 10. ed. RJ : Editora Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

_____. Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional. Petrópolis. 5. ed. RJ : Editora Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

_____. Gestão Educacional – Uma questão de paradigmática.9.ed. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

PARO, V.H. Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez editora, 2011.

ROBAERT, S. Um olhar nas concepções da comunidade escolar acerca do projeto político pedagógico e sua implementação em uma escola de educação básica. Universidade Federal de Santa Maria. 2012. Monografia de especialização.

PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO: UM OLHAR ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

VANESSA TAÍS ELOY¹

RUDINEI MOREIRA²

LUCI MARY DUSO PACHECO³

SILVIA REGINA CANAN⁴

RESUMO

O artigo em voga: Pedagogia da indignação: um olhar acerca das contribuições do livro para a formação docente, é o resultado de grupos de estudos realizados no curso de Pedagogia, que foram as leituras pedagógicas, em que houveram discussões e trocas de saberes referentes a obra de Paulo Freire Pedagogia da indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos, tendo como objetivo a mobilização dos saberes construídos a partir das obras de Paulo Freire e promovendo o desenvolvimento de leitores comprometidos, capaz de problematizar o fazer pedagógico, por meio da reflexão sobre a práxis e, além disso, instituir um ideal de educação libertadora, democrática, justa e humanizadora. Os grupos de estudos foram realizados em seis encontros, com dez obras do autor Paulo Freire, nas mesmas foram realizadas debates e dinâmicas de grupo, trocando ideias e permitindo o aprimoramento do conhecimento teórico, que é a base para a prática educativa. A leitura formativa é essencial para a formação docente, pois é um suporte que nos auxilia na realidade em sala de aula, contribuindo para a qualidade da educação.

PALAVRAS-CHAVES: Leituras Pedagógicas. Formação docente. Pedagogia da indignação.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail:

² Acadêmico do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail:

³ Doutora em Educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: luci@uri.edu.br.

⁴ Doutora em Educação. Orientadora e professora do Departamento de Ciências Humanas. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: silvia@uri.edu.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo surgiu da discussão e estudos em grupo sobre o livro *Pedagogia da Indignação*, o qual trata sobre a indignação de Paulo Freire frente à desigualdade social e demais assuntos que influenciam diretamente na educação. A leitura formativa é fundamental para a formação docente, a mesma contribui com a práxis educativa, fornecendo um aparato teórico que permite uma melhor compreensão da realidade.

As leituras pedagógicas surgiram através da necessidade de um conhecimento mais abrangente dos acadêmicos do curso de pedagogia a respeito de obras literárias. Para as grupos de estudos foram pensadas em dez obras de Paulo Freire, que foram conduzidos pelos bolsistas do PIBID- Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência, em que cada dupla de bolsistas trabalhou a respeito de uma obra de Paulo Freire, juntamente com o seu grupo. Os encontros foram feitos em seis noites de estudos e trocas de ideias, aprofundando o aprendizado de cada um sobre a obra, e refletindo sobre temas sociais contextualizando na educação.

O livro *Pedagogia da Indignação* apresenta uma reflexão sobre diferentes temas que influenciam na educação, principalmente em relação às dificuldades enfrentadas pelas seres humanos, que por mais que não sejam ligadas a instituição de ensino refletem diretamente na aprendizagem dos educandos. Por isso, cabe ao educador conhecer as necessidades dos educandos e trabalhar conforme as mesmas, ligando os conteúdos curriculares a realidade local.

As obras de Paulo Freire trazem assuntos pertinentes à educação, com isso estudá-las em conjunto, refletindo sobre os desafios que a educação apresenta, e tendo um olhar mais abrangente frente ao mundo, superando os preconceitos que a sociedade impõe, como religião, sexo, cor, raça e etnias, etc, é essencial para os profissionais docentes.

As mudanças tecnológicas e sociais que vem ocorrendo na sociedade também é um assunto muito importante que deve ser discutidos nas instituições de ensino, e o autor trás em sua obra, discutindo sobre a importância de ser bem trabalhada em sala de aula, sendo um recurso que contribua para a educação.

Paulo Freire foi um grande educador, e apesar de suas obras terem sido escritas a décadas as assuntos são pertinentes a nossa realidade atual, e contribuem para a formação docente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A leitura formativa é fundamental, em especial para os profissionais da educação. O livro *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* nos trás um olhar crítico e reflexivo frente à área educacional como um todo, á importância da união da classe frente à realidade social. O livro é dividido em duas partes: *Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*, com temas distintos entre eles, mas que se relacionam com fatores relevantes para a educação.

Cartas pedagógicas

A primeira parte do livro trás três *Cartas Pedagógicas*, sendo elas: *Do espírito deste Livro*; *Do direito e do dever de mudar o mundo*; *Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos- Índio Pataxó*.

A evolução que está sendo vivenciada na atualidade é bem trabalhada no decorrer do livro, mostrando que nada é mais como antigamente, algumas coisas evoluíram outras retrocederam. Como nos apresenta Paulo Freire no livro, onde este nos coloca as mudanças que acontecem tanto nas famílias como na sociedade de um modo geral. Nas famílias de hoje a criança não trata mais seu pai da mesma forma que seu pai tratava seu avô, isso é ocorrência de muitos fatores como a falta de diálogo, de respeito, e um desses causadores seria os meios de comunicação, principalmente a internet, como nos mostra a citação abaixo.

As revoluções tecnológicas encurtam o tempo entre uma e outra mudança. O bisneto dos fins do século passado repetia, nos grandes traços no que tange as formas culturais de valorar, de expressar o mundo de falar, seu bisavô. Hoje, numa mesma família, nas sociedades mais complexas, o filho mais novo não repete o irmão mais velho, o que dificulta as relações entre pais, mães, filhas e filhos. (FREIRE,1997, p.30)

De algumas décadas para cá as mudanças aconteceram em um ritmo muito acelerado, o que foi muito bom em alguns pontos como: na economia, na tecnologia que facilita o trabalho o aumento o entretenimento, etc. Mas ao mesmo tempo a mudança trouxe a “correria do dia a dia”, afastando as famílias de suas casas perdendo assim o dialogo, a cultura e os valores passados de geração em geração, o que significa que não estamos conseguindo acompanhar as mudanças tecnológicas com a vida familiar e social.

O mais preocupante é quando a tecnologia invade a sala de aula sem um planejamento de como e quando ela deve ser utilizada, o que pode trazer grandes prejuízos para o aprendizado dos educandos. Paulo Freire em especial na primeira Carta Pedagógica do livro Pedagogia da Indignação, se mostra bastante preocupado com a falta de limites com que as crianças estão sendo educadas, em que acabam perdendo até mesmo a noção do certo e errado.

Os meios eletrônicos e tecnológicos são vistos por Demo (2004) como algo que “atrapalha” a vida prática do docente, pois é capaz de produzir conhecimento com efeitos muito mais atraentes para com a aprendizagem dos alunos, muitas vezes o professor não sabe utilizar as tecnologias e acaba se isolando ainda mais. O autor nos remete á uma utopia na busca de uma pedagogia “perfeita”, segundo ele a pedagogia do futuro deve se adequar as novas tecnologias, usá-las a nosso favor, não fazer dela obstáculo para sua prática, mas sim fazer delas instrumentos de apoio.

Em nossa atualidade a tecnologia está ao alcance das pessoas, informando assim o público em geral, o que nem sempre é bom na construção do conhecimento, pois poderão surgir ideias convergentes, distorcendo o sentido real da informação. Outro ponto que podemos citar como negativo é que a tecnologia apesar de aproximar as pessoas que estão distantes, acaba afastando as pessoas mais próximas, ou seja, com quem convivem, pois toda essa informatização acaba impossibilitando que pais e filhos tenham a oportunidade de dialogo.

Em situações em os alunos preferem buscar respostas de pesquisas em sites não confiáveis, do que em livros renomados, cabe ao professor fazer uma força conjunta com a família para poderem encontrar a melhor situação de resolver este

problema que a tecnologia acaba causando. Trazer o aluno para mais perto dos livros, ensiná-los a selecionar os conteúdos oferecidos pela internet, mostrar a ele a forma com que seus pais foram ensinados. Antigamente era livro ou o livro não restavam outras formas de se buscar aprender assim foi com a geração passada, hoje temos mais possibilidades de aprendizado, com diversificadas formas de pesquisa, o que contribui para a educação, desde que seja utilizada de maneira correta.

Paulo Freire nos seus escritos trás também a questão da valorização dos profissionais da educação, da luta por seus objetivos, por um mundo mais igual, pela valorização da profissão docente, que tem a importante missão de educar/ensinar tornando as pessoas melhores.

O autor destaca que para transformar o mundo é necessário ter um sonho, uma utopia, um projeto, as realizações dos mesmos não acontecem em um passe de mágicas, é necessário planejar, analisar e refletir primeiramente sobre si mesmo para depois analisar a sociedade e assim lutar por seus objetivos.

Assim como Paulo Freire, Pedro Demo ressalta a importância de vivermos em sociedade, e o salto que a humanidade deu frente á 400 anos quando os seres humanos viviam em cavernas, diferentemente de hoje onde temos cidades enormes globalizadas com grandes prédios, como nova York trazida pelo autor. (DEMO, 2004).

Freire (1997, p.53) coloca ainda sobre a importância de sonharmos, “os sonhos são projetos pelos quais se luta”. A importância de sonhar alto e não desistir de seus objetivos, isso está presente ao longo do texto. Sendo assim todos somos capazes de aprender e adquirirmos novos conhecimentos, possibilitando a transformação da nossa realidade.

Pensando nas escolhas, Freire nos coloca que cabe a cada um verificar as tomadas de decisões que acabam chegando a nós diariamente. Partindo para a educação ele nos apresenta algumas formas de se trabalhar com essas escolhas, que nem sempre são fáceis, principalmente para as crianças, o que cabe ao educador e aos pais, de uma forma conjunta, mostrar a criança que ela deve indagar-se, questionar-se, criar hipóteses e soluções.

As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam. (FREIRE, 1997)

Aprender a decidir é muito importante para as crianças, o conhecimento que elas podem adquirir neste ato é grandioso. Para um adulto seria mais fácil, mas para a criança este envolve grandes questões, é uma forma nova de agir que ela estará descobrindo, agora ela deve decidir sobre algo ou alguma coisa. Com estas escolhas feitas ela terá ali o resultado, não há melhor forma de se ensinar do que deixar que a criança escolha por algo, mesmo sendo algo simples como um brinquedo, respondendo por suas escolha, o que trará grande conhecimento.

Para ocorrer uma grande mudança devemos começar com os mais simples atos do nosso dia a dia. Se optarmos em mudar a escola em que trabalhamos o importante é começamos a mudar a nossa sala de aula, só assim partiremos para o todo. Muitos falam em mudar o mundo, esta mudança até seria possível se ao invés de pensar em primeiro mudar o mundo, começar mudando sua forma de pensar e agir.

Segundo Freire (1997, p.16) “a mudança é uma constatação natural da cultura e da história.”. Para se realizar alguma mudança é indispensável ter sonhos e projetos para alcançá-la. As mudanças são possíveis, mas levam tempo e trabalho, o que exige persistência, até nos mais simples sonhos e projetos precisam ser planejados, o que nem sempre é garantia de sucesso, mas que pode vir a ser se não houver desistência, e ver o erro como uma forma de aprendizado para a vida.

Outros Escritos

Na segunda parte do livro, em que o autor trás os “Outros Escritos”, que são temas distintos mais questionadores e reflexíveis sendo pertinentes a educação, neles Paulo Freire demonstra a sua preocupação com as gerações futuras.

A partir dos textos o Descobrimto da América e Alfabetização em Televisão, Freire aborda as questões sociais, primeiramente abordando o

descobrimto da América, fazendo uma crítica com relação ao tema, questionando se a América foi descoberta ou conquistada, é necessário compreender o passado para assim sabermos lidar com o presente. O autor cita também a mídia como sendo influenciadora das pessoas, sendo necessário selecionar os conteúdos oferecidos pela mesma, e sendo críticos ao analisar as informações a nos oferecidas.

Em alfabetização e miséria o autor trás o dialogo que teve com um jovem educador popular de Olinda, Freire foi conhecer de perto a realidade daquele educador, que trabalhava em lugar vulnerável, a miséria e a falta de ajuda eram visíveis ao caminharem pelo local, Freire dialogava com o educador que relatava suas dificuldades e desafios enfrentados junto de seus alunos, o que ele enquanto docente procurava fazer para melhorar aquela realidade, acreditando que era possível, fazendo o melhor pelos seus alunos, mesmos sem muitas condições conseguia desempenhar a aprendizagem de forma significativa, seguindo o exemplo que Paulo Freire trás em suas obras.

Nesse sentido Pedro Demo vem a contribui dizendo que:

A maior indignidade humana é a ignorância produzida, porque destrói a condição de sujeito politico. Pobreza politica é fenômeno ainda mais grave que carência material, pois revela as entranhas da contradição dialética na história concreta, feita de minorias privilegiadas que exploram maiorias ignorantes. (DEMO, 2000, p. 30).

Sabe-se que a questão da exploração vem sendo questionada desde muito tempo, sendo um assunto muito presente ainda em nossa sociedade, em que o poder de poucos se sobressai sobre a fraqueza de muitos, segundo o autor isso ocorre mais precisamente com pessoas que não sabem pensar, ou ainda, são ignorantes e isso faz com que os opressores fiquem cada vez mais fortes no sentido de que os oprimidos não os afrontaram, pela situação em que se encontram.

Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica é outro texto trazido pelo autor nos Outros Escritos, o qual nos fala do avanço tecnológico e quais são seus pontos positivos ou ainda negativos, o autor coloca que para alfabetizar é preciso ser criativo e inovador, podendo usar a tecnologia como aliada, mas não a ponto de os meios tecnológicos assumirem o lugar dos docentes.

Freire no texto educação e esperança busca refletir sobre a esperança dos educadores, pois é visível em alguns casos sua desmotivação e sua desistência frente ao ensino, sendo assim nós enquanto educadores e futuros educadores devemos nos permitir sonhar e lutar por uma educação de qualidade, com melhores condições de trabalho, e por uma melhor valorização do magistério, para que assim possamos ter nosso trabalho reconhecido pelos demais profissionais e pela sociedade em geral.

O texto nos relata também a importância do ser humano ser consciente do seu inacabamento, pois só assim buscará sempre novos conhecimentos, até se tornar um ser mais completo, nunca acabado. Essa visão para a educação representa a formação permanente do professor, pois a primeira graduação deve ser o início da formação e não o fim. Buscar sempre novos estudos e reconstruindo os já adquiridos, saindo da acomodação indo ao encontro de um novo aprendizado.

A importância da leitura para a formação Docente

A formação do professor reflete na vida profissional que o mesmo terá, e consequentemente na formação de seus alunos. O educador deve ter consciência de sua responsabilidade em conduzir o processo de ensino, exercendo seu papel com comprometimento e ética, afinal, a qualidade da educação de uma turma de alunos esta sobre seu comando. É igualmente importante também que o professor enxergue as necessidades de cada aluno no individual, levando em conta a realidade aonde o mesmo vive, e utilizando suas vivencias nas aulas, sendo assim, os conteúdos ficam mais reais e interessantes.

Segundo Freire (1996, p. 96),

[...] 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.

A leitura por si só já é muito importante para a formação de pessoas críticas, reflexivas, e quando a mesma é feita almejando a construção do conhecimento acrescentando a formação docente ela possui um caráter essencial e de extrema relevância, auxiliando a prática vivenciada em sala de aula. A leitura quando desafiada aos alunos assume um papel de busca, inquietação, pesquisa, e sendo compartilhada com um grupo de alunos além de se tornar mais prazerosa ela é mais bem aproveitada com debates e troca de saberes, além de incentivar o hábito da leitura.

Diante de um mundo de mudanças, a pesquisa deve ser tomada como hábito pelo educador, trazendo os resultados das pesquisas para a sala de aula, como forma de facilitar e incentivar o aprendizado, e trazendo o mundo da pesquisa para a sala de aula, mostrando aos alunos que é mais interessante aprender descobrindo, do que apenas ter sido transferido do professor para o aluno, o aluno desafiado irá buscar e aprender muito mais, tomando gosto pela pesquisa e interagindo mais e melhor em aula. E isso também pode ser reafirmado nos grupos de estudos realizados, onde foi destacada a importância da pesquisa para melhor compreenderem a leitura.

METODOLOGIA

O artigo foi construído a partir do estudo da obra *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* de Paulo Freire, realizados nos grupos de estudos do curso de Pedagogia, que seria as Leituras Pedagógicas que aconteceram em seis encontros, nos mesmos foi possível debater, e trocar ideias a respeito da obra.

Os responsáveis pelos encontros foram os bolsistas do PIBID que formaram duplas para cada obra estudada do autor. Foram realizados dois seminários, um com o intuito de iniciar as leituras pedagógicas, estudando a vida e obra do autor Paulo Freire e apresentar a atividade que seria realizada nos grupos de estudos a partir das suas obras, e o outro para encerrar com a apresentação dos grupos de estudos, demonstrando de forma criativa o que socializaram/aprenderam sobre a

obra estudada nos encontros, além de ser uma oportunidade para conhecer as principais obras de Paulo Freire, incentivando a leitura dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo da obra *Pedagogia da Indignação* de Paulo Freire, foi possível concluir que as obras do autor têm muito a contribuir para formação docente, pois permitem aos estudantes terem um olhar mais abrangente e flexível com relação aos fatos sociais que acabam por influenciar a educação.

A educação esta relacionada com o passado e o presente, devendo ser crítica, possibilitando investigar os acontecimentos passados para ter uma melhor compreensão do hoje, pois é possível analisar fatos positivos e negativos que podem ser repensados, a fim de verificar o que poderá ser mantido e o que pode ser melhorado para obter um resultado mais satisfatório.

O processo de formação permanente tão comentado no livro, não se refere apenas as formações formais, como os cursos profissionalizantes de professores, mas também a leitura e estudo de livros, textos e artigos formativos que quando trabalhados em grupos podem vir a contribuir muito mais do que uma palestra que às vezes o tema nem é de muita importância para o educador, essa formação em questão também não pode se resumir em estudar apenas os conteúdos, mais dialogar e debater sobre os valores, analisando os acontecimentos ocorridos em sala de aula que envolve valores e os direitos humanos na sociedade, e é claro agindo com ética para não expor nenhum dos educandos.

Freire nos remete ao desafio em sonharmos em transformar o mundo de hoje em um lugar melhor para se viver, para tanto é necessário haver uma transformação, que deve partir da educação, em especial a educação das crianças que são nosso futuro, incentivando e buscando formar cidadãos críticos e capazes de buscarem conviverem em sociedade, de forma igualitária e menos individualistas, diminuindo assim a desigualdade social, que assolam o mundo.

Desta forma, Freire nos deixa uma mensagem de luta por uma educação de qualidade que valorize o profissional docente, bem como instrui os educandos a

buscarem o conhecimento de forma contínua e permanente, despertando nos mesmos um olhar diferenciado sobre a realidade encontrada, não sendo influenciado pelo individualismo que existe na sociedade.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Editora vozes, Petrópolis, RJ. 2004.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento relação necessária, insuficiente e controversa**. Editora vozes, Petrópolis RJ, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 34. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora UEMESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA CONSCIENTIZAÇÃO SOCIAL

SCHEILA PINNO OLIVEIRA¹

DANIEL RUBENS CENCI²

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade o exame da interligação entre “educação de Paulo Freire” e a Educação Ambiental, e como os indivíduos podem garantir a proteção do ambiente em que vivem diante do crescimento e evolução da sociedade através da educação e do conhecimento. O trabalho foi desenvolvido através da pesquisa bibliográfica de análise qualitativa, sendo realizadas leituras e consultas bibliográficas sobre Direito Ambiental e as obras de Paulo Freire. O resultado da pesquisa aponta para a necessidade de um trabalho contínuo e de parceria entre escola, família e sociedade, priorizando a mudança de suas atitudes, abordando o papel da educação na conscientização e libertação do homem inserido na sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Conscientização. Educação Ambiental. Mudança Social.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Paulo Freire apresenta bem mais que um método de alfabetização, com técnicas inovadoras para o ensino, ele nos traz também o conceito e a prática da pedagogia libertadora, pedagogia esta que o indivíduo se encontra como ser atuante e pensante de sua própria história, tomando consciência de seu importante papel na sociedade. Neste sentido, entende que a educação tem um papel de suma importância na sociedade.

¹ Graduada em Direito, Especialista em Direito Público, Mestre em Desenvolvimento - UNIJUI; Integrante do projeto de pesquisa CNPq “O direito ambiental no contexto da sociedade de risco: em busca da justiça ambiental e da sustentabilidade” ; schein_spo@hotmail.com

² Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento; Professor do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUI; Coordenador da Linha de Pesquisa Direitos Humanos, Meio Ambiente e Novos Direitos; Coordenador do projeto de pesquisa CNPq “O direito ambiental no contexto da sociedade de risco: em busca da justiça ambiental e da sustentabilidade” danielr@unijui.edu.br

A educação ambiental tem sido um tema recorrente nas discussões em conferências mundiais, nos meios de comunicação e nas escolas, colocando a proteção do meio ambiente na agenda da maioria dos países.

O objetivo do presente estudo é analisar a importância do conhecimento para a preservação do meio ambiente ecologicamente equilibrado, tendo a educação ambiental como processo essencial ao desenvolvimento de novos comportamentos e uma nova consciência e ética ambiental.

Nesse sentido, são discutidos aspectos relacionados à educação na visão de Paulo Freire, que tem esta como concepção de conscientização e emancipação do homem como ser social, devendo esta ser a sua finalidade última.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Estudar o pensamento de Paulo Freire significa entrar em um labirinto de conceitos com que ele compôs sua Pedagogia e explorar essa Pedagogia como contribuição para a reflexão da educação. Neste trabalho, buscamos algumas respostas a perguntas relacionadas à formação de educadores no contexto da Educação Ambiental. Refletir a qualificação de educadores, evidenciando a formação ambiental, é trazer à tona os processos educacionais que vão desde os cursos de formação inicial e continuada até processos não-formais.

O Método Paulo Freire, foi inicialmente criado para a alfabetização de adultos, implicando em um diálogo entre educador e educando, passando a conscientiza-los, para inseri-los no mundo de forma crítica.

Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente. (Prefácio. In: FREIRE, 2011, p. 11)

Inicialmente, chamaremos atenção para a visão do Paulo Freire frente ao ser humano, onde ele compreende o homem como um ser incompleto, sendo essa incompletude determinante na busca do saber e do autoconhecimento, ou seja, o homem se forma homem através da educação. Freire adotou um caráter político

diante da educação, favorecendo o diálogo entre educador e educando, com escopo de transformar a realidade.

Freire propõe uma prática de sala de aula que possa desenvolver os alunos criticamente, de forma a desaprovar o ensino oferecido pela maioria das escolas que foram classificadas por ele como “educação bancária”, onde o educador age como quem deposita conhecimento num aluno apenas submisso.

Sobre a “educação bancária”, Freire (2011, p. 80) nos ensina que

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. [...] 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 vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

A proposta de Paulo Freire é de uma educação problematizadora, que procura desenvolver caminhos pelo qual o aluno seja sujeito e estabeleça a sua autonomia. Para ele é necessário que o educando se convença de que ele faz parte de todo o processo de conhecimento, que ele produz o saber, ou seja, que o professor cria possibilidades, orienta-o para que ele (aluno) construa o conhecimento, obtendo desta forma a capacidade de ação e reflexão para a mudança da realidade e das estruturas sociais. Gadotti (2000, p. 108) fixa que “a escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas, também, se preocupar com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem”.

É importante observar o respeito que o educador deve ter pelo saber do educando, respeito este que o auxilia a perceber que o saber é construído e não dado. A pedagogia de Paulo Freire é baseada no diálogo, nas palavras e experiências trocadas, na vivência do dia-a-dia, visando desta forma a transformação do mundo.

A educação ambiental não pode ser idealizada apenas como um conteúdo escolar, pois implica uma tomada de consciência de uma complexa rede de fatores políticos, econômicos, culturais e científicos. Ela surge como resposta à preocupação da sociedade com o futuro da vida, procurando estabelecer uma convivência harmoniosa dos indivíduos com a natureza.

Todavia, é possível dizer que o aparecimento e o desenvolvimento da educação ambiental como metodologia de ensino estão diretamente ligados ao movimento ambientalista, resultado da conscientização da problemática ambiental. Dessa forma, a educação ambiental não versa sobre um tipo de educação especial, mas trata-se de um longo processo participativo e de desenvolvimento da consciência crítica a respeito dos problemas ambientais, em que todos, família, escola e sociedade, devem estar envolvidos.

Antunes (2005, p.249) diz que

A correta implementação de amplos processos de educação ambiental é a maneira mais eficiente e economicamente viável de evitar que sejam causados danos ao meio ambiente [...]. A educação ambiental é o instrumento mais eficaz para a verdadeira aplicação do princípio mais importante do Direito Ambiental, que é o princípio da prevenção.

Os processos pedagógicos relativos à educação ambiental caracterizam-se, principalmente, na participação. A participação é um aprendizado, cabendo à educação ambiental resgatar valores humanos como solidariedade, ética, respeito pela vida, honestidade, responsabilidade, entre outros. Desta forma, favorecerá uma participação responsável nas decisões de melhoria da qualidade de vida, do meio natural, social e cultural. Neste sentido, Mourão e Zaneti (2014) afirmam que:

O processo participativo pode propiciar às pessoas e às comunidades uma reflexão contextualizada sobre a realidade e proporcionar formação e capacitação para organizações coletivas democráticas. Nos processos grupais, a participação, quando existe de fato, é necessariamente educativa. Propicia níveis cada vez mais elevados de consciência e organicidade. Na medida em que se produz essa participação consciente e orgânica dos grupos comunitários, dar-se-ão ações concretas de transformação social e, dessa maneira, conseguir-se-á influir, direta ou indiretamente, na transformação da realidade.

A educação ambiental é uma forma de levar informações à sociedade, com o intuito de gerar uma cultura de prevenção de desastres, pois estamos falando de uma ação educativa permanente pela qual a sociedade deve tomar consciência da realidade global e refletir sobre as relações dos indivíduos com o meio ambiente.

Trata-se de uma temática interdisciplinar importante e necessária, dentro do contexto da sala de aula, por proporcionar o desenvolvimento de uma postura crítica e participativa, contribuindo para uma melhor compreensão de suas ações e alternativas de proteção à natureza, deixando de lado a ideia de ambiente como

uma simples externalidade e passando a considerá-lo como um todo, do qual somos parte.

Na lição de Loureiro(2011, p. 73),

A educação ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente.

A importância de se introduzir a educação ambiental em diferentes esferas do conhecimento dá-se a partir de conceitos como uma forma de sobrevivência. O que não se tem ainda, na atual situação educacional e com as atuais práticas escolares, é uma adequada formação de professores preparados de forma qualitativa, além da falta de apoio pedagógico e de recursos específicos para a execução da educação ambiental. Isso não significa que não se possa fazer algo relevante.

É necessário que as atividades de educação ambiental possibilitem aos educandos caminhos para que seja desenvolvida uma motivação e uma sensibilização em relação aos problemas ambientais, de maneira que proporcione uma reflexão a respeito desses problemas e a busca de soluções, concretizando uma proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação. Esse tipo de atividade possibilita a conscientização da sociedade, tornando-a mais receptiva às informações a serem transmitidas. Nesse ponto, Guimarães diz que “os problemas ambientais são ‘temas geradores’ que problematizam a realidade para compreendê-la, instrumentalizando para uma ação crítica de sujeitos em processo de conscientização” (2004, p. 5).

Boff (2012 , p. 149) nos ensina que:

Somente um processo generalizado de educação pode criar as novas mentes e novos corações, como pedia a Carta da Terra, capazes de fazer revolução paradigmática exigida pelo mundo de risco sob o qual vivemos. Como repetia com frequência Paulo Freire: “A educação não muda o mundo, mas muda as pessoas que vão mudar o mundo”.

Entre os projetos educacionais que refletem os conflitos globais depara-se com a proposta de uma educação para cidadania planetária. No site do Instituto Paulo Freire encontra-se a seguinte definição:

O conceito de cidadania planetária tem a ver com a consciência, cada vez mais necessária de que, assim como nós, este planeta, como organismo vivo, tem uma história. Nossa história faz parte dele. Não estamos no mundo; viemos do mundo. [...] Educar para a cidadania planetária implica uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo. (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2014).

Educar para cidadania planetária é debater assuntos como meio ambiente, desigualdade social, porém, procurando uma compreensão global dos conflitos, identificando os acontecimentos como interdependentes. Uma vez estabelecida essa visão, segue a proposta de agir. García e Priotto (2009, p. 174) afirmam que:

Impulsar procesos en educación, a partir de conflictos ambientales, supone realizar una identificación detallada y coherente de los problemas y conflictos ambientales, sus impactos, los vínculos entre ellos, así como sus posibles soluciones. Deberemos tener en cuenta la interacción, interrelación e interdependencia de los múltiples aspectos involucrados en la dimensión ambiental [...]

Por intermédio da educação ambiental, teremos meios para corrigir os adultos que fazem pouco caso ou até mesmo desconhecem a necessidade de equilíbrio ambiental e também garantir a conscientização das crianças e jovens, demonstrando-lhes a importância de sua participação na proteção do meio ambiente como uma maneira de garantir que os atuais e futuros agentes públicos (pessoas comuns – do povo), encarregados pelo poder público da tutela ambiental, passem a agir com o maior zelo possível, pois serão conhecedores da realidade e das necessidades do meio ambiente no qual atuam como sujeitos de direitos e, principalmente, de obrigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negar a grande importância e influência da obra de Paulo Freire nos âmbitos educacional, social, político, econômico e cultural do nosso país. A proposta de Paulo Freire vai muito mais adiante de um método de alfabetização, é também um processo de conscientização que por meio da educação torna o homem cidadão, autor de sua história, pois passa a ter consciência do seu papel na sociedade, sendo responsável pelas transformações que devem acontecer em todos os âmbitos.

Diante de tudo isso, diversas são as questões que continuam sem respostas concretas e, concomitantemente, estão a exigir mudanças de comportamento, pois muito se fala em “educar”, “conscientizar”, enquanto na prática, os métodos de Educação Ambiental parecem insuficientes e ineficazes na consecução de seus objetivos, especialmente na construção de saberes ambientais, voltados à sustentabilidade.

É necessário que as atividades de educação ambiental possibilitem aos educandos caminhos, para motivar e sensibilizar em relação aos problemas ambientais, de maneira a produzir reflexão a esse respeito e buscar soluções, concretizando uma proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação, pois esse tipo de atividade possibilita a conscientização da sociedade, tornando-a mais receptiva às informações a serem transmitidas. É por meio de práticas de transformação social que poderemos pôr em exercício essa educação, usando-a como instrumento de efetivação de uma vida com qualidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, P. B. **Direito ambiental**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2005.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é : o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

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

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCÍA, Daniela Soledad; PRIOTTO, Guillermo. **Educación ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental**. Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de Ministros. Presidencia de la Nación. Desarrollo Sustentable, 2009.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Cidadania planetária**. Disponível em: <http://www.paulo_freire.org/cidadania-planetária>. Acesso em: 30 de março de 2014.

LOUREIRO, F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed.; São Paulo: Cortez, 2011.

MOURÃO SÁ, Lais; ZANETI, Izabel Cristina Bruno Bacellar. **A educação ambiental como instrumento de mudança na concepção de gestão dos resíduos sólidos domiciliares e na preservação do meio ambiente.** Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/sociedade_do_conhecimento/Zaneti%20-%20Mourao.pdf> . Acesso em: 21 de março de 2014.

PIBID E A PEDAGOGIA FREIREANA

ÂNGELA MARTINS LOURENÇO¹

MARCELO ANDREATTA²

MARISÉLA CERETTA SILVEIRA³

RESUMO

O trabalho a ser apresentado mostra o início de uma prática de leituras e seminário, sobre a vida e obras do grande pensador Paulo Freire, realizada na escola Campo do PIBID Pedagogia URI/ Campus Santo Ângelo e o Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi, no segundo semestre do ano de 2013. O grupo de acadêmicas do curso de Pedagogia da URI (PIBID) juntamente com os supervisores: Marcelo Andreatta (URI), Ângela Martins Lourenço e Mariséla Ceretta Silveira (Escola Campo), organizaram o I Seminário Paulo Freire, envolvendo a comunidade acadêmica e escola Campo. Neste Seminário foram apresentadas as obras: Pedagogia do Oprimido, O que é Método Paulo Freire, Pedagogia da Indignação, Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Esperança, onde cada acadêmica apresentou para os alunos do Curso Normal em Nível Médio e Aproveitamento de Estudos. Desta forma as alunas entraram em contato uma com as outras e socializaram a vida e obra de Paulo Freire, importante pensador e cuja sua história e material publicado, obras, torna-se imprescindível na formação dos profissionais da Educação. Sendo assim, através dessa atividade começamos uma caminhada que resultará em mais leituras e no II Seminário Paulo Freire, PIBID Pedagogia URI e Curso Normal do I.E.E. Odão Felipe Pippi, no ano de 2014.

PALAVRAS-CHAVE: Curso Normal. PIBID; Paulo Freire. Seminário e Leituras.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A realização desta proposta de trabalho, justifica-se pela relevância pedagógica que tem este grande Educador Brasileiro cuja as obras são internacionalmente conhecidas e divulgadas, e também por se tratar de leituras obrigatórias para os cursos de formação de professores.

¹ Professora do Curso Normal, Supervisora de Estágio e Supervisora do PIBID Escola Campo do I.E.E. Odão Felipe Pippi.

² Coordenadora do Curso Normal, Supervisora de Estágio e Supervisora do PIBID Escola Campo do I.E.E. Odão Felipe Pippi.

³ Professor e Supervisor do PIBID URI Pedagogia Santo Ângelo.

Pois, todo o educador deve reconhecer as características do método Paulo Freire tendo sua contribuição na Alfabetização, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Popular, na Educação do Campo, nos Movimentos Sociais, no Ensino Superior entre outras.

Para isso a docência atual deve contar com professores reflexivos e pesquisadores e acima de tudo que resgate as práticas democráticas valorizando os Direitos Humanos, dando um significado para vida.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A proposta teve início devido à necessidade percebida pelos supervisores do PIBID URI e Escola Campo, de trazer um aprofundamento teórico onde o aprender e ensinar estivessem interligados e esta construção tivesse pesquisa e produção, pois conhecer o mundo e agir sobre ele ajuda a transformá-lo, surgindo assim o nome de Paulo Freire, mestre em defender a interrelação entre teoria e prática e a proposta de realização do I Seminário Paulo Freire.

Faz sentido nessa ótica que as acadêmicas PIBIDIANAS, que tem a sua proposta na inserção da realidade ajudem a problematizar e instigar através da atividade investigativa refletindo sobre o contexto educacional atual, buscando melhorias de estratégias para uma ação pedagógica mais consciente e cidadã.

O PIBID possibilita que as acadêmicas vivenciem na escola campo práticas do contexto escolar, oportunizando o contato com vários professores e suas metodologias, verificando que é imprescindível a tomada de postura dos docentes de não ser apenas teóricos ou meramente práticos, mas sim, profissionais que interligam os dois campos a fim de serem educadores teórico-práticos, abordando as diversas áreas do conhecimento.

Percebeu-se, no dia a dia da escola, que a metodologia e o fazer docente de seus professores, utilizam a perspectiva da Pedagogia de Projetos, onde busca a construção e/ou reconstrução do conhecimento.

Não há prática que não se fundamente em uma teoria, assim como não há teoria que não tenha partido de uma prática. Diante disso, entendemos a importância existente em relacionar a formação docente com a prática escolar, seus desafios e seus saberes. Teoria e prática vinculam-se na proposta Político Pedagógica, fundamentando a busca e pesquisa na formação de futuros professores.

A formação docente deve ser construída gradualmente e enriquecida com as relações que estabelecem com seus alunos e com demais educadores e educadoras, embasando suas práticas com as várias teorias disponíveis, sendo que o olhar crítico, à vontade e a ansiedade pela busca, pela pesquisa devem estar presentes sempre.

Para Freire educação é o compromisso do profissional desta área em fazer dela um instrumento de mudança na sociedade, através da reflexão e da ação do educando, ajudando os cidadãos a enxergar a realidade e as letras.

Estamos convencidos que sem o diálogo e a união da teoria com a prática não nos formamos educadores. Assim, percebemos a importância de buscarmos a prática pedagógica sobre Paulo Freire que teve um significado especial para todos nós educadores por ser um educador do povo para o povo, e que ensinar e aprender deve ser respeitado pela cultura popular e também porque que defendeu a educação mesmo exilado durante a truculência da ditadura Militar, pois acreditava e defendia o povo brasileiro.

A organização desse seminário é uma homenagem e motivação no ato de ensinar e aprender sempre, para que continuemos aprendermos mais sobre Paulo Freire. Conhecendo e dialogando com o legado que Paulo Freire nos deixou ajuda a refletir sobre nossa prática e nossa identidade de educador.

A proposta de Seminário envolveu a leitura e apresentação das PIBIDIANAS para as alunas do Curso Normal de algumas obras de Paulo Freire como:

- 1) Pedagogia do Oprimido

Este trabalho de Paulo Freire foi de grande conscientização para a classe oprimida, por ter defendido o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongou em “revolução cultural”, com a chegada do poder. E, em ambas, o esforço sério e profundo da conscientização, com que os homens, por meio de uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos como dominados, e assumem o de sujeito da História, que todo o ser humano precisa ter a consciência crítica e que é construir a verdadeira transformação da realidade para humanização. O povo enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente como diz o autor no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão e na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz.

Pedagogia do Oprimido foi se dúvida uma lição de desafios para a transformação social e sua volta mediante a conscientização, um conhecimento crítico do mundo e da política da educação. O livro foi escrito quando o autor esteve exilado no período da Ditadura Militar.

Na apresentação desta obra as Pibidianas puderam levar as normalistas a realidade da política educação da década de 60 e que continua relevante nos dias atuais onde puderam perceber relações de opressões e oprimidos.

2) O que é método Paulo Freire

Apresenta uma proposta para a alfabetização de adultos desenvolvida pelo educador Paulo Freire, realizada 20 anos antes da escrita do livro, em duas cidades do interior nordestino: Mogico e Moçoró e aplicada em outras partes do país antes do golpe de 1964 com o apoio do governo federal. As cartilhas ensinavam pelo método da repetição de palavras soltas não pronunciadas na realidade de cada grupo, e tal linguagem de cartilha se distanciava da realidade cotidiana do interior do Nordeste. A partir daí, Paulo Freire procurou os caminhos para encontrar um jeito mais “humano” de ensinar-aprender a ler e escrever. As chamadas “palavras geradoras” são motivadoras para se debater seu significado e a mesma passa a ser explorada com a participação ou co-participação dos elementos da comunidade, sendo o condutor de tal processo a figura do “Motivador”. Assim, por exemplo, numa

comunidade que vive na roça, a palavra ROÇA é geradora porque, evidentemente, está associada à realidade do grupo, tais como: Lavoura, Campo, Colheita, geada etc.

A proposta deste grupo foi exercitada em situações de palavras geradoras e construções de temas geradores.

3) Pedagogia da Indignação

Apresenta as concepções de homem, sociedade, visão pedagógica onde Paulo Freire é considerado como um dos pioneiros na busca da identidade e da valorização da cultura popular em seus escritos.

As contribuições que Paulo Freire deixou nesta obra, torna possível usarmos em sala de aula para compreender e trabalhar a questão de currículo que visa à construção do reconhecimento da identidade e da diferença.

Assim, nesta obra as acadêmicas e pibidianas puderam vivenciar e mostrar realmente as concepções e visão pedagógica que valoriza identidade e a cultura popular.

4) Pedagogia da Autonomia

Nesta obra suas palavras falam da necessidade do professor em respeitar o conhecimento que seus educandos trazem para escola, por se tratar de sujeitos sócio-histórico-culturais, transformadores do seu meio. Paulo Freire defende que o professor deve valorizar esse conhecimento, e procurar desenvolvê-lo cada vez mais. Assim, o professor estará agindo eticamente na sua relação consigo mesmo e com o outro. A essa ética, Freire denomina de ética universal do ser humano e a julga como essencial para a prática docente e, ao mesmo tempo, indissociável da mesma.

5) Pedagogia da Esperança

Nesse livro foi apresentado a prática pedagógica do professor em relação ao desenvolvimento da autonomia dos seus educandos. Diz da necessidade de se respeitar o conhecimento dos seus destinatários trazem para escola, pois ele é um sujeito histórico e social, e já trás de sua casa vários saberes aprendido no seu dia-a-dia, por isso que o professor deve valorizar esse conhecimento, e desenvolve-lo cada vez mais. Esse tipo de pensamento é que os professores devem ter sempre antes de entra em sala de aula, na qual chama da ética que o professor deve ter essa é uma ética universal.

O I Seminário Paulo Freire foi apresentado de diferentes formas: slides, oral, místicas, músicas e debate. Onde todos os envolvidos puderam conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre as obras do autor.

Neste contexto as ações foram centradas para contribuir no aperfeiçoamento da formação docente em nível médio e superior para a melhoria da educação básica. Sendo assim, o grupo do PIBID Pedagogia traz uma visão freiriana para escola pública. Essa troca entre acadêmicas e escola de formação insere na realidade, abre espaços para o diálogo além da vida acadêmica.

CONCLUSÃO

Assim, para nós foi o primeiro passo para vivenciarmos as leituras e a vida deste grande educador, e em 2014 continuaremos com o II Seminário Paulo Freire, trazendo seu legado de Educador as novos educadores do Curso Normal e Acadêmicas do Curso de Pedagogia (PIBID/URI Santo Ângelo e I. E. E. Odão Felipe Pippi).

Pois o pensamento freireano surge da percepção do ser humano e do mundo e suas relações em criar e recriar um mundo de cultura, comprometida com a educação popular, com a organização e capacitação científica e técnica em que o conhecimento do mundo é compromisso do profissional da educação.

No curso de formação de educadores é fundamental ter a visão freireana, que o educador seja capaz de conhecer e intervir na realidade do educando, tendo

alegria e amorosidade no ato de ensinar e aprender. Resgatar esses ideais freireano é a proposta trazida pelos supervisores do PIBID – URI Santo Ângelo e I. E. E. Odão Felipe Pippi no I Seminário Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo, Brasilienses, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** (manuscrito em português de 1968). Publicado com prefácio de Ernani Maria Flori. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. Prefácio de Balduino A. Andreola. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

O QUE A EDUCAÇÃO DA CIDADE TEM A APRENDER COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO?

GRAZIELA RINALDI DA ROSA¹

RESUMO

Olhar para os/as esfarrapados e esfarrapadas do mundo na educação é uma herança da Educação Popular. O ser humano vive em constante aprendizado e que não há pessoas “ignorantes absolutas”. Cada pessoa possui saberes, alguns sistematizados e outros não. Na educação popular e na Educação do Campo encontramos epistemologias que não menosprezam o senso comum. Epistemologias de matrizes pedagógicas ligadas a práticas sociais e concepção dialética, visando à ação libertadora. Uma ação que possui liberdade para dizer “não” ao “opressor e opressora que mora em cada um de nós”. Nesse artigo iremos pensar algumas das epistemologias que fundamentam a prática docente no contexto da Educação do Campo, e contextualizar saberes que possam dialogar na formação de professores e professoras do campo. Trata-se de pensarmos em estratégias educativas, que visam problematizar a questão central: **O que temos a aprender com a educação do campo?** Conhecer práticas comuns na Educação do campo, como a Pedagogia da Alternância e os Temas Geradores a fim de (RE) pensarmos nossos currículos, à luz da Educação Popular e de Paulo Freire.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Paulo Freire. Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Aos esfarrapados do mundo
E aos que neles se
Descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam”
Paulo Freire-*Pedagogia do Oprimido*

Ao pesquisar sobre Educação do campo percebe-se que existem afinidades entre o pensamento pedagógico de Gramsci e o de Paulo Freire. Dentre essas encontramos ideias que fundamentam a prática docente no contexto da educação do campo. Destacamos: Elevação cultural das massas; Escola popular que universaliza a cultura e busca combater as práticas paternalistas de educação; Concepção de que a educação é política; Concepção de uma educação libertadora, enquanto

¹ Instituição: Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC; Departamento de Educação; Profª e Promotora Legal Popular-PLP. Tem pesquisas desenvolvidas e livro publicado sobre o tema: “As Relações de Gênero na Filosofia” e Filosofia da Educação Latino-americana. E-mail: grazirinaldi@bol.com.br.

transforma a realidade; Educação onde os/as educandos/as se conscientizam na experiência; O educador e/ou a educadora do campo deve assumir a ótica do/a oprimido/a; Crítica ao sistema dualista; Crítica à desigualdade social; Mobilização pelo direito à educação; Unidade entre formação geral e formação específica pelo trabalho; A meta da educação é ter uma escola justa; A escola deve contribuir na conscientização das diferentes injustiças que sofrem; Educação que contribui na tomada de consciência, onde o sujeito passa a conhecer a si mesmo/a e a sua história; A escola tem papel fundamental na difusão e socialização da cultura de um povo e serve de base para ações de políticas públicas vitais para a população oprimida; Proposta de uma escola que visa uma ação coletiva transformadora; Os/as intelectuais são os agentes fundamentais na luta hegemônica; A identidade do/a professor/a é de intelectuais-educadores/as; Educação que faz análise crítica do sistema capitalista; Educação que se indigna!

A ideia de Gramsci de que **“todos somos intelectuais”** é a base para a atuação do/a educador/a do campo. Partindo do fato de que não há intervenção humana que não exija atividade intelectual, cabe fundamentar as práticas docentes no campo, valorizando os seus conhecimentos. Cabe destacar ainda que no paradigma emergente outras formas de conhecimentos são (re) valorizadas, reconhecendo os saberes de outras culturas, povos. Os valores de respeito à vida, valorização do outros são saberes da educação do campo, visto que a retomada da educação cidadã está na pauta da educação que queremos para um mundo melhor. Nessa perspectiva a educação popular fundamenta a prática docente no Contexto da Educação do Campo e entre alguns dos princípios epistemológicos que norteiam esse conhecimento podemos destacar³⁵¹: Participação coletiva; Respeito e convivência com a diversidade; Compromisso coletivo; Ser aprendiz permanente; Socializar os saberes populares e científicos necessários à prática camponesa; Inclusão pensando na permanência e continuidade da vida no campo; Trabalho como princípio educativo; Multidimensionalidade da educação; Solidariedade; Gestão democrática; Educar pela pesquisa.

Os efeitos da ideologia dominante são vivenciados historicamente por todos os povos, mas aqui nos interessa pensar a educação do campo. Se historicamente um dos papéis ideológicos da escola foi/é a reprodução das forças produtivas, a

³⁵¹ Saberes apontados no I Seminário Nacional de formação de formadores-PROJOVEM Campo-Saberes da Terra.

reprodução da submissão e o reconhecimento da ordem, a educação do campo não deve ter a mesma lógica de “formar o/a trabalhador/a” para que esse naturalize a venda da sua força de trabalho, a submissão às normas de produção, a noção de hierarquia na produção...Não cabe uma educação geral e restrita, tampouco um ensino que vise profissionalizar, limitando a criatividade, a autonomia e a liberdade de escolha desse/a educando/a.

A herança gramsciana nos deixou o alerta de que as instituições e com ela, as ciências e a cultura não são instrumentos neutros do progresso da humanidade, **mas são lugares de luta de classes** pela direção da sociedade. Lugares de tensões e conflitos, marcados pela exclusão de sujeitos, silenciamentos, relações de poder e preconceitos. Até hoje, lutamos para que essas tensões e conflitos sejam amenizados, mas ainda acompanhamos a exclusão de pessoas desses espaços e a não inserção de outras tantas.

Longe de serem instrumentos de saber, até hoje nossas escolas são “máquinas de sujeição ideológica”. A forma de seu funcionamento condiciona massas. Assim a escola (urbana e do campo) deve trabalhar a compreensão dos mecanismos internos de dominação, sujeição e anulação de sujeitos. Essa escola tem dever político, os/as educadores possuem deveres políticos com esses povos, contra a hegemonia política, social e econômica. A ideologia é um importante instrumento de análise na Educação do Campo. Trata-se de uma educação que deve enfatizar o caráter histórico e mutável da ideologia, fazendo com que os/as educandos/as se percebam como sujeitos capazes de modificarem o mundo em que vivem, as suas vidas, conduzindo os rumos de seus sonhos, rompendo com as concepções conformadoras e conformistas.

A educação do campo é uma educação que rompe com as ideologias hegemônicas, portanto capitalista, paternalista, androcêntrica e eurocêntrica. Isso não significa dizer que não se reconhece teorias, concepções e ideias dos educadores e educadoras europeus e Norte Americanos, por exemplo, trata-se de assumir concepções epistemológicas em que os sujeitos possuem condições de vida precárias e desumanas, pouco são lembrados e menos ainda valorizados, nas ciências por exemplo. Estamos carentes de escolas que rompam com a ideologia dominante. Nossos educandos/as estão cansados dos tradicionais manuais didáticos e do pouco rompimento com as práticas tradicionais.

As outras categorias destacadas por Gramsci servem como alerta para nossas práticas. As ideologias são visões de mundo, de um sujeito coletivo, que articulam e mobilizam classes. A essas ele chama de “ideologias orgânicas”. Há “ideologias arbitrárias”, necessárias; sendo elas que criam os movimentos, as polêmicas, as lutas e orientam para a ação, servindo de princípios para as instituições sociais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

“Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico” (FREIRE, 1993, p. 46-47)

Uma possível (re) invenção da educação exige a compreensão histórica, cultural, política, social e econômica da prática e das propostas que aparecem (ou não) no currículo, nos modos de ser educador/a, na escuta, no diálogo... Como contribuir na formação de professores/as críticos/as, cientistas e revolucionários/as? A Pedagogia do conflito se preocupa com a emancipação coletiva, com a transformação social e por se identificar com a classe dominada, com os grupos oprimidos e a alienação dos povos, visa estimular a crítica para a conscientização. Seria essa uma alternativa?

O educador e a educadora do campo são protagonistas políticos. Lidam com as margens, os saberes populares, sujeitos revoltados e injustiçados, culturas silenciadas e excluídas, povos em movimentos, e não pode ficar alheio a tudo isso. Essas margens possuem um valor em si, e precisam se perceber assim. Trata-se dos/as “esfarrapados/as do mundo” que merecem uma educação que seja construída com eles/as e não para eles/as. A educação do campo, e, portanto a formação dos professores/as deve ser voltada para uma educação como prática de liberdade, que cria estratégias para a emancipação a fim de romper com o círculo de exploração. Trata-se de uma educação em territórios colonizados e por isso ela deve ser motivada pela autonomia desses povos, que visa criar um novo indivíduo social, sem vínculos de exploração.

A formação do/a educador/a do campo deve ser voltada para um projeto alternativo de educação, que seja originária dos saberes populares, numa perspectiva verdadeiramente democrática. Trata-se de um professor/a intelectual

militante, que vai auxiliar nas demandas da comunidade em que está inserido/a. Ao oposto de uma educação elitista, essa surge das massas, do povo, dos excluídos/as, dos “condenados da terra”³⁵².

Apesar de pouco escutarmos os ecos da educação do campo, e sim ouvirmos os discursos que enfatizavam que a educação nas cidades eram/são melhores, que se tinha métodos, práticas e equipamentos modernos para as práticas pedagógicas, ou ainda, que os povos do campo não precisavam estudar, tinham uma vida muito diferente da vivida na cidade; experiências e práticas com a educação do campo foram se consolidando no Brasil. Contudo, as epistemologias, as práticas docentes, a pedagogia da alternância e o currículo da educação do campo, muito tem a nos ensinar.

Os temas geradores são aqueles temas que o/a educador/a captam e que tornam-se a base dos conteúdos programáticos. A partir de uma educação dialógica, os temas geradores podem ser após captados, analisados, estudados cientificamente no exercício da pesquisa. Os temas geradores são assim entendidos pelo MST:

Temas geradores são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e de sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real para as crianças e a comunidade. São estes temas que vão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula, o tipo de avaliação, tudo (MST, 2005, p. 55).

Os temas geradores tem origem na educação freireana, no contexto de uma educação libertadora. “São expressões da realidade”, que desvelam a realidade. As reflexões e as experiências dos movimentos sociais motivaram o trabalho da educação do campo por temas geradores.

Na Resolução Câmara de Educação básica CEB nº 1 de, de 03 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e apontam os princípios de solidariedade, gestão democrática, colaboração, diversidade. Os temas geradores devem refletir a preocupação da comunidade, que em diálogo fortalece a sua cultura. Na educação dialógica busca contribuir na formação integral dos/as educandos/as, visando o fortalecimento do senso crítico, a liberdade e autonomia, fazendo com que esses/as pensem e decidem por si mesmos. A educação do campo está engajada em um projeto de uma sociedade

³⁵² Fazendo referência a obra: FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.**

melhor, motivada pela mudança social. Os temas geradores em um currículo integrado visa romper com as formas de dominação e opressão.

A Alternância se caracteriza pela implementação de tempos/espços diferenciados para o desenvolvimento do processo de formação. A experiência da Alternância vem ocorrendo no Brasil, especialmente a partir da década de 1960, quando, no Espírito Santo, a partir das experiências francesas. Desde então, uma sucessão de experiências significativas e inovadoras foram vivenciadas, apresentando resultados em sua maioria, bastante significativos para a educação das populações do campo. As experiências, as experiências cotidianas dos estudantes são de grande importância. A comunidade onde os/as estudantes vivem faz parte do cotidiano escolar, numa espécie de extensão da sala de aula, onde as pesquisas, vivências, ações educativas e trocas acontecem. É na comunidade que a intervenção, os projetos de pesquisa são desenvolvidos e a pesquisa-ação acontece.

Não é novidade que a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para o contexto da educação do campo tanto para os anos finais do Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas: família, comunidade e escola. Mas, o que parece novidade é aprendermos com a Educação do Campo e nos inspirarmos em suas práticas. Assim o currículo da educação do campo e do MST se orienta por três princípios (BATISTA; COSTA, 2010, p. 255): (1) o currículo centrado na realidade dos/as educandos/as, isto é, a realidade camponesa como ponto de partida e base do currículo; (2) o currículo centrado na prática (3) o currículo centrado em temas geradores.

Entende-se que o currículo engloba todas as atividades desempenhadas pelos educandos e educandas no ambiente escolar, para além dos conteúdos programáticos, como por exemplo, o horário, a disciplina, as tarefas diárias dos/as educandos/as, como o trabalho. A partir disso o currículo da escola do campo deve possuir uma abordagem crítica na medida em que considera que as vivências são moldadas pelas transformações históricas, culturais, sociais e econômicas, visando assim, contemplar a sua realidade. Os currículos muitas vezes são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos, e para solucionar esse problema o diálogo deve existir assim como o foco das práticas

pedagógicas. Trata-se de um currículo voltado para a inserção crítica, onde a tomada da consciência pelo indivíduo oprimido de sua realidade, da existência da relação opressor/a-oprimido/a.

Os conteúdos programáticos são ideias retiradas do próprio grupo, que serão retrabalhadas. Numa concepção da pedagogia da libertação, os conteúdos serão estabelecidos democraticamente com a participação de toda comunidade, bem diferente de uma concepção bancária de educação onde os conteúdos são predeterminados pelas autoridades, que representam o interesse da minoria opressora, pautados em temas a serem depositados aos educandos/as. Ainda, conforme uma pedagogia do oprimido, a localidade dos/as educandos/as é o ponto de partida para o conhecimento. A educação do campo tem o compromisso de repudiar a concepção bancária de educação e de ver os povos do campo com destinatários de propostas.

O currículo da educação do campo nos mostra projetos que articulem ensino, pesquisa e extensão, e possui uma organização curricular diferenciada que prevê etapas intensivas durante os períodos de janeiro e julho, que se referem ao Tempo-Escola e o restante dos meses intercalados com o Tempo-Comunidade, ambos em **regime de Alternância**. Trata-se de um currículo que leva em conta a especificidade das pessoas que vivem no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a política de sua prática. **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 política da educação [...]**(FREIRE, 1993, p. 46-47, grifo meu)

Freire enfatizou a **importância político pedagógica das marchas**, e talvez seja esse diálogo com os movimentos sociais uma das principais heranças que temos da educação do campo. Uma educação com compromisso social no contexto da educação do campo deve estar voltada para a formação consciente, crítica, reflexiva e comprometida com a realidade do mundo em que vive, superando os limites impostos. O compromisso social na educação está implicado na práxis (ação e reflexão da realidade), que exige do/a educador/a compromisso com a realidade.

Trata-se do compromisso com a sociedade, e a consciência do papel que cabe a cada um.

A formação de um/a educador/a com compromisso social deve estar pautada numa visão cada vez mais ampla e profunda da realidade. Numa educação que possui compromisso social não há neutralidade. Quem educa, atua e não se omite diante das injustiças e desigualdades. Numa educação com compromisso social no contexto da Educação do campo não cabe opressão, tampouco descaso. A educação do campo é uma educação comprometida com o social, pois o movimento social faz parte dela, assim como ela faz parte do movimento social. A escola do campo deve ser uma escola em movimento, onde seus sujeitos não aceitam sua condição desumana e que não se considerem parte de uma engrenagem da estrutura dominante.

Trata-se de uma educação política, pois contribui para o desmascaramento de uma condição social, de um “eu” submisso/a e oprimido/a. A educação do campo visa projetar seus sujeitos como sujeitos de uma história e de direitos. Trata-se de uma educação que deve reconhecê-los como sujeitos culturais, sociais, políticos e éticos. O compromisso social implica uma intervenção social, que possui vínculos com projetos de desenvolvimento regional. Somente em diálogo com a educação popular é que se torna possível o desenvolvimento regional, como projeto de uma nação. Para tanto outros compromissos precisam ser estabelecidos: o compromisso ético-moral, visando o respeito às diferenças e a valorização de seus saberes.

A educação com o compromisso social tem compromisso com a cultura do povo do campo e, se fundamenta na educação dos valores, na educação para autonomia, na educação que visa o resgate da memória histórica. Nesse sentido as lições da educação popular devem ser (re)visitadas. Sendo a Educação do Campo uma educação voltada para trabalhadores e trabalhadoras do campo (quilombolas, camponeses, indígenas...), que métodos proporcionam uma educação capaz de contribuir para o desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo. É importante destacar a função social e cultural da escola na medida em que visa garantir o direito ao conhecimento, a tecnologia e a ciência, além de contribuir na consolidação e formação dos valores e da cultura dos grupos, das comunidades e dos povos. A Educação do campo pode contribuir no fortalecimento das diferentes identidades dos povos do campo.

Assim, é preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 13). Se a Educação do campo é uma estratégia de inclusão, além de um direito, que metodologias de ensino podemos pensar para a sua prática?

A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.12). Sua metodologia deve estar pautada na estruturação de uma educação vinculada as causas, aos sonhos, à história, a cultura, e aos desafios que esses povos enfrentam no seu cotidiano.

No contexto da Educação do campo os “círculos de cultura” facilitam o diálogo e os debates. Nesse círculo os/as participantes se sentem acolhidos/as para participarem. Aqui o conhecimento não é transferido de forma mecânica, tampouco depositado por alguém que julga ensinar a ignorantes.

Assim, podemos perceber que a “Pedagogia da Terra”, inspirada nos princípios da carta da Terra; da Ecopedagogia; na Cultura da Sustentabilidade; na emergência de sustentabilidades (Ambiental, Curricular, Política, educacional, social...); na transdisciplinaridade (enquanto reforma de pensamento:Edgar Morin) tem nos lançado o “Desafio da complexidade”-certezas e Incertezas, com ênfase nas experiências informais; na subjetividade; cotidianidade e com o foco na dignidade do Ser Humano. Trata-se de uma educação que é crítica, pois envolve a tríade: cidadania-democracia-emancipação. Uma educação viável para as classes populares; educação que promove vivências de solidariedade, fraternidade e democracia; educação progressista; educação para a decisão; para responsabilidade política e social, baseada em saberes democráticos e participativos, baseada no respeito ao outro. Uma educação que visa ensinar a favor da ética, da vida, da igualdade, da cultura, que reconhece as desigualdades sociais e que assume a escola como lugar de luta e de esperança!

A educação como compromisso social é talvez o eixo central dessa educação que tanto tem a nos apontar caminhos. Uma educação que contribui para a

construção do sujeito político relacionada com a denúncia de uma sociedade desigual. Educação com caráter político-libertadora, emancipatória e libertadora, inquietadora e questionadora, que atua frente a necessidade de um “paradigma emergente”, construindo “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2001). A educação do campo tem muito a nos ensinar por ser libertária, e visar a “humanização do mundo” e a compreensão crítica da sua própria existência humana. Uma educação que busca saber: “Por que educa?”, “Por quem?”; “Para que?”.

Além disso, a Educação do Campo vê a pesquisa como impulsionadora da produção do conhecimento, e não mera transmissão. Visa a “elevação cultural das massas”, e reconhece que existem diferentes modos de aprender e de conhecer; que não existe um modelo único ideal de transmissão de conhecimentos, como poderia ser o sistema de escolarização institucionalizada; e que é possível aprender em outros espaços, com outros meios e procedimentos. A aprendizagem acontece em todo intercâmbio de experiências produtivas, de convívios, de práticas associativas, religiosas e comunicativas. Uma educação que exige um/a educador/a que lida com a esperança de povos, respeita o/a educando/a e considera a sua compreensão de mundo.

No entanto não queremos aqui deixar de registrar que são muitos os desafios da Educação do Campo, e que ela não é uma educação perfeita e acabada, mas uma educação, que por ser construída por seres humanos, precisa cotidianamente (re) inventar-se, através desses e outros aspectos: Dialogicidade; Participação Coletiva; Aprender a problematizar; Respeito e convivência com a diversidade; Valorização das lutas sociais e dos movimentos sociais; Ser aprendiz permanente; Compromisso coletivo; Ética e Alteridade; Socializar os saberes populares e científicos necessários à prática camponesa; Inclusão pensando na permanência, continuidade da vida no campo; Trabalho como princípio educativo; Multidimensionalidade da Educação; Solidariedade; Gestão democrática; Educar pela pesquisa; Concepção de sujeito Político, histórico e social; Educação para outra lógica de produção; Os princípios devem surgir das práticas vivenciadas e não teorizadas; Práticas de convivências, solidariedade e afetividade; Desenvolver a autonomia dos sujeitos; Entender o campo como um espaço de vida, luta, interesse e disputa; Mudança de paradigma para a construção de uma nova sociedade;

Educação como afirmação, reconhecimento, valorização e legitimação das diferenças!

A prática de cada educador/a consciente do seu papel social deve despertar consciências da realidade, negando a “coisificação” das massas populares. A ação libertadora reconhece a dependência dos/as oprimidos/as e como nos ensinou Paulo Freire com sua “Pedagogia do Oprimido”. Deve-se tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. A prática docente frente à educação do campo trabalha a consciência do próprio eu, visando uma educação não alienante. Frente a “anestesia histórica” a prática docente deve se sustentar em uma “pedagogia da comunicação”, onde o diálogo entre educador/a e educando/a configura uma relação de igualdade e respeito entre ambos.

A prática docente pautada numa educação libertadora visa libertar os sujeitos do campo através da conscientização no exercício da educação problematizadora. Nesse sentido a formação de educadores/as progressistas parece ser uma formação que irá contribuir para melhorar a vida das pessoas do campo, pois se trata de um educador/a que lida com a esperança de povos, respeita o/a educando/a e considera a sua compreensão de mundo, dialogando e buscando transformar o ambiente social do qual estão inseridos, princípios que precisamos incorporar em nossas escolas das cidades. A esperança é um princípio básico na educação do campo, pois fornece forças para que a luta seja enfrentada. Sozinha ela não ganha uma luta, mas sem ela a luta não existe. A esperança ancorada na *práxis* fundamenta a prática docente libertadora e/ou libertária.

Os saberes e as práticas progressistas possibilita que os saberes trabalhados sejam parte do mundo da/o educanda/o. Conforme a Pedagogia que visa à liberdade, a atuação política, a autonomia a prática docente será pautada pela aproximação crítica da sociedade que o/a cerca, buscando caminhos para descobrir elementos teóricos da prática do movimento social e da escola do campo. É tarefa do/a educador/a crítico aproximar-se da comunidade da qual a escola está inserida e assim, colaborar com ela e com os sujeitos que ali vivem.

Cabe também ao educador/a o uso de sua voz para denunciar à coletividade e incoerência entre o discurso de valorização e a efetiva ação frente à educação do campo. Desmascarar e se desprender dos discursos demagógicos é responsabilidade do/da professor/a democrático/a. A prática docente desse

educador/a do campo deve ser pautada na construção de uma sociedade mais justa pra todos/as.

A educação do campo aparece como uma educação que **contribui para o desenvolvimento nacional**. Isso significa que “a educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 53). A prática docente na educação do campo não pode importar modelos de escolas, que não possuem relação com a realidade daquele determinado grupo. A prática docente é diferente em cada lugar, seja em uma escola, em um galpão, ou em baixo de uma árvore. São realidades e identidades diferentes. Além disso, como vem sendo destacado em conferências e documentos do movimento pela educação do campo, o trabalho nas escolas do campo deve ser uma escolha dos profissionais e das diferentes comunidades do campo.

A educação do campo compreende uma diversidade de povos, vinculados por cultura, sonhos e crenças. Quem atua nessas comunidades tem o papel de valorizar os/as intelectuais do campo, bem como a sua inserção no conjunto das relações sociais. Trata-se de uma educação cidadã, que reconhece que todos/as tem capacidade de pensar, de criar, acumular experiência, agir, de ter opinião própria.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA; Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

_____. GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol.2. Os Intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização; Diversidade e Inclusão- SECADI.2012.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra; Trabalho e Educação: experiências sócio-Educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PAULO FREIRE EM DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO DOCENTE

ELISANDRA ZIMMERMANN¹

DANIELA DAVID MACIEL²

GRACIELE DENISE KRAMER³

ORIENTADORA HELOISA APPEL MAZO⁴

RESUMO

O presente resumo faz uma reflexão sobre várias obras do educador Paulo Freire tais como: a Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Indignação, Pedagogia da Autonomia, Cartas Pedagógicas, dentre outras. Através da apresentação de um texto poético: “Paulo Freire em Diálogo com a Formação Docente”. Este texto procura discutir a postura do educador como um sujeito responsável por promover a inclusão dos educandos na sociedade, desenvolvendo nos mesmos, a capacidade de denunciar as desumanidades, também anunciando os seus direitos como: saúde pública, saneamento básico, água potável, segurança, educação, entre outros. Para que isto ocorra, precisa-se que o educador, através de sua prática pedagógica procure ensinar ao povo ler o mundo de forma crítica, para que assim o ser seja protagonista da sua própria história transformando-a. Quando o ser se reconhecer dentro de sua comunidade e entende como vive, torna-se consciente do seu mundo e a partir disso, busca a sua própria transformação e conseqüentemente transforma a sociedade.

PALAVRAS CHAVE: Paulo Freire. Formação docente. Educação.

¹ Acadêmica do Sétimo Semestre do Curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI, Campus de Santo Ângelo- RS. Bolsista PIBID/ CAPES. E-mail: elisandrasi@yahoo.com.br.

² Acadêmica do Terceiro Semestre do Curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI, Campus de Santo Ângelo- RS. Bolsista PIBID/ CAPES. E-mail: danizinhamaciel81@hotmail.com.

³ Acadêmica do Quinto Semestre do Curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI, Campus de Santo Ângelo- RS. Bolsista PIBID/ CAPES. E-mail: graciele.kramer@hotmail.com.

⁴ Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Santo Ângelo e Coordenadora Local do PIBID. E-mail: heloisam@urisan.tche.br.

FREIRE EM DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Educação...

Busca de transformação

Que exige do educador

Refletir sobre a sua ação

Freire propõe ao educador

Assumir postura de questionador

Repensando as injustiças

Para construir um mundo com mais cor

Com maior dedicação

Vivendo a indagação

Com práticas que assumem

Medidas de inclusão

Como dizia Freire

Discutir o mundo da exclusão

Requer do educador

Capacidade de observação

De denúncia e anúncio

De uma nova nação.

Frente a isso educador

Assuma uma postura de mediador

Priorizando o aprender

Cultivando o sonhar e o querer

No coração daqueles

Que já nascerem sem o poder

Assim, serás merecedor

De ser chamado de educador!!

PROJETO CARTAS FREIREANAS- APRENDIZAGENS PEDAGÓGICAS

ROSANE MURMANN PRESTES

ANDRÉA DENISE WINKLER

ÂNGELA MARTINS LOURENÇO

MARISÉLA CERETTA DA SILVEIRA

RESUMO

O projeto Cartas Freireanas-Aprendizagens Pedagógicas desenvolvido no Curso Normal do I.E.E.Odão Felipe tem como objetivo discutir a obra freireana a partir de cartas pedagógicas. O trabalho com esses registros vem de encontro ao diálogo, elemento fundamental na pedagogia do autor, visto que é necessário que os seres humanos conversem entre si para troca de experiências, buscar soluções para os problemas, superar conflitos, esclarecer dúvidas ou simplesmente se comunicar com o outro. Dessa forma, o projeto (em andamento), consiste em atividades que são desenvolvidas nas Didáticas e na intervenção da Hora do Conto nos Anos Iniciais. Na Didática Geral propôs-se a pesquisa da história do educador e de sua contribuição para com a educação brasileira, o que resultou em um livro pedagógico ilustrado. Além disso será trabalhado “O Papel do Professor” desenvolvido a partir de duas atividades: “Quem sou eu?” e “Cartas Pedagógicas”, com o objetivo de proporcionar o entendimento sobre o papel e os saberes do professor, através do resgate da história escolar do aluno, visando a contribuir na formação do futuro educador e de sua prática pedagógica. Na Didática da Linguagem traz-se o estudo do gênero carta pedagógica e leitura do método de alfabetização. Já na Didática de Ciências . acontece a produção de um documentário sobre a vida e práticas de Paulo Freire e também o trabalho com o filme Meu Pé de Laranja Lima, relacionado aos trechos em que Freire sentava embaixo de uma mangueira para escrever sobre a vida. Enfim, o trabalho desenvolvido quer expressar toda a riqueza pedagógica existente nas práticas escolares e dialogar com a proposta de Freire.

Material para apresentação: Computador e data-show.

OFICINA DE PINTORES NA ESCOLA EMÍLIO MASSOT

JORGETE BEATRIZ RIBEIRO SIGALLES¹

MAÍNA MORAES²

VIVIANE LEAL MONTENEGRO³

RESUMO

Este trabalho foi escrito baseado em uma experiência do Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Pucrs, atuante na Escola Estadual Cel. Afonso Emílio Massot, localizado na cidade de Porto Alegre. Inspirados em obras de pintores renomados, os alunos da escola realizaram uma oficina de seus trabalhos artísticos no ano de 2013. O projeto interdisciplinar foi estruturado a partir dos conceitos trazidos por Paulo Freire de se alcançar a liberdade de expressão através da cultura. Após aprenderem sobre a trajetória de alguns pintores como: Romero Britto, Cândido Portinari, Vincent van Gogh, Tarsila do Amaral e Pablo Picasso, os alunos foram convidados a se inspirarem a partir de suas histórias e obras. Os resultados não foram necessariamente meras cópias ou releituras, mas sim uma autoria dos próprios alunos após terem conhecido melhor os traços e habilidades dos pintores. Traçou-se como objetivo propiciar aos educandos outras formas de expressão, proporcionando vivências além daquelas já existentes no espaço formal de ensino. A relevância da atividade é mostrar a estes educandos a criatividade e a beleza que a arte nos trás. É notável como os educandos se sentem participantes e críticos nestas atividades, pois são nestes momentos que eles podem criar, sonhar e vivenciar o novo de uma forma diferente. A ideia dos professores envolvidos com o projeto era justamente despertar nos alunos o gosto pelas diferentes manifestações culturais que eles têm acesso.

PALAVRAS - CHAVE: Pibid. Interação. Criatividade. Exposição.

¹ Acadêmica Pucrs. (jorgete.sigalles@acad.pucrs.br)

² Acadêmica Pucrs. (mainabm@gmail.com)

³ Acadêmica Pucrs. (vivianelealmontenegro@hotmail.com)

IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: DIÁLOGO ENTRE FREIRE E VIGOTSKI

CARLA CAMARGO REGINALDO ¹

RESUMO

As concepções a cerca do ensino de Ciências vem se modificando com o passar do tempo. Assim, o estudo sobre as diferentes práticas pedagógicas vem sendo bastante discutido nas últimas décadas, dentre elas destaca-se a utilização das atividades experimentais. Ao longo deste trabalho estão expressos alguns conceitos da perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski, após é feita uma aproximação com a Pedagogia de Freire, seguidas de algumas reflexões a elas relacionadas, bem como a importância evidenciada a partir das mesmas em relação à utilização da experimentação em sala de aula. As principais considerações perpassam as duas perspectivas que estão posicionadas em uma concepção dialética marxista, onde a preocupação com o cultural e o social são evidentes, podemos aferir que a partir das duas perspectivas as atividades experimentais e/ou atividades práticas são de extrema relevância para desenvolver nos educandos o conhecimento desejado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Experimentação. Perspectivas Históricas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho consiste em uma produção textual elaborada ao longo de uma disciplina do programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. O texto foi estruturado a partir de um diálogo sobre a importância da utilização da experimentação no Ensino de Ciências à luz dos pressupostos teóricos e de um diálogo entre a Pedagogia Freireana e a Perspectiva Histórico- Cultural de Vigotski.

¹Mestranda em Educação – Pós-graduação “*Scripto Sensu*”, da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus de Chapecó-SC*. E-mail: carlacamargo692@hotmail.com.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

ENSINO DE CIÊNCIAS: IMPORTÂNCIA DA EXPERIMENTAÇÃO

O ensino de Ciências no Brasil tem passado por inúmeras modificações, e as suas prioridades vem sendo questionadas e alteradas ao longo das últimas décadas. Isso se dá entre outros aspectos por influências, principalmente, políticas e das mudanças que ocorrem no país. Krasilchik (2000) traz informações atualizadas e destaca as concepções de ciência vigente em três períodos importantes, após 1950, 1970 e 1990. Evidenciando que houve sim alterações em relação às concepções de Ciências.

Embora as concepções a cerca do ensino de Ciências tenham se modificado com o passar do tempo, a importância que tem para o currículo é e cada vez vem sendo mais destacada entre as publicações relacionadas à área. Para Cachapuz et al (2000), o ensino de Ciências deve deixar de se preocupar somente com a aprendizagem de conhecimentos, de teorias ou apenas de processos da própria ciência, porém deve garantir que tais aprendizagens se tornarão úteis e utilizáveis no cotidiano, contribuindo não só para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, mas norteando para o desenvolvimento de sociedades tecnologicamente desenvolvidas, mais abertas e democráticas.

Ao se considerar ser o ensino fundamental o nível de escolarização obrigatório no Brasil, não se pode pensar no ensino de Ciências como um ensino propedêutico, voltado para uma aprendizagem efetiva em momento futuro. A criança não é cidadã do futuro, mas já é cidadã hoje, e, nesse sentido, conhecer ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e viabilizar sua capacidade plena de participação social no futuro (BRASIL, 2001, p. 25).

Pensando nos processos de ensino e de aprendizagem, os PCNs destacam que:

“[...] a realidade torna-se conhecida quando se interage com ela, modificando-a física e/ou mentalmente. A atividade de interação permite interpretar a realidade e construir significados, permite também construir novas possibilidades de ação e de conhecimento” (BRASIL, PCN – introdução, 1998, p. 71).

Muitas são as dificuldades dos alunos ao relacionar a teoria desenvolvida em sala com a realidade a sua volta, no ensino de Ciências e Biologia considerando que a teoria é feita de conceitos que são abstrações da realidade (SERAFIM, 2001), evidencia-se que o aluno que não reconhece o conhecimento científico em situações do seu cotidiano, não foi capaz de compreender a teoria. Isso traz considerações elementares para a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que levem ao desenvolvimento do conhecimento científico durante as aulas, ou no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, seja em aula ou em aprendizagens mais espontâneas.

Pensando nas diferentes práticas pedagógicas, destaca-se aqui a utilização das atividades experimentais e/ou atividades práticas³⁶¹. Para Hodson (1988), a principal função da experimentação é estimular a confiança e a autoestima, prever o entendimento teórico desenvolvido pelo aluno, poder controlar e manipular eventos, solucionando problemas.

Evidenciada a importância das atividades experimentais e/ ou práticas durante as aulas de Ciências, deve-se salientar que a utilização destas práticas durante as aulas deve ter além de finalidades e objetivos bem desenvolvidos, o conhecimento aperfeiçoado do professor que se propõem a utilizá-las. Segundo Lopes (2004), a concepção que os professores têm sobre o trabalho experimental na Ciência vai condicionar de forma decisiva a forma como integram o trabalho experimental no currículo, a forma como preparam as atividades experimentais e a forma como organizam o trabalho na sala de aula.

As compreensões sobre a experimentação aqui expressas sugerem além da importância que elas têm para o ensino de Ciências a relevância e uso das aulas práticas na relação com a construção do conhecimento científico. Sendo assim, este trabalho procura apresentar algumas características das atividades experimentais e/ou atividades práticas que podem ser percebidas a partir da perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski e da pedagogia nos apresentada por Freire. A fundamentação das perspectivas dos dois autores citados pode trazer orientações relevantes para a otimização do processo de ensino e aprendizagem a partir do uso de tais atividades

³⁶¹ Em relação às atividades experimentais e/ou práticas, ao longo do texto nem sempre apareceram dessa forma, pode ser utilizada apenas uma delas, ou ainda em termos diferenciados como: aulas práticas. A observação é que para este estudo são consideradas tanto as atividades práticas como as experimentais.

em sala de aula, evidenciando ainda mais a importância destas práticas. A seguir, são expressos alguns conceitos da perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski, após é feita a aproximação com a Pedagogia de Freire, seguidas de algumas reflexões a elas relacionadas, bem como a importância evidenciada a partir delas para a utilização da experimentação em sala de aula.

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Em poucas palavras pode-se dizer que o objetivo central da teoria Histórico-Cultural elaborada por Vigotski, foi a de “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e como se desenvolveram durante a vida do indivíduo” (VIGOTSKI, 1984, p.21).

Na visão de Vigotski (2000), o meio social que age no indivíduo desenvolve nele as funções mentais superiores que, por sua vez, são de origem e natureza sociais. Para Roos (2007), segundo Vigotski a palavra social, num sentido amplo, significa que todo cultural é social e que a cultura é produto/produção da vida social e da atividade social do indivíduo humano. Tal produção se apresenta sob sistemas de signos (linguagem, escrita, sistema numérico, etc.) e de instrumentos (técnicos e ferramentas), os quais, criados ao longo da história da humanidade, mudam a forma social e o nível de desenvolvimento da cultura das sociedades, assim como a forma e o nível de desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Para Oliveira (2010), Vigotski em seus estudos relacionados ao pensamento e a linguagem, afirma que tanto um como o outro passam por mudanças durante a vida de uma pessoa, mesmo tendo origem e desenvolvimento diferenciados e independentes, pelo fato da criança estar inserida em um meio cultural, o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem a modos mais sofisticados de funcionamento psicológico. “O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (VIGOTSKI, 2000).

O meio cultural implica de forma significativa no desenvolvimento da criança, e na forma que ela pode internalizar os conhecimentos, principalmente quando se defrontar com conceitos mais científicos. Gaspar e Monteiro (2005) salientam que

para Vigotski, existe uma relação de forma diferente quando a mente da criança se defronta com conceitos científicos ou espontâneos.

É importante destacar que a interação social funciona como condição necessária a aprendizagem, durante atividades práticas ou experimentais, essa interação, seja entre professor/aluno, ou mesmo entre colegas, é muito importante para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, ou em outras palavras para o desenvolvimento do conhecimento, científico ou espontâneo. Segundo Vigotski (2000) o que a criança realiza hoje com a colaboração do outro, conseguirá fazer sozinha amanhã.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2000, p. 40).

A interação com o meio social, e com os objetos, é destacado acima como pontos principais para a efetivação da aprendizagem, sendo assim, pode-se destacar que ao olhar da perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski esses aspectos são de extrema relevância e podem acontecer de formas diferenciadas.

Vigotski (1984) propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real deve-se as funções mentais que já se estabeleceram na criança, ciclos de desenvolvimento concluídos, o que ela já é capaz de realizar de forma independente. O desenvolvimento potencial é a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outras pessoas, o que ainda está se desenvolvendo. Define, assim, a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1984, p.97).

PEDAGOGIA FREIREANA RELACIONADA COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL: CONTRIBUIÇÃO PARA O USO DAS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS

Nas publicações freireanas, são encontradas importantes abordagens com relação à participação comunitária e particular dos sujeitos para o desenvolvimento social dos contextos em que se encontram inseridos. Esse aspecto já evidencia fortemente uma relação entre a pedagogia de Freire com a perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski. Em especial pode-se destacar: “A participação como exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha relação direta, necessária, com a prática educativa progressista” (FREIRE, 2003, p.73). Percebe-se que, como cidadãos, os alunos têm direito de escolher, de dar opiniões, de interagir e até mesmo de decidir o que é realmente importante para eles. Isto é cidadania, embora sem esquecer que para exercê-la deve haver limites.

Freire (1999) salienta que durante a formação, os formandos devem assumir-se como sujeitos, na produção do saber, aprendendo principalmente que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas que é criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Pode-se destacar que para criar as possibilidades necessárias na produção ou construção do conhecimento, é relevante a mediação do outro. Percebe-se aí, novamente a nítida aproximação com a perspectiva Histórico-Cultural.

Porém não existe nenhum tipo de prática, interação ou ainda mediação com o outro, sem o diálogo. Para Freire (1999), teoria, método e prática constituem um todo, guiado pelo princípio da relação entre conhecimento e conhecedor.

Nessa perspectiva, *de oportunizar o diálogo e a participação* do aluno nas atividades escolares, com o objetivo de promover aprendizagens, também há um saber necessário ao professor que aparece claramente nos estudos freireanos. Nesse sentido, Freire explicita que, para ensinar, o professor necessita ter “disponibilidade para o diálogo” (1999, p.135).

Atualmente são muitos os desafios colocados ao professor que está comprometido com a aprendizagem dos alunos. Nessa lógica, destacando o ensino de Ciências, assim nos orienta importante documento do MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais: “Mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem

como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental” (BRASIL, 2001).

Para o ensino de Ciências Naturais ser algo motivador, que leve os alunos para a escola mais felizes, motivados e interessados em ter aula de ciências, é inevitável a utilização de métodos diferenciados de ensino, como o exemplo as aulas experimentais/ atividades práticas, para que a interação professor/aluno, seja gratificante para ambas as partes. Segundo Freire (1999), para compreender a teoria é preciso experienciá-la. A realização de atividades práticas e/ou experimentais é para o ensino de Ciências, uma excelente ferramenta, tornando possível que o aluno além de realizar a experimentação do conteúdo, possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática. Para Freire,

Em outras palavras, ensinar não é fazer um pacote de conhecimento, trazê-lo na maleta da gente, descer para a sala com um cuidado danado, agarrando a mala, chegar na sala de aula, encontrar os alunos sentadinhos, abrir sua maleta e ir despejando de cima para baixo os pacotes de conhecimento, esperando que a tarefa dos alunos seja apenas comer, engolir os conhecimentos e, depois, que a digestão seja exatamente a de, mecanicamente, memorizar ou decorar o conteúdo transferido para o aluno em postura passiva. Ensinar não é isso (2005, p. 148).

Para mostrar a ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, necessitamos de algo que chame a atenção dos alunos, que seja diferente, que mostre para eles todas essas coisas de forma nova, motivando os mesmos a querer saber mais, conhecer mais, considerando 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” (FREIRE, 1999, p. 28)

Percebe-se que, como cidadãos, os alunos têm direito de escolher, de dar opiniões, de interagir e até mesmo de decidir o que é realmente importante para eles. Isto é cidadania, embora sem esquecer que para exercê-la deve haver limites. Baseando-se nas palavras de Freire, percebe-se que de fato, para ser um bom educador, é necessário estudar, pesquisar e estar sempre inserido nesse processo tão importante que é a educação, para inovar em sala de aula, e construir conhecimentos para mediar a aprendizagem dos alunos. Por isso devemos pensar na educação de forma progressista e inovadora. Segundo Freire (1999) é tarefa da prática educativa-progressista o desenvolvimento da curiosidade. Assim, a prática

do ensino investigativo como modalidade didática para a experimentação serviria para melhorar o desenvolvimento dessas modalidades didáticas.

É preciso reconhecer que os alunos querem mais, eles necessitam saber das coisas que acontecem agora, e as conseqüências que poderão acontecer no futuro. O ambiente, a vida e tudo que gira em torno dela, fazem parte das ciências. Então, esse campo de conhecimento deveria ser almejado pelos alunos, mas, para isso tornar realidade, a forma do ensino de Ciências Naturais precisa ser ressignificada, com metodologias que envolvam o aluno de forma integral, com ação e participação ativa. Alves (2012) traz referenciadas as teorias de Vigotski e Freire, sugerindo a importância de cada uma delas, bem como as semelhanças e suas significações para o desenvolvimento humano, destacando que aprender é a atividade do sujeito que modifica a ele próprio. As práticas experimentais são uma forma de auxiliar a aprendizagem, como pode ser observado ao longo do texto, se o aprender modifica o sujeito, devem se buscar as melhores formas de efetivar a aprendizagem.

É evidente a importância dada tanto na perspectiva Histórico-Cultural como na Pedagogia de Freire aos processos de mediação e interação social para o desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento. Os dois aspectos são encontrados ao longo do desenvolvimento de uma atividade prática ou experimental, tornando-as importantes processos sob a luz das duas teorias.

Vigotski e Freire afirmam a relação do discurso dialógico para o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica. O que torna o discurso dialógico é o professor considerar o que o estudante tem a dizer sobre o seu ponto de vista; já no discurso de autoridade, o professor considera o que o estudante tem a dizer sobre o ponto de vista do discurso científico. Se houver somente a fala de uma pessoa o discurso será não interativo e, se houver a participação de mais de uma pessoa, o discurso será interativo.

Considerando a importância de ambas as teorias, para os processos de desenvolvimento da aprendizagem, e refletindo a respeito das atividades práticas/experimentais, como um auxílio e/ou uma ferramenta desse processo, pode-se dizer que é relevante às pesquisas envoltas ao tema, destacando as concepções dos professores, investigando como ocorrem de fato os procedimentos em sala de aula. Por outro lado, para construir uma concepção do que é um trabalho científico e de como este deve ocorrer, é necessário ter uma concepção formada do que é Ciência. A experiência não é uma atividade monolítica, mas uma atividade que

envolve muitas ideias, muitos tipos de compreensão, e também muitas capacidades. Ela tem vida própria, alegam Praia, Cachapuz e Gil-Pérez (2002).

Ainda podemos destacar que ao longo do texto, evidenciou-se que ao longo de uma aula prática e/ou experimental podem ser alcançados: desenvolvimento de aspectos de afetividade e aprendizagem; destaca-se o papel da linguagem e dos instrumentos, as interações entre professor-aluno, aluno-aluno e com os objetos e ainda a presença do meio cultural ao qual os conceitos e conteúdos estão inseridos. Todos esses aspectos são descritos nas duas perspectivas estudadas aqui.

Para que todos esses aspectos possam fazer parte do processo de uma aula prática, é necessário o conhecimento aprofundado por parte do professor. Nesse sentido, o conhecimento dos procedimentos essenciais no planejamento de aulas experimentais, e também o conceito que se tem dessas aulas, poderiam ser considerados como aspectos fundamentais do ensino experimental de Ciências. Assim podemos ainda pensar e inferir que as perspectivas Vigotskianas e Freireanas além de importantes para as compreensões do desenvolvimento de funções psicológicas superiores, servem como uma forma de ultrapassar com a concepção ingênua da Ciência, e o mais evidente, servem para atestar sim a importância das atividades experimentais para a efetivação da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estando as duas perspectivas posicionadas em uma concepção dialética marxista, onde a preocupação com o cultural e o social são evidentes, podemos aferir que as atividades experimentais e/ou atividades práticas são de extrema relevância para desenvolver nos educandos o conhecimento desejado.

Tanto a perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski como a Pedagogia Freireana, para a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, permitem que orientações pedagógicas advindas dessa teoria sejam oferecidas para o bom desenvolvimento das atividades práticas/experimentais em sala de aula, e todas elas têm o professor como responsável do processo. Ao qual cabe oferecer a definição de situação, viabilizando uma interação social produtiva, motivando e envolvendo o aluno por meio de previsões ou apostas, ou pelo impacto do efeito da própria atividade demonstrada durante a aula. O nível de intersubjetividade da interação, ou seja, a forma e o conteúdo das explicações e

abordagens utilizadas, tendo em vista o nível cognitivo dos alunos estabelecido na definição de situação. (GASPAR, MONTEIRO, 2005).

O papel do professor como agente do processo, no entanto, não deve ser entendido apenas do ponto de vista da capacidade de operar com o “equipamento” e do domínio conceitual dos conteúdos apresentados durante a atividade prática. A intervenção do aluno deve ser estimulada inclusive na manipulação do experimento, pois essa é uma condição essencial para a ocorrência de interação social. Evidencia-se assim, a partir das duas perspectivas descritas acima, que as atividades experimentais e/ou atividades práticas são sim importantes estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. M. *Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural*. Chapecó: Argos, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CACHAPUZ, F. et al. *Perspectivas de Ensino, Textos de Apoio n.º1, Formação de Professores – Ciências*. Centro de Estudos de Educação em Ciência. Porto, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Política e educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASPAR, A. MONTEIRO, I. C. C. *Atividades Experimentais De Demonstrações Em Sala De Aula: Uma Análise Segundo O Referencial Da Teoria De Vygotsky*. In: *Investigações em Ensino de Ciências – V10(2)*, pp. 227-254, 2005.

HODSON, D. *Experiments in science teaching. Educational Philosophy and Theory*, 20(2), 53-66, 1988.

KRASILCHIK, M. *Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.14, n.1, p. 85-93, 2000.

LOPES, J. B. *Aprender e Ensinar Física*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia: APPACDM de Braga, 2004.

OLIVEIRA, J. R. S. *A Perspectiva Sócio-histórica de Vygotsky e suas Relações com a Prática da Experimentação no Ensino de Química*. In: *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.3, n.3, p.25-45, nov. 2010.

PRAIA, P.; CAHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D. *A Hipótese E A Experiência Científica Em Educação Em Ciência: Contributos Para Uma Reorientação Epistemológica*. *Ciência & Educação*, v. 8, n. 2, p. 253-262, 2002.

ROOS, L. T. W. *(Re)Significações De Formadores De Professores Sobre Formação Docente Em Matemática*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Unimep, Piracicaba, SP. 2007.

SERAFIM, M.C. *A Falácia da Dicotomia Teoria-Prática*. *Rev. Espaço Acadêmico*, 7. Acesso em 04. out. 2011. Disponível em: www.espacoacademico.com.br, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DA OPRESSÃO À AUTONOMIA: A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIREANO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FRANCIELE FÁTIMA MARQUES¹

RESUMO

Apoiada na trilogia pedagógica de Paulo Freire, constituída pelas obras, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia, o presente artigo busca como foco de discussão a forte presença da crítica de Freire como uma contribuição significativa no desenvolvimento do processo educativo no contexto da Educação de Jovens e Adultos na atualidade. A pesquisa, nesta perspectiva de busca pela presença de Freire no discurso atual da Educação de Jovens e Adultos, estabelece elementos indicativos da necessidade pela retomada dos conceitos de opressão e autonomia como aspectos inerentes às relações interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar, bem como, a presença do discurso e das práticas freireanas para a constituição das práticas pedagógicas atuais na Educação de Jovens e Adultos. As relações de opressão e a busca pela construção da autonomia perpassam por todo o texto.

PALAVRAS-CHAVE: Oprimido; Autonomia; Paulo Freire; Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa educacional constitui-se em um campo aberto de inquietudes e indagações que se caracteriza por uma investigação capaz de perpassar por diferentes campos do conhecimento. Neste meu caminho percorrido de leituras e pesquisas, um questionamento torna-se recorrente e dará aqui, o foco deste artigo. Em que termos a crítica de Freire à educação e sua preocupação com a opressão e

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2005). Mestre (2010) e Doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo - RS. Professora do Sistema Público Municipal de Ensino de Erechim – RS (Educação Básica) e Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim (Ensino Superior). Tem experiência na área da educação como docente, bem como, desenvolveu pesquisa, atuando nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Livros Didáticos, Educação Formal Escolar, Formação de Professores, Processo de ensino aprendizagem, Alienação, Humanização, Paulo Freire. E-mail: francielemarques@hotmail.com / francielemarques@uri.com.br

a autonomia dos sujeitos contribuiu, de forma significativa, no desenvolvimento das práticas da Educação de Jovens e Adultos na atualidade?

Partindo-se do questionamento supracitado, percorro, mesmo que de forma esparsa, alguns períodos de minha trajetória acadêmica e profissional, a fim de contextualizar a inserção de tal inquietude que hoje se constitui no foco desta escrita. Sou a filha mais nova de três irmãs. Meus pais, provenientes de famílias de agricultores, abandonaram os estudos muito cedo para auxiliar nas tarefas domésticas e de lida diária na agricultura. Minha mãe, que estudara até a 5ª série do Ensino Fundamental, costureira industrial, meu pai, que mais tarde retoma os estudos e conclui o Ensino Médio, policial militar, trabalharam durante toda uma vida para nos deixar um legado apenas, educação.

Iniciei meu processo de escolarização no ano de 1989, aos 06 anos de idade. Durante toda minha infância, estudei em escola pública, desde a minha entrada na Pré-escola até a 8ª série do Ensino Fundamental (1989-1997). Aqui, a relação professor-aluno concentrava-se numa relação de verticalidade com o objetivo principal de repassar informações e conhecimentos que o professor detinha e que, mais tarde, o estudante deveria colocar em prática, numa relação tenaz entre a opressão durante o processo e a autonomia a ser demonstrada após o processo.

Ao terminar o Ensino Fundamental, cursei, no Ensino Médio, o Magistério e, foi aqui, que se deu o meu primeiro contato com o “processo educativo”, sob um novo olhar e uma nova perspectiva. Ao término das aulas e inserção no estágio, passo, num piscar de olhos, de estudante à professora, devendo colocar em prática o aprendido durante os 03 anos de preparação³⁶³. Neste estágio, ao trabalhar com uma 1ª série do Ensino Fundamental de 08 anos de uma Escola Estadual do município de Erechim - RS presenciei toda e qualquer forma de representatividade da educação em um mesmo espaço escolar. Essas multifaces as quais a escola estava submetida me instigavam e, em minha imaturidade ainda, acabava não aceitando tais questões e até me frustrando com elas, por precisar seguir um modelo

³⁶³ O Magistério constitui-se em uma formação a nível médio, onde ocorrem durante os 03 anos de estudo, duas preparações, uma vinculada ao vestibular, com matérias específicas para isso e outra para atuar em sala de aula, com matérias pedagógicas que dariam suporte à entrada no processo educativo.

educacional no qual eu não vislumbrava produtividade alguma. Ao concluir o Ensino Médio e as atividades de Estágio, apresentava-se em mim uma forte vontade de transformar a educação, de fazer algo muito diferente daquilo que eu podia visualizar e, com estas percepções e inquietações optei pelo curso de Pedagogia e fui sendo introduzida na Educação, tendo-a como paixão hoje, por acreditar que a escola, mais do que reprodutora do sistema, pode ser transformadora dos sujeitos que por ela passam e, ao me libertar da posição de “ignorante”, poderia também libertar os educandos que por ela passam.

Neste período de escolhas, ainda não possuía um conhecimento maior acerca das obras de Freire, as quais, mesmo tendo sido trabalhadas durante o Magistério, como citei anteriormente, o discurso freireano se apresentava excessivamente distante da minha vivência em sala de aula. Durante a graduação fui compreendendo e vislumbrando um novo olhar para a proposta de Freire, conseguindo visualizar que o distanciamento existente entre a teoria e a prática não se constituía em um problema teórico, mas sim, de uma estruturação escolar que não vislumbrava qualquer tipo de transformação, crítica esta que o próprio Freire faz em seus escritos, quando nos propõe a ‘libertação’ dos oprimidos e a possibilidade de efetiva participação dos sujeitos nas decisões sociais e políticas, incluindo-se o ambiente escolar, onde denota um educar para a autonomia. Já na conclusão da graduação, no ano de 2006, após concurso no Sistema Público Municipal de Ensino, assumo uma turma de Educação Infantil, vindo a trabalhar neste mesmo nível e escola até o ano de 2009.

Anterior a isto, no ano de 2008, um novo desafio se apresenta. Abarcada pelo discurso inovador do processo educativo, sem percebê-lo efetivamente na sala de aula, que continuava com os mesmos antigos e tradicionais métodos de ensino, através, especialmente, dos livros didáticos, num ensino fragmentado e fora do contexto social dos estudos, me lancei a estudar o processo de alienação da educação durante o Programa de Mestrado, acreditando, na época, serem os livros didáticos o principal fator do fracasso da educação, quando provoca a alienação de estudantes e professores durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste estudo, como consequência do ensino fragmentário e descontextualizado que provocara a alienação dos sujeitos do processo educativo, acabo por visualizar que não somente os livros adquirem a responsabilidade por tal fracasso e desinteresse

de professores e estudantes, mas a falta de autonomia de ambos em sala de aula é fator primordial para que isso ocorra, manifestando uma condição dúbia de opressão neste processo.

Durante o Mestrado, o contato mais direto com as perspectivas de Freire se torna necessário, quando assumo, em meu município, a Coordenação Geral da Educação de Jovens e Adultos, com a meta de construir um projeto de educação de jovens e adultos em um município que, em toda sua história, não teve programas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este novo programa, denominado de Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Erechim³⁶⁴ foi criado por mim no ano de 2009, após muitos estudos, participações em debates e, em especial, pesquisas com os próprios estudantes que seriam os participantes deste e, no ano de 2010, com apenas 01 ano de funcionamento, este é contemplado com a Medalha Paulo Freire em Educação, por ter o menor número de evasão e o maior grau de satisfação dos estudantes que aqui se encontravam, numa avaliação realizada por pesquisadores que atuam junto ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação.

A partir deste momento passo a analisar então o que trazia esta satisfação e fazia com que os estudantes não evadissem da sala de aula, característica marcante na EJA³⁶⁵, e pude então perceber que a forma como o processo de construção e implementação foi sendo construído, de modo coletivo e participativo, foram os principais fatores de satisfação dos estudantes que em suas falas relatavam se sentirem parte do processo e não meros receptores, de terem saído de suas posições de oprimido para resgatar sua cidadania, de conseguirem visualizar no projeto a preocupação com o sujeito atuante em sociedade.

Desta forma, mais do que os diferenciais erigidos por mim neste projeto, a

³⁶⁴ O Programa consiste em um centro de Educação de Jovens e Adultos criado para atender a população, acima de 15 anos, não alfabetizada do município de Erechim, bem como, aqueles que não tiveram oportunidade de estudo na idade considerada correta e os que se encontravam em distorção idade-série (mais de 02 anos na mesma série). O diferencial do centro consiste no fato de que, alterando os padrões normais onde os estudantes deslocam-se de seus bairros para ir até a escola, este se deslocava até o local dos seus estudantes (sindicatos, igrejas, associações, ginásios, etc), caracterizando-se como um centro itinerante. Além desta característica diferenciada, o centro possuía ainda, dentro da carga horária mínima exigida para as aulas, 20% dela destinada à sua qualificação profissional, ofertando-se diversos cursos profissionalizantes aos matriculados neste centro, em parceria firmada com SENAI, SENAC, IFRS e indústrias do município.

³⁶⁵ A evasão das turmas de Educação de Jovens e Adultos do município chegou, em determinados momentos, a cerca de 60% do número de matriculados (alguns nem chegam a frequentar e outros evadem já no início das aulas).

participação e constante presença dos estudantes nas decisões construíram nestes um sentimento de autonomia e liberdade, libertando-os da posição de oprimidos até aqui vivenciada e que, na maioria dos casos, os fez abandonar cedo os bancos escolares, passando a sujeitos atuantes, transformando o processo alienante em um processo libertador.

Hoje, inserida em um contexto acadêmico, como professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim, frequentando um Programa de Doutorado e, inserida também como professora da Educação Básica do município, consigo ter novamente esse olhar de incompatibilidade com o dito e o realizado nos ambientes formais de educação. O envolvimento com as relações de poder que oprimem e que, ao mesmo tempo, buscam a autonomia, se traduz num importante agente motivador da escolha pelo objeto de pesquisa, que se afunila na direção da concepção freireana na exposição de tais conceitos, tendo como foco a Educação de Jovens e Adultos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Freire e a Educação de Jovens e Adultos: perspectivas e atualidades

A História da Educação Brasileira evolui no país apresentando momentos de rupturas marcantes. Em meio a estas rupturas e tentativas de melhoria da educação pelo povo brasileiro, é que, no período de 1959 a 1964, o chamado Período das Luzes da Educação de Adultos no Brasil, surge com força a proposta pedagógica implantada por Freire, com o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, programa que teve forte presença do Professor Paulo Freire³⁶⁶. Esse período é marcado pela presença de um grande número de pessoas atuando junto aos movimentos populares na construção de uma nova educação, por acreditarem que esta permitia uma ação de transformação social.

³⁶⁶ A importância dada à educação de jovens e adultos no Brasil surgiu como uma medida alternativa à necessidade de qualificação de mão de obra barata para atender a demanda do processo de industrialização. Assim, a única proposta para esta modalidade, que teve como objetivo a formação de cidadãos numa perspectiva crítica, foi desenvolvida por Paulo Freire. Sua proposta, no entanto, foi abortada pelo regime militar, que via nessa práxis educativa um poder subversivo muito grande.

Desta forma, apesar do golpe militar de 1964, que promoveu uma ruptura no campo educacional, bem como, o seu exílio, Freire continua sua luta e seus estudos na busca por uma educação libertadora e, no Brasil, nas décadas de 1960 a 1980, os movimentos populares, num legado deixado por Freire, também continuam os trabalhos de alfabetização de adultos³⁶⁷, mesmo que na clandestinidade e de modo disperso. Neste contexto, movimentos sociais e sociedade civil passam a ocupar espaços na cena pública, renovando as estruturas e organizando novos meios de expressão, bem como, direcionando as demandas educacionais, o que resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988, dando reconhecimento social dos direitos de todos, apesar das contradições desta aplicação na prática.

Assim, para iniciar o processo de construção de uma reflexão acerca da autonomia no processo educativo a partir dos pressupostos freireanos, faz-se necessário, antes de expor e avaliar a presença de Paulo Reglus Neves Freire como um exímio educador, contextualizá-lo como homem, para o qual sua luta e presença diária baseiam-se em sua realidade, por sua condição de brasileiro, nordestino e 'pobre', rebuscando assim alguns traços da vida de Freire, onde sua proposta pedagógica se insere.

Nascido no ano de 1921, na periferia do Recife, Freire teve uma formação intelectual marcada pelos limites da época. Aprendeu a ler e escrever com seus pais, junto às mangueiras do quintal de casa e costumava usar um pedaço de pau para escrever na terra o que fora aprendido. Freire concluiu até o ensino secundário e no ano de 1941 ingressou na Faculdade de Direito, onde graduou-se. No entanto, sua carreira como advogado foi interrompida logo em sua primeira causa. O sacrifício de sua sobrevivência em prol da sobrevivência de outro sujeito que o fez desistir do Direito, demonstra o caráter e a preocupação com que Freire tratava a todos com os quais convivia, preocupação mais tarde demonstrada quando propõe uma pedagogia do oprimido.

No ano de 1944 casou-se com Elza Maia Costa e talvez, por sua influência, Freire caminhou em direção à educação. Sua primeira experiência como professor

³⁶⁷ Segundo Paulo Freire, o projeto construído em parceria com os movimentos sociais e populares não previa em nenhum momento, a desresponsabilização do Estado para com a escolarização, mas foi pensado como uma estratégia de garantia da participação de todos na construção das políticas educacionais, motivando os jovens e adultos para o processo de alfabetização.

foi, inicialmente, com aulas particulares, para ajudar a família. Logo em seguida, outra experiência foi como professor de sintaxe e língua portuguesa. “Ainda sinto o gosto da primeira classe que dei. Foi algo que me encheu de emoção, de um sentimento de felicidade. Quase que chorei na rua, depois de ter dado a primeira aula” (MYLES e FREIRE, 2003, p. 80).

Em 1947 ingressou no Serviço Social da Indústria (SESI), junto ao Departamento Regional de Pernambuco, na Divisão de Educação e Cultura como alfabetizador, onde permaneceu até 1954. Esse tempo em que permaneceu no SESI, segundo ele próprio, foi o que determinou sua trajetória como educador e pesquisador acerca dos saberes locais, o modo de ser, organizar e agir no mundo e com as pessoas. A partir daí Freire deu seus primeiros passos para o que mais tarde seria considerado como um eixo condutor de suas atividades como um exímio e reconhecido educador, no que ficou conhecido como *Círculos de Cultura*, cuja primeira experiência, o fez capaz de, em apenas 47 dias, promover a alfabetização de cerca de 300 agricultores adultos. Esses resultados logo repercutiram nacionalmente e Freire é convidado pelo Ministro da Educação a replicar essa experiência em âmbito nacional. A campanha, no entanto, não pode ser desenvolvida, em função do golpe militar de 1964, onde Freire foi preso e após 02 meses, exilado, na Bolívia, no Chile, nos Estados Unidos e em Genebra, permanecendo fora do país por cerca de 15 anos.

Assim, foi a partir de sua realidade que Freire pode, através de uma leitura concreta do mundo, propor uma pedagogia libertadora e voltada à autonomia, à conscientização da opressão e sua possível ação transformadora, a libertação. Nas palavras de Freire (2012, p.29), “[...] Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva”.

Há uma situação paradoxal quando pensamos a proposta de Freire a partir de sua tradução no imaginário popular. Dada a inserção direta ou indireta das ideias de Freire, todo profissional da educação, de uma forma ou outra, já teve contato com os seus escritos. No entanto, de forma geral, as pessoas que não possuem uma leitura mais aprofundada destes escritos, ao refletir sobre a rapidez com que Freire recebeu reconhecimento, mencionam sobre o *Método Paulo Freire*, que, no geral, se traduz como um método analítico de alfabetizar através das palavras geradoras, ou seja,

palavras que pertencem ao cotidiano social de cada educando. Esse método e seus escritos posteriores fizeram com que Freire ganhasse o mundo, mesmo que, em muitos casos, tendo os seus princípios utilizados com grandes lacunas de interpretação e aplicação prática. De tal maneira, para que haja um melhor entendimento da concepção de autonomia aqui apresentada como um princípio educativo no contexto das sociedades complexas, é que passo, neste momento, por caracterizá-la.

A palavra 'autonomia' em sua origem, derivada do grego, é composta pelo adjetivo 'autós', que significa "o mesmo" e "por si mesmo" e, pelo substantivo 'nómos', que tem por significado etimológico "compartilha", "instituição", "lei" ou "uso". Desta forma, a palavra indica 'a capacidade de darem-se suas próprias leis e compartilhá-las com os seus semelhantes', ou seja, é a capacidade que alguém adquire de governar a si mesmo, numa propriedade pela qual os sujeitos pretendem poder escolher as leis que regem sua própria conduta.

A autonomia é, portanto, um processo dialético de construção da subjetividade do indivíduo, a qual depende de uma construção coletiva dentro do campo das relações estabelecidas no contexto vivido. Daí emerge a necessidade de uma busca dialógica e intersubjetiva, a fim de caracterizar a autonomia no sentido do sentir-se livre, numa correlação do tratamento livre da criança e do exercício legítimo da autoridade adulta.

Historicamente, o conceito de autonomia aparece pela primeira vez na filosofia política grega, quando se autoriza as cidades-estados criarem suas próprias leis, sem se submeterem a leis de outras cidades-estados. Neste primeiro momento, portanto, o conceito de autonomia não estava vinculado ao indivíduo. Somente a partir do humanismo individualista da Idade Moderna, no século XVII, é que o conceito atinge o indivíduo, ao classificá-lo como um ser racional e livre.

Para traduzir o conceito de autonomia, portanto, Freire utiliza-se de alguns fundamentos teórico-metodológicos que antecedem esta problemática. Defende, em sua proposta, uma educação libertadora em contraponto à educação "bancária" até então existente nas instituições de ensino formal, definindo sua proposta pedagógica na relação dialética educador-educando. Para superar a contradição existente entre as propostas pedagógico-educacionais direcionadas aos dominantes e as direcionadas aos oprimidos, propôs um trabalho de conscientização e de politização,

dando a estes condições necessárias para, além de conhecer sua realidade de opressão, poder superá-la. Quando parte da realidade do educando, do meio em que vive, alicerça seu método no diálogo entre educador e educando, numa concepção de aprendizagem enquanto participação e construção e não mera recepção e decoreba,

Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhes, enfaticamente, que não, que “Ada deu o dedo à arara”. (FREIRE, 2012, p.67)

As palavras geradoras, propostas por Freire como forma de orientar os debates, são exemplos deste processo de construção coletiva, quando retiradas do próprio universo vocabular do educando, as *‘palavras geradoras’*, como denominadas por ele, palavras estas que dariam origem ao processo de conhecimento não só das palavras, mas do contexto vivido.

Com efeito, mesmo com o passar dos anos, o cenário educacional que vem sendo construído demonstra que os pressupostos de Freire vêm delineando grande parte das pesquisas educacionais, numa busca constante pela melhoria da qualidade do processo educativo. Essas constatações nos fazem perceber a atualidade dos pressupostos freireanos, quando a categoria “autonomia”, proposta por ele, vislumbra a necessidade de um novo educador, que pense a educação de forma a garantir essa construção autônoma por parte do educando, dentro de um princípio democrático e onde ambos, educadores e educandos tornam-se autônomos durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa autonomia democrática vincula-se à capacidade que as pessoas adquirem de assumirem posições de solidariedade e luta por um bem comum, da construção coletiva de projetos que atendam interesses comuns. “[...] A autonomia, [...] é processo, é vir a ser. [...] É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. (FREIRE, 2013, p. 105)

Destarte, o contexto educacional atual vem marcado por inúmeras transformações que insurgem esse novo pensar do educador, defendendo-se ainda

outro princípio freireano, o do diálogo, onde este torna-se condição indispensável para a constituição da autonomia no sujeito. Para Freire (2013) a dialética entre educador e educando, bem como, entre o aprender e o ensinar constitui-se em um ciclo gnosiológico que se dá pela prática, favorecendo a autonomia dos educandos. Neste sentido, ensinar pressupõe relação na qual educador e educando interagem com problematizações e busca de respostas, obtendo um processo de interlocução no qual as indagações relacionam-se aos fenômenos sociais, culturais ou políticos e, propõe uma análise crítica, através do lançamento de hipóteses e definição de formas de resolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Autonomia (1997) é o lugar onde Paulo Freire expõe este conceito, escreve e reflete sobre ele, destacando-o como um princípio pedagógico de fundamental importância àqueles educadores que se dizem progressista. Para Freire, o processo de autonomia deveria “[...] libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades.” (MACHADO *in* STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 53).

Analisar, pois a categoria autonomia em Freire como um princípio educativo torna-se fundamental para entendermos o verdadeiro mote do seu método, quando esta parece ser considerada por Freire como o ponto de equilíbrio capaz de estabelecer a legitimidade do processo educativo,

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. [...] 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 o 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 de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano [...]. (FREIRE, 1997, p.66-7)

Com esta afirmação é possível destacar que Freire centrou sua tese na defesa de uma pedagogia que possibilitasse ao sujeito certa autonomia, onde a educação libertadora precedia ao desenvolvimento da capacidade do indivíduo de criar suas próprias representações de mundo e, a partir destas representações, pensar autonomamente em estratégias para a resolução de problemas, compreendendo-se assim, como sujeito da história. Para tanto, Freire vê o princípio da autonomia como fundamental na perspectiva de construção de uma sociedade democrática e politizada, criando-se condições de participação individual e coletivamente, onde para ele “Ensinar exige respeito à *autonomia* do ser educando”. (FREIRE, 1997, p.69)

Na perspectiva freireana defende-se a autonomia como elemento inviolável de cada pessoa e de cada cultura, como instrumento de construção ética para a justiça social e a paz, propondo problematizações acerca do conceito para que o processo educativo se configure como instrumento de libertação. Essa autonomia pressupõe dar condições para que o educando se faça construtor de seu próprio conhecimento, numa relação dialética com o educador que passa a mediar o processo de ensino-aprendizagem. Convivência, diálogo e participação são condições *sine qua non* da aprendizagem, voltadas a uma categoria multicultural que dá uma nova caracterização do espaço escolar. Mais do que um currículo novo e diferenciado, a escola necessita de novas formas de conquistar a atenção dos estudantes para aquilo que está no currículo.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Educação**: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos (org.). **O Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, mai-ago, número 14. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2000, p.108-130.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. **Autonomia**. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 53-54.

MARQUES, Franciele F. **O livro didático na educação escolar: da alienação à humanização**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS, 2010 (*impresso*).

SOUZA, Ana Inês (org). **Paulo Freire vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

OS DIREITOS HUMANOS NO COTIDIANO DA ADOLESCÊNCIA- CURTAS-METRAGENS

ANDRÉA DENISE WINKLER

ÂNGELA MARTINS LOURENÇO

MARISÉLA CERETTA DA SILVEIRA

RESUMO

A produção de curtas-metragem no Curso Normal do I.E.E. Odão Felipe Pippi surgiu a partir do Projeto Cine-Educação proposto pela SEDUC-RS, que tem como tema Os direitos humanos, com ênfase nas relações do cotidiano. Tendo como objetivo discutir a declaração dos Direitos Humanos do ponto de vista escolar e da adolescência visando à sensibilização e a mudança de comportamento para vida, o trabalho produzido aproximou os alunos e professores do universo cinematográfico e da linguagem visual. Dessa forma possibilitou um outro olhar sobre o conhecimento, outro envolvimento e entendimento sobre os mais variados assuntos, realçando a questão dos Direitos Humanos, um tema amplo e de alcance mundial, mas que inicialmente necessita ser pensado a partir do cotidiano das pessoas, na família, na escola, em ações simples. Debater sobre esse tema em sala de aula pode ser um importante canal de comunicação entre professor e aluno para que esses direitos se efetivem na realidade. Além disso, a discussão sobre assuntos relacionados a realidade dos jovens vem de encontro a Pedagogia de Paulo Freire, que traz o diálogo como elemento norteador para o desenvolvimento da consciência humana, capaz de transformar o meio em que se vive. Os resultados dessa proposta estão registrados nos curtas-metragens produzidos pelas alunas a partir da escolha de um dos direitos humanos que serviu de eixo para a escrita do roteiro e filmagem.

Material para apresentação: computador, caixa de som e data-show.

O PIBID E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: LEITURA PEDAGÓGICA EM PAULO FREIRE – “PROFESSORA SIM, TIA NÃO”

JAQUELINE VARGAS COELHO¹

RAQUEL DA SILVA BROCHIER²

LUCI MARY DUSO PACHECO³

VILDES MULINARI GREGOLON⁴

RESUMO

O trabalho desenvolvido pelas bolsistas do PIBID teve como foco a leitura e discussão da obra “Professora Sim, tia não” de Paulo Freire, tendo presente nas discussões a necessidade da qualificação profissional para que os mesmos não passem despercebidos em sua atuação, lembrando que a valorização profissional é algo que surge do professor e da sua prática pedagógica. Ainda dentro desses objetivos buscou-se demonstrar a importância do professor dentro da escola e na sociedade, alguns obstáculos a serem encontrados e superados na sua cotidianidade. Para aperfeiçoar a leitura do livro, foram desenvolvidas atividades que envolveram os alunos do curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, fazendo com que interagissem e entendessem o real significado do livro e sua importância. A partir das atividades realizadas percebeu-se como é relevante atividades que envolvam os alunos na busca pelo conhecimento de uma obra que representa uma riqueza conceitual para a formação do professor contribuindo para o processo de construção da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Valorização profissional. Qualificação profissional.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail:

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail:

³ Doutora em Educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: luci@uri.edu.br.

⁴ Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: vildes@uri.edu.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao analisarmos a importância da formação dos professores e a desvalorização deste profissional, percebe-se a importância de buscar bases teóricas para sua prática docente e assim, ser reconhecido como profissional. Tendo em vista a formação inicial e continuada, o docente precisa ter a consciência que é um ser inacabado e que buscará conhecer os diversos tipos de conhecimento formal e informal para que possa defender suas ideias e ter sua própria ideologia na busca do saber para a sua prática docente.

A atividade do professor é o ensinar. Na sua acepção corrente, é definida como uma atividade prática. O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reprodutor de modelos práticos dominantes, mas como agente capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social humano, cumpre investigar qual a contribuição que a pedagogia pode dar nessa formação (PIMENTA, 2000, p. 10).

Sendo que a formação de professores envolve um grande diálogo entre teoria e prática uma vez que a intervenção e a ação reflexiva estão entrelaçadas a uma conscientização do inacabamento do professor e a necessidade de desvelar sua atividade docente, onde que está identidade é construída através de um processo contínuo de produção de saberes e trocas de experiências, pois o professor precisa comprometer-se com a qualidade de sua formação, abrindo espaço para discussão, criação e inovação pedagógica.

Imbricado nesta perspectiva e necessidade, foram organizadas atividades de leitura embasadas nas obras de Paulo Freire com os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI Frederico Westphalen. Os bolsistas PIBID foram os responsáveis pela organização e planejamento dos trabalhos referentes aos livros, sendo orientados pelos professores do curso. Coube ao nosso grupo a obra “Professora Sim, Tia Não” obra esta que aborda o que é ser professor, suas qualidades, cuidados para com os

educandos, bem como os motivos da desvalorização do professor e implicações referentes à prática pedagógica.

Após estudos realizados, foram promovidos encontros com a finalidade de estudar a obra, neste viés foram dirigidas dinâmicas para que houvesse discussões sobre a mesma. Tais propostas utilizadas levaram a uma interação entre as bolsistas e acadêmicas fazendo com que tivesse maior interesse e busca pelo estudo. Pois para Nóvoa, (1995, p.33),

[...] não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores.

Reforçando a ideia do autor e assimilando ao trabalho dos bolsistas PIBID pode-se perceber que o apanhar do livro se concretizou através da dinamicidade das atividades apresentadas, fazendo uma interação entre teoria e prática onde ambos foram envolvidos em um grande debate, sendo que os mesmos fizeram assimilações com as vivências que estavam pertinentes ao livro e os estudos desenvolvidos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Pensando na importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID, percebeu-se a necessidade de realizar atividades com os acadêmicos do Curso de Pedagogia da URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, com o objetivo de contribuir para a formação acadêmica e proporcionar aos graduandos uma maior discussão a cerca das obras de Paulo Freire, tendo em vista que as mesmas proporcionam uma maior interação e compreensão da prática docente, sendo que a formação do professor é algo essencial a uma boa prática.

[...] as novas tendências investigativas sobre formação de professores o que denominam o *professor reflexivo* (grifo do autor). [...] entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua

formação significa pensá-la como um *continuum* (grifo do autor) de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação [...]. (PIMENTA, 2000, p.28)

Neste viés, o trabalho desenvolvido foi realizado com as seguintes obras de Freire: Educação como prática de liberdade, Professora sim, tia não, A importância do ato de ler, Pedagogia da indignação, Pedagogia da esperança, Pedagogia do oprimido, Pedagogia da autonomia, Ação cultural para a liberdade. Para desenvolver o trabalho, os alunos foram organizados por semestre (o semestre era dividido e cada grupo de bolsistas ficou responsável pelo mesmo). Para o lançamento foi realizada uma abertura com explanação sobre o autor e apresentação dos bolsistas em que cada grupo encenou um esquete teatral acerca de seu livro, os esquetes foram criados pelos bolsistas do PIBID, estando sujeito a mudança pelos acadêmicos participantes. Foram encenados e, obteve-se uma experiência interessante e construtiva tanto para os acadêmicos, quanto para os bolsistas.

Para um melhor entendimento das obras, foram realizados grupos de estudos, oportunizando um grande debate e troca de saberes, em que as principais ideias dos livros foram estudadas de maneiras mais dinâmicas para tornar o ato de estudar mais prazeroso e cheio de descobertas. Embasando-se nas ideias de Freire em que o mesmo critica,

Há outro tipo de aula em que o educador aparentemente não fazendo a transferência do conteúdo também anula a capacidade de pensar criticamente do educando ou a obstaculiza, porque são aulas que se parecem muito mais com cantigas de ninar do que propriamente com desafios. São exposições que “domesticam” ou fazem com que os educandos “durmam” (grifos do autor) embalados. (FREIRE, 1993, p. 119)

Após cada grupo estudar e discutir de forma crítica e realista seu livro foi realizado um seminário em que os livros foram apresentados de forma muito criativa e instigadora para novas leituras além do livro proposto. Onde, proporcionaram uma reflexão acerca da formação de professores e sua interferência na prática pedagógica. Sendo assim: “[...] trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua.[...]” (PIMENTA, 2000,p.30)

Tendo a formação inicial como base fundamental e precisa em que, tendo-a é necessário que desperte a curiosidade em saber mais, surgindo assim a formação

contínua em que é de suma contribuição para a prática social em que o docente exerce, favorecendo o desenvolvimento social e intelectual, quanto do professor, quanto do aluno.

Tendo como base vários aspectos fundamentais para uma boa formação docente, em sua obra *Professora sim, tia não*, Paulo Freire destaca como uma necessidade básica a leitura de mundo e os desafios a serem sanados através da leitura, não podendo ocorrer o desânimo frente ao medo, enxergando as possibilidades e probabilidades de sucesso frente a uma leitura corajosa.

De acordo com Freire (2010, p.30) a “[...] ‘leitura de mundo’ a leitura que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz domínio da cotidianidade”.

O autor ressalta a importância desta leitura para um domínio do cotidiano em que as pessoas devem compreender o que está a sua volta, lembrar de sua infância, de uma passagem de sua vida em que se torna fundamental para a partir de então, compreender sua existência e realizar a leitura da palavra, a leitura da compreensão.

A leitura é o encontro do ser humano com o mundo, lendo encontra-se a realidade do meio social e cultural, surgindo a necessidade do hábito da leitura. Ressaltando que é de suma importância a leitura para a formação docente, visto que a mesma influência em seus aspectos políticos, sociais intelectuais e culturais. Fazendo uso das palavras de Freire, 2010, p.28: “O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado”.

O educador ao realizar a sua prática possibilita a construção de conhecimentos a seus educandos e através da práxis aprende com os mesmos. Após a análise da importância da leitura e os desafios que a mesma nos impõe para a realização da prática docente, considerando a necessidade de uma constante formação para a atividade educativa, valorizando a ação-reflexão, confirma-se que a educação não deve passar de meros processos, mas sim a busca de saberes como alicerce de uma boa prática pedagógica.

“A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca” (FREIRE, 2010, p.47).

Ser professor não é algo por vocação e sim por um misto de desejos, descobertas, alegrias, encantos e desencantos e principalmente o conhecimento científico adquirido através da formação. Sabendo que a prática educativa é algo muito comprometedor em que se busca a formação de pessoas críticas em prol de seus objetivos e anseios, sendo que temos o “*poder*” (grifo nosso) de ajudá-los ou de prejudica-los nesta busca.

Tendo em vista uma das necessidades do docente ter em sua atuação é a presença das qualidades indispensáveis em que Freire 2010 aponta, que entre elas estão a coragem, a amorosidade, humildade, segurança, tolerância, entre outras as quais devemos desenvolvê-las ao decorrer da nossa prática pedagógica, sabendo que a construção do professor acontece ao longo da sua docência, passando por diversos estágios concretizando as qualidades acima referidas. É nesse cenário que se surge o ator e autor da prática social que é ser professor, assim,

[...] Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. [...] (PIMENTA, 2000, p. 73)

Condizente a isso, o primeiro dia de aula de um professor é cheio de incertezas, inseguranças e, o professor deve fazer do medo um modo propulsor para a sua prática docente e não como um empecilho. O melhor a fazer ou o que compete ao professor a sentir-se receioso diante da sua classe é assumir e ser sincero diante de tal dificuldade apresentada, o educador que disfarça seu medo sendo autoritário perde a confiança da sua turma.

Quando uma criança inicia na aula é natural que sinta insegurança, pois cabe ao professor como educador dialogar com a criança de forma que ela sinta-se acolhida. É necessário que o professor transfira confiança para a mesma, compete utilizar artimanhas que façam com que o medo transforme-se em uma confiança crítica capaz de obter uma parceria com a classe, aprendendo com ela, fazendo

assim com que esse medo transforme-se em coragem. O educador deve voltar seus olhos à seus alunos e conhece-los como um todo, um ser que é inquieto, curioso, silencioso, um ser tão complexo que esta em pleno desenvolvimento psicossocial.

Assim também ressaltamos a importância do professor possuir a sua identidade diante a classe, para Pimenta, 2000, p. 62

“A identidade do professor é construída ao longo da sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intensões de profissão que o curso se propõe legitimar”.

Sendo que é de suma importância o professor construir a sua identidade frente à classe e deixar bem claro como Freire nos deixa que ser professor é exercer uma profissão comprometedora e responsável, tendo em vista que aceitar ser chamado de tia é aceitar uma ideologia em que trás a tona uma grande desvalorização a profissão do ser professor, onde que este profissional implica diversos saberes, compete a ele ser um eterno aprendiz, dando significado a sua prática que se torna algo diferenciado e promissor dentro de uma escola libertadora, fazendo com que seus alunos tenham a escola em que sonham. Freire 2010, afirma que “se o aluno imagina uma escola alegre é porque a sua lhe nega liberdade e alegria”.

Recusar a identificação da figura do *professor* (*grifo do autor*) com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à *lei*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professor*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. (FREIRE, 2010, p.9)

Imbricado neste pensamento vê-se que professora, é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, mas não é possível ser professora sem amar os alunos amar só não basta é preciso gostar do que se faz. É mais fácil, sendo professora, dizer que não gosta de ensinar, do que sendo tia, dizer que não gosta de ser tia. Reduzir à professora a tia é o que levou e o que leva a grande desvalorização da profissão docente em que encontramos atualmente.

As discursividades que foram trabalhadas trouxeram uma grande contribuição para a nossa formação uma vez que auxiliaram para a compreensão do

ser docente, qualidades indispensáveis a uma boa prática pedagógica, fazendo com que olhássemos a profissão docente com um novo olhar e assim repensar a profissionalização e a formação que esta imbricada no ser professor tornando-se algo indispensável para que não ocorra a redução de professora à tia. Assim podemos verificar a ideia do autor:

Recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nem uma valorização à *tia*. Significa, pelo contrário retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. (FREIRE, 1993, p.11)

Ensinar é uma profissão que envolve certa tarefa, certo comprometimento enquanto ser tia é uma relação de parentesco. Ser professora é ter uma profissão enquanto não se é tia por profissão, onde que tio pode estar afetivamente longe de seus sobrinhos e professor não deve estar em um trabalho à longa distância, longe de seus alunos. É necessário que o professor se defina como professor, uma vez que o professor aceitar ser chamado de tio, aceita também a sua desvalorização.

METODOLOGIA

Sabendo que o curso de Pedagogia forma professores e uma das preocupações do mesmo é a formação inicial, continua e qualificada eram oferecidos aos graduandos semanas formativas, possibilitando aos acadêmicos leituras de complementação para a sua formação, ao passar por um processo avaliativo percebeu-se a necessidade de inovar e proporcionar algo novo e diferenciado, tendo isto em vista o PIBID foi procurado e desafiado para trazer uma nova proposta à semana formativa. Para a elaboração da mesma foi pensado em desenvolver as Leituras Pedagógicas em Paulo Freire, pois já eram desenvolvidas nas escolas campo em que o PIBID atua, tendo em vista o ótimo resultado que as leituras e os escritos de Freire trazem para a formação de professores, neste viés houve a aprovação da ideia e então começou-se o planejamento para dar início as atividades. Sabendo que:

A busca e a pesquisa devem constituir pontos inatos do ser professor considerando seu caráter incentivador e instigador em relação a aprendizagem dos alunos não esquecendo que estes já possuem um repertório de conhecimentos e experiências que o identificam como indivíduo sócio histórico. (CONFORTIN, 2012, p.299)

Assim, dividimos o livro em partes sendo que ocorreram seis encontros e que cada um destes foi trabalhado um determinado trecho do livro, onde que foram realizadas dinâmicas, quebra-cabeças, caixas com perguntas, trilhas, pescarias, jogo da forca, vídeos e discussões e elaboração de textos a cerca da obra, para o seminário de apresentação das leituras o grupo criou uma paródia para ressaltar a ideia principal do livro.

A partir das atividades apresentadas acima, percebemos e vivenciamos o interesse e a curiosidade despertadas nas alunas, onde que ao estudar o livro e entender o que ele trazia tornou-se algo prazeroso e satisfatório, assim as atividades eram realizadas com grande alegria, interesse e vontade. Com base na prática desenvolvida foi possível compreender que a mesma estava relacionada de acordo com a proposta que Freire trás em seu livro, pois para o mesmo, “Aprender a buscar, a que necessariamente se juntam ensinar e conhecer que, por sua vez não podem prescindir de liberdade, não enquanto doação mas enquanto algo indispensável e necessário”. (FREIRE, 2010, p. 98). Estando cientes que as graduandas foram instigadas a buscar o conhecimento uma vez que tornaram a liberdade como algo imprescindível para encontrarem a essência da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das leituras pedagógicas realizadas com as alunas e alunos do curso de Pedagogia foi de importante espaço de dialogo, reflexão e discussão que aproximou e demonstrou a importância do PIBID para o curso, sabendo da grande valia que o autor tem na formação acadêmica de futuros docentes.

Percebe-se então a necessidade de uma boa formação docente para que não ocorra a desvalorização e a redução de professora a tia, sendo que é indispensável o professor estar em constante formação para obter o conhecimento

necessário para a profissão em que exerce. Nunca deixando de lado as qualidades indispensáveis para uma boa prática docente, sendo que a leitura é a base de uma formação qualificada, uma vez que esta aquisição de conhecimento do professor seja inicial e continua tendo como bases fundamentais valores que tornem a sua prática docente diferenciada que envolve seus alunos a buscar e descobrir diversos caminhos que os levará a produção do conhecimento.

Levando em consideração os temas abordados acima, não poderíamos deixar de lado a valorização do ser professor, valorização esta que é muito bem abordada no livro *Professora sim, tia não*, e nas demais obras do autor em que ele exemplifica a grande diferença em ser um bom professor e um simples professor, em que ambos diferenciam-se pela sua prática pedagógica, pois ser professor requer uma profissão, com muitas responsabilidades e qualificações para que de fato faça acontecer em sua sala de aula o que muitos almejam, mas que poucos conseguem, trazendo a tona o professor que torna-se tio em que falta-lhe coragem e a perseverança a frente os obstáculos enfrentados, para realizar sua prática deixando que a desvalorização tome conta de si tornando-o uma utopia.

Ressaltamos que de foi de suma importância o trabalho desenvolvido pelas acadêmicas bolsistas, sendo que integrou os alunos participantes com as leituras realizadas e demonstrou a contribuição do PIBID para o curso e os demais acadêmicos, onde as mesmas foram realizadas com grande sucesso integrando-os, bem como possibilitando a ligação com a práxis, onde os assuntos abordados eram compreendidos e assimilados com a prática pedagógica, sabendo que o PIBID tem como objetivo proporcionar esta integração possibilitando novas pesquisas aos bolsistas, uma vez que este é um dos objetivos a serem alcançados pelo programa que proporciona a iniciação a docência.

REFERÊNCIAS

CONFORTIN, Helena e BOEIRA, Cleusa Salete Soares. **O PIBID na URI**. Frederico Westphalen, Editora URI, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**. 1 ed. São Paulo: Olho d' Água, 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**. São Paulo: Olho d' Água, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: UM REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO – CONSTRUINDO SABERES ATRAVÉS DAS LEITURAS PEDAGÓGICAS

FERNANDA CRISTINA PIOVESAN DE SOUZA¹

MARCIELI SALETE SCHU²

LUCI MARY DUSO PACHECO³

CLAUDIR MIGUEL ZUCHI⁴

RESUMO

Este artigo tem como tema a obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* e as leituras pedagógicas em Paulo Freire. O objetivo do mesmo é a mobilização dos saberes construídos a partir das obras de Paulo Freire e a promoção do desenvolvimento de leitores comprometidos, capazes de problematizar o fazer pedagógico, por meio da reflexão sobre a práxis e, além disso, instituir um ideal de educação libertadora, democrática, justa e humanizadora. A metodologia utilizada foi a leitura e discussão da obra de Paulo Freire e o desenvolvimento de atividades relacionadas à obra que possibilitaram uma melhor compreensão das ideias do autor. Obtivemos como principais resultados a aceitação dos acadêmicos pelas leituras pedagógicas, e o comprometimento de todos nas atividades que foram propostas e realizadas por nós bolsistas do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

PALAVRAS-CHAVE: Leituras Pedagógicas, PIBID e Paulo Freire.

¹ Bolsista do Programa PIBID, subprojeto Pedagogia Ensino Médio. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen - e-mail: fernanda.c.p.s@hotmail.com

² Bolsista do Programa PIBID, subprojeto Pedagogia Ensino Médio. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen - e-mail: marcinha.marcy@yahoo.com.br

³ Doutora em educação, Coordenadora de Área do subprojeto Pedagogia Ensino Médio, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen - e-mail: luci@uri.edu.br

⁴ Mestre em Filosofia. Professor do Curso do departamento de Ciências Humanas. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: zuchi@uri.edu.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo busca apresentar as ideias de Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, bem como o resultado de um trabalho realizado através de grupos de estudos e pesquisas referentes as leituras pedagógicas em Paulo Freire, no curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, nas semanas formativas que o curso oferece.

O surgimento deste artigo é decorrente dos estudos realizados sobre Paulo Freire, em uma discussão das obras do autor, desenvolvidas pelas bolsistas do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. As leituras pedagógicas em Paulo Freire objetivou mobilizar os saberes construídos a partir das obras de Paulo Freire e promover o desenvolvimento de leitores comprometidos, capazes de problematizar o fazer pedagógico, por meio da reflexão sobre a práxis e, além disso, instituir um ideal de educação libertadora, democrática, justa e humanizadora.

Dentre as contribuições esperadas estão o empenho e dedicação dos acadêmicos com as leituras das obras de Paulo Freire, o envolvimento e participação nas atividades propostas e realizadas com o grupo, além da contribuição acadêmica e pessoal, no desenvolvimento da escrita e na construção do saber.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O autor Paulo Freire é um dos maiores educadores brasileiros, com suas obras retrata um novo caminho para os educadores nas suas relações com os alunos, abordando os educandos como sujeitos do processo de construção do conhecimento mediatizados pelo mundo que os cercam, tendo como princípio a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa, humanizadora, igualitária e democrática.

A obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* traz as experiências, formação, e a inspiração das ideias do autor para a construção de suas pedagogias. A esperança é ressaltada como um elo entre o sonho e a

realidade, em que Freire nos mostra o quanto é importante seguirmos o nosso caminho com esperança naquilo que desejamos. Quando temos um sonho devemos correr atrás e ir em busca até o final, apesar das dificuldades e dos obstáculos que podemos encontrar. Temos que seguir em frente com esperança e criticidade indo à luta do nosso objetivo para sermos educadores responsáveis e capazes de transformar a educação, sendo esta posta como prioridade da vida das pessoas.

O educador algumas vezes deve tornar-se educando para assim aperfeiçoar os seus conhecimentos, pois o educador jamais pode parar de buscar e pesquisar a razão das coisas. Por este motivo é importante que o educador tenha sempre a esperança de que o educando sinta-se sempre motivado a prosseguir seus estudos.

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor. (FREIRE, 1997, p. 83)

É possível perceber que o educador necessita defender sua prática educativa, construir um conhecimento sistemático, e assim criar e recriar possibilidades de integrar e integrar-se a sua prática educativa de forma idealizada e significativa. O papel do educador as vezes deve tornar-se educando e estar sempre buscando se aperfeiçoar, porque além disso tudo ele deve sempre pesquisar, buscar novas teorias que condizem com o que ele quer transmitir aos alunos.

Cada educador torna-se responsável pela sua própria formação, dedicando-se a ela e as práticas pedagógicas que realiza, a fim de fazer o exercício da reflexão sobre suas ações, acarretando no aperfeiçoamento de seus conhecimentos e em um planejamento mais organizado e estruturado de acordo com as necessidades e especificidades de cada educando.

Desse modo, é preciso que a formação docente esteja interligada com a realidade presente nas escolas, a fim de contribuir com melhoras no ramo educacional, satisfazendo as necessidades encontradas nesse meio, tendo em vista a qualificação da educação e uma boa relação entre os indivíduos atuantes e precursores dos ideais pedagógicos.

Com isso, torna-se necessário haver a integração entre a relação teoria e prática no processo de formação docente, onde a prática realizada é decorrente de alguma teoria fundamentada, em que ambas possam estar complementando-se

para o bom funcionamento e desenvolvimento das aulas e ações pedagógicas. Também ao estar pensando em meios de haver uma boa prática, ocorre a reflexão dos acontecimentos, e, posteriormente colocando em evidência os métodos que mais propiciam bons resultados para haver um melhor preparo das atividades e uma melhor compreensão dos conteúdos.

O ato de ensinar está inteiramente ligado ao planejamento desenvolvido baseado na teoria estudada e na prática vivenciada, assim ambos agem juntos para o bom direcionamento das aulas, estando presentes nas inúmeras situações que ocorrem diariamente, podendo haver um entendimento dos fatos, dando significado a eles e agindo da melhor forma possível.

Desde que nascemos esta presente em nós a luta, para isso nos alimentamos de esperança, e é isso que Paulo Freire destaca em seus livros, a esperança, devemos lutar com esperança, para podermos crescer, para realizarmos algo, para enfrentar obstáculos principalmente na educação, é preciso ter forças para enfrentar tudo isso, insistir no que queremos, para assim sermos seres humanizados, sabermos que “É a leitura do mundo exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica de ou das “situações limites”, mais além dos quais se acha o “inédito viável”.” (FREIRE, 1997, p. 106)

Esperança como Freire aborda em seu livro, é muito importante, podemos dizer que é tudo em nossas vidas, devemos sempre ir em busca de nossos sonhos e nunca desanimar, fazendo com que sejamos futuros professores críticos e principalmente saber ouvir o que os alunos tem a nos dizer, fazer o possível para que hajam trocas de experiências, que assim vamos poder acompanhar com mais facilidade o progresso dos alunos, por isso devemos lutar e ir em frente para sermos futuros educadores capazes de transformar a educação, colocando-a como prioridade.

Freire nos fala que não há mudança sem sonho e não há sonho sem esperança, acreditando nisso pensamos que é importante termos esperança e sonharmos com mudanças, pois só assim os sonhos poderão ser alcançadas a partir dos nossos desejos que devem ser colocados em prática dia após dia. Ser livre é lutar por seus sonhos e manter vivo o desejo de viver.

Freire nos coloca que mesmo trancado em um exílio e com todas dificuldades que ali ele possuía, conseguiu ir escrevendo seu livro, com calma dando uma pausa no momento que achou necessário para refletir. Com isso ele nos mostra a

importância para seguirmos em frente, pesquisar, ter a humildade de pedir ajuda para tudo dar certo com paciência sem sufoco para tudo ir se acertando.

[...] Neste sentido, escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o passado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do outro ou da autora foi uma certa leitura sua. (FREIRE, 1997, pág. 54)

A busca por escrever e desenvolver um planejamento coerente é a esperança que precisa existir e permanecer na prática pedagógica de todos os educadores; e assim, nos momentos de prática escrever é refazer o que é feito na prática, ou seja, você age, em seguida você reflete e desenvolve uma nova ação. “O ato de ensinar não se restringe a aplicar cegamente uma teoria, nem se contentar com um modelo, sobre tudo, implica na resolução de problemas, na tomada de decisões, no agir em situações indeterminadas e muitas vezes emergentes.” (PERRENOUD apud BANDEIRA, 2006, p.06).

A ação reflexiva juntamente com a teoria e prática desenvolvidas, desencadeiam um bom planejamento de atividades pedagógicas e contribuem para uma avaliação do trabalho desenvolvido e da sua formação profissional, ocorrendo o aprofundamento de sua experiência, entendendo que o ato reflexivo contribui para com a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar, implicando em uma melhora na educação.

Os educadores devem conhecer o que irão trabalhar e é necessário que seja construída e assumida uma certa disciplina tanto pelos alunos como pelo professor.

Mas, por outro lado, essa disciplina não pode resultar de um trabalho feito nos alunos pelo professor. Requerendo, embora, a presença marcante do professor ou da professora, sua orientação, seus estímulos, sua autoridade, essa disciplina tem de ser construída e assumida pelos alunos. (FREIRE, 1997, pág. 83)

O processo de conhecer faz parte da natureza, pois nascemos conhecendo um novo mundo, constituído por ideais, cores, saberes, conteúdos e palavras diferenciadas, buscando a construção dessas ideias para podermos nos diferenciar da classe dominante, que não só ensinou o que é apenas necessário para o trabalho, mas para formar pessoas críticas, que estão sempre em busca de novos conhecimentos e não se estabilize apenas com os saberes que já possuem.

Entretanto, a educação popular não pode, por outro lado, reduzir-se ao puro treinamento técnico de que grupos de trabalhadores realmente precisam. (FREIRE, 1997).

Em uma conversa que Freire teve, que segundo ele lhe marcou muito, ocorreu no centro social do SESI em Recife, onde sua fala era baseada em Piaget, sobre o código moral da criança e a forma de educar.

Freire coloca que utilizou a fala errada se distanciando daqueles que estavam lhe ouvindo. Após ter colocado suas ideias, um senhor se levantou e falou sobre sua vida, fez comparações, expôs sua realidade, emocionando a todos os presentes, a ponto de fazer Freire refletir sobre sua forma de agir, de pensar como educador, lhe fez perceber o grande erro que cometeu, não levando em conta a realidade daqueles que o ouviam.

Torna-se essencial que os educadores compreendem a realidade de cada um fazendo de sua prática uma troca de saberes.

É preciso que o educando saiba que o seu "aqui" e o seu "agora" são quase sempre o "lá" do educando. Mesmo que o sonho do educador seja não somente tornar o seu "aqui - agora", o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu "aqui - agora" com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu "aqui", para que este sonho se realize tem que partir do "aqui" educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do "aqui" do educando e respeitá-los. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar os "saberes de experiências feitos" com que os educandos chega á escola. (FREIRE, 1997, pag. 59).

Desta forma, percebemos a importância que devemos dar para a bagagem que o aluno trás de casa, trabalhando com os saberes prévios dos mesmos a fim de contribuir para com sua aquisição do conhecimento e sua formação plena, já que muitas vezes o professor aprende com o aluno através da troca de saberes entre ambos.

Paulo Freire declara a urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras, entre os quais, ele incluía, vigias, merendeiras, zeladores. Uma formação permanente científica, frisando as práticas democráticas, resultando a ingerência dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola. (KLEIN, s/d, p.03)

A formação continuada tanto docente como dos demais cargos da instituição escolar está sendo cada vez mais incentivada e posta como algo de suma

importância para uma educação de qualidade, onde os professores possam estar se aperfeiçoando cada vez mais, tanto em nível pessoal quanto profissional, desenvolvendo uma maior reflexão a cerca das práticas vivenciadas e tornando-se bons pesquisadores no ramo da educação a fim de compreender e esclarecer dúvidas a ações desse meio.

Freire lutou pela superação da opressão e pelas desigualdades sociais. Construiu sua teoria do conhecimento com base em princípios metodológicos, na dialogicidade, no respeito ao educando e na conquista da autonomia. Através deste pensar crítico e libertador, acredita-se que é possível unir as pessoas em uma sociedade com equidade e justiça, havendo a construção de novos paradigmas educacionais e a constante recriação da práxis pedagógica.

Freire parte da análise da fala do educando e do educador, onde une os dados coletados fazendo surgir o tema gerador que retrata as dificuldades enfrentadas no cotidiano dos educandos. Afirma que o importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.

A partir da investigação da realidade dos alunos e da organização de dados, o assunto é problematizado, interpretado e contextualizado, ampliando a percepção dos alunos no sentido de mudança de postura e de superação dos problemas vivenciados pela comunidade onde os alunos estão inseridos.

Para Freire o estudante é responsável pelo seu crescimento e auto-avaliação, pois os pontos mais relevantes de sua teoria é a aprendizagem de trabalho cooperativo e relações entre teoria e prática.

Em suas obras o autor vai mostrando seu sonho e seu desejo de estar abrindo espaços para as pessoas desprovidas de poder, para que estes venham a ser produtores e protagonistas da sua própria história.

Para Freire, a verdadeira educação é aquela que visa a humanização, ou seja, que busca a construção de uma vida social mais digna, livre e justa, partindo sempre da realidade do educando, por isso ele sugere aos educadores e educadoras, a construção de uma postura dialógica e dialética, de forma humilde, mas esperançosa, que possa estar contribuindo para a transformação da realidade social, acabando com a opressão que desumaniza as pessoas.

“O pensamento de Paulo Freire rompeu a relação cristalizadora de dominação, buscando pensar a realidade dentro do universo do educando, construindo uma prática educacional, considerando a linguagem e a história da coletividade.” (KLEIN,

s/d, p.05). Freire salienta que é a esperança que nos move, é através dela que conseguimos seguir em frente com os nossos desejos de transformação. Diante disso, remetemos a ideia de transformação para as situações enfrentadas na educação, principalmente no que diz respeito a formação docente, pois cabe às instituições de nível superior a preocupação de haver uma formação no ensino superior qualificada, condizente com a realidade. Toda docência implica em pesquisa e produção do conhecimento, ensinar, aprender e pesquisar estão interligados para que haja o bom desenvolvimento de práticas educacionais e de formação continuada.

A busca agonizante pela mudança, faz parte, hoje, do cenário da educação brasileira, em pleno século XXI, tão viva quanto Freire retrata em seus escritos, da década de sessenta. Esta angústia pela mudança parece ser o salto axiológico que o professor e a escola precisam dar, no sentido desta tomada de consciência que os fará buscar novas possibilidades. Enquanto isso não acontecer, como afirma Freire, sem a problematização da realidade, das práticas políticas, sociais e escolares, parece difícil que aconteça a superação da consciência ingênua e do senso comum que caracterizam os saberes escolares. (KLEIN, s/d, p. 08)

No entanto, sabe-se que os profissionais, nos dias atuais, e dentre eles encontram-se os educadores, não podem dar-se o direito de ficarem sentados, parados, esperando que algo aconteça, que a história aconteça por si só, sem a interferência dos mesmos. É preciso que haja ação, ainda mais na educação, pois ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que possibilita haver mudanças, transformações. “A mudança da compreensão, de importância fundamental, não significa, porém, ainda a mudança do concreto.” (FREIRE, 1997, pag.28).

Freire provou que é possível haver mudanças, educando para responder aos desafios da sociedade, tornando a educação um instrumento de transformação global, tanto do homem como da sociedade.

METODOLOGIA

Para a construção deste artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica referente as obras de Paulo Freire, sendo as mesmas trabalhadas nas semanas formativas oferecidas pelo curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, sendo

que as bolsistas do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência estavam envolvidas com as leituras pedagógicas em Paulo Freire, realizando seis encontros para a leitura e discussão das obras do autor. As vinte bolsistas do programa formaram duplas e cada dupla ficou responsável por uma obra de Paulo Freire, trabalhando com a mesma a fim de haver um melhor entendimento sobre as ideias do autor e possibilitando uma maior construção do conhecimento.

A obra abordada neste artigo é *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de tudo o que foi exposto, podemos dizer que Paulo Freire aborda sua teoria em diversos momentos, salientando-a e fazendo com que compreendemos a sua importância para o processo de ensino aprendizagem. O autor declara que a educação deve estar centrada no educando e não no educador, devendo ser o aluno o comandante de sua própria aprendizagem.

É possível perceber através das leituras realizadas e deste artigo, a importância que se tem em trabalhar os conteúdos curriculares voltados ao cotidiano do aluno, dessa forma as atividades ficam mais reais e os alunos tem um melhor entendimento dos assuntos que lhes são repassados.

Podemos notar a importância de Paulo Freire para a educação com um todo, sendo que o mesmo é totalmente contra a opressão e a desigualdade social, onde demonstra em suas obras literárias. O educador contribuiu muito com suas teorias do conhecimento, onde o respeito ao educando e a conquista da autonomia são fundamentais, pensando desta maneira e agindo para que isso realmente aconteça, acreditamos que a população ficará mais unida, transformando a sociedade em um meio de justiça em busca da construção por um mundo melhor. Diante dos métodos do educador podemos notar processos que os norteiam para dar mais clareza aos mesmos, como seus princípios, momentos e fazes, que através deles entendemos melhor o que realmente é, e o que significa os métodos de Paulo Freire.

Não há como dizer apenas um momento marcante da vida e obra de Paulo Freire, pois a cada página se retira algo para nossa vida, nossa prática. Mas algo que nos chama um pouco a atenção é o fato de que inúmeras vezes Paulo Freire cita o nome de amigos, conhecidos e colaboradores de suas obras, demonstrando-

nos uma grande lição de humildade e sabedoria, afinal, quem as criava era ele, e mesmo assim, Freire fazia questão de saber a opinião dos outros. Sem dúvida, não chegamos a lugar nenhum sozinhos.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. *Formação de professores e a prática reflexiva*. Disponível em: <<http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1132006.PDF>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

_____. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra, 2011

_____. *Extensão ou comunicação?*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

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

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

KLEIN, Marta Virgínea Machado. *Resenha: Pedagogia da esperança: vida, sonho e obra se juntam*. Disponível em: <<http://www.feati.edu.br/revistaeletronica/downloads/numero3/resenhaPedagogiaEsperanca.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

A EXPERIÊNCIA DO PIBID NO PROJETO DE LEITURAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE NA URI CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN: REFLEXÕES DA OBRA EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO

ANILCE ANGELA ARBOIT¹

VANESSA DAL CANTON²

LUCI MARY DUSO PACHECO³

ROSANE DE FÁTIMA FERRARI⁴

RESUMO

O presente trabalho tem como base fundante o Projeto de Leituras Pedagógicas em Paulo Freire originado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Subprojeto Pedagogia Ensino Médio desenvolvido na URI/Frederico Westphalen. Com o objetivo de mobilizar os saberes construídos a partir das obras de Freire, formando leitores comprometidos com a práxis e o fazer pedagógico problematizador do professor na viabilidade de uma educação libertadora e emancipatória, fez-se grupos de estudos durante a Semana Formativa do Curso de Pedagogia da instituição. Neste sentido, o trabalho esteve fundamentado em um percurso metodológico qualitativo e bibliográfico permeado pelas discussões e atividades coletivas realizadas nos grupos de estudos. Na obra “Extensão ou Comunicação?” Freire apresenta seu trabalho desenvolvido enquanto estava no Chile, local onde acontecia um processo de reforma agrária, sendo este um espaço no qual dois grupos se evidenciavam: camponeses e agrônomos extensionistas. A atividade desenvolvida por estes últimos – extensão - é enfatizada pelo autor como uma atitude de invasão cultural, sendo os camponeses, receptores dos conhecimentos levados pelos extensionistas. Destaca-se nesse contexto, a relação do camponês com o mundo natural, relação esta tão próxima que dificulta “ver o admirado em perspectiva” (FREIRE, 2006, p.32). A partir disso, Freire aponta a comunicação como um fator elementar de processos dialógicos entre camponeses e agrônomos. Sendo assim, práticas educativas seriam possíveis, o que contribuiria à liberdade e à emancipação dos camponeses.

¹ Acadêmica do VII Semestre do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: anilcearboit@hotmail.com.

² Acadêmica do V Semestre do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: vanessadalcanton@hotmail.com.

³ Doutora em Educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: luci@uri.edu.br.

⁴ Professora do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: rosane@uri.edu.br.

PALAVRAS-CHAVE: Extensionista. Camponeses. Comunicação. Educação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho em voga, originou-se de Grupos de Estudos e Pesquisa desenvolvidos durante a Semana Formativa do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, tornando-se possível por meio do Projeto de Leituras Pedagógicas em Paulo Freire desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Pedagogia Ensino Médio.

O Projeto de Leituras Pedagógicas em Paulo Freire teve por objetivo, mobilizar os saberes construídos a partir das obras de Paulo Freire e possibilitar o desenvolvimento de leitores comprometidos, capazes de problematizar o fazer pedagógico, por meio da reflexão sobre a práxis, a fim de instituir um ideal de Educação libertadora, democrática, justa e humanizadora.

O percurso metodológico traçado para a construção deste trabalho baseia-se numa abordagem bibliográfica, especialmente do livro *Extensão ou Comunicação*. Evidenciam-se resultados das reflexões ensaiadas durante a realização de Grupos de Estudos, sobre a temática.

Neste trabalho enfatizam-se considerações acerca da obra *Extensão ou Comunicação* de Paulo Freire, sendo esta, resultado de reflexões promovidas pelo brasileiro, quando se encontrava no Chile e vivenciava a experiência de um processo de reforma agrária. Nesse contexto, havia dois grupos principais: os camponeses – com conhecimentos sobre técnicas de plantio e colheita que haviam sido passados por gerações e os agrônomos – com formação acadêmica e conhecimentos técnicos e científicos sobre formas modernas de lidar com a terra e com as plantações.

Para se ter um exemplo destacado neste livro, diante de larvas de pragas que atacam as plantações uma das atitudes dos camponeses consiste em matar uma das lagartas, espetá-la em um graveto e, fincando-se este na fronteira das

terras, exortar, por meio de orações e encantamentos, para que os demais exemplares da mesma espécie se retirassem em procissão. A essa forma de pensamento, dita mágica, Paulo Freire confere o estatuto de “doxa” (que, em grego, significa algo com “opinião”), em oposição ao que seria o conhecimento de fato – originado de uma atitude crítica e questionadora por parte tanto dos educadores educandos quanto dos educandos-educadores.

Na tentativa de superação desta visão carregada de elementos naturais e culturais, Freire (2006, p.31) indaga: “Como substituir os procedimentos destes homens frente à natureza, constituídos nos marcos mágicos de sua cultura? A resposta não pode estar na extensão mecanicista dos procedimentos técnicos dos agrônomos até eles.”

A precípua dos resultados trará elementos indagativos sobre a prática do agrônomo extensionista, enquanto sujeito ativo, no ato de estender conhecimentos técnicos. Em contrapartida, apresenta fundamentos de uma possível prática libertadora, por meio do diálogo, da comunicação, possibilitando ao homem do campo uma construção autônoma do seu quefazer permitindo visualizar possibilidades de transformação do mundo com o qual se relaciona abandonando a posição de espectador, assumindo-se como autor.

ANALISE E DISCUSSÕES

Compreensões do termo extensão: conceitos equivocados

A palavra extensão pode estar associada a variados significados conforme a sua empregabilidade. O dicionário de Língua Portuguesa Aurélio (2009) apresenta diversos sentidos atribuídos à expressão conforme a sua área de uso. Na obra *Extensão ou Comunicação*, Paulo Freire denota atribuições importantes da palavra extensão para entender a atividade do agrônomo. Detêm-se a apresentar significados pertinentes e referenciados na obra de Freire aqui em destaque. Segundo o dicionário Aurélio, a extensão rural diz respeito ao “sistema de

assistência aos produtores rurais e suas famílias”, sendo o extensionista o “profissional que atua em extensão rural”.

Nas primeiras reflexões da obra, Freire faz uma aproximação semântica da palavra extensão apresentando alguns campos associativos da mesma conforme o contexto enfatizado em seu livro.

ExtensãoTransmissão

Extensão.....Sujeito ativo (o que estende)

Extensão.....Conteúdo (que é escolhido por quem estende)

Extensão.....Recipiente (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extra-muros)

Extensão.....Messianismo (por parte de quem estende)

Extensão.....Superioridade (do conteúdo de quem estende)

Extensão.....Inferioridade (dos que recebem)

Extensão.....Mecanismo (na ação de quem estende)

Extensão.....Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem). (2006, p. 22)

A partir dos campos associativos que o autor apresenta, é possível dizer que o termo extensão refere-se de modo geral, ao verbo *estender algo a*, nesse caso, para *estender algo a* é preciso *estender algo a alguém*, para tanto, é preciso que haja alguém, um terceiro, para que a ação seja contemplada. “Nesta acepção, quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) a ou até alguém – (objeto indireto da ação verbal) – aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal.” (FREIRE, 2006, p. 20).

A atividade do agrônomo extensionista refere-se ao ato de estender seus conhecimentos e suas técnicas a alguém, nesse caso, o camponês, o homem do campo. Este por sua vez, tem uma relação muito forte com o mundo/natureza. Tal relação não pode ser dicotomizada, pois, não pode existir um sem o outro. Neste emaranhado de relações homem/mundo o camponês, através destas, “em que transforma e capta a presença das coisas (o que não é ainda conhecimento verdadeiro), é que se constitui o domínio da mera opinião ou da “doxa”” (FREIRE, 2006, p. 28-29). Doxa, a partir da Filosofia, é o conjunto de ideias e juízos generalizados e tidos como naturais por uma maioria. A partir disso, o autor afirma

que os homens se dão conta das coisas e dos objetos, o que não significa que esta percepção represente o adentramento neles, se assim fosse, teriam uma percepção crítica dos mesmos.

Neste sentido, percebendo tal ingenuidade dos camponeses, o agrônomo extensionista em “[...] qualquer que seja o setor em que se realize a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo”. (FREIRE, 2006, p. 22). Far-se-ia necessário, a partir deste contexto, estudar os condicionamentos histórico-culturais a que estão submetidas suas formas de atuar para entender as relações do homem com o mundo e promover intervenções que os ajudassem a transformar o contexto em que vivem.

O processo de extensão como algo que apenas mostra a presença dos conteúdos estendidos, não serve para aqueles que o captam, pois eles apenas os veem e não praticam, portanto, não podem utilizá-los, além de que muitas vezes o conteúdo apresentado não reflete a realidade de quem os assiste. Os camponeses possuem conhecimentos sobre situações do seu cotidiano que o agrônomo pode não conhecer e a partir da sua prática extensionista, fazendo uso de uma linguagem técnica, acaba tornando-se um invasor desses conhecimentos.

Para tanto, a ação de estender na extensão aqui analisada, é uma teoria que não envolve diálogo, o agrônomo impõem o que deve ser feito, não havendo a comunicação expressiva e verdadeira como troca de saber. Para que isso aconteça, o extensionista utiliza-se de variados instrumentos e argumentos para convencer o camponês a acreditar no que lhe é passado. Alguns desses instrumentos argumentam ser uma perda de tempo a tentativa de diálogo com os camponeses, já que os resultados são muito lentos para um país que precisa produzir (FREIRE, 2006), então, é mais fácil e rápido impor os conhecimentos que se tem como verdadeiros por parte do extensionista. Dessa forma, pensa este profissional: “Quanto mais ativo seja aquele que deposita e mais dóceis sejam aqueles que recebem os depósitos, mais conhecimento haverá.” (FREIRE, 2006, p. 46).

O agrônomo extensionista impõe aos camponeses que aceitem a sua forma de pensar e convence-os a pensar como ele. Nesta perspectiva, o homem é visto como uma folha de papel em branco ou ainda, como um ser passível que somente recebe as informações agindo como um receptor da propaganda feita pelo

profissional da extensão. Assim, é manipulado tendo a sensação de que está agindo conforme seus próprios pensamentos.

Entende-se que a extensão é uma prática que transmite os conhecimentos não possibilitando aos seus co-participantes (que não são vistos dessa forma) uma verdadeira aprendizagem que fomente intervenções na realidade com o objetivo de transformá-la. Sendo assim, a extensão é uma prática antidialógica capaz de manipular e domesticar o camponês. As técnicas são supervalorizadas e os homens são diminuídos. Segundo Freire (2006), a teoria antidialógica é desumana, como tal, é incompatível com a verdadeira educação apresentando-se como uma invasão cultural, pois, existe um invasor – o extensionista e um invadido, no caso, o camponês, assim não se pode confundir extensão com educação. A educação necessita de humanidade e o humanismo verdadeiro enquanto a extensão mostra-se como manipulação e domesticação não sendo um caminho para a libertação do camponês.

[...] se alguém, juntamente com outros, busca realmente conhecer, o que significa sua inserção nesta dialogicidade dos sujeitos em torno do objeto cognoscível, não faz extensão, enquanto que, se faz extensão, não proporciona, na verdade, as condições para o conhecimento, uma vez que sua ação não é outra senão a de estender um 'conhecimento' elaborado aos que ainda não o têm, matando, deste modo, nestes, a capacidade crítica para tê-lo. (FREIRE, 2006, p. 28).

É perceptível a descrença que o agrônomo extensionista tem nos camponeses a partir das palavras do autor. O agrônomo situa-se em uma posição superior à do camponês, argumenta e afirma tal posição baseado na sua condição de técnico possuidor de conhecimentos necessários ao que é melhor para a vida e produção do camponês. Freire (2006) afirma que para que haja homens absolutamente ignorantes e/ou simples é preciso que haja quem os considere assim.

Na obra, Freire destaca tamanha admiração do camponês por elementos naturais e culturais de caráter sincrético-religioso presentes nas ações e no pensamento do camponês. Para tanto, é preciso pensar em uma forma de educação que contribua para a substituição do pensamento mágico e condicionado do camponês em relação às situações cotidianas do seu trabalho, sem substituir a sua cultura. (PACHECO, 2009).

A partir disso, Freire questiona: “Como substituir os procedimentos destes homens frente à natureza, constituídos nos marcos mágicos de sua cultura? A resposta não pode estar na extensão mecanicista dos procedimentos técnicos dos agrônomos até eles.” (2006, p.28)

Não caberia aqui, a ação do extensionista como vista até então. A dificuldade do camponês em “ver o admirado em perspectiva” (FREIRE, 2006, p.32) não conseguiria ser superada por uma ação ou por um conjunto de ações estritamente mecanicistas que invadem sua cultura negando sua ação enquanto homem capaz de transformar seu meio prescrevendo-lhe o que é necessário e mais relevante para determinada situação.

Neste sentido, Paulo Freire chama a atenção do leitor dizendo que “[...] não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.” (2006, p. 36). Portanto, qualquer que seja o momento histórico em que esteja uma estrutura social, o trabalho do agrônomo educador é de tentar, a partir dos seus conhecimentos técnicos, a superação dessa percepção mágica. “É tentar superar o conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento, que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade” (2006, p. 33)

A comunicação na perspectiva do agrônomo educador: práticas de liberdade e emancipação

Na teia das discussões, a Comunicação assume contornos para a reversão da lógica puramente extensionista.

Os novos paradigmas que emergem deste contexto na teoria Freireana, colocam à Comunicação, como ato educativo e emancipatório aos sujeitos do campo. A Educação, já em sua essência, é Comunicação, é diálogo. Diante disso, Freire (2006, p.52) explica : “O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese [...] 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”.

O educar pela problematização envolve-se com a realidade, com os problemas sociais e, busca promover o diálogo que transformará tanto as concepções dos educandos, quanto a dos educadores. A Educação, neste sentido, ao invés de ser um espaço de transferência do saber, insere-se na perspectiva dos que buscam a significação dos significados.

Em sentido dinâmico, o diálogo problematizador entre as várias razões que o faz indispensável, segundo Freire (2006, p.68) está a de “diminuir a distância entre a expressão significativa do técnico e a percepção pelos camponeses em torno do significado”. E isso só acontece por meio da comunicação e na intercomunicação dos sujeitos pensantes.

Entende-se a partir disso, que é na relação dialógica que os homens se fazem, se constroem. Impregnado de sentido, o diálogo torna-se a ponte entre os interesses do agricultor e as possibilidades de inferência do agrônomo. Nesta perspectiva, defende-se que a educação voltada aos agricultores, não pode ser meramente um ato de transferência, pois, a educação verdadeira deve operacionalizar um encontro dos sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Neste sentido, Freire (2006, p. 70), retrata:

[...] a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas na sua co-participação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente.

Na tessitura de tais apontamentos, compreende-se o equívoco que se pode conduzir o conceito de extensão, (como explicitado no subtítulo anterior): o de estender determinado conhecimento técnico a outro, no caso os camponeses, em lugar de (pela comunicação eficiente) fazer do fato concreto interconexões com objetos de compreensão mútua dos camponeses e do agrônomo.

Para tanto, reafirma-se, o sentido autêntico e eficaz da comunicação, no exercício do trabalho coparticipado e na comunhão de interesses entre as partes envolvidas. Cabe, ao agrônomo educador atuar com a educação técnica e percepção cultural para que se possa ajudar o camponês, habilitando-o ao trabalho sem invadi-lo culturalmente.

Nesta ótica, a função do agrônomo não consiste, exclusivamente, em trabalhar pela modernização e implementação de técnicas agrícolas eficientes, com expressivo teor de produtividade, o que implica, também, em fazer o camponês abandonar crenças, costumes e procedimentos culturalmente vivenciados, por se considerar a ciência agrônômica atual.

Pretende-se, a partir das reflexões anunciadas, possibilitar a compreensão de que: “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, 2006, p.76)

Denota-se, a necessidade de teoria e prática dialogarem fomentando ações que possibilitem o (re) conhecimento da realidade. Assim:

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado mundo – criando este em sua consciência – nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo. (FREIRE, 2006, p.75).

Deve-se, para tanto, o extensionista atuar pela comunicação e assumir o compromisso de além de profissional agrônomo, um compromisso educativo, em um processo de conhecimento da realidade; sem invadir, manipular ou até coisificar (como afirma Paulo Freire), estabelecendo uma condição de domesticação.

METODOLOGIA

A realização deste trabalho tornou-se possível a partir do Projeto de Leituras Pedagógicas em Paulo Freire, desenvolvido na Semana Formativa do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, com o objetivo de qualificar a formação pedagógica por meio de Grupos de Estudos, nos quais estiveram presentes constantemente: leituras, problematizações, reflexões e produções de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na baila das considerações finais, torna-se imprescindível atentar aos aspectos principais deste trabalho.

A extensão rural, foco das principais reflexões deste trabalho, assume princípios para um modelo pautado na comunicação dialógica, sob uma abordagem educativa e como direito humano que leve em consideração as necessidades e particularidades da vida no campo. Coaduna-se a essa afirmação, o sentido autêntico das relações dialéticas com a realidade, entendendo-se a educação como um processo de libertação dos homens.

Na tessitura de tais apontamentos, mergulha-se no extenso legado teórico, deixado por Paulo Freire, na tentativa de apontar caminhos para humanização dos homens. Assim :

“A Educação que, para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora [...]. Uma de suas preocupações básicas, [...] deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto transformam” (FREIRE, 2006, p. 76).

A luz das práticas educativas, Freire (2006) apresenta possibilidades para o trabalho do extensionista, no qual, este deve buscar em diálogo com os camponeses, conhecer a realidade, para com eles, melhor transformá-la.

Diante disso, ressalta-se a importância do trabalho do agrônomo como um educador. Um profissional que deve levar para os camponeses a oportunidade da tomada de consciência e do dar-se conta. Nesta perspectiva, o homem do campo tem a possibilidade de migrar do seu mundo mágico para um mundo onde tem o poder de transformar, tem o direito de ser o autor e ator de uma história marcada pela liberdade, criticidade e autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 13. ed, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo; 4 ed., 2009.

STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): POSSIBILIDADES MEDIADORAS EM SALA DE AULA

ADRIANA R. SANCEVERINO LOSSO¹

DIONE F. GRZYBOVSKI²

RESUMO

O referido projeto visa a valorização das experiências e dos saberes dos professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a partir deles, promover a reflexão da prática educativa. O projeto de extensão: Mediação Pedagógica, Interdisciplinaridade e Práticas de Produção Textual: possibilidades de intervenção em sala de aula, vinculado ao Programa de Formação Docente da UFFS – Campus de Erechim objetiva: a) apresentar propostas de formação continuada para professores(as) da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA); b) fundamentar teórico-metodologicamente os(as) professores(as) da rede municipal e estadual de Erechim/RS, a partir dos conceitos de: Mediação, Interdisciplinaridade, Práticas de Produção Textual e Concepção de Linguagem para que possam atender às especificidades didático pedagógicas da EJA. A fundamentação teórico-metodológica utilizada foi alicerçada nos estudos de Brandão (2008), Fazenda (1999), Freire (1996), Geraldi (1995), Losso (2012), Soares (1998;1995), Vygotsky (1988), entre outros. A metodologia adotada compreendeu exposições orais, seminários, debates; análise textual; pesquisa envolvendo entrevistas com aplicação de questionários, previamente elaborados para professores(as) cursistas e alunos(as); oficinas temáticas. Resultados parciais apontam para compreensão de que uma demanda mediadora fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica emancipadora em EJA, aponta a categoria trabalho como condição *sine qua non* para qualificar práticas pedagógicas em EJA.

PALAVRAS CHAVES: EJA. Mediação Pedagógica. Formação de Professores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pesquisas recentes apontam que a situação do ensino no âmbito da educação básica é complexa, ao mesmo tempo em que apontam a necessidade de se investir na formação inicial e continuada de professores, visando minimizar as

¹ Prof^a. Dr^a Adjunta I da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim/RS.

² Acadêmica da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim/RSdionegrz@hotmail.com.

deficiências do ensino e qualificar a educação ofertada. E na EJA esse quadro se agrava uma vez que, o contingente que constitui a EJA se configura pela história de privação e de cerceamento do acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhes os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedade afluyente. Privados dos conhecimentos aplicados e atualizações requeridas, esses sujeitos tornam-se ainda mais vulneráveis às novas formas de exclusão.

As discussões apresentadas nesses estudos compreendem o professor como um elemento essencial da construção da prática pedagógica e dentro disso, a reflexão crítica sobre a prática, sobre o saber docente, sobre o ciclo de vida profissional do professor e sobre os determinantes mais amplos do trabalho pedagógico, torna-se necessária e fundamental no processo de desenvolvimento profissional docente, perpassando, para tanto, as atividades implementadas na formação inicial e continuada de professores.

Particularmente, na rede pública estadual de educação, de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação Erechim, existe um movimento de implantação do programa de formação de professores da EJA. Porém esse processo ainda está no início e apesar do esforço da coordenadoria regional, dos docentes, enfrenta contradições de diferentes ordens como: a compreensão das metodologias do trabalho didático com a EJA, o trabalho pedagógico e o processo de aprendizagem dos jovens e adultos, concepções de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a Proposta de EJA do Estado do Rio Grande do Sul, entre outros. Esse movimento possibilita constituir-se em espaço privilegiado de diálogo entre a UFFS (e seu compromisso com a qualificação da educação básica) e a rede pública de ensino.

Pensar, fazer e viver a universidade na dimensão ensino, pesquisa e extensão constitui hoje, talvez o maior desafio que a universidade brasileira enfrenta. E neste contexto, encontram-se, em especial, os cursos de formação de professores com as suas complexidades, tanto no campo teórico epistemológico como no campo legal e estrutural na intenção de trabalhar os processos de formação continuada dos professores de forma articulada com a realidade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A reflexão sobre a prática do(a) professor(a) de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, no que refere-se as mediações pedagógicas nas práticas interdisciplinares de produção de textos, requer a criação de um contexto favorável, buscando a construção de um ambiente próprio para discussões. O projeto foi desenvolvido na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) no período noturno, envolvendo docentes em EJA, pertencentes à rede da Secretaria Municipal de Educação de Erechim/RS e da 15ª Coordenadoria Regional de Educação. O curso foi estruturado em oito encontros com o grupo a cada trinta ou quarenta dias, cada qual com quatro horas de duração, os quais totalizaram uma carga horária presencial de trinta e duas horas de trabalho contemplando um público de cinquenta professores.

Para problematizar os saberes da experiência junto aos professores adotamos a proposta de Smyth (1989), descrita por Alarcão(2003), no segundo capítulo do livro Professores reflexivos em uma escola reflexiva. “*A formação do educador reflexivo*” a autora salienta a importância das perguntas pedagógicas como possibilidade de desenvolvimento profissional, buscando a emancipação e reflexão crítica dos professores como cidadãos críticos reflexivos e transformadores da realidade. Smyth (1989) agrupa as perguntas em quatro tipos fundamentais e com objetivos diferentes: descrição; interpretação; confronto; reconstrução. A compreensão de que a aprendizagem dos docentes participantes do projeto foi potencializada pela ampliação do espaço de discussão para troca de experiências, estudo, exposição de ideias e dúvidas. No espaço coletivo dos encontros presenciais foi, pois, possível identificar e compartilhar as dificuldades na condução dos trabalhos em sala de aula e as alternativas criadas para superar essas dificuldades ou que poderiam ser desenvolvidas nesse sentido.

As atividades foram desenvolvidas em oito encontros de quatro horas, totalizando trinta e duas horas de palestras e de oficinas pedagógicas que constituíram os momentos de formação. Após uma introdução histórica sobre a EJA, análise das políticas públicas para EJA, as reflexões empreendidas partiram da análise de alguns conceitos emergentes no campo da EJA, quais sejam: mediação; projeto de trabalho interdisciplinar; formação continuada dos professores da EJA;

interdisciplinaridade; educação de trabalhadores; experiências pedagógicas como o MST; educação do campo; a importância da dialogicidade no processo educativo; material didático-pedagógico para EJA; produção textual. Também foram entrevistados alunos(as) da EJA, das escolas onde os cursistas eram docentes, a partir de questionários previamente elaborados durante a formação. Objetivava-se conhecer o perfil dos alunos que chegam na EJA, suas expectativas, bem como, elementos que demandavam maior aprofundamento.

Nos primeiros encontros, observou-se que a maioria dos participantes estava mais propensa a encontrar fórmulas prontas para suas atividades, mas à medida que as temáticas foram sendo apresentadas, percebeu-se que estas provocavam reflexões e suscitavam dúvidas e a necessidade de diálogo, questionamentos e contribuições foram surgindo, fatos que enriqueceram o projeto.

As reflexões empreendidas a partir dos estudos e experiências profissional com a EJA, no último encontro, abriu um grande debate revelando a necessidade e interesse pela continuidade da formação nas temáticas abordadas, sobretudo, no que se refere as demandas do trabalho como categoria central para pensar as metodologias da EJA, bem como o professor como trabalhador que carece refletir sobre suas próprias necessidades enquanto sujeito da história. Isto é, como a prática pedagógica da EJA, pode ser desenvolvida, tanto por meio das unidades temáticas articuladas: trabalho; mediação, interdisciplinaridade e produção textual como a dimensão da intencionalidade dos sujeitos envolvidos: professores(as) e alunos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de extensão contribuiu para o reconhecimento dos educadores de EJA enquanto categoria profissional, carentes de uma formação especializada para atuar com este público que, carrega consigo um potencial a ser despertado e aprimorado.

As temáticas contribuíram para despertar os profissionais da área da EJA, quanto às inúmeras possibilidades de atuação, visando sempre uma educação emancipadora. Mas, sobretudo, que a EJA apresenta a necessidade de uma metodologia específica para atender as demandas pedagógicas dessa modalidade de ensino.

Inicialmente, as inscrições preenchidas foram bem além da cota estabelecida, sendo que percebemos que para futuros eventos, serão necessárias novas estratégias para com as instituições parceiras. No decorrer dos encontros, evidenciou-se que muitos inscritos desejavam apenas a certificação. No entanto, predominou um grupo significativo, que estava realmente disposto a qualificar sua formação e comprometido com as atividades com as quais se envolve. No encerramento, após um diálogo coletivo com resultados dos trabalhos desenvolvidos, evidenciou-se a necessidade e importância da continuidade da formação, revelando, inclusive, a necessidade de aprofundamento das temáticas propostas e uma centralidade na categoria trabalho, num sentido amplo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortês, 2003.
- BRANDÃO, Carlos R. **A Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: antes e agora**. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. II Seminário Nacional. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008, p. 17-56.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, João Vanderlei. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1995.
- LOSSO, Adriana R. Sancevrino. **Os Sentidos da Mediação na Prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Tese de Doutorado. São Leopoldo/RS.: UNISINOS, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Departamento da Educação de Jovens e Adultos/UNITRABALHO. **Coleção cadernos de EJA**. Brasília, 2006.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

_____ “**Língua escrita, sociedade e cultura**: relações, dimensões e perspectivas”, Revista Brasileira de Educação, n. 0, 1995, pp. 5 – 16.

VYGOTSKY, L. S. ; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA: GRUPO DE ENCONTRO COM EDUCADORES SOCIAIS

HENRIQUE FERNANDO SCHMIDT¹

RESUMO

Este artigo descreve uma experiência de estágio em Psicologia Social e da Saúde, realizada em uma casa de acolhimento de crianças e adolescentes, nos moldes da abordagem centrada na pessoa de Carl Rogers. A proposta de trabalho foi a realização de um grupo de encontro com os Educadores do lar, objetivando a criação de um espaço de escuta e troca de vivências, um espaço sem julgamento onde os indivíduos podem se expressar e interagir de acordo com suas necessidades. A criação do grupo de encontro para os Educadores sociais da casa de acolhimento contribuiu para que esses profissionais pudessem conversar sobre suas vivências, conflitos e dificuldades, tanto no ambiente de trabalho como na vida pessoal. Esse espaço de comunicação interpessoal e intrapessoal proporcionou um redescobrimto desses profissionais, não só como educadores sociais, mas também como pessoa.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem centrada na pessoa. Grupo de encontro. Educador social. Carl Rogers. Humanismo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho apresenta um projeto desenvolvido na Casa da Criança, de Parobé/RS, em parceria com o Centro de Serviços em Psicologia da FACCAT (CESEP). A ideia para realização de tal atividade foi concebida quando coordenadores do lar, em contato com o CESEP, propuseram uma parceria para 2013/II. A demanda inicial era da criação de um espaço para os Educadores, um espaço de “troca de vivências”, visando o fortalecimento da equipe. Nesse sentido, para atender a demanda explicitada, surge a ideia da realização de um grupo de encontro com esses Educadores.

¹ Acadêmico do curso de Psicologia das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT
henriquefschmidt@gmail.com.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA E SUAS PROPOSTAS GRUPAIS

A abordagem centrada na pessoa começa a tomar forma em meados dos anos 40 nos Estados Unidos da América, como uma reação aos modelos teóricos de psicanálise e comportamentalismo, que dominavam a psicologia na época (SANTOS, 2004).

Rogers, citado por Freire E. e Giacomelli (2008), refere que existe, em todo o indivíduo, uma tendência à atualização, a qual direciona o organismo ao crescimento e desenvolvimento de suas potencialidades para uma direção construtiva. Para que o terapeuta consiga fazer com que o indivíduo tenha acesso a essa tendência, são necessárias apenas três condições essenciais: relacionamento interpessoal empático, consideração positiva incondicional e congruência.

Segundo Freire E. e Giacomelli (2008), essas condições, também conhecidas como atitudes facilitadoras, podem ser melhor explicadas como segue:

- Empatia é a atitude de tentar se colocar no lugar da outra pessoa e tentar “ver com os olhos dela”. É compreender a pessoa a partir do quadro de referência dela. Para isto, é necessário deixar de lado nossos próprios pontos de vista e valores para poder entrar no mundo do outro sem julgamento.
- Consideração Positiva Incondicional é a atitude de aceitar calorosamente cada aspecto da outra pessoa. Significa não colocar condições para a aceitação ou para a apreciação desta pessoa. A consideração positiva incondicional implica num cuidado não-possessivo numa forma de apreciar o outro como uma pessoa individualizada a quem se permite ter os próprios sentimentos, suas próprias experiências.
- Congruência é a atitude de estar integrado, vivenciando plenamente os sentimentos que estão fluindo na pessoa no momento. A pessoa está congruente quando ela está sendo livre e profundamente ela mesma. Ser congruente, portanto, significa ser real e genuíno. (FREIRE E.; GIACOMELLI, 2008, p. 88)

Ainda sobre a tendência à atualização do ser humano, Santos (2004) acrescenta que mesmo nas condições mais adversas e severas o homem consegue preservar e desenvolver, mesmo que não pareça, a capacidade de autonomia e autodeterminação. Rogers (2009) sempre manteve a firme ideia de que o ser humano é capaz de manter, em algum grau, uma capacidade para não apenas reagir aos acontecimentos sendo conduzido por estes. Ele acreditava que o homem pode ser um agente criativo nessa realidade em que está inserido.

Com as atitudes facilitadoras presentes no ambiente, o facilitador conta com três instrumentos para mantê-la constante. Holanda (2009) refere que ao invés de julgar, avaliar ou analisar o indivíduo, é necessário seguir um caminho natural do próprio sujeito, em que o facilitador buscará através das falas e pensamentos do indivíduo fazer com que este retome seus pensamentos e sentimentos, buscando significados e reconhecendo-os como seus. Isso é feito por meio de três tipos de “reflexo”, que segundo Holanda (2009), consiste em:

- Reiteração: quando o indivíduo chega ao fim de uma determinada fala, o terapeuta reflete a(s) ideia(s) passadas pelo sujeito. Com isso, o facilitador visa explicitar o que está “manifesto” no discurso.

Do ponto de vista “técnico”, operacional, o reflexo “consiste em resumir, parafrasear ou acentuar a comunicação manifesta ou implícita do cliente”. [...] Como aponta Rogers, em geral, essa é uma intervenção breve e consiste em resumir a comunicação, relevar um aspecto importante dessa comunicação ou reproduzir as últimas palavras para facilitar a continuidade da comunicação. (Rogers & Kinget, 1977b, *apud* Holanda, 2009, p. 52).

- Reflexo de sentimento: enquanto a reiteração proporciona ao indivíduo a sensação de ser respeitado e compreendido, Holanda (2009) refere que, no reflexo de sentimento o facilitador irá trazer para o “aqui e agora” os sentimentos que ele percebe nas entrelinhas das falas do indivíduo. Esse reflexo desloca a atenção do indivíduo para o significado do que ele acabou de dizer, para o seu sentimento. Facilita que o sujeito se dê conta desse sentimento, além de demonstrar ao indivíduo que o terapeuta está acompanhando-o nesse movimento de autoexploração.

- Elucidação: essa técnica, segundo Holanda (2009), está ligada aos elementos não manifestos pelo indivíduo, tendo como objetivo tornar evidentes e fazer com que o sujeito reconheça sentimentos e atitudes que não procedem diretamente de sua fala, mas que podem ser “deduzidos” pela comunicação. De modo geral, essa técnica pode ser comparada a uma interpretação, entretanto, ela permanece centrada na experiência do indivíduo, sem caráter avaliativo.

GRUPO DE ENCONTRO

Ao longo do tempo, segundo Santos (2004), com os aprofundamentos dessa nova abordagem, as elaborações teóricas de Rogers, que inicialmente eram focadas e restritas à psicoterapia, foram expandidas e encontraram aplicações para outras áreas, como aprendizagem, grupos terapêuticos e também nas relações familiares.

A partir desse aprofundamento surgem os grupos de encontro. Assim como na psicoterapia, essa modalidade de grupos, segundo Schmidt (2011), pode ser definida como uma convivência autogestionada de um grupo de seis a doze pessoas, que se reúnem por um período de uma hora e meia a duas horas, com o objetivo de conversar sobre suas vivências e experiências, assim como conflitos e dificuldades. Isso tudo, sob os cuidados de um facilitador.

Para Rogers, a comunicação é um elemento essencial para que o indivíduo possa entrar em contato com seus pensamentos e sentimentos, buscando significados e reconhecendo-os como seus. Freire P. reconhece a importância da comunicação, dizendo que:

E já que 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 idéias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de idéias, idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre homens que não estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade... (FREIRE P., 1980, p. 42)

O EDUCADOR SOCIAL

O conceito de educador é amplo, seu significado é mais abrangente do que aquele que encontramos, por exemplo, em um dicionário. Até mesmo para os próprios educadores, que por vezes não tem bem clara a definição de sua função. Esse papel é construído diariamente, sendo que cada indivíduo será um educador distinto, com suas qualidades e diferenças.

Freire P. (2011, p. 92), refere que “o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.”. Assim, o educador

se move como tal, porque antes de tudo, move-se como gente, como indivíduo. (FREIRE P. 2011).

Almeida *et al.* (2008, p. 52), em capítulo dedicado às percepções e relatos dos educadores do Lar Padilha, refere que além de educadores, esses profissionais acabam tendo que aprender a “ser” médicos, psicólogos, professores e pais, seja nas horas boas como também nas ruins. Esses educadores possuem desafios diários, e para que seu trabalho tenha êxito, reconhecem que o espírito de grupo deve prevalecer entre eles. Consideram muito importante a ajuda mútua, seja no processo educativo ou mesmo nas dificuldades diárias. O mesmo autor aponta ainda, que o salário não é o motivo principal de estarem desempenhando esse papel, mas sim o amor pelo que fazem e o desafio permanente de manter a esperança e promover mudanças na vida de cada um dos abrigados.

Em relação à construção do papel do educador, Silva (2008) destaca que esse indivíduo é aquilo que ele faz. O educador é a pessoa que cuida, educa, que serve de exemplo, que impõe limites, cuida da higiene, das dores e das tristezas, desempenhando dezenas de papéis em um mesmo lugar, desempenho este, feito com satisfação, já que, educador parece ser aquele ser humano “de mil facetas”, disposto a fazer o que for necessário para cuidar de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Educadores sociais, como seu nome sugere, educam, entretanto, não para determinado contexto, mas sim, para a vida.

MÉTODO

Em um momento anterior ao início do grupo de encontro, foram realizadas quatro visitas à Casa da Criança, com o objetivo de identificar, junto dos educadores, a demanda desses profissionais. Uma dupla de educadores foi entrevistada a cada visita. Nesse momento foi possível identificar temas de maior interesse desses profissionais, servindo, como temática para o grupo de encontro propriamente dito.

Após a definição da demanda, foi concebido um projeto que pudesse atender a todos os oito educadores da Casa da Criança. Para tal, o grupo de encontro foi organizado em três sessões, com temas definidos pelos próprios Educadores. De acordo com a Tabela 1, as sessões ficaram organizadas da seguinte forma:

Nº do encontro	Assunto	Recursos utilizados
1	Comunicação	Dinâmica: "Carta a si próprio"; "amigo secreto" e discussão sobre o tema principal.
2	O Educador Ideal	Dinâmica: "construção do educador ideal" e discussão sobre o tema principal.
3	Encerramento	Discussão/reflexão quanto aos encontros; devolução aos participantes e entrega de material informativo/educativo.

Duas semanas antes do início dos encontros, os estagiários prepararam um convite, o qual foi entregue aos cuidados da coordenadora da Casa da Criança, ficando esta responsável pela entrega a cada um dos Educadores. O convite continha informações quanto aos dias e horário que ocorreria o grupo de encontro.

Participaram do grupo de encontro sete educadores (três homens e quatro mulheres), com média de um ano de trabalho na Casa da Criança. Nos encontros, foram abordados os temas previamente escolhidos pelos Educadores, sendo que os estagiários, apropriados do referencial teórico da abordagem centrada na pessoa, buscavam a manutenção de um espaço de escuta e acolhimento para com esses Educadores, com a finalidade de facilitar, através da interação desses profissionais, seu crescimento pessoal e fortalecimento das relações estabelecidas no ambiente de trabalho.

DETALHES DA EXPERIÊNCIA

O primeiro encontro, que ocorreu em 08/10/2013, das 9h às 11h, nas dependências da Casa da Criança, contou com a participação de seis Educadores, sendo que dois deles não puderam comparecer por motivos de incompatibilidade de horários.

Nesse primeiro momento, foi utilizado como técnica interventiva, para introduzir o assunto "comunicação", uma dinâmica de autoconhecimento chamada de "carta a si próprio". Na referida técnica, os participantes teriam de relatar suas expectativas individuais em relação ao grupo de encontro, podendo também, escrever qualquer desejo, seja profissional ou pessoal. Ao final do terceiro encontro, as cartas seriam devolvidas a eles que, na oportunidade, poderiam avaliar se o grupo correspondeu às suas expectativas.

Com as cartas devidamente recolhidas e guardadas, iniciamos com a segunda técnica prevista para o encontro. Na oportunidade, foi realizado uma espécie de “amigo secreto”, no qual cada Educador, randomicamente, teriam de apresentar um colega aos estagiários e ao grande grupo. Novamente a tarefa foi bem aceita, tornando-se uma “grande brincadeira”, na qual os participantes expuseram, em uma postura incrivelmente empática, pontos positivos dos seus colegas. Nesse momento de interação, o grupo mostrou-se bastante unido, reconheceu suas diferenças, e souberam que tal diversidade é necessária para o bom funcionamento do grupo.

Ao término da técnica, os estagiários propuseram a criação de um espaço livre, para que os participantes pudessem discutir assuntos de seu interesse, enquanto Educadores. Nesse momento surgiram questões relacionadas à coordenação do lar. Os Educadores relataram a necessidade de serem unidos, para compensar, segundo eles, a fraca coordenação do local.

Com as falas dos Educadores os estagiários puderam perceber que, existem problemas de comunicação no lar, mas, diferente do que se pensava inicialmente, a comunicação é assertiva entre os Educadores, sendo falha apenas com a coordenação. Há uma “quebra” de comunicação entre Educadores e coordenação.

Devido ao horário avançado, os estagiários encerraram o primeiro encontro, realizando algumas combinações quanto ao encontro seguinte. Os participantes agradeceram a oportunidade criada e confirmaram presença para o segundo encontro.

O segundo encontro aconteceu no dia 22/10/2013, das 9h15min às 11h20min. Estavam presentes seis Educadores, sendo que um dos faltantes da semana anterior compareceu, e um dos participantes do primeiro encontro teve de se ausentar devido a problemas pessoais.

Ao novo participante do grupo foi apresentada a dinâmica da “Carta a si próprio”, tendo ele imediatamente aderido à tarefa. Na sequência, os estagiários recapitularam pontos importantes da sessão anterior. Entre eles, as estratégias utilizadas pelos Educadores para compensar as falhas de comunicação entre eles e a coordenação. Eis que nesse momento foi trazido ao grupo, por um dos Educadores, a informação de que a coordenadora teria se retirado do cargo, deixando a vaga em aberto.

O novo coordenador, já definido pela diretora da casa, era um dos Educadores que participou do grupo. Todos demonstraram aceitação dessa nova coordenação. Mesmo sem estar formalmente no cargo, esse indivíduo parece já estar “fazendo a diferença” na casa. Férias para os Educadores (que eram uma das queixas em relação à coordenação) já estão sendo planejadas, além de outras questões envolvendo o bem-estar dos Educadores serem foco desse novo coordenador.

Nesse segundo encontro, o grupo continuou a se mostrar unido, aproveitando o espaço para dialogar e trocar ideias quanto à resolução de problemas com as crianças da casa. A comunicação, de acordo com seus relatos, fluía de forma mais eficaz, visto que o novo coordenador é ativo e preocupado em fazer uma boa ligação entre direção e educadores.

Em dado momento, aproveitando que os Educadores falavam sobre estratégias funcionais de lidar com os abrigados, os estagiários introduziram a tarefa prevista para aquele encontro. Foi proposto aos Educadores que, construíssem, de forma cooperativa, o “Educador ideal”. A ideia é que os participantes transferissem para um cartaz todas as qualidades (ou mesmo defeitos) que julgassem ser importantes em um Educador Social.

Ao final da tarefa, o grupo chegou à conclusão de que o Educador ideal, na verdade, é aquele que está em constante metamorfose, reconhecendo erros e acertos diante do grupo, contribuindo diariamente para uma eficaz “Educação para a vida” dos abrigados. Assim, o segundo encontro foi encerrado e, novamente, com agradecimentos dos participantes pela criação desse espaço de trocas.

O terceiro e último encontro foi realizado no dia 05/11/2013, das 9h20min às 10h20min, sendo que estiveram presentes apenas três Educadores. Segundo os participantes, o grande número de faltas nesse dia ocorreu devido à reunião de equipe que havia sido realizada no dia anterior, assim, a maioria dos Educadores não conseguiu liberação de seus outros empregos, para que pudessem estar presentes no Grupo de Encontro.

Nos primeiros minutos, os três participantes presentes se desculparam por seus colegas, explicando os motivos das faltas. Um dos Educadores conta, em tom de brincadeira, que “veio para o grupo de encontro de virada!” (sic). Ele na verdade trabalhou na Casa durante o turno da noite, até às sete da manhã, então voltou, exclusivamente, para participar do grupo, às nove horas.

Em seguida, os estagiários realizaram a devolução das cartas escritas pelos Educadores no primeiro encontro. A proposta era de que os participantes pudessem reler sua carta e, na sequência, respondê-la, para si mesmo. Aproveitando a oportunidade, os estagiários pediram também que os participantes do grupo escrevessem uma nova carta, sendo dessa vez endereçada aos facilitadores do grupo, os estagiários. A instrução passada aos Educadores foi de que, na carta, realizassem um *feedback* aos estagiários, sentindo-se à vontade para expor pontos negativos do processo, assim como os positivos.

Após, os estagiários anunciaram que trabalhariam um último tema com o grupo, sendo aberta a discussão sobre “os cinco pilares do relacionamento interpessoal no trabalho”. Para tal, os estagiários distribuíram um folheto para os participantes, com todas as informações que seriam discutidas.

O folheto, que tratava de assuntos como “autoconhecimento”, “empatia”, “Cordialidade”, “Assertividade” e “Ética”, foi bem recebido pelos Educadores, que, ao longo da leitura, recordaram-se das discussões dos outros encontros, nas quais os referidos temas já haviam sido abordados.

Após o término da discussão quanto aos cinco pilares do relacionamento interpessoal, foram encerradas as atividades daquele dia. Os educadores agradeceram pela oportunidade proporcionada à Casa da Criança, pelo CESEP, e perguntaram se poderíamos ainda manter contato via *e-mail*. Sem restrição, trocamos contatos e cordialmente nos despedimos da Casa.

DISCUSSÃO

O grande problema identificado pelos Educadores, ainda em fase inicial das intervenções, foi a falta de comunicação presente na Casa. A comunicação era falha entre eles, e potencialmente problemática com a coordenação do lar, fato que, provavelmente se dava pela incongruência e incoerência das relações presentes naquele local, no sentido de “o que se fala não se faz, o que se faz não se fala”. Segundo relatos dos Educadores, por vezes era preciso “esconder suas reais pretensões e submeter-se às vontades da coordenação” (sic).

Tantos problemas relacionados à coordenação da Casa nos eram relatados. Desde intrigas pessoais, profissionais até abuso de poder e falta de experiência, por ambas as partes. Uma coordenação marcada como alvo de muitas críticas, mas

que, do seu modo, preocupava-se ainda com a saúde daqueles homens e mulheres, intitulados Educadores Sociais.

Como um último gesto da coordenação, antes de se retirar, a criação do Grupo de Encontro pôde proporcionar bons momentos de crescimento profissional e pessoal para aqueles cuidadores que, até então, “não eram cuidados”.

A Casa da Criança enfrentava uma fase de muitas mudanças no momento de nossa intervenção. A saída da coordenadora foi a mais comentada e esperada pelos Educadores. Além disso, tal mudança causou grandes alterações no funcionamento do lar, as quais, acreditamos terem beneficiado a todos, inclusive a ex-coordenadora, que, segundo os Educadores, sofria com a falta de resultados e *feedback* positivo.

O grupo de encontro, por sua vez, auxiliou na reintegração do grupo. Os indivíduos puderam, novamente, se ver e reconhecer como um grupo, e não apenas colegas de trabalho. Naquele espaço o grupo pôde dialogar, escutar, problematizar e rever seus objetivos profissionais. Um grupo unido, partilhando, mais uma vez, de um objetivo comum: proporcionar educação carinho e respeito aos abrigados da casa de acolhimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de um espaço sem julgamento, onde os indivíduos possam se expressar e interagir de acordo com suas necessidades é de fato essencial na realização de intervenções apoiadas no referencial teórico Humanista. Freire E. e Giacomelli (2008), ao postular as atitudes facilitadoras do terapeuta, traduzem atitudes que todos deveríamos exercitar: ser nós mesmos em nossas relações, sem máscaras ou disfarces.

Sabemos o quão difícil é “ser alguém para os outros, e não para nós mesmos”, com isso, a criação desse espaço de troca de vivências e não julgamento intitulado Grupo de Encontro, contribuiu para que esses indivíduos pudessem conversar sobre suas vivências, conflitos e dificuldades, para com isso se reencontrar e redescobrir, não só como o profissional (educador), mas também como pessoa.

O maior desafio encontrado para a realização do Grupo de encontro, baseado na abordagem centrada na pessoa, foi assumir o papel de um facilitador, e não

coordenador, como conhecemos de outras abordagens teóricas. As atitudes facilitadoras são facilmente compreendidas, mas extremamente difíceis de serem mantidas na prática. Somos influenciados a todo o momento por uma enxurrada de estímulos positivos e negativos. Nosso maior desafio é “sermos verdadeiramente nós mesmos”.

Cumprido o desafio, não há nada mais gratificante do que ser reconhecido por aqueles por quem nos esforçamos a ajudar. Aqueles que, mesmo sem saber, também fizeram com que subíssemos mais um degrau da interminável escadaria do conhecimento. Nada mais justo então, do que encerrar esse trabalho com as palavras de um dos Educadores Sociais:

Muito bom ter um momento de reflexão e troca de ideias sobre anseios, inseguranças e formas de agir. Hoje, mais do que nunca, valorizo a forma como o outro pensa e respeito o individual de cada um. Vocês certamente ajudaram este grupo a se fortalecer, a se encontrar como indivíduos dentro de um mesmo círculo, formando e se adaptando com suas qualidades e defeitos. Hoje temos a coragem que nos impulsiona e o desejo pelo qual ainda vamos enfrentar, sentimentos esses, que certamente floresceram com a ajuda, dedicação e disponibilidade que vocês trouxeram. Muito bom poder falar, melhor ainda é ter alguém para ouvir, Ouvir sem julgar, ouvir sem pré-julgar e tentar ajudar, fazer refletir, fazer-se encontrar. [...] (Carta *feedback* de um Educador Social da Casa da Criança - Parobé/RS)

REFERÊNCIAS

Almeida, André; Nornberg, Claudia; Chagas, Cláudio; Winck, Flávio André; Souza, Luis Fernando; Ávila, Maria Adriana Moreira; Soares, Miriam Guedes. Ser Educador. In: Menezes, Marilu Nörnberg (org). *Lar Padilha: Reflexões sobre o acolhimento de crianças vítimas de violência*. São Leopoldo: Oikos, 2008. p. 53-53.

Freire, Elizabeth; Giacomelli, Deborah. Confiando do potencial humano: o trabalho do instituto Delphos de psicologia junto ao lar padilha. In: Menezes, Marilu Nörnberg (org). *Lar Padilha: Reflexões sobre o acolhimento de crianças vítimas de violência*. São Leopoldo: Oikos, 2008. p. 87-91.

Freire, Elizabeth. *A tendência à atualização: uma revisão de literatura*. Disponível em: <<http://www.institutodelphos.com.br/downloads/index.htm>> Acesso em 15 set. 2013.

FREIRE, Paulo. *Conscientização – teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980, e-book. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf> Acesso em 05 abr. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOLANDA, Adriano Furtado. A perspectiva de Carl Rogers acerca da resposta reflexa. *Rev. NUFEN*, São Paulo, v. 1, n. 1, ago. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912009000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 set. 2013.

Rogers, Carl Ransom. *Tornar-se pessoa/ Carl Ransom. Rogers*; tradução de Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli; revisão técnica Claudia Berliner; 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

Santos, Cecília. Abordagem centrada na pessoa: relação terapêutica e processo de mudança. *Psilogos*. Amadora v. 1, n. 2: p. 18-23 mar. 2004 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.10/592>> Acesso em: 14 set. 2013.

SILVA, Gerson Heidrich da. Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização?. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 35, n. 03, dez. 2009 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 set. 2013.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Utopia, teoria e ação: leitura das propostas grupais na abordagem centrada na pessoa. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília , v. 31, n. 3, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2013.

O DIÁLOGO EM DIFERENTES CONTEXTOS: PARA ALÉM DOS MUROS E DAS MURALHAS

CLEIVA AGUIAR DE LIMA¹

JURACI ANTONIO DE OLIVEIRA²

REUMO

O presente texto apresenta um diálogo entre dois educadores que atuam com a Educação de Jovens e Adultos – EJA e tem origem nas inquietações a respeito de suas práticas em contextos de educação formal e não formal. Um dos autores, sociólogo que atua na Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel, FUNAP, em São Paulo, ligada à Secretaria de Administração Penitenciária. A outra autora, professora de Biologia da educação básica, há 26 anos, que há 5 anos atua na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul, desde a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A proposição de fazer um texto dialogado se dá mediante a inspiração provocada pelo próprio Freire, a partir de seus livros dialógicos, em especial, nos anos 80. Procuramos, com essa reflexão, compreender melhor os processos educativos que ocorrem na EJA, a partir da problematização da categoria diálogo e contribuir com nossa experiência na discussão do eixo temático escolhido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Diálogo. Formação de Professores. Educação Profissional. Educação Prisional.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O diálogo, segundo Zitkoski (2008), é uma das categorias centrais na proposta de uma educação humanista-libertadora em Freire. Por esse motivo, aparece no Dicionário Paulo Freire, não apenas no verbete dedicado a explicitá-lo, mas em muitos outros, evidenciando a centralidade do diálogo na proposta de educação libertadora freireana.

¹ Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Membro dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica – GPEPT e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental – GEPEA. Email:cleiva.lima@riogrande.ifrs.edu.br

² Supervisor Regional de programas de educação, formação e qualificação profissional e cultura da Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel – FUNAP de São Paulo. Integrante do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de São Paulo e membro do Fórum Estadual de Educação. Email: juradeoliveira@yahoo.com.br

Diante disso, buscamos compreender melhor os processos educativos que ocorrem na Educação de Jovens e Adultos – EJA, a partir da problematização da categoria diálogo, e com isso, contribuir com nossa experiência na discussão do eixo temático escolhido. Para tanto, organizamos este texto, também em forma dialogada, entre um sociólogo que atua na Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel, FUNAP, ligada à Secretaria de Administração Penitenciária, em São Paulo e uma professora, bióloga que atua no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, na cidade do Rio Grande, no Rio Grande do Sul.

Partimos do entendimento de que é fecundo estabelecer um diálogo colocando em contato, educadores de diferentes situações educacionais, e com isso ampliar a compreensão de ambos sobre a realidade em que atuam. O intuito aqui não é esgotar o assunto, mas fazer um exercício dialógico que contribua igualmente com a nossa formação.

Além disso, a motivação deste trabalho se deu em virtude da compreensão de que somos seres inconclusos, inacabados e em processo, na busca de “ser mais”. Pois, como afirma Freire:

Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. Uma das raízes da educação, e que a faz especificidade humana, se acha na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. (FREIRE, 2006, p.75)

Nossa longa trajetória na Educação não torna menos complexa a tarefa de educadores, quando pretendemos conciliar ou integrar a educação e o mundo do trabalho na sociedade atual. Nossas inquietações sobre como atuar em uma perspectiva que oportunize uma formação integral aos educandos, nos mobilizam a buscar compreender o diálogo nos contextos em que estamos inseridos. Isso nos motiva a estabelecer um constante diálogo, seja com colegas educadores, nos processos de formação em que atuamos/participamos, na busca de leituras e na reflexão sobre nossa prática.

Como afirma Freire (2006a, p. 22): “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”. Por isso, nos dispomos a apontar alguns dos nossos

questionamentos e organizar a escrita deste texto a partir das seguintes questões: qual a concepção de diálogo na perspectiva freireana? Qual a relação entre a teoria e a prática, considerando o diálogo, em diferentes contextos educativos? Quais os desafios da formação de educadores diante disso?

Assim, pretendemos que o exercício da escrita oportunize a reflexão e o registro de nossas ideias, a fim de partilharmos com outros colegas educadores as inquietações que transcorrem da nossa prática profissional e da reflexão sobre ela.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

COMPREENDENDO NOSSOS CONTEXTOS DENTRO DOS MUROS E DAS MURALHAS

Este subtítulo já anuncia de onde “falamos”: de dentro dos muros de uma instituição de ensino e das muralhas de instituições prisionais. Entretanto, para compreender o contexto no qual estamos inseridos e a problematização que apresentamos, uma breve contextualização faz-se necessária, a qual faremos a partir de uma narrativa em primeira pessoa.

Eu, a primeira autora, sou professora de Biologia, no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, um dos 38 Institutos Federais criados mediante a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. O IFRS é constituído por 12 câmpus, dentre os quais, o Câmpus Rio Grande, onde atuo nos Cursos Integrados (Cursos de Educação Profissional integrados ao Ensino Médio) e no Curso de Licenciatura para Educação Profissional e Tecnológica. São 26 anos de docência com investimento contínuo na minha formação, ampliada recentemente pela atuação na Licenciatura, nos Grupos de Pesquisa dos quais participo e no PROEJA.

O PROEJA, instituído pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, busca promover a formação de jovens e adultos e sua profissionalização. Para isso, propõe a oferta de cursos e programas de educação profissional que inclui a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional de nível médio

(concomitante ou integrada). Esses cursos, em virtude de suas particularidades, demandam orientações específicas que constam nos chamados Documentos Base. Estes, entre outros aspectos, explicitam as pretensões do Programa:

[...] formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2006, p.13)

Tais orientações nem sempre são simples de serem seguidas, pois há uma complexidade envolvendo a EJA e muitos condicionantes precisam ser considerados. No entanto, o PROEJA constitui-se em uma oportunidade de formação para além de um treinamento e domínio de técnicas, ao ter como preocupação também a formação para a vida.

Como segundo autor, atuo como supervisor na Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel – FUNAP desde 1994. Inicialmente, trabalhava diretamente nas ações de formação e qualificação profissional. Alguns anos mais tarde, passei a atuar também no programa de educação formal que a FUNAP manteve por mais de três décadas, entre 1979 e 2012. A partir daí, minhas responsabilidades se ampliaram, pois, além de manter as atribuições em relação à formação profissional, passei a atuar no programa de educação formal, bem como nas atividades culturais. Meu trabalho passou a integrar a educação formal e não formal. Além disso, na qualidade de supervisor tenho atribuições na formação dos educadores.

Minha formação profissional percorreu diferentes trilhas. A formação em ciências sociais e a especialização em gestão educacional têm um contraponto e ao mesmo tempo articulam-se com a formação como ator (aliás, esta me acompanha desde a adolescência). A arte me proporciona outros olhares sobre a vida e, particularmente, sobre a educação permitindo-me aproximar-me da estética, dimensão que segundo Freire (2006a), juntamente com a ética, é fundamental para a constituição da visão de mundo.

No campo da educação formal, propriamente dita, a FUNAP foi executora desta ação até 2012. A partir de 2013, a Secretaria Estadual de Educação passou a

designar professores da rede estadual para atuar nas prisões. Esta mudança se deu por força da Resolução CNE/CEB nº 02/2010 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA, em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais. Essas diretrizes, na prática, obrigam as secretarias estaduais de educação a serem as responsáveis pela educação nas prisões, o que não ocorria anteriormente no estado de São Paulo, especificamente.

Neste novo contexto, a FUNAP implantou o Programa de Educação para o Trabalho e Cidadania – PET, que concentra todas as ações de educação não formal e profissionalizante. Nele são integrados, por exemplo, cursos do PRONATEC³⁸⁵ para privados de liberdade (que tem características distintas do programa geral) e projetos próprios da Fundação, relativos à educação e mundo do trabalho e também à cultura. O objetivo é promover uma articulação entre todas essas ações, na perspectiva de uma formação integral.

A partir de agora, levando em conta o que foi exposto e considerando nossa certeza da importante vinculação entre a EJA e os pressupostos de Paulo Freire, passaremos ao diálogo a que nos propomos.

O DIÁLOGO QUE PERMITE VER ATRAVÉS DOS MUROS E MURALHAS

Cleiva: Em linhas gerais, como entendes o diálogo na perspectiva freireana e sua importância para a educação prisional?

Juraci: Para entender a importância do diálogo no contexto prisional, antes é preciso entender um aspecto deste universo especialíssimo de nossa sociedade. Recorro, pois, a Goffman (2003) quando afirma que a prisão é o lugar da negação de si, lugar de mortificação. Ali as pessoas passam por um processo paulatino e crescente da perda de sua identidade, para a construção de uma única: a do preso ou do internado. De maneira geral, o internado não tem direito à palavra ou é ouvido. Por esse motivo o diálogo, nos raríssimos espaços onde ele é possível, é como um oásis em meio a um deserto de degradação do corpo e da alma. Um desses raros espaços é o de formação e, assim sendo, ele deve enfatizar o respeito a cada

³⁸⁵ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

pessoa e promover oportunidades de diálogos permanentes, quer seja entre o educador e educandos, quer seja entre estes.

Estes diálogos devem ser provocados e mantidos de diferentes maneiras. O educador é um elo entre o universo intramuros e o mundo externo. Por esse motivo, é importante que traga para os espaços educativos as informações, os elementos deste mundo exterior. Por intermédio do diálogo, o educador pode trazer possibilidades, para que estas pessoas privadas de liberdade possam olhar para fora. Portanto, o educador deve criar possibilidades, por meio de dinâmicas e atividades, para oportunizar experiências de diálogos e vivências de relações diferentes das que estão submetidas cotidianamente na prisão.

Com efeito, a prisão, mais do que outros contextos, é onde a educação precisa se colocar, na perspectiva de Freire (2006a), com uma intencionalidade política clara. Diante disso, assumir uma concepção dialógica, implica em assumir um lado e romper com outro. Significa assumir uma visão de educação cujo centro é a pessoa, uma educação humanizadora, no sentido mais radical de sua essência.

Contudo, é preciso ter em mente que estamos tratando da prisão que, como foi explicitado, é um universo específico da sociedade, onde as restrições, vigilância e controle são permanentes. É uma instituição que vive intensamente o movimento pendular entre punir e educar – eis a dualidade de sua lógica. Mas essa dicotomia no cotidiano é resolvida de forma direta, pois entre uma e outra visão, prevalece de fato a vigilância e a punição.

Assim sendo, tal realidade exige dos educadores e de todos aqueles que assumem o compromisso com a transformação das pessoas, na perspectiva da cidadania e da dignidade, um firme propósito e clareza de seus papéis. Isso se faz necessário, para não sucumbirem aos códigos e procedimentos vigentes na prisão, que podem contaminar sua atuação ou desviá-los de seus objetivos.

Por outro lado, atribuir direta e exclusivamente tal responsabilidade aos educadores e demais sujeitos da educação, pode se constituir num equívoco estratégico. É necessário que exista uma intencionalidade política voltada para a inclusão cidadã das pessoas privadas de liberdade. Porém, as diretrizes políticas são definidas em outras instâncias, longe das salas de aula, nem sempre convergindo para o que os sujeitos reais da educação necessitam ou acreditam.

Essa situação faz com que, muitas vezes, os educadores e educandos tenham que contrariar essas diretrizes e adotar um fazer pedagógico mais adequado às suas necessidades, ou seja, exige que nadem contra a corrente.

Cleiva: Concordo contigo Juraci e acredito que exercitar o diálogo, na minha atuação docente implica levar em conta alguns aspectos.

Primeiro, considerar que os estudantes da EJA apresentam descontinuidade nos estudos e geralmente são oriundos de anos de uma educação bancária (FREIRE, 2005). Portanto é necessário romper com uma postura de passividade, pois é preciso que compreendam a importância de sua participação nos processos educativos. Tanto para expor suas ideias acerca de um determinado tema, ideias prévias com as quais podemos, partir para a análise da realidade e problematizá-la, quanto para explicitar suas dúvidas e /ou suas discordâncias.

Neste sentido, é fundamental considerar o que afirma Freire

A relação dialógica – comunicação e intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer – é indispensável ao conhecimento. A natureza social desse processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele. (FREIRE, 2006, p. 80)

Os estudantes do PROEJA, em grande parte, estão motivados a ampliar seu conhecimento na busca de ser mais, seja uma promoção profissional, um emprego ou uma ocupação melhor. Todavia, além destes, há os que estão “ocupando seu tempo”, buscando algo, sem saber bem o que, reféns do sistema social em que vivemos. Sistema, cada vez mais exigente do ponto de vista da formação, e que oferece algumas oportunidades interessantes, mas em contrapartida, exerce uma “pressão emocional” tal que deixa algumas pessoas sem horizonte, numa apatia e falta de perspectiva. Nesse caso, na tentativa de fazer algo ou pressionados por alguém, vão para a escola e lá, esperam passivamente que o professor “ensine”.

Entretanto, sem desconsiderar essa realidade, no caso da formação profissional oportunizada pelo PROEJA, é importante levar em conta o que Freire propõe

[...] a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de adultos hoje como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica (FREIRE, 2000, p. 100).

Diante disso, entendo o diálogo como um processo que exige cuidado para que a oportunidade de discutir temas da realidade dos educandos não se torne apenas “contação de histórias”, muito comum com jovens e adultos que têm uma larga experiência de vida. Assim, considerar as situações do seu dia a dia, implica contextualizá-las e problematizá-las de modo a ampliar a compreensão do que foi vivenciado. Isso pressupõe entender que: “Dialogar não é tagarelar. Por isso pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica, de um professor a que os alunos assistem não como quem come o discurso, mas como quem apreende sua inteligência”, como nos adverte Freire (2006, p. 81).

Por fim, é importante considerar que muitas vezes o diálogo fica prejudicado pelo descompasso entre os diferentes universos vocabulares, entre as distintas formas de ver o mundo e os diferentes paradigmas de ciência compreendidos. E isso precisa ser superado.

Cleiva: Então Juraci, como consegues estabelecer uma aproximação entre o que acreditas que deva ser feito e o que realizas na prática?

Juraci: Apesar de suas especificidades, os espaços de educação (formal, não formal ou escolar e não escolar – como gostamos de tratar a distinção entre as “educações”) na prisão guardam semelhanças com qualquer outro espaço educativo para jovens e adultos. Ali, como em outros lugares, o educador, dada à sua condição de mediador, deve manter uma coerência entre sua teoria e sua prática. Entre coração, braços e mente. Portanto, não basta tratar da importância do diálogo e do respeito mútuo. Isto deve ser vivenciado e demonstrado no cotidiano.

Muitas vezes, a convicção que leva a este comportamento é construída e reafirmada na própria vida do educador, mesmo longe da sala de aula. Estes princípios, que se fazem e refazem no dia a dia de cada um de nós e sua coerência com nossas atitudes, são percebidos pelos educandos, ainda que não convivam conosco em outros espaços, senão na escola.

Cleiva – Concordo. Nossas concepções se aproximam e são exatamente esses aspectos apontados por ti que procuro exercitar em sala de aula com os educandos do PROEJA. Isso é facilitado pelas turmas pequenas, em que é possível estabelecer um diálogo por meio de perguntas sobre os temas da aula e, com isso, problematizar algumas informações que eles possuem. Geralmente sentamos em círculo e a postura adotada é da horizontalidade de nossas relações. Procuro deixar claro, com eles, que temos saberes distintos, construídos pelas diferentes trajetórias que percorremos ao longo de nossas vidas.

Assim, conseguimos estabelecer um diálogo no qual os assuntos do cotidiano, que aparentemente não teriam nada a ver com o conteúdo específico, sejam trazidos para a aula e problematizados. Ainda, para ampliar o diálogo, tenho usado com eles um dispositivo que consiste em registrar individualmente, a cada aula, uma síntese escrita do que foi tratado. Além de destacarem os pontos principais, geralmente expressam sua opinião em relação ao andamento da aula. E, ao longo do tempo, é possível verificar uma significativa melhora no modo como se posicionam, como sintetizam e registram os aspectos mais relevantes discutidos, assumindo a autoria, fundamental para sua formação.

Juraci – Considerando a concepção de uma educação que contemple o diálogo, qual a importância da formação dos educadores nessa perspectiva e como ela deve ser?

Cleiva – Acredito que a formação dos educadores é imprescindível e deva ser permanente, a partir da nossa assunção enquanto seres inconclusos ou inacabados. Uma educação que contemple o diálogo pressupõe também uma formação de educadores que tenha no diálogo sua centralidade. Formação que compreenda o que Freire (2005, p.78) já apontava há muito tempo, na obra *Pedagogia do Oprimido*: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim, a minha perspectiva de formação, vivenciada na Licenciatura para Educação Profissional e Tecnológica envolve as Rodas de Formação.

Esse modo de formar-se ao formar (FREIRE, 2006a), ao ser concebido como uma re(invenção) dos Círculos de Cultura (FREIRE, 2006b) rompe com posturas individualistas. Promove a construção coletiva de aprendizagens sobre ser educador pela partilha, pelo diálogo, pela reflexão, pela cooperação, pela amorosidade, pela

superação dos conflitos. E, além disso, concebe o registro, como um meio pelo qual é possível exercitar o processo da escrita e leitura e também a reflexão. Nesse sentido, atuar na Licenciatura me possibilita estar em constante processo de formação o que contribui para um repensar constante da minha prática docente não apenas no PROEJA.

Juraci – Exatamente Cleiva. Eu poderia também acrescentar o ponto de vista a partir da realidade em que atuo e da instituição em que trabalho.

Realmente na prisão não poderia ser diferente, quando se trata da formação dos educadores, e muito mais quando se refere à educação com uma concepção baseada no diálogo. Parafraseando Freire (2007), ninguém nasce educador, nos tornamos durante a nossa vida, em diferentes contextos. E as concepções que temos sobre vários aspectos de nossa vida, são constituídas e consolidadas a partir da nossa interação com o mundo, a partir da nossa formação.

Mais do que em outras profissões, as visões de mundo e da vida exercem uma profunda influência na atuação dos educadores. E isto é muito significativo no exercício de suas funções. Afinal, os educadores atuam na formação de outras pessoas e poderão ter também influência sensível sobre suas maneiras de ser e de ver o mundo. Desse modo a formação docente é parte vital e indissociável da educação.

Se quisermos educadores compromissados com uma determinada metodologia ou concepção de educação é necessário um investimento amplo, intenso e contínuo em sua formação. Por outro lado, de acordo com o que tratamos nesse diálogo, a vinculação a uma determinada concepção de educação também é uma escolha do educador, a partir dos seus referenciais de vida e profissionais. Neste caso uma formação, também fundamentada no diálogo e na participação, poderá reforçar crenças e valores, em outros casos poderá, porque não, provocar mudanças (FREIRE, 2001).

Desde cedo, os princípios de uma educação freireana estiveram presentes na proposta da Fundação. Essa escolha, consolidada e revalidada ao longo dos anos, proporcionou à instituição criar efetivamente uma ação educativa e uma tecnologia social de educação a partir da realidade prisional e de seus diferentes sujeitos.

O projeto pedagógico da FUNAP de 2005, intitulado Tecendo a Liberdade, no que se refere às bases do programa, institui o tripé: Monitor Preso, Monitor Orientador e Formação Continuada de Educadores (SOUZA *et al*, 2005).

Ao longo dos anos, em sua proposta educacional, a FUNAP incorporou algumas práticas correntes no sistema prisional. Uma delas era a atuação de pessoas privadas de liberdade como educadores em algumas unidades prisionais. Ao trazer esses educadores para suas escolas a Fundação foi consolidando paulatinamente a atuação destes e criando uma nova categoria de educadores. Para tanto, eram (e ainda são) necessários o acompanhamento, a supervisão e, sobretudo, a formação continuada destes sujeitos da EJA. Cabe destacar que as diretrizes nacionais para educação nas prisões possibilitam incorporar estes educadores como assistentes de docência, em certa medida, devido à experiência do Estado de São Paulo.

Para atuar na formação, supervisão e acompanhamento dos monitores presos, foi estabelecida a função do Monitor Orientador. Inicialmente eram apenas os educadores servidores da FUNAP que exerciam esta função, no decorrer dos anos, outros profissionais foram incorporados ao programa.

Evidentemente, a atuação destes diferentes sujeitos não poderia ocorrer sem uma condição fundamental – a Formação Continuada de Educadores, que é o terceiro componente do tripé. Os modos, sistemas, recursos e metodologias para a formação dos educadores variaram em diferentes graus ao longo dos anos, mas este é um fator para o qual sempre foi voltada a atenção.

Atualmente, dentro do Programa de Educação para o Trabalho e Cidadania, a FUNAP conta com educadores privados de liberdade. Isso requer que seja mantida a diretriz de acompanhamento e supervisão, pois estas pessoas não têm acesso aos recursos dos educadores livres, sendo necessário que os orientadores, além da formação, proporcionem diferentes materiais e estratégias para viabilizar sua prática pedagógica. Prática esta onde o diálogo assume posição central, o que exige uma formação voltada para esta e inspirada nesta centralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de diálogo na perspectiva freireana pressupõe entendê-lo na sua dimensão política, o que implica como um desafio para a formação de educadores o estabelecimento da relação entre a teoria e a prática. Além disso, foi possível demonstrar como a EJA, independentemente do contexto no qual está inserida, requer a atuação de educadores críticos, capazes de, por meio do diálogo, oportunizar uma leitura do mundo e da realidade social que possibilite aos educandos vislumbrar transformações em si e na sociedade.

Cabe considerar ainda que em toda essa nossa proposta de diálogo existem concepções fundantes, baseadas nos postulados freireanos do diálogo, do respeito mútuo e da construção coletiva do conhecimento. E é também aí que reside um dos aspectos mais importantes e inovadores destes programas, enquanto exemplo de ações afirmativas na educação profissional e no sistema prisional. Quando o Programa de Educação para o Trabalho e Cidadania, incorpora educadores privados de liberdade, proporciona a estes o acesso a uma formação que vai muito além das paredes da escola, como educador, e além das muralhas da prisão. Da mesma forma quando há a integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como no caso do Proeja, há uma possibilidade de ampliação da escolaridade com uma formação profissional, cidadã e humana.

Encerramos por ora este diálogo, que não se esgota aqui. Ao contrário, pretendemos sugerir a continuidade das leituras de Paulo Freire para nutrir as inquietações que acompanham nossa práxis. Assim, muitas outras questões poderiam ser feitas. Diversos aspectos em que nossas atuações convergem poderiam ser explorados, assim como nos aspectos próprios que nos distinguem.

Entretanto, considerando os limites deste trabalho, acreditamos ter feito os principais apontamentos que permitem a nós, e aos interlocutores deste texto, pensar na categoria diálogo em diferentes contextos educativos. Por fim, esperamos ter contribuído para a compreensão de que a Educação de Jovens e Adultos precisa extrapolar os muros e muralhas para que efetivamente se constitua em uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base. 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_proeja.pdf > acesso em: 03 de abril de 2014

FREIRE, Paulo. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olhodágua, 2006. Prefácio: Ladislau Dowbor. Notas: Ana Maria Araújo Freire.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Introdução de Francisco C. Weffort. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006b.

_____. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 18. ed. São Paulo: Olho D'água, 2007.

GOFFMAN, Erving. *Manicomios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SOUZA, Adilson Fernandes de, BRITTO e FORTUNATO (orgs.). *Tecendo a Liberdade: a educação no sistema penal paulista*. São Paulo: FUNAP, 2005.

ZITKOSKI, Jaime José. *Diálogo/dialogicidade*. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 130-1

A DENÚNCIA DE FREIRE ATRAVÉS DA OBRA DE TONUCCI

PRISCILA WALCZYNSKI¹

HELOISA HELENA MAZO²

ANA THIELE SILVA MACHADO³

ELISANDRA ZIMMERMAMM⁴

RESUMO

Através do recurso audiovisual do movie maker, com a duração de 5 minutos, analisar-se-à o livro: “Com Olhos de Criança” do autor Francisco Tonucci, buscando relacionar as imagens da obra com o discurso freireano. O presente trabalho pretende fazer uma reflexão sobre a realidade pedagógica perversa de algumas instituições de ensino denunciadas por Freire em suas obras, e que ainda hoje são retratadas no contexto escolar. Nessas, as singularidades culturais dos alunos não são consideradas, o tempo escolar, os espaços e o currículo são organizados para atender as demandas da sociedade capitalista. Freire e Tonucci denunciam um ensino alienado e alienante, que forma homens acríticos, uma população não pensante, que não luta por seus direitos, por desacreditar na capacidade de ser autor da sua história e da história da humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bancária. Realidade social. Paulo Freire.

¹ Acadêmica de Pedagogia 7º semestre URI Santo Ângelo, Bolsista PIBID E-mail: pwalped@hotmail.com

²
³ Acadêmica de Pedagogia 7º semestre URI Santo Ângelo, Bolsista PIBID E-mail: anathiele8@yahoo.com.br

⁴ Acadêmica de Pedagogia 7º semestre URI Santo Ângelo, Bolsista PIBID E-mail: elisandrasi@yahoo.com.br

REFLEXÕES DE PROFESSORES PRINCIPIANTES

ANA PAULA FERREIRA DE OLIVEIRA¹

DAIANE DA SILVA DE JESUS²

GABRIEL FELIPE DA SILVA³

ROSEMARA RODRIGUES DOS SANTOS⁴

RESUMO

O presente estudo “Reflexões de professores principiantes...” objetiva fazer uma análise dos percalços que um educador enfrenta para sair da lógica da sociedade capitalista opressora. Por meio de um teatro de fantoches, com a duração de 10 minutos, apresenta-se um encontro de professores relatando o seu dia-a-dia na escola, as dificuldades e as angústias vivenciadas no processo educativo. O debate se apoia na obra “Pedagogia do Oprimido”, na qual Freire faz um questionamento sobre as práticas tradicionais de alfabetização e defende que a aprendizagem da leitura e da escrita deve transcender a mera codificação e decodificação de signos linguísticos. Como dizia Freire, é necessário incentivar o homem dizer a sua palavra, anunciar e denunciar as injustiças existentes na sociedade. A escola precisa perceber que a leitura e a escrita são ferramentas importantes que podem auxiliar na transformação do mundo, na sua humanização. Para isso é imperioso que se organize pautada na colaboração, na união, na organização e na síntese cultural. Nesse contexto, o ato de educar acontece na horizontalidade, em que o educador fala com os educandos e não para os educandos.. A partir de ações mediadas pelo diálogo e pelo respeito acontece uma verdadeira práxis pedagógica, na qual educadores e educandos lutam para libertar-se e para serem instrumentos de libertação, pois percebem que opressores e oprimidos são vítimas da mesma inconsciência.

PALAVRAS-CHAVE: Educador. Currículo. Prática pedagógica.

OBS: Para a apresentação, os integrantes do teatro levarão o material necessário, como palco e fantoches.

¹ Acadêmica do 1º semestre do curso de Pedagogia da URI- campus de Santo Ângelo/RS. Bolsista PIBID/URI. E-mail: anapaulaolivera1602@gmail.com.

² Acadêmica do 1º semestre do curso de Pedagogia da URI- campus de Santo Ângelo/RS.

³ Acadêmico do 1º semestre do curso de Pedagogia da URI- campus de Santo Ângelo/RS.

⁴ Acadêmica do 1º semestre do curso de Pedagogia da URI- campus de Santo Ângelo/RS.

RESISTÊNCIAS DAS RUAS E PROTAGONISMOS SOCIAIS: RESIGNIFICAR A EDUCAÇÃO POPULAR

PAULO PEIXOTO ALBUQUERQUE¹

FERNANDA DOS SANTOS PAULO²

RESUMO

O texto que apresentamos trata , especificamente da relação entre o contexto dos grandes protestos populares contra a falta de emprego assalariado e a reivindicação de uma distribuição de rendas justa e o lugar da Educação Popular. A nossa hipótese de arrancada e preliminar é que : A concepção de espaços educativos normalmente , associada à ideia de educação escolar é um conceito pouco polissêmico , porque se caracteriza apenas pela disciplinaridade que tem por consequência a baixa intensidade das trocas fato que dificulta a compreensão que Educação Popular se faz presente no dialogo e na ação daqueles que participam e buscam dar conta dos problemas reais e contextualizados pelas ruas . Para tanto abordaremos, de forma ainda incipiente, a Educação Popular e seus contextos, os conceitos de educação : formal e não formal, trazendo o olhar sociológico e educacional, bem como o papel político dos movimentos sociais, os de Rua, de Economia Solidária, entre outros.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Popular. Educação Formal e Não Formal. Movimentos Sociais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Poderia parecer estranho que, no contexto dos grandes protestos populares contra a falta de emprego assalariado e a reivindicação de uma distribuição de rendas, de bens e de serviços mais equitativa, os protestos contra a eliminação dos direitos legais dos assalariados na negociação das condições de venda da sua força de trabalho, isto é, contra a flexibilização e a precariedade do trabalho, pensar que estes movimentos tenham a ver com os recortes lógico-

¹ E-mail: albuquerque.paulo@gmail.com - (UFRGS- PPGDU)

² (AEPPA- Brava Gente e Unisinos) E-mail: fernandaeja@yahoo.com.br.

analíticos que fazem com que tenhamos por equivalente o que não é: os espaços educativos formais (escolares) preparam as novas gerações para enfrentarem com menor desvantagem as inevitáveis e indispensáveis relações com o mercado.

Os espaços escolares continuam a ser no capitalismo não só um instrumento dos dominadores e dos exploradores, mas também a arena de construção social de um sujeito não abstrato que interessa a este tipo de sociedade. .

Por isso mesmo é surpreendente que no momento atual a rua se apresente como um espaço educativo em que a resistência maciça às políticas neoliberais e ao imperialismo global partam de setores minoritários (jovens, desempregados, insatisfeitos, etc.) e, ao proporem um questionamento radical do poder. . Também por esta razão, não é estranho que, com o crescimento da resistência e do protesto, os dominadores, como está acontecendo, se vejam forçados a fazer concessões que, normalmente também, só poderiam ser realizadas através do Estado.

Tal contexto de inquietação nos remete a pensar, por extensão, que educação essta sendo proposta nos espaços educativos, quando a mídia se manifesta de forma conservadora querendo que a “ordem” seja a baliza privilegiada de uma educação cidadã.

Pardoxo a ser enfrentado por professores que buscam construir através de propostas pedagógicas inovadoras romper com à falsa concepção de dicotomia entre conteúdo e forma.

Nesse sentido, a resistência percebida na ruas insinuam, não só, a entrada de um outro momento e/ou um novo período histórico em que os conflitos sociais no capitalismo muito mais do que uma crise economica, apontam para a nessecidade de se pensar outros projetos de Educação.

Na verdade, são as necessidades materiais produzidas pelas tendências atuais do capitalismo e o conseqüente comportamento da realidade levam as pessoas a exercitarem práticas sociais nas quais os protagonistas nem sempre estão conscientes das implicações teóricas e políticas do processo e das suas próprias ações. Inclusive, como já foi observado, essas práticas podem aparecer em estranhas combinações com ideologias políticas conservadoras.

Por isso se faz necessário resignificar e re-situar a Educação Popular na sua singularidade, **pluralizando-a** no sentido de ampliar a visão de que, na contemporaneidade, educação se faz em múltiplos espaços educativos.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida[...]. (1993, p.1)

Nesse sentido, é bem compreensível que na atualidade não sejam poucas as organizações e práticas educativas que se apresentem como opções alternativas à dominante – escolar-.

Entretanto, é pois, necessário e pertinente encontrar os elementos que nos permitam identificar fronteiras e lugares lógicos que nos permitam distinguir os diferentes sentidos de Educação, visto que a vitalidade social das ruas esta propondo uma história diferente, uma existência social diferente da que todos conhecemos.

Assim sendo, nossa hipótese de arranque e preliminar é que:

A concepção de espaços educativos normalmente, associada à idéia de educação escolar é um conceito pouco polissêmico, porque se caracteriza apenas pela disciplinaidade que tem por consequência a baixa intensidade das trocas fato que dificulta a compreensão que Educação Popular se faz presente no dialogo e na ação daqueles que participam e buscam dar conta dos problemas reais e contextualizados pelas ruas.

Tentaremos neste em um primeiro momento articular Educação Popular e seus diferentes contextos para então refinar nossa hipótese de trabalho.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Educação Popular e seus contextos: refinando a hipótese de trabalho

Na contemporaneidade, repensar o lugar do educador e o conceito de educação se faz necessário porque quando se tem uma sociedade muito mais envolvida com as questões sociais e, propensa a se engajar em agendas que tem por pontos-chave o exercício cidadão para garantir os direitos sociais que em algum momento de suas vidas foram esquecidos ou lhes foram negados.

A problematização da educação não é gratuita Afonso (1989), Araújo (2006), Gonh (2008) e Jaune; Ghaumer (2008) são autores(as) que vem contribuindo para o debate conceitual da *Educação Formal-Informal e Não Formal* e, seus recortes nos ajuda a refletir sobre a concepção de Educação Popular na América Latina.

Na América Latina, a **Educação Popular** nasce dentro dos **Movimentos Populares**, ou seja, em **espaços não escolares**. Nesse contexto, é que Jaume Trilla (1996), vai afirmar que a expressão *educação não-formal* nasce na década de 1960 devido a crise do sistema escolar. A socióloga, Gonh faz um resgate da relação educação: formal e não formal, e a respeito de seus estudos, ela nos diz que no Brasil até os anos 1980, a **educação não-formal esteve atrelada a processos educativos produzidos, principalmente pelos Movimentos Sociais**. Inclusive faz referências a pedagogia freireana como base metodológica.

A história Educação Popular no Brasil, sobretudo da década de 1960 está relacionada aos Movimentos Sociais Populares na luta e resistência aos processos de exclusão social, tanto é que conceitos como *conscientização, politicidade, participação, luta, mobilização, criticidade, ética e dialogicidade* compõem a pedagogia freiriana.

O próprio Paulo Freire³⁹⁶, em entrevista no Programa Serginho Groisman em 1989 fala da “educação não formal” ao responder a um jovem que lhe perguntou sobre a inclusão no currículo escolar de temas emergentes. Daí ele, coloca que esses temas historicamente estiveram ligados à *educação não-formal* e cita seus trabalhos antes e durante o exílio. Nessa entrevista, Freire fala que a escola ainda está distante dos temas da vida cotidiana e relaciona a sua história na ditadura militar com a educação, trazendo a proposta e experiências de alfabetização de adultos no viés da Cultura e Educação popular, por meio de um método dialógico, o qual nega o silêncio e o autoritarismo.

Libâneo em seu livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*³⁹⁷, discute os conceitos de educação formal, não-formal e informal. Conforme o autor, as práticas educativas não se restringem à escola ou à família, porque elas ocorrem em todos os contextos da vida. Todos nós, seres humanos, passamos desde bebês por

³⁹⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ>. Acesso em 02/04/2014. Serginho Groisman entrevista Paulo Freire.

³⁹⁷ PEDAGOGIA E PEDAGOGOS, PARA QUÊ? José Carlos Libâneo, São Paulo: Cortez, 2005. 200p. (8. ed.)

processos de educação informal, aquela que se dá na família e na convivência comunitária, sendo estes, processos “*não institucionalizados*” (Libâneo, 2005).

Já , no tocante a educação não-formal contamos com uma bibliografia brasileira pequena, se levarmos em conta as literaturas que se referem à educação escolar. Entretanto, temos muitas produções textuais sobre os Movimentos Sociais e os seus processos educativos (GONH, 2010; PAULO, 2013), estas estão relacionadas a educação não-formal. No campo da Educação Popular, enquanto concepção de mundo, de pessoa e de projeto societário que tem um lado demarcado, o da classe popular, contamos com muitas bibliografias, as quais nos ajudam a diferenciar e analisar a triologia Educação formal-informal e não formal.

A Educação Popular não nasce na década de 1960 (Brandão), mas no seu sentido político ela emergi nesse período histórico. Na América Latina a , Educação Popular está estritamente ligada as lutas dos Movimentos Sociais Populares , os quais desenvolviam um trabalho político, cultural e pedagógico de práticas educativas crítica-problematizantes. Dizendo de outra forma, inicialmente a Educação Popular está vinculada aos processos de educação não escolar, comprometida com o processo de libertação das pessoas que se encontravam processo de exclusão social desumana. Mas, atualmente se discute a Educação Popular na escola, na universidade, na política da Saúde e Direitos Humanos, por exemplo.

A Educação Popular é contrária a crítica à educação bancária/ (Freire, 1993), portanto ela não é uma modalidade da educação, mas uma concepção que é política e que tem uma identidade com as classes populares. Sendo assim, a consideramos plural porque pode acontecer em vários espaços educativos (escolares ou não). Mas, o que a distingue é o seu caráter revolucionário de transformação com vistas à emancipação social.

Assim, existe uma concepção ética que atravessa a Educação Popular (Freire, 1993) , enquanto mobilização popular que possui propostas e ações políticas militantes e de resistência, voltadas ao processo de mudanças de paradigma tendo como fio condutor da luta revolucionária o “*mundo da vida*” , por isto essa educação se define como aquela que :

[...] busca compromissos com as classes populares; movimentos de Educação Popular em setores que realizam trabalhos com o povo através da Igreja, agências de saúde, comunicação social, mobilização popular; e o

movimento social como um lugar de realização da Educação Popular, sendo um movimento ou uma ação pedagógica (BRANDÃO 1985, p.148).

O ponto de partida da Educação Popular é os saberes do povo, os quais são respeitados, mas problematizados e redefinidos a partir da produção coletiva de saberes, os quais não nega o saber da academia, mas não o toma como único e verdadeiro. Por isto, concordamos com Freire quando ele nos diz:

Não vejo como a educação popular, não importa onde e quando, pudesse ter prescindido ou possa prescindir do esforço crítico a envolver educadores e educadoras, de um lado, e educandos, de outro, na busca da razão de ser dos fatos. Em outras palavras, centrando-se a Educação Popular na produção cooperativada, na atividade sindical, na mobilização e na organização da comunidade para a assunção por ela da educação de seus filhos e filhas através das escolas comunitárias [...] qualquer que seja a hipótese, não é possível descartar o processo gnosiológico. (FREIRE, 1994, p.132).

Nosso argumento e razão de ser deste artigo (ou nossa hipótese de trabalho) é que há nos processos educativos um componente extra-escolar que precisa ser distinguido e que não se trata apenas de problemas técnicos da relação ensino-aprendizagem, mas problemas relacionados ao dia a dia de todos.

Tem a ver com ritmos, tempos de saber e tempos necessários para se fazer uso das informações que estão aí (na vida, na web, nos livros) e quem não sabe ler (os códigos) quem não possui um aprendizado anterior com o livro (das relações sociais) , pode não saber distinguir o que é falso. A educação derivada dos espaços sociais não referencia os livros, ele os pressupõe.

Por esse motivo, para nós a resistência das ruas se apresentou como espaço educativo que insinua uma outra epistemologia baseada na prática e fundada na experiência de espaços educativos extra-classe.

Quando se pensa espaços educativos na maior parte das vezes o que se tem presente é uma compreensão lógica apoiada em modelos que marcaram a história da Escola e na força mobilizadora do mito “terra prometida” que o diploma ou certificação oferece.

O destino daqueles que aprendem (os alunos) depende das decisões de poucos e os modelos de pensamento, ação e organização são ditados por instituições distantes. A falta de ideais, a apatia e a indiferença de conceber – ou sonhar – um ser humano plenamente realizado e completo num mundo de paz e

equilíbrio obedecem a sistemas existentes, incluído também o educativo, que perderam o contato com a realidade e seguem regidos por uma visão de sociedade na qual prevalece o dogmatismo.

Se cada espaço educativo corresponde uma determinada concepção de mundo, uma determinada capacidade de entendimento, então é preciso ter presente que a escola é um espaços conhecido, institucionalizado no imaginário social, mas não é o único.

A escola pode ser o espelho da sociedade. E ela é junto com outros lugares de aprendizagem um modelo que precisa ser repensado? Por isso este artigo tem a intenção de analisar educação nos espaços propostos pela Economia Solidária que fatores e/ou elementos podem servir de pistas para pensar a capacitação de pessoas (não só para o mundo do trabalho), mas garantir espaços de dignidade ao valorizar os saberes adquiridos pela experiência.

Daí a necessidade (pretenciosa) de ressignificar o conceito de Educação.

NA REFUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA TRILOGIA SE EXPLICITA

Percebeu-se nas manifestações de junho do ano passado (vlasn bloc, Coletivo mobilidade, etc.) que o espaço educativo da rua a ação dos diferentes grupos tinham um conteúdo pedagógico, nem sempre explicitado pelas análises. As práticas de resistência dos grupos não pretendiam somente capacitar o sujeito (participante ativo ou passivo) a manifestar seu descontentamento diante de uma política governamental (garantir sua sustentabilidade econômica), mas propor um agir cidadão: de ator social.

Esse é o poder da educação: promover pessoas de modo que ela possa assumir-se como sujeito político capaz de transformar seu cotidiano e de outros a partir do reconhecimento que sua experiência de vida traz consigo conhecimentos e saberes que podem ser uteis a coletividade.

Jovens e Adultos são pessoas que já trazem consigo para o ambiente das ruas um conhecimento acumulado de décadas de vida de trabalho.

E buscam nos espaço das ruas os motivos para materializar esta compreensão ligada às suas expectativas de vida: “quero melhorar de emprego” ou “preciso conseguir um trabalho que pague mais” e assim por diante.

A este espaço de educação não formal, Carlos Alberto Torres(1992), compreende como sendo toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal.

Nesse sentido, as experiências de resistência das ruas (não se referem apenas a memória individual) , mas é categoria analítica fundamental para um projeto pedagógico que tenha por objetivo um sujeito social cooperativo, solidário e cidadão.

É verdade, os espaços educativos não formais podem apresentar-se como alternativa ao espaços formal (escolar), entretanto convém ter presente que há necessidade de se pensar que o aprendizado não se faz de forma isolada: é preciso pensar outras situações. As redes de cooperação podem garantir outros espaço informais de aprendizado. A união de famílias camponesas, indígenas ou quilombolas; trabalhadores urbanos e pessoas com trabalhos informais, cada um em seu grupo ao vivenciar e experimentar a solidariedade resignificam as relações sociais; são experiências que carregam consigo um fazer pedagógico que permitem a renovação do olhar a respeito da natureza, do meio ambiente e da política que se pode fazer nas ruas e não nas urnas.

Pensar Educação Popular supõe espaços educativos que sejam e promovam relações sociais dignas na qual a reciprocidade favorece ao ambientalmente correto, socialmente justo, economicamente viável e culturalmente respeitoso das diferenças.

Por tudo isso, podemos afirmar que quando se promove a articulação de diferentes espaços educativos (formais, não formais e informais) é possível materializar uma proposta pedagógica uma práxis diferenciada na qual o compartilhar conhecimento/experiências faz toda a diferença porque cria a situação singular de aprendizado.

Nos espaços educativos abertos e plurais a pratica do compartilhar, da solidariedade se aprende e pode levar o ser humano a exercitar cotidianamente a sua cidadania, fazendo com que o envolvimento “descortine” um novo mundo para cada envolvido.

Nas ruas e nas experiências de resistência, o estreitamento entre as ações ligadas em rede de colaboração consciente entre grupos autogestionários, promoveu uma maior percepção de valores e respeito mútuo entre as diferenças. A prática da horizontalidade que é exercida cotidianamente entre todos, possibilita

uma interação justa e consciente não hierarquizada e colaborativa entre todos, sendo o fator diferenciado da Educação que tem no popular não um adjetivo, mas a questão substantiva..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do pressuposto que Educação Popular nos espaços de resistência da rua diz respeito a um processo de interação que ocorre o tempo todo, confirmando que no conviver em sociedade está um dos elementos fundantes da construção de conhecimentos e que no bidirecionamento dos encontros a possibilidade do aprender; materializando no duplo movimento que quem educa é, ao mesmo tempo, educado – bem a gosto da pedagogia freiriana- .

Entendemos que os movimentos de resistência da rua tem em si mesmo uma proposta pedagógica que aponta para a necessidade de se ter presente outros modos de fazer política. Que ensino e aprendizagem são processos diferentes, que exigem, por isso mesmo, estratégias diferenciadas que maximizem esforços no sentido de incorporar cada vez mais aquelas parcelas da população (em especial os jovens em situação de fragilidade e vulnerabilidade social) a educação e a cidadania.

Nesse sentido, utilizar estratégias que aproveitem os espaços educativos que ocorrem fora das escolas (ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade), nos movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos abre possibilidades de aprendizagem a partir de outras lógicas muito diferenciadas da lógica de organização escolar.

Assim sendo, a expressão educação ganha uma amplitude maior, porque o “não formal” atua como dimensão complementar ao conhecimento produzido pela escola.

Nos espaços educativos não formais a construção de conhecimentos objetiva um tipo de respostas sociais a determinados problemas do cotidiano das pessoas. E, ampliar o repertório de respostas das pessoas pode ser importante porque:

1. Evidencia que a emergência de legislações afirmativas promovidas pelos espaços educativos (não formais) voltadas para as populações mais vulnerabilizadas apenas compensam as perdas históricas de um dado grupo social;

2. Educação não formal resgata e (re) afirmam direitos, na medida em que se apresentam como “práticas socio-educativas” e, mesmo que realizadas em espaços diferentes do escolar, constituem práticas formalizadas (existe uma lógica organizativa e metodológica importante);

3. Educação não formal aponta que a opção pedagógica, da educação formal encontrou seus limites de forma (materiais) e de fundo (formais) porque exercida de maneira dominante durante um período prolongado, e hoje, tem na resistência de jovens e adultos em situação de aprendizagem um comportamento similar (fastio, cinismo, hipocrisia);

4. As mudanças nas relações sociais e nas atitudes em relação à percepção do que é o aprender parecem ter constituído a necessidade um outro repertório de perguntas e respostas cujo objetivo maior é a busca autonomia e responsabilidade;

Finalizando, propostas de Educação Popular utilizada pelos movimentos sociais explicita que a escola (pública) tem uma prática pedagógica distante dos jovens e de seu cotidiano, por isso não os mobiliza, não escuta suas demandas, nem os habilita profissionalmente.

É importante destacar esta afirmação, porque trata-se aqui da possibilidade de pensar e situar o papel que a educação deve assumir na nossa época, na história presente, na história que, de algum modo, estamos fazendo.

Por isso, nos parece que a educação promovida nos espaços educativos da rua precisa ser re-significada, principalmente porque proporciona a aprendizagem de conteúdos políticos e éticos.

Trata-se de uma proposta de educação (não formal) construída pela e na prática social das ações coletivas e que tem na autogestão e na participação intensa o seu lócus privilegiado; tem sempre um caráter coletivo, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente. (Maria da Glória Gohn, 1999, p.104).

Entendemos que no marco destas notas pensar espaços educativos na economia solidária em sintonia com um movimento social nos quais percebemos, formas renovadas de Educação Popular cujo propósito é a cidadania compartilhada que se constrói no processo de identidade político-cultural gerado nas lutas cotidianas.

Se concordarmos que a cidadania coletiva é constitui novos sujeitos históricos, então pensar educação nos espaços educativos da economia solidária designa um processo de formação e/ou de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem de conteúdos escolares em ambientes diferenciados..

Assim ao fim e ao cabo podemos dizer que as pessoas não caminham com o mesmo passo, mas marcham, sim, com o mesmo coração, com a mesma solidariedade, com o mesmo intuito de se encontrar cidadão refletido na atitude humana, social e igualitária do outro.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. (1992). **Sociologia da educação não-escolar**: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In A. J. Esteves & S. Stoer (orgs.), *A sociologia na escola* (pp.81-96). Porto: Afrontamento.

ARAÚJO, Helena Maria Marques **MEMÓRIA E PRODUÇÃO DE SABERES EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO-FORMAIS**. – XII Encontro Regional de História- Anpuh- RJ, UERJ.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.(Org) **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo : Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28o ed., 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo : Paz e Terra, 1993. 22ª ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1994. 3ª ed.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação Formal e são-formal**. SP: Summes. Editoria, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo, Cortez, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos**. 8ª Ed. São Paulo. Ed. Loyola, 2010.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A Formação do (as) Educadores(as) Populares a partir da Práxis**: Um estudo de caso da AEPPA. 2013. 279f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RIBEIRO, Marlene. **REXCLUSÃO E EDUCAÇÃO SOCIAL: CONCEITOS EM SUPERFÍCIE E FUNDO**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

TORRES, Carlos Alberto. A política de educação não-formal na América Latina, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 257p

TRILLA, Jaume. La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social.- Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

CONSCIENTIZAÇÃO, CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA E CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA: CATEGORIAS PARA LEITURA DO MUNDO

ANDREA PAZ GENOVES¹

GOMERCINDO GHIGGI²

RESUMO

Tendo a escola pública como local de pesquisa, buscamos refletir a construção do conhecimento. Investigamos como acontece a passagem da *curiosidade ingênua* (Freire), que é o início de todo processo, para um conhecimento *crítico*. Tentamos aproximações com a discussão de Demerval Saviani, que trata do assunto referindo-se à passagem do *senso comum para a consciência filosófica*. Consideramos também relevante o desafio de manter a curiosidade em nós, docentes-discentes, a fim de estarmos sempre preparados para o enfrentamento das questões que surgem diariamente em sala de aula e em outros espaços em que se discutem questões referentes à educação. Destacamos a importância de realizarmos, de maneira permanente, um esforço epistemológico para avançarmos no entendimento do mundo e enfrentarmos a necessárias mudanças que se fazem necessárias.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento. Senso comum. Consciência Filosófica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como professores-alunos-pesquisadores diariamente nos deparamos com questões que nos inquietam, especialmente uma delas bastante recorrente: como o conhecimento denominado 'senso comum', do cotidiano passa a ser mais organizado e crítico?

Tomando escola ainda como a mais importante instituição responsável pela construção de conhecimento buscamos indicativos para ensaiar a reflexão.

¹ Mestre em Ciências, Núcleo Paulo Freire, UFPel. E-mail: geatao@gmail.com.

² Doutor em Educação. Professor do PPGE/UFPel. gghiggi@terra.com.br

Iniciamos contextualizando a escola que apontamos, semelhante, é provável a muitas outras escolas.. Ressaltamos que sempre destacamos a escola pública inserida num modelo político, social, ético, estético, econômico, dentre outros, fatores que ajudam na compreensão de sua constituição. Optamos, como indicativo inicial, pela categoria estética⁴⁰⁰, a fim de mostrar o lugar de onde falamos.

Sugerimos, a partir, de alguns questionamentos sobre a materialidade, quase que, comum às escolas públicas, irmos montando mentalmente o espaço de conhecimento onde estamos inseridos(as). Então: em que condições se encontram nossas escolas? Constituem espaços agradáveis para estarmos um turno inteiro? Há, nas escolas, recursos tecnológicos para atrair os jovens que lá passam grande parte de seu tempo, particularmente bibliotecas e laboratórios? E para os professores, o que existe de motivador? Constatações comuns indicam que vivemos intensos tempos de sucateamento da escola pública, o que nos leva á pergunta: a escola está sendo priorizada? E por quem ela não está sendo priorizada?

Ao pensarmos algumas respostas para estas questões teremos como rascunhar a conjuntura educacional pública de nossa sociedade atual.

Avançando no esboço iniciado, apontamos que o sucateamento não é só material. Existem outras dimensões, de extrema relevância, para continuarmos nossa reflexão, como, por exemplo, a formação de professores, para os quais se apresentam demandas de realização de práticas cotidianas inovadoras em sala de aula, com especial destaque à efervescência tecnológica.

Professores e professoras são chamados a dar conta de conteúdos, de estratégias para provocar/motivar os alunos para que avancem em seus conhecimentos. Mas, será que estamos preparados para enfrentar tais desafios? Se pensarmos na fragmentação dos conteúdos, desde o início de nossa escolarização, como vamos juntar todos os campos do conhecimento e trabalhar com uma nova proposta de escola politécnica? E se não nos sentimos preparados, quais seriam os motivos? Podemos levantar hipóteses? Falta tempo para alguns e falta de vontade para outros? Será tão simples assim?

Insistindo na questão estética: o que há de *bonito* nesta escola?

⁴⁰⁰ Freire fala em boniteza, na sua *Pedagogia da Autonomia* (2003, p.32)

Como nos percebemos na condição de sujeitos que se movimentam de forma cotidiana nesse contexto? Como podemos pensar no avanço do conhecimento, docente e discente? Como tratar o conjunto de saberes que nossos alunos trazem do mundo que vivem fora da escola e avançar na elaboração do conhecimento, apontando para o necessário conhecimento científico, elaborado, sistematizado, enfim, para a ideia de conhecimento? Conhecimento, aqui, lendo Paulo Freire (2003) e Luckesi (1998), como condição de possibilidade de compreensão do mundo e fundamentação de nossas ações.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Já delineado um pouco o lugar de onde falamos, bem familiar a muitos docentes, gostaríamos de apontar indicativos para o questionamento do parágrafo anterior.

Saviani, na obra *Educação: do senso comum a consciência filosófica* (1980), discute como a consciência filosófica, que já é uma concepção de conhecimento mais articulada, cultivada, acaba sendo hegemônica sobre o senso comum. Mas, então, o pensamento do senso comum não representa um número muito maior de indivíduos? Não deveria ser então o mais veiculado socialmente? Onde esta discussão faz sentido na prática pedagógica? O que tem a ver com a formação das pessoas?

Pensamos a educação como um instituição revolucionária, como possibilidade de criação de condições de vida mais qualificada em todos os sentidos e para todas as pessoas.

Freire, na sua obra *Professora sim, tia não* (1987), no último capítulo, nos fala que há duas maneiras de nos movermos no mundo: a espontânea e a sistemática. Lembra que da maneira *espontânea* de nos movemos no mundo resulta um certo tipo de saber, o “saber imediato”, mas nossa mente, de forma espontânea, não opera epistemologicamente.

Amanhecemos. Despertamos, Escovamos os dentes. Tomamos o primeiro banho do dia a que se segue o café da manhã. Conversamos com a mulher

ou a mulher com o marido. Informamo-nos das primeiras notícias. Saímos de casa. Andamos na rua. Cruzamos com pessoas que vão, que voltam. Paramos no semáforo, Esperamos a luz verde cuja significação aprendemos na infância e em momento nenhum nos perguntamos ou nos indagamos em torno de nada das coisas que fizemos. Dos dentes que escovamos, da ducha que tornamos, do café que bebemos (a não ser que tenhamos reclamado algo coque saiu da rotina), da cor vermelha do semáforo por causa da qual paramos sem também nos perguntar, em outras palavras: imersos na cotidianidade, marchamos nela, nas suas “ruas”, nas suas “calçadas”. Sem maiores necessidades de nos indagar sobre nada. Na cotidianidade nossa mente não opera epistemologicamente. (FREIRE,1997,p.82)

Para analisar essa cotidianidade⁴⁰¹ precisamos nos afastar, tomar distância e, num movimento epistemológico, nos aproximar novamente, agora já com um novo olhar. Ao nos afastarmos nos percebemos sujeitos da história.

Nesta dinâmica de aproximação e afastamento para melhor nos aproximarmos das questões cotidianas, podemos perceber dimensões ontológicas que perpassam a busca e a construção do conhecimento, independente do estágio em nos encontramos. Qualquer dimensão epistemológica estará permeada pela ontológica; o contrário não necessariamente assim acontece.

Freire, na sua obra *Professora sim, tia não* (1987), na Quarta Carta, aponta qualidades indispensáveis aos educadores (as) que se dizem progressistas. Entendemos que tais qualidades fazem parte da *construção do ser*, tais como: *reconhecimento do inacabamento, diálogo, humildade, amorosidade, coragem, tolerância (respeito, disciplina, ética), decisão, paciência/impaciência, segurança (competência científica, capacidade de decidir) autoridade (lúcida, segura, determinada), alegria de viver, justiça, a docência como ato político e pedagógico*

Tais categorias são dimensões que vamos nos apropriando, enquanto docentes, com a *clara* intenção de melhor transitar nesta busca epistemológica a fim de nos tornarmos profissionais capazes de nos pensar e pensar o mundo. Nos diz Saviani “ a educação é um instrumento de luta”(1980, p.11), precisamos nos preparar enquanto educadores(as), para esta luta. Saber onde estamos, onde queremos chegar, com quem estaremos acompanhados etc.

⁴⁰¹ (...)O cotidiano não se descola do histórico- antes, é um dos seus níveis constitutivos: o nível em que a reprodução dos indivíduos enquanto tais. Cf. NETTO e CARVALHO(1996,p.66)

Queremos dizer, embora imersos numa concretude, que não estamos imobilizados por ela. A dinâmica da vida nos permite, através de nossa experiência, a realizações de ações que ontologicamente nos colocam em situação de “classe para si” (Saviani, op.cit). Tudo isto só pode ser pensado numa perspectiva epistemológica que parte do senso comum e tem como ponto de chegada o senso comum (agora, de uma forma mais elaborada), jamais definitivo, jamais pronto, jamais acabado.

Temos alguns bons indicativos para refletir a construção do conhecimento, Saviani nos diz que partimos do *empírico*, passa-se pelo *abstrato* e chega-se ao *concreto* (pp.11-12). E nos fala também que “não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica”(p.11). Diz que: aquilo que chamamos de lógica formal é um *momento* da lógica dialética. “O acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato”(p.11) Explica, a lógica dialética contem categorias encharcadas do concreto do pensamento, de conteúdos, é uma lógica *concreta*, enquanto a lógica formal, como o nome já diz é o processo de construção da forma, é uma lógica *abstrata*.

Em Freire, alguns temas como ‘conhecimento’, ‘realidade’, ‘conscientização’ e ‘pedagogia’, quando fundadas na práxis, ao se entrelaçarem nos dão subsídios para pensar a transição entre curiosidade ingênua e crítica (FREIRE, 1997). Para ele, a ‘matriz’ do pensar, tanto ingênuo como crítico, está na *curiosidade*.

Freire vai nos dando pistas sobre este movimento, de um pensar para o outro, quando nos fala que a curiosidade não deixa de existir, mas supera uma primeira forma de pensar. Na obra Pedagogia da Autonomia, diz:

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, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica.* (FREIRE, 2003, p.31) (grifos nossos)

Para ele, a promoção de um pensar para o outro não se dá automaticamente e aponta que uma das tarefas principais da prática educativo-progressista é auxiliar a realização deste processo.

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. (FREIRE, 2003, p.112)

São características desta prática político pedagógica: corporeificação das palavras pelo exemplo, a preocupação com princípios éticos, com a pesquisa, aceitação do novo, respeito à identidade cultural, fatores que direcionam ao “pensar certo”.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do *ciclo gnosiológico* vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita de ingenuidade para o que venho chamando *curiosidade epistemológica*. (FREIRE, 2003, p.29) (grifos nossos)

A rigorosidade metódica, que aparece na citação acima, é o trabalho de aproximação entre educadores, educandos e objetos cognoscíveis.

Mas, qual o sentido de refletirmos sobre esta transição/processo do pensar crítico/epistemológico para o ingênuo? Na obra *Conscientização*, Freire nos fala que não é na aproximação espontânea do homem com a realidade que se dá a consciência crítica.

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua *consciência crítica*. Noutros termos, *na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua*. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. (FREIRE, 1979, p.15)

Então, precisamos de meios para avançarmos além da simples experimentação com a realidade percebendo que esta realidade não é só exterior e pela nossa condição humana somos capazes de interferir e mudá-la.

Logo adiante, na mesma obra, o autor nos fala da diferença entre tomada de consciência e conscientização. Nesta última é necessário que os homens assumam o papel de sujeitos, pois implica num compromisso histórico.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1979, p.15)

O processo epistemológico, de conscientização, está baseado na relação consciência–mundo.

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p.15)

Pela curiosidade, voltando à matriz do pensar, na dinâmica da vida, na práxis, o homem é capaz de superar o pensamento ingênuo, buscando serenar e desvelar suas inquietações, como algo inerente à experiência vital. E quando esta busca tem uma inserção crítica na história ele assume o papel de sujeito, tornando-se capaz de intervir para fazer e refazer o mundo em direção a humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando às questões iniciais, procuramos pensar indicativos das questões metodológicas, ontológicas e epistemológicas a fim de perceber movimentos mais críticos para a construção do conhecimento, na condição de docentes-discentes.

Para finalizar, entendemos o mundo como concreto real, histórico, de natureza ontológica, mas que precisamos fazer um esforço epistemológico a fim de apreendê-lo e transformá-lo, de forma comprometida com nosso papel de professores pesquisadores e intervindo enquanto coletivo em nossas realidades.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Florestan (org.). *Marx-Engels: História*. SP: Ática, 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. SP : Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da Esperança*. SP : Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. SP : Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Pedagógica*. 26. ed.,SP: Paz e Terra, 2003.

_____. *Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar*.SP: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

<http://www.esnips.com/doc/953cd41d-832f-464e-a3e6-a8d19fee452e/Conscientizacao---Paulo-Freire> (acessado em 24/09/2011).

LUCKESI, Cipriano e outros. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

NETTO, J.P. e CARVALHO, M.C. *Cotidiano: Conhecimento e crítica*. SP: Cortez Editora, 1996.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. SP: Cortez Editora, 1980.

O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E OS DESAFIOS TECIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR: O ENFRENTAMENTO DA AGRESSIVIDADE

GISLAINE RODRIGUES COUTO¹

RESUMO

O presente trabalho é o relato de experiência vivenciada no estágio curricular do curso de Pedagogia em uma Escola Estadual do município de Santa Maria/RS. Este trabalho tem como questão central investigar que ações são desenvolvidas pela escola em relação aos conflitos de agressividade. Como objetivos específicos se pretende discutir as questões de agressividade no contexto escolar, bem como as questões relacionadas ao enfrentamento da agressividade pelos professores. Para efetivação da pesquisa utilizou-se de uma pesquisa qualitativa tipo estudo de caso, tendo em vista que esta auxiliará a compreender melhor a realidade dos sujeitos. O ponto de partida em relação aos conflitos de agressividade é saber se cabe ao professor auxiliar na resolução dos mesmos. Entende-se, no entanto, que não compete ao professor soluções isoladas, o que não significa dizer que o mesmo deva sentir-se incapaz e passivo, mas saber que as ações serão efetivas quando toda a comunidade estiver envolvida na busca de soluções. Para isto, é essencial que o tema da agressividade ganhe espaço de discussão nos eventos de formação de professores ministrados na escola e na academia.

Palavras-chave: Agressividade. Estágio. Formação de professores. Desafios. Escola.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse pela temática emergiu de uma experiência vivenciada no estágio curricular do curso de pedagogia desenvolvido em uma escola de Educação Básica. Essa experiência possibilitou a reflexão sobre atos de agressividade de um aluno que, posteriormente, resultou na expulsão do mesmo. Tais atos de agressividade sofridos pela estagiária provocaram grande insegurança e geraram frustrações profundas pelo fato da mesma sentir-se desamparada pela gestão da escola e por não haver medidas para o enfrentamento deste tipo de conflito no contexto escolar.

¹ Acadêmica do curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/CEGE; gihcouto@gmail.com.

Nesta perspectiva, é vital pensar na formação inicial de professores, tendo em vista que, a mesma proporciona uma base com uma vasta bagagem de conhecimentos e aprendizagens para articulá-los no desenvolvimento de ações pedagógicas nas práticas escolares, mas em situações de conflito, especialmente de agressividade, faltam subsídios e ações de modo que os professores, ao defrontar-se com os problemas sociais que se manifestam na escola, tenham condições de contorná-los com a ajuda de profissionais especializados de forma a não praticar atitudes arbitrárias como a expulsão de uma criança, o que a prejudica em seu desenvolvimento psicológico e cognitivo.

Logo isto se torna um desafio constante a ser compartilhado, refletido e trabalhado conjuntamente com toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) na busca de melhor compreensão e busca de alternativas para resolver situações conflituosas.

Acredita-se que, esta temática é de extrema relevância para ser constantemente discutida no contexto escolar e acadêmico com a finalidade de contribuir com melhorias na tomada de decisões e na construção de ações que possibilitem a resolução de desafios conflituosos como a agressividade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

1. Estágio: contribuições acerca da formação inicial de professor

O estágio no curso de pedagogia é um espaço/tempo obrigatório oferecido nos últimos semestres dessa licenciatura e pode ser desenvolvido na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e também na Educação de Jovens e Adultos. Configura-se como um espaço/ tempo que o aluno-estagiário dedica-se a observar e vivenciar a rotina das crianças, jovens ou adultos, ao mesmo tempo em que tenta suprir as necessidades e interesses destes sujeitos.

Para os autores, Mello e Lindner (2012, p. 1)

Os estágios se constituem em uma atividade balisadora para a formação de professores, na qual os alunos têm oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e da sala de aula, refletindo a prática do professor regente, traçando perspectivas que potencializarão o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente.

É nesta experiência que o aluno-estagiário irá articular os conhecimentos apreendidos no decorrer do curso e vai adquirindo a compreensão do que é indispensável nas suas práticas, tanto no período de estágio, como futuramente quando estiver exercendo a docência. Dentre os aspectos indispensáveis se salientam: uma teoria que sustente a abordagem metodológica utilizada para justificar sua prática; o domínio de conhecimentos científicos ao embasamento teórico dos alunos; o cuidado e atenção necessários a cada faixa etária de acordo com o desenvolvimento afetivo da criança; a responsabilidade e o comprometimento político do professor com a educação para assumir uma turma; o planejamento antecipado evidenciando a intencionalidade de suas ações; a reflexão e a avaliação dos alunos, bem como a da sua prática. Estas são características importantes de modo a garantir a inclusão e um melhor aproveitamento escolar.

Neste sentido, é fundamental a reflexão sobre a formação inicial, para compreender que só ela não será suficiente para esgotar as dúvidas em relação ao modo de ensinar, de resolver os conflitos e problemas que surgem desde o contexto micro da sala de aula para pensar no contexto macro do sistema educacional. Para Nóvoa (1991, p.70) “estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”. Ou seja, “a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”. Isso significa dizer que, a formação docente é um processo contínuo, pelo qual o profissional da educação vai se construindo profissionalmente e pessoalmente.

Importa considerar que a formação de professores não se limita apenas ao curso de graduação e sim a todo o processo vivenciado durante a mesma. Isso significa dizer que, o futuro professor deverá buscar

[...] mais aprofundamentos práticos e outros subsídios para além das disciplinas curriculares, ou seja, a inserção em monitorias e a própria iniciativa de realizar estágios extracurriculares, bem como a participação em projetos de pesquisas, o que também faz parte da formação de professores. (LEAL; LEÃO, 2013, p. 30).

De acordo com Freire (1996) ensinar exige pesquisa, assim como não há pesquisa sem ensino, pois a pesquisa permite a busca de novos conhecimentos, novos olhares e novos diálogos, abrindo um leque de possibilidades que contribuem para a ampliação dos saberes docentes. Além disso, segundo este mesmo autor,

Como professor crítico, sou um 'aventureiro' responsável, predisposto a mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 2011, p.49) (grifo do autor).

O professor assumindo seu inacabamento assume também que a formação deve ser considerada como processo contínuo em que o professor é um eterno educando e pesquisador da prática docente. Saber-se educador é compreender que a reflexão sobre a prática é necessária para a busca de melhores aprendizagens para os educandos e ao mesmo tempo para si.

Para tanto, a partir das práticas vivenciadas no estágio é possível perceber que a solução de conflitos e a convivência dentro da sala de aula são os momentos mais complexos que a própria docência, pois quando o professor precisa mediar um novo conhecimento ele planeja antecipadamente seus passos e utiliza-se de estratégias, que de alguma forma ele conseguirá desenvolver o proposto. Porém quando se trata de solucionar um conflito que surge durante sua regência torna-se uma questão complexa. Logo, considera-se que são nestes contextos, que a reflexão e a pesquisa tornam-se fundamentais para encontrar diferentes caminhos e possíveis soluções.

2. Experiência vivenciada no estágio: um relato de experiência

O estágio em pauta, realizou-se em uma Escola Estadual do município de Santa Maria/RS em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental com 22 crianças de idades entre 7 e 8 anos. Durante o estágio, em todas as aulas foi sentida a responsabilidade em ensinar da melhor forma que desse e, também um receio de não dar conta da necessidade que os alunos tinham.

Neste cenário, no decorrer do estágio foram realizadas práticas pedagógicas que proporcionaram aos alunos uma ampliação no seu universo de referência e também possibilitaram a construção de conhecimentos mais elaborados e significativos para o seu desenvolvimento. Em relação à aprendizagem, refletindo sobre as práticas pedagógicas, foi percebido que o professor tem um compromisso maior do que apenas alfabetizar. Isto significa, dizer que durante o processo de ensino-aprendizagem estão interligados outros aspectos (afetivos, sociais, cognitivos) importantes no desenvolvimento desse processo.

Vale ressaltar que as experiências desenvolvidas no estágio são necessárias para qualificar a formação, de tal forma a compreender e relacionar as práticas com os conhecimentos teóricos. Entretanto, é importante destacar que entre estas experiências qualificadoras ocorreu um acontecimento relacionado à agressividade de um aluno e a reação da direção da escola frente ao mesmo, o que gerou frustração no processo de iniciação no magistério. Durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas por parte da estagiária, a mesma foi percebendo que um de seus alunos mostrou-se desinteressado em participar ativamente das atividades realizadas durante as aulas. Em determinado dia, ao ser proposto um jogo (Bingo de sílabas iniciais), todos os alunos foram convidados a participar, sendo que o aluno que demonstrou desinteresse ficou afastado. Na tentativa de envolvê-lo no jogo e com grupo de colegas, foi solicitado que ele participasse, o que ele negou.

Na sequência, foi solicitada novamente a sua participação no jogo e guardasse os seus brinquedos trazidos de casa. Tendo em vista que este pedido não lhe agradou acabou agindo de forma agressiva, agarrando a professora pelos braços com força, o que indicava uma negativa de outra forma. O tempo foi passando e a agressividade desse aluno permanecia não apenas na sala de aula.

É importante ressaltar que, frente a esta situação não foi possível uma atitude conciliatória, pois a agressividade era cada vez mais evidente e se manifestava de diferentes formas. O que, de certa forma, causou muita insegurança e frustração, foi

o sentimento de incapacidade da estagiária para resolver esta demanda. Mesmo com esta insegurança houve tentativas de aproximação junto ao aluno, realizando ações diárias para este intento, tais como: convidá-lo para ser o ajudante do dia e iniciar as atividades (jogos, brincadeiras, experiências práticas, ler histórias). Isso possibilitou que ele se sentisse e tivesse um papel importante na sala de aula. Essas ações fizeram com que ele diminuísse a agressividade, mas quando era contrariado tinha as mesmas atitudes.

Neste caso, acredito que a solução para o conflito não ocorreu, pois não houve apoio, nem da escola, nem da família para ajudar neste impasse com este aluno, o que indica que, há casos em que apenas o professor na sala de aula não tem condições de resolver.

De acordo com Candreva et al. (2009), as questões de agressividade na escola são causadas por vários fatores e carecem de soluções coletivas e não individuais. Concordando com este autor, Rufino (2006),

[...] ressalta que o trabalho não deve ser individual, mas feito pelos gestores, funcionários e professores, a fim de discutirem e decidirem que postura ou atitudes de prevenção tomar frente a estes possíveis conflitos que acontecem nas relações escolares. (RUFINO, 2006 apud CANDREVA et al., 2009, p.4).

A agressividade praticada pelas crianças deve ser observada atentamente pelos fatores de desencadeamento implicados nela. Soares e Machado (2013) tecem dois fatores acerca da origem da agressividade. O primeiro diz respeito ao “caráter biopsíquico, intrínseco ao ser humano que vem à tona em situações de desequilíbrio emocional”, por exemplo, quando “o aluno quer atenção e cuidado. Por isto é agressivo para chamar a atenção” (SOARES E MACHADO, 2013, p.8).

O segundo fator de agressividade “parte do reflexo social, compreendendo principalmente a desigualdade social e as relações familiares”, por exemplo, “os espaços de pertença e as diversas relações ali estabelecidas pelos sujeitos implicariam para neles desencadear ou estimular atos violentos dentro da escola devido ao papel mais normativo e disciplinar exercido por essa instituição” (SOARES E MACHADO, 2013, p.9).

A agressividade não é uma ação sem causa e nem sem consequência. Caso ela não seja controlada a tempo poderá trazer perdas tanto para quem pratica como para quem é agredido. No aluno ela afeta o desenvolvimento da sua aprendizagem, levando à evasão escolar ou ao fracasso escolar. No professor causa frustração, medo e insegurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e reflexões aqui apresentadas referem-se a um relato de experiência do estágio curricular do curso de pedagogia realizado em uma escola de Educação Básica. Neste sentido buscou-se investigar que ações são desenvolvidas pela escola em relação aos conflitos de agressividade. Com o intuito de atender a esta problemática buscou-se discutir as questões de agressividade no contexto escolar e refletir a cerca dos desafios a serem enfrentados pelos professores e pelos demais envolvidos no problema.

Pensando neste contexto, trouxe a experiência de uma estagiária, a qual configura-se como um dos momentos que possibilita refletir sobre as inúmeras atribuições do professor no espaço escolar, estas que, vão para além de alfabetizar, pois este profissional trabalha desenvolvendo a socialização, auxiliando na resolução de conflitos e violência, na conquista da autonomia, da inclusão, participando de reuniões pedagógicas, formação continuada, convivendo e conhecendo a realidade de seus alunos, bem como das suas famílias, observando e participando com os pais do desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

É necessário considerar que, cabe ao professor [...] ensinar os alunos a ler, a escrever e a contar, cabe-lhe também ensinar os alunos a respeitar e a tolerar as diferenças, a coexistir, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma eficaz. (GHEDIN, ALMEIDA, LEITE, 2008, p. 27). Desta forma, compreende-se que as responsabilidades do professor não se esgotam na mediação do conhecimento aos educandos.

Neste cenário, a formação de professores é essencial, pois é amparado por ela e pelas reflexões sobre as suas práticas, estudos complementares que o

professor reflete e compartilha suas experiências, indagações e angústias com os demais profissionais da área.

Portanto, é mister que o tema da agressividade ganhe espaço de discussão nos eventos de formação de professores ministrados na escola ou/e na academia, tendo em vista que este tema é pouco discutido e não tem muita visibilidade nos contextos educativos.

Por fim, conclui-se neste trabalho que há um leque de ações a serem feitas, mas estas não dependem exclusivamente do professor, pois este profissional sozinho não terá como solucionar todos os desafios que o convívio e a prática docente exigem. Entretanto, é de extrema relevância que ele não se exclua de suas responsabilidades e que vá além, buscando no grupo escolar e na família apoio para resolver os impasses que surgem no exercício de sua docência e que sua formação seja contínua para que ele não se sinta abandonado à própria sorte no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

CANDREVA, Thábata et al. **A agressividade na educação infantil: o jogo como forma de intervenção.** Pensar a Prática, [S.l.], v.12, n.1, abr. 2009. INSS 1980-6183. Disponível em: [HTTP://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/4520/4695](http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/4520/4695). Acesso em: 27 Mar. 2014. Dóci: 10.5216/rpp.v12i1. 4520.

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

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I de.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LEAL, M. F.; BREMM, I. C.; LEÃO, Débora Ortiz de. **Dinâmicas culturais e o currículo da escola obrigatória: políticas e práticas educativas da educação quilombola.** IN: JORNADA ACADEMICA INTEGRADA DA UFSM, 2012, Santa Maria. 27ª Jornada acadêmica integrada de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2012. Disponível em: <http://portal.ufsm.br/jai/trabalho/arquivo.html?arquivo=604>. Acessado em: 11 de Fevereiro de 2013.

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

MELLO, S. P. T de.; LINDNER, L. M. T. **A contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores.** Anais IX Anped Sul, Caxias do Sul, 2012. Universidade Federal do Pampa. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/02_27_58_362-7622-1-PB.pdf acesso em 26/03/2014>.

NÓVOA, A. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola.** Lisboa: Inovação, 1991.

SOARES, M. B.; MACHADO, L. B. **Violência contra o professor: sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, UFPE. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt20_trabalhos_pdfs/gt20_3139_texto.pdf>. Acesso em: 25/03/2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS PARA ATUAREM NA EJA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA FREIREANA

NISIAEL DE OLIVEIRA KAUFMAN¹

CELSO ILGO HENZ²

MICHELI DAIANI HENNICKA³

SAMUEL ROBAERT⁴

RESUMO

Este artigo está relacionado a uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) /RS. O referido trabalho tem como temática central a formação inicial de professores das licenciaturas para atuar na Educação de Jovens e Adultos(EJA), e como problemática de pesquisa: Como está ocorrendo a formação inicial de acadêmicos dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria/RS, considerando os desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio? Quanto ao objetivo geral busca investigar os desafios e as perspectivas da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas da UFSM, com relação à preparação para atuação na EJA na etapa do Ensino Médio. Com relação ao referencial teórico, fundamenta-se em Paulo Freire em diálogo com outros autores como: Soares, Gadotti, Arroyo, Vieira Pinto, Imbernón, e utilizará a metodologia de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, mediante a aplicação de entrevistas semi-estruturadas e fóruns de debates virtuais. Assim, é necessário um entendimento sobre como vem ocorrendo as práticas pedagógicas a nível universitário, quanto ao embasamento aos futuros educadores que atuarão neste contexto peculiar, visto que, a EJA possui muitas especificidades que precisam ser reconhecidas no âmbito educacional. Diante disso, trazemos alguns pontos relevantes da perspectiva freireana para dialogar sobre uma formação e prática diferenciada para além do espaço formal/ tradicional da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial. Jovens e Adultos. Ensino Médio. Paulo Freire.

¹ Apresentadora do trabalho. Técnica em Assuntos Educacionais- UFSM Mestranda em Educação- UFSM; Especialista em Gestão e Organização da Escola- UNOPAR; Pedagoga- URI. E-mail: nisraeloliveira@bol.com.br.

² Orientador. Professor- UFSM; Doutor em Educação- UFRGS; Mestre em Educação- UFSM; Filósofo e Teólogo- FFCLDB. E-mail: celsoufsm@gmail.com

³ Mestre em Educação- UFSM; Especialista em Gestão Educacional- UFSM; Pedagoga- UFSM. E-mail: michipedag@yahoo.com.br.

⁴ Professor- IFF-Campus Santo Augusto e Educação Básica; Mestrando em Educação- UFSM; Especialista em Gestão Educacional- UFSM; Químico- UNIJUI. E-mail: samu_robaert@yahoo.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao abordar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), é preciso considerar questões relevantes que marcam a trajetória desta modalidade de ensino. Neste sentido é que trazemos algumas reflexões, a partir questões marcantes da EJA e da formação inicial de professores para atuar nesta modalidade, em especial na etapa do Ensino Médio, a partir de uma perspectiva freireana.

A EJA foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requeria estudo e nem especialização por parte de seus professores, sendo entendido como um campo eminentemente ligado à boa vontade e adaptação das metodologias do ensino regular. Em razão disso, percebemos que até os dias atuais está impregnada a ideia de que qualquer professor, automaticamente, pode ensinar jovens e adultos, não se pensando em um ensino adequado para estes sujeitos, o que certamente exigiria uma formação inicial específica e não geral como a maioria dos cursos de licenciatura tem trabalhado.

Além disso, vivenciamos um tempo de contradições, visto que nossas legislações não contemplam as reais necessidades deste campo de atuação e avançam em descompasso com a realidade, atravessando um histórico marcado por medidas paliativas, através de iniciativas fragmentadas e sem êxitos.

Diante do exposto, a partir das contribuições de Freire, trazemos algumas reflexões sobre a formação de professores e a EJA, na busca por uma prática que permita a integração dialética “leitura do mundo e leitura da palavra” nos processos educativos, permeados pela amorosidade, humanização e motivação para o conhecimento, cultivando a esperança de uma formação comprometida com uma educação emancipadora e transformadora.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, contextos, ambiguidades e contradições

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 explicita em seu art. 4º os direitos constitucionais da população jovem e adulta à educação:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, as principais funções pretendidas são: a reparadora, a equalizadora e a permanente.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Já na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica em seu capítulo II, que trata das modalidades da Educação Básica em seu Art. 28, esclarece que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; e que cabe aos sistemas educativos proporcionar oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio, pautando-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço. Isto para que seja(m):

I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II - providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI - realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos.

Mas, problematizamos: até que ponto as políticas públicas para EJA tem se efetivado na prática?

Nossas políticas educacionais não tem contemplado esta modalidade em sua totalidade. Ao contrário, por muito tempo a EJA não é vista como política prioritária por nosso governo, que passou a oferecer programas, transformando direitos sociais universais em políticas compensatórias. Este direito vem sendo negado historicamente a tantos sujeitos, tomando um rumo desproporcional e colocando em questionamento os próprios objetivos e propósitos da EJA.

Na busca por conciliar interesses de governos, as legislações tornaram-se uma verdadeira “colcha de retalhos”, não considerando, de fato, a amplitude e as especificidades da EJA, não se comprometendo efetivamente com uma formação humanizadora. Como forma de suprir as carências das políticas públicas da EJA, o governo federal transfere para as universidades, os municípios, os estados e os movimentos sociais a responsabilidade da garantia de direitos e de uma educação qualidade. O que podemos presenciar é um forte discurso nas legislações brasileiras, sobre igualdade de oportunidades a um número cada vez maior de pessoas. No entanto, esta expansão se deu apenas quantitativamente, não do ponto de vista qualitativo e democrático.

No ensino médio, o cenário se repete. Pesquisas apontam para um referencial que dê conta das experiências, de forma que as práticas tenham relevância no futuro, não apenas para aprovação no vestibular. Porém, ainda hoje, temos mais da metade da população jovem não concluindo esta etapa do ensino; se ampliam as ofertas de vagas, mas o déficit educacional histórico perdura.

A educação voltada para os processos seletivos, excludentes e/ou classificatórios não contempla as reais necessidades e interesses de nossa sociedade. Esta deveria conceber o processo educacional como um dos meios de articulação entre a realidade e a prática, tendo em vista as reais necessidades educativas do jovem e adulto, no que diz respeito a sua identidade, vivências e à flexibilidade do processo de ensino aprendizagem, na perspectiva de uma prática que viabilize o acesso, a permanência e o êxito do educando no processo de escolarização.

Para estes sujeitos, vítimas da exclusão social, não está sendo reparado o que lhes foi negado; ao contrário, esta camada da população ainda vivencia cotidianamente problemas como preconceito, vergonha, discriminação e rótulos. Assim, devido a esta especificidade, o trabalho em sala de aula precisa ser diferenciado, no sentido de resgatar a motivação destes sujeitos que se sentem “excluídos” da sociedade.

Com relação aos perfis dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, Soares (2002) lembra que eles são diferentes dos estudantes presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho.

Estes sujeitos trazem consigo conhecimentos prévios e um desejo de superação de alguns contornos oferecidos pela realidade, bem como oportunidades que querem conquistar ou resgatar, depositando esperanças na educação para estas conquistas, que vão desde o trabalho desejado até o seu reconhecimento digno no espaço social. Gadotti lembra:

A Educação de Adultos é o espaço da diversidade de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. Ao lado da diversidade está também a desigualdade que atinge a todos, sobretudo num país injusto como o nosso [...] A diversidade pode ser considerada como uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa pobreza maior. E não basta oferecer programas de Educação de Adultos, é preciso oferecer condições de aprendizagem. (GADOTTI, 2009, p. 26).

Para o autor, é preciso aprender para a vida e para o bem-viver, “mediados pelo mundo”, como dizia Freire. Não devemos estabelecer limites entre o escolar, o

não escolar, o formal, o informal e o não formal. A meta não deve ser mais se declarar um país livre do analfabetismo, mas universalizar a Educação Básica.

Esta realidade nos faz refletir sobre a necessidade de mudanças na forma de ver, pensar e agir na EJA. É preciso um ambiente propício ao exercício pleno da cidadania, integrando estes sujeitos, contemplando seus anseios e necessidades, considerando a singularidades de cada espaço. Neste sentido, é que trazemos a formação inicial de professores para discussão, como um dos caminhos essenciais para se (re)pensar uma prática diferenciada na Educação de Jovens e Adultos.

Que tipo de formação inicial está sendo oferecida nas licenciaturas para atuação na EJA Ensino Médio?

Com relação à formação de professores para atuar na EJA, percebe-se que esta área ainda é deficiente em muitos sentidos. As universidades precisam garantir e ampliar os espaços de discussão da EJA, pois geralmente esta modalidade é abordada em formações baseadas em treinamentos e cursos aligeirados, que não atendem às demandas deste público.

A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, traz em seu Art. 17 que:

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

Contudo, vale resaltar que muitas das práticas desenvolvidas na EJA Ensino Médio acabam por se resumir na mera reprodução das metodologias do ensino

regular. A falta de formação específica para os educadores nesta modalidade é um dos principais obstáculos a ser superado.

Barcelos (2010) explicita que muitas das questões que tem causado angústias nos docentes em formação se referem às lacunas dos processos de formação inicial e continuada de professores(as), por não abordarem as especificidades da EJA.

[...] na Educação de jovens e Adultos, acabamos seguindo as mesmas orientações e perspectivas curriculares que nos levaram aos modelos atuais de currículo nas demais modalidades ditas curriculares de educação- educação infantil, educação nos iniciais, nos anos finais, no ensino médio e, como não poderia deixar de ser, na formação inicial de professores no ensino universitário. Participamos, invariavelmente, de uma visão que prioriza os *conteúdos* e não a *forma* de lidar com eles. [...] nos preocupamos em valorizar muito mais o *quê*, em detrimento do *como*. (BARCELOS, 2010, p.34)

Neste sentido é que problematizamos a formação inicial de professores, pois são muitos os embates que perpassam a docência, onde a maioria dos professores que lecionam/lecionarão na EJA Ensino Médio não estão preparados para este campo específico. Enfrentam limitações e condições precárias de profissionalização tais como: a instabilidade dos planos de carreira, o desprestígio dos cursos de licenciaturas, baixa remuneração, falta de investimentos e condições dignas de trabalho.

Além disso, o docente que atuará na EJA Ensino Médio precisa compreender que esta modalidade de ensino se diferencia completamente do Ensino Médio regular. Enquanto no ensino regular, os professores são obrigados a “vencerem” os conteúdos já estabelecidos, para chegar a um objetivo: a preparação e a formação do estudante se dá de forma muitas vezes tradicional e conteudista. Enquanto que a EJA oportuniza uma prática diferenciada, priorizando outros fatores, como a liberdade para adaptar os conteúdos à realidade dos alunos, reconhecendo as identidades pessoais e a diversidade deste contexto, nas dialética “leitura do mundo/leitura da palavra” (FREIRE, 2011).

Neste sentido, é necessária uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel dos professores e estudantes, pois este espaço precisa ser mais dinâmico no seu processo e na sua metodologia.

Há muito tempo, a formação inicial dos professores é fraca. Ela denota grande despreocupação e falta de vontade por parte das administrações públicas em assumir a profissão e encarar o fato de que ela envolve valores morais e éticos e trabalha com alunos que vivem situações problemáticas diversas. Em um cenário ideal, o curso superior deveria girar sobre o eixo da relação entre teoria e prática educacional, além de oferecer uma visão holística e crítica das disciplinas - sejam de conteúdo científico ou psicopedagógico. (IMBERNÓN, 2011, p.1)

Para este autor, a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. “É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico [...] introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa”. (IMBERNÓN, 2006, p.64)

Diante do exposto, discutir teoricamente sobre desenvolvimento profissional dentro do contexto da formação de professores significa tratar acerca de uma “cultura docente em ação”, ao lado de seu papel de buscar constantemente a transformação da escola, reconhecendo o professor como sujeito de um fazer e de um saber enquanto *práxis* pedagógica. Assim, coerente com a perspectiva de abordagem dialética de Freire, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, sendo que “não posso ser professor se não perceber cada vez melhor minhas ações, pois sou professor a favor da esperança que me anima e da boniteza de minha própria prática” (FREIRE, 2011, p. 100).

Assim, trazemos no decorrer deste texto algumas contribuições de Freire, pois sua influência tem sido muito significativa para a compreensão da educação como processo dialógico, democrático, social, histórico e transformador, cuja gênese se dá justamente com a alfabetização de adultos.

O legado de Paulo Freire e a esperança de uma educação transformadora nos espaços formativos

Inegavelmente, Paulo Freire foi um dos pensadores mais importantes do século XX. O educador é uma referência obrigatória quando se aborda um compromisso com o conhecimento e com a transformação da própria prática, nos apresentando uma proposta concreta (não um modelo) para a reflexão crítica,

entendendo o processo educativo como um processo de conhecimento que nos instiga a pensar em sonhos possíveis. Ou seja,

Em relação ao papel do professor, por meio do olhar freireano podemos inferir que a tomada de consciência para uma prática pedagógica ressignificada na e pela consciência é um exercício de aprendizagem que aprimora o reconhecimento de que os conhecimentos, os valores, os sentidos das ações docentes são construídos por múltiplas vozes que solicitam encontros dialéticos permanentes. (LIMA, 2010, p. 27).

Suas contribuições auxiliam no processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, reforçando a importância de saber dialogar, escutar e respeitar o saber do educando, o qual ele chamava de “saber da experiência feito”, reconhecendo a identidade cultural do outro. Com base em Freire é possível se pensar em uma formação alicerçada num processo permanente de reflexão/ação, que leve o educador à consciência de si enquanto ser histórico num movimento dialético no/com o mundo que o cerca, associado sempre à prática social.

Para o educador, o exercício da docência exige:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional. (FREIRE, 2011, p.14).

Nesta perspectiva, somente compreendemos as exigências do exercício da docência, quando atentarmos para as suas concepções e princípios educacionais, que se traduzem em *práxis* educativa. A formação docente e os princípios da educação libertadora, emancipadora, são partes indissociáveis de todo ato educativo: “[...]a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente.” (FREIRE, 1983, p. 78).

Freire primou por um novo entendimento da (inter)relação entre a problemática educacional e a problemática social, ou seja, em condição de

complementaridade. O autor frequentemente alerta de que como sujeitos sociais, históricos, somos planejadores, construtores de nosso projeto, e que a educação pode contribuir com a construção de uma sociedade e um mundo melhores.

Com base no legado deixado pelo educador, devemos refletir sobre a busca de novas metodologias e práticas pedagógicas, para que os conteúdos sejam trabalhados *com* os educandos, com qualidade social e humana, encontrando caminhos para o diálogo, para a escuta sensível e legitimação das vozes dos jovens e adultos, que são os interlocutores concretos desse processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa encontra-se em andamento e seus caminhos estão em construção, se tratando ainda de levantamentos iniciais. Porém, acreditamos que esta problemática poderá contribuir significativamente, por pensar a formação inicial de professores para atuar no campo da EJA/Ensino Médio, rompendo com a concepção de EJA apenas como um processo inicial de alfabetização.

Em uma época caracterizada pela incerteza e insegurança é preciso levar em consideração a função social das instituições educativas, definindo os saberes necessários aos professores que irão formar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Remetemos-nos a Freire, no entendimento de que qualquer ato educativo deve ser pensado juntamente *com* os seus sujeitos, tornando-os partícipes do cognoscente. Este ato educativo é ao mesmo tempo um ato político, de tal forma que exige do educador e da educadora a coerência entre o discurso e a prática, diminuindo cada vez mais a distância entre um e outro.

Uma formação que oportunize a reflexão sobre as concepções e práticas educativas pode levar o professor a ressignificar sua ação pedagógica e tornar-se sujeito ativo engajado na proposta de transformação educacional e social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**, Petrópolis: Vozes, 2000.

BARCELOS, V. **Educação de Jovens e Adultos: currículos e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2010.

BRASIL. Lei 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Nacional- MEC, 1996.

_____. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/df/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em 25 mar. 2013.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/Nise/Downloads/rceb004_10%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Nise/Downloads/rceb004_10%20(2).pdf)>. Acesso em 25 mar. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

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

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**, São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Educação de Adultos como Direito Humano**, Cadernos de Formação 4, São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores**, Gestão Escolar, Edição 014, Jun/Jul 2011. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/francisco-imbernon-fala-caminhos-melhorar-formacao-continuada-professores-636803.shtml?page=1>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

LIMA, P. G. **Universidade e Educação Básica no Brasil: a atualidade do pensamento de Paulo Freire**, Dourados: UFGD, 2010.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA PINTO, Á. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.

DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA ABORDAGEM SOBRE A PERSPECTIVA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

VALÉRIA MEDEIROS PIRES¹

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo abordar a problemática da inclusão dos deficientes visuais nas escolas de ensino formal, seus direitos, os ambientes, os espaços e os recursos para a especificidade. O processo de inclusão é em conjunto, que engloba família, sociedade, estado, comunidade e escola.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Deficiência Visual. Políticas Públicas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem por base uma reflexão sobre a importância de uma educação inclusiva, com o foco principal em alunos portadores de deficiência visual.

A inclusão é uma inovação na área educacional. Porém sua correta implantação e utilização é um processo complexo que exige grande comprometimento dos sistemas de ensino, e principalmente do professor que atuará diretamente com estes educandos em sala de aula.

Um dos focos principais apresentados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) diz que não é a deficiência do aluno e sim os ambientes, os espaços e os recursos para a especificidade. Logo faz-se necessário investimentos na acessibilidade dos materiais pedagógicos, dos espaços arquitetônicos e prioritariamente no desenvolvimento de profissionais capacitados, para atender a demanda da inclusão.

Observa-se também que apesar de haver muito diálogo em relação à inclusão de alunos, essa esbarra na intolerância de alguns professores que não estão dispostos (destacando a rede pública) a lidar com o diferente. Um cenário igual se

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas. valeriacapri@yahoo.com.br

repete na rede particular de ensino, onde o aluno com deficiência é apenas introduzido na sala de aula comum, mas sem receber o atendimento necessário para seu desenvolvimento pedagógico. E isso não é inclusão, incluir é possibilitar o crescimento do aluno e sua interação com o meio.

O processo de inclusão nas escolas é uma tarefa em conjunto. Necessita da participação do governo, da sociedade, da família, e do corpo docente. Todos são responsáveis e fazem parte deste viés da educação. O comprometimento do educador é um dos principais recursos neste trabalho.

Segundo Paulo Freire (2001)

O problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode com quem pode, quando pode, reconhecer os limites que a prática impõe. É perceber, que seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática em que ele faz parte.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A inclusão na sala de aula, alunos com deficiência visual

Atualmente percebem-se muitos alunos com deficiência visual na educação formal e especial. É imprescindível que esses sejam atendidos de uma forma que todos os níveis de deficiência visual (cegueira, baixa visão ou visão subnormal) tenham um atendimento específico e eficaz, proporcionando ao educando uma mobilidade maior dentro do seu contexto.

Partindo do princípio que todos os indivíduos são iguais e possuem os mesmos direitos, segundo a Constituição Federativa do Brasil de 1988, não podemos aceitar que na educação esse direito seja desrespeitado. Observa-se, porém que poucas ações e avanços são disponibilizados para essa área.

Segundo Rosita Edler Carvalho (2009): “Todos somos diferentes, pois pensamos de jeitos e percebemos o mundo de forma diferente”. Assim não podemos ver a comunidade escolar sem uma diversidade, ou seja, uma clientela variada, com necessidades variadas.

A história nos apresenta que há tempos atrás se negava que um deficiente visual teria potencialidade para seu desenvolvimento escolar e pedagógico. Por muito tempo essa ideia foi sustentada. Com o passar do tempo e o surgimento das escolas de educação especial, esse mito arcaico foi sendo desvelado, pois o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e de intelecto não é prejudicado pela ausência de visão.

Atualmente algumas pequenas mudanças são observadas, como por exemplo, a inclusão no mercado de trabalho e nas universidades. Essas são vitórias parciais, pois ainda existe um longo caminho para que nossa sociedade acolha devidamente os Deficientes Visuais.

Paulo Freire (1996) destaca que “ensinar exige respeito aos saberes e por consequência aos limites do educando”.

Políticas Públicas para Educação Inclusiva

É inegável a importância da educação para todos, mas na prática confrontamos com políticas e burocracias. Esse fato surge na própria história, desde que os Portugueses ricos mandavam seus filhos estudar fora do Brasil e a grande massa da população não tinham instrução alguma. Assim criou-se o estereótipo em que só o rico tem uma boa educação.

Segundo Rosita Edler Carvalho (2009), o direito a educação deve ser um sonho coletivo: “O sonho de todos nós de oferecer uma educação para todos, em escolas de boa qualidade, sem que se estabeleçam limites para a capacidade de aprendizagem das pessoas sendo elas portadoras de deficiência ou não”

O Estado Brasileiro tem por obrigação realizar a inserção e criar oportunidades para pessoas com deficiência. Esse é um tema muito presente em debates políticos. Por muito tempo o deficiente era invisível perante a sociedade e os diálogos a respeito disso eram apenas superficiais.

A visão distorcida deste assunto os colocava como simples “pacientes”, ou seja, indivíduos totalmente dependentes e sem autonomia, que vivenciavam de forma isolada a discriminação e o preconceito.

Por volta dos anos 1980 o país despertara para uma consciência das pessoas com deficiência, que adquiriu uma proporção maior com a importação do ano internacional da pessoa deficiente, instituído pela ONU (Organização das Nações Unidas) e muito destacado nos países do Ocidente, entre eles o Brasil em 1981.

Esse fato foi muito importante na luta contra o preconceito, porém de forma discreta e sem força ou uma representação oficial.

É preciso para tanto movimentos sociais e políticos organizados para que gestões democráticas sejam estabelecidas, legitimando e exigindo do poder público, ações efetivas para atender tais necessidades.

O deficiente e o contexto social

No âmbito nacional, muitos encontros e conferências são realizadas buscando o melhor diálogo entre a política pública social e os deficientes. Sendo que em 2006, realizou-se a primeira Conferência Nacional dos Direitos da pessoa com deficiência, que teve como tema principal a acessibilidade. Já o segundo encontro aborda a Inclusão e a Participação das pessoas com deficiência na sociedade. Outro órgão de apoio da causa é o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência).

Atualmente o tema mais abordado é Orientação e Mobilidade, pois o direito de ir e vir é um dos principais nortes do ser humano, assegurado pela constituição.

A mobilidade e a orientação da pessoa com deficiência é um dos primeiros passos para uma inclusão efetiva.

Segundo Weisaln 1990: “A habilidade de compreender o ambiente ao seu redor é conquistada pelo deficiente visual desde o seu nascimento”.

Orientação é um processo que utiliza todos os sentidos e o relaciona com objetos e significados do meio ambiente.

Portanto a orientação e a mobilidade da pessoa deficiente é fundamental, principalmente no caso do Deficiente Visual.

Alguns avanços na questão da inclusão

A convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência e seu respectivo protocolo facultativo foram ratificadas pelo Congresso Nacional em 09/07/2008 pelo decreto legislativo nº 186/2008 e todos os seus artigos são de aplicação imediata.

- **Artigo 1 – Propósito**

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno aplicativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade.

- **Artigo 2 – Definições**

Para os propósitos da presente convenção:

1- “Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braile, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos, aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia de informação e comunicação;

2- “Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada;

3- “Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou exercício em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, nas esferas política, econômica, social e cultural, civil ou qualquer outra. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptações razoáveis;

4- “Ajustamento razoável” significa a modificação necessária e adequada a os ajustes que não acarretam em ônus desproporcional ou indevido, quando necessário em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam desfrutar

ou exercitar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;

5- “Desenho Universal” significa o projeto de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem que seja necessário um projeto especializado ou ajustamento. O “Desenho Universal” não deverá excluir as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias.

- **Artigo 3 – Princípios Gerais**

A presente Convenção incorpora os seguintes princípios:

- a. O respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer a própria escolha, a autonomia individual;
- b. A não discriminação;
- c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e de humanidade;
- e. A agilidade de oportunidades;
- f. A acessibilidade;
- g. A igualdade entre homem e mulher e
- h. O respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito e preservar sua identidade

- **Artigo 29 – Participação na vida Política Pública.**

Os Estados Partes: deverão garantir as pessoas com deficiência direitos políticos e oportunidade de desfrutá-los em condições de igualdade com as demais pessoas, e deverão comprometer-se a;

- a. Assegurar que as pessoas com deficiência possam participar efetiva e plenamente na vida política e pública, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, diretamente ou por meio de representantes livremente escolhidos, incluindo o direito e a oportunidade de votarem e serem votados.

Importante salientar o artigo 30 – Participação na vida cultural e em Recreação, Lazer e Esporte.

1. Os estados partes reconhecem o direito de pessoas com deficiência a participar da vida cultural, em base de igualdade com as demais pessoas, e deverão tomar todas as medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência possam:
 - a. Usufruir o acesso a materiais culturais em formato acessíveis;
 - b. Usufruir o acesso a programas de televisão, filmes e teatros e outras atividades culturais, em formatos acessíveis, e
 - c. Usufruir o acesso a locais de eventos ou serviços culturais, tais como teatros, museus, cinemas, bibliotecas e serviços turísticos, bem como, tanto quanto possível, a monumentos e locais de importância cultural nacional.

Perspectivas para o século XXI

Todos os tipos de deficiência necessitam ser agregados a uma consciência de conquistas buscando identificar potências transformadoras.

“A convenção da ONU foi fundamental para avançarmos na luta por inclusas das pessoas com deficiência, preocupados com as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formar múltiplas ou agravadas de discriminação por causa da raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem racial étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição.

Assim Paulo Freire (2005) nos remete em suas palavras a importância de um pensamento reflexivo: “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-los”.

Portanto a orientação e a mobilidade da pessoa deficiente é fundamental, principalmente no caso de Deficiência Visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que a nossa sociedade evoluiu muito com o passar dos tempos. Mas ainda existe muito preconceito e desigualdade.

O tema da inclusão de pessoas com deficiência caminha lentamente em nosso país. Há muito diálogo e debates sobre esse assunto, porém práticas e efetivas para melhorar a qualidade de vida são poucas. Incluir não é apenas "colocar" o indivíduo no meio comum e sim, possibilitar que ele desenvolva neste meio todas as suas potencialidades.

Infelizmente ainda existe uma distância entre a sociedade e o deficiente, apesar de pequenos avanços ainda faz-se necessário uma conscientização geral, ou seja, sociedade, Poder Público, família, escola, comunidade trabalhando juntas na busca da inclusão e da igualdade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

Carvalho, Rosita. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos "is"**. Poa Medicação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005, 42.^a edição.

Wushaln. **Orientation and mobility in the blind children**. New York American Foundation, 1978.

A QUESTÃO AMBIENTAL: ABORDAGENS E REFLEXÕES NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

JÚLIA VICTORIA CASALINHO¹

SANDRO DE CASTRO PITANO²

RESUMO

Através da incessante busca pela modernização baseada no modelo de sociedade capitalista, o homem transformou não só o espaço com a degradação dos recursos naturais, mas também a relação harmoniosa e respeitosa que possuía com o meio em que vivia. E alguns dos resultados significativos deste processo é o consumo desenfreado, o desinteresse pela preservação da natureza e, conseqüentemente, a fragilidade da vida dos mais pobres que são os que mais sofrem com a degradação dos recursos naturais. Com isso, através de uma busca bibliográfica em diversas obras e em especial, nas do educador Paulo Freire, o presente trabalho busca enaltecer aspectos importantes sobre o tema “educação ambiental” e que merecem ser problematizados e discutidos em diversas esferas do conhecimento, como, por exemplo, pela educação libertadora, que defende uma posição crítica e transformadora de uma realidade que vem sendo imposta. Através de uma análise crítica da educação libertadora e das idéias do educador Paulo Freire, o sujeito poderá compreender e resgatar as relações de simplicidade, respeito e amor que possui com a natureza, fortalecendo o compromisso que possui com ela e valorizando a vida em sua totalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Educação Libertadora. Paulo Freire.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As modificações na natureza relacionadas ao uso excessivo dos recursos naturais sempre foram muito visadas por pequenos grupos que almejavam seus próprios interesses e incentivavam o consumismo exacerbado tornando a grande maioria da população excluída do restante da sociedade e, principalmente, dos seus

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Geografia – Mestrado da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). E-mail: jucasalinho@hotmail.com.

² Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Adjunto do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: scpitano@gmail.com.

direitos de cidadãos. Por isso, a questão ambiental é hoje discutida em diversas áreas de estudo, grandes empresas, encontros de nível nacional e internacional, movimentos ambientalistas, ONG's, e em locais onde se encontram e se divergem interesses econômicos e políticos. Essa significativa exploração dos recursos naturais no nosso meio, bem como o arcabouço de direitos que a sociedade possui, acaba por ocorrer de forma desordenada, desigual e desumana.

A inquietude e insistência pela abordagem da questão ambiental provocam muitas vezes, reflexões formadas por conceitos e conhecimentos carentes e superficiais sobre o tema. Uma das maneiras que a questão ambiental é hoje pensada e discutida é através de reflexões românticas, como por exemplo, a ideia de que a preservação do meio ambiente é necessária porque ele é natural, belo e intocável. Outra forma é a inserção de alguns projetos desenvolvidos por grandes empresas, elaborados e preocupados em mostrar o mau uso e a preservação dos recursos naturais. Em um primeiro momento eles são fundamentais e construtivos, mas ao aprofundá-los nada mais são do que alternativas superficiais, enganosas e interesseiras que essa minoria apresenta para distrair e esconder da população, as atividades de exploração e devastação que realizam nos recursos naturais do planeta.

Através da necessidade de compreender a essência dos problemas ambientais e fazer com que a população perceba o verdadeiro valor do meio ambiente e o sentido de preservar os recursos naturais, é importante que a educação libertadora seja relacionada com este tema, pois através do seu aprofundamento, o homem poderá buscar a transformação do que de errado é imposto na sociedade, e neste caso, a exploração desordenada dos recursos naturais. Com isso, essa pesquisa busca realizar uma análise da relação do homem com a natureza, destacando a importância da teoria e da prática dos trabalhos relacionados aos problemas ambientais sob a perspectiva de uma educação crítica e conscientizadora. Para isso, foi realizada uma minuciosa revisão bibliográfica em algumas obras de Paulo Freire (além da busca em outras obras também relevantes ao tema), visto a importância das ideias do educador nos estudos que requerem uma abordagem crítica à temática ambiental.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para dar início a discussão, cabe destacar que o fator dominante para o mau uso e a escassez dos recursos naturais está no processo de desenvolvimento da produção capitalista em que a sociedade passou a viver. O homem desde seus primórdios vivia de forma harmoniosa com a natureza, como relata o geógrafo Milton Santos (1997). O autor aborda a relação do homem com a natureza, e teoricamente divide o meio em que vivemos em três fases: o meio natural, caracterizado pela relação respeitosa que o homem possuía com a natureza, retirando dela apenas os recursos naturais que lhes eram necessários para sua sobrevivência, o meio técnico, onde o homem passa a adaptar o uso de técnicas diferenciadas do meio natural em suas atividades, e o meio técnico científico informacional, onde há a união da técnica com a ciência e a informação, causando grande transformação no espaço e na relação do homem com a natureza. Foi neste último que a globalização ganhou força e destaque, e nesta etapa a presente pesquisa será pautada.

Com o aprimoramento da técnica, o homem passou a não mais retirar da natureza os recursos somente para sua sobrevivência. Ele passou a se apropriar dos recursos naturais visando a produção excessiva em busca do lucro. Essa busca incessante e ilusória pelo lucro que o modelo capitalista impõe à sociedade acaba por modernizar e artificializar o espaço, além de ocasionar uma grande transformação no modo de vida do homem, onde seus desejos e satisfações tornam-se uma ação inalcançável. Com isso, os recursos naturais e as condições de sustentabilidade da vida na Terra passaram a ser ameaçados, e um significativo problema encontra-se no momento em que o homem passa a introduzir um novo modelo de vida sem levar em conta se o meio em que vive está preparado para receber tais mudanças.

Muitos são os elementos que compõe a natureza e que são prejudicados pelo mau uso dos recursos naturais e pelo modelo de vida capitalista. Porém, é o homem, na totalidade de sua vida, de seus direitos, deveres e desejos, um dos mais prejudicados por tais atividades. Mais precisamente, é o homem pobre que sofre mais com a degradação do meio ambiente. O homem que vive em locais precários, que se alimenta com produtos de menor qualidade (produzidos muitas vezes com defensivos agrícolas químicos), que não possui um atendimento digno na área da

saúde. Tem também aquele que não mora, não se alimenta, está proibido de ser. E considerando que a questão ambiental deve ser analisada sob a perspectiva de fatores sociais, políticos, culturais e econômicos, é este o homem mais prejudicado com as degradações do meio ambiente, e é este que ainda está longe de pensar, desejar e viver em um planeta sustentável. Mas afinal, que sustentabilidade é essa?

Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: conceitos essenciais?

Atualmente são diversos os projetos ambientais sustentáveis elaborados por empresas, produtos e até territórios sustentáveis. Mas afinal, o que é um modelo sustentável? É somente cuidar e praticar atividades que não torne o futuro de outras gerações comprometido? É reciclar os resíduos, economizar água e não poluir o ar e os rios? Ou é consumir cada vez mais, mas produtos “verdes”? São diversas as questões que surgem quando pensamos em sustentabilidade. Inclusive hoje, há uma grande contradição nesta questão, pois na maioria das vezes, as empresas que mais desenvolvem projetos para a proteção dos recursos naturais e utilizando o termo desenvolvimento sustentável, são as que mais poluem e degradam os mesmos. Mas e o homem, mais precisamente, e o oprimido, onde fica nessa história? Que resposta deve-se dar a ele? Porque tamanha preocupação com o meio ambiente e o esquecimento pela vida do oprimido, se afinal, o homem faz parte da natureza? Será possível pensar em modelos de desenvolvimento sustentável e preservação do meio ambiente separadamente do homem, dos direitos que ele possui e dos mesmos que lhe estão sendo negados?

É correto afirmar que o termo sustentabilidade associado ao desenvolvimento sofreu um grande desgaste. Como já foi afirmado, muitas são as atividades que rotulam a palavra sustentabilidade. O próprio conceito de desenvolvimento já não é considerado neutro, visto que ele está intimamente ligado ao progresso. Países são divididos e conceituados como desenvolvidos e subdesenvolvidos, referindo-se sempre à sua produção, industrialização e consumo. Até mesmo o bem estar e a felicidade das pessoas existirá, segundo a visão capitalista, se o consumo for cada vez maior. Em alguns países hoje desenvolvidos, foram elaboradas metas de desenvolvimento econômico que empobreceram uma enorme parcela da população

do mundo, contribuindo para a miséria, fome e desestruturação de povos. Por isso, compreende-se a razão de algumas limitações quanto ao termo desenvolvimento sustentável.

Mas o que deve ser considerado é que algumas críticas ao conceito de desenvolvimento sustentável vem do fato de que muitos (e nestes incluem-se alguns ambientalistas) tratam as questões ambientais separadamente das questões sociais, enquanto na verdade ele deve ser relacionado tanto com desenvolvimento econômico, como ambiental, cultural, político, ético e social. Cabe aos ambientalistas, e também aos educadores, mostrar o caminho para a população compreender que não se deve pensar o conceito de sustentabilidade restritamente a não devastar as matas, preservar a fauna e flora e reciclar os resíduos. Mas também buscar soluções, com a participação de todos, para a união dos problemas sociais e ambientais. A justiça ambiental jamais será concretizada sem a existência também de uma justiça social.

Portanto, quando abordados os termos ligados a sustentabilidade, deve-se ter a preocupação de contextualizá-los. Utilizar o termo com a preocupação de preencher as lacunas que hoje estão carentes, ou seja, concretizar estudos e reflexões que resgatem os valores humanos, que valorizem a existência do homem, suas diferenças, e que seus direitos sejam devidamente reconhecidos por eles mesmos e pelo Estado. Pensar em um modelo de vida sustentável não pode estar restrito somente em um meio saudável para que futuras gerações possam desfrutá-lo. Este modelo deve preservar a bondade e o afeto entre os sujeitos, bem como incentivar o respeito e a união entre os homens, para que eles possam pensar principalmente, em deixar exemplos de amor para as futuras gerações. E é nessa perspectiva que é possível pensar em preservar também o meio ambiente.

Educação como embasamento para questões ambientais

Ao evidenciar a importância de discutir as questões ambientais ancoradas na educação, é necessário salientar as contribuições de Paulo Freire, pois muito mais que um educador reconhecido nacional e internacionalmente, ele era um apaixonado pelas suas origens, por sua terra e pela vida, e seu intuito como ser

humano e educador era orientar os oprimidos, os que estavam proibidos de ser, que se conscientizassem perante seu lugar e seu papel na sociedade e a partir daí, agissem contra uma realidade que estava sendo imposta, em busca, portanto, de uma transformação da sociedade. Por isso, as ideias freireanas servem como orientação à formação de sujeitos e de educadores que pensam e agem as questões ambientais, valorizando a reflexão crítica, a participação e o diálogo.

Freire, em sua obra *À sombra desta mangueira* (2000), resgata as relações puras do homem com a natureza, onde mesmo em um mundo tomado pela tecnologia, ele mostra o valor da sombra de uma árvore, dos cheiros e do ar puro, da fruta tirada do pé, da rua para as crianças brincarem, enfim, traz ao leitor a impressão da íntima relação do homem com o meio em que vive. Neste mesmo livro, Freire faz uma crítica ao capitalismo, relatando que este modelo de vida imposto à sociedade gera a escassez do contato e dos prazeres que o homem obtém com a natureza. As crianças, por exemplo, deixam de brincar nas ruas, nos rios, no quintal, para assistirem televisão. A sociedade acaba por desejar somente seus interesses individuais, aniquilando o mais importante valor entre os homens: a solidariedade.

Moacir Gadotti também relata em sua obra *Pedagogia da Terra* (2000), essa aproximação do homem com a natureza, pois através desse contato, o homem sentirá a necessidade e a responsabilidade de preservar o meio ambiente. Para Gadotti,

A consciência ecológica emergirá espontaneamente quando o sentido da unidade for tocado, ou seja, quando cada criatura sentir-se verdadeiramente vinculada a todas as formas de vida e aos mistérios da existência. A criança traz em si o forte vínculo com a natureza e está espontaneamente aberta para tornar-se aprendiz de seus ensinamentos, basta que seja orientada para isso. (GADOTTI, 2000, p. 178)

A partir das reflexões destacadas, pode-se analisar que o caminho mais sensato para pensar a teoria e a prática acerca da questão ambiental, é através da educação. Não aquela formal, verticalizada, onde os alunos reproduzem o que o Estado ordena, como relata Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*,

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras,

dissertadoras. [...] A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE, 2002, p. 57)

Por isso, conclui-se que a educação capaz de transformar a sociedade e, conseqüentemente, contribuir para que haja uma reflexão acerca da responsabilidade do homem perante a proteção do meio ambiente, é uma educação libertadora, problematizadora, que valoriza a criticidade do educando, sua autonomia, o seu modo de vida.

A educação pode contribuir com as reflexões e debates no âmbito da questão ambiental tanto na esfera científica quanto na conscientização da sociedade. A educação libertadora visa ensinar o educando a partir da sua realidade de vida, resgatando no modo de ensinar, o seu cotidiano, seu trabalho, os valores, o lugar onde vive. Ela contribui para que o homem tenha consciência da sua situação de opressão e venha a buscar uma transformação da realidade de vida que está sendo imposta pela classe dominante. Essa busca pela transformação é realizada pela participação dos sujeitos, e essa se relaciona com as questões ambientais, visto que a participação efetiva do homem é indispensável na concretização de alguns projetos de educação ambiental, por exemplo, que com seriedade são desenvolvidos em benefício da proteção dos recursos naturais e do respeito pela vida.

Além da importância da participação, a educação libertadora provoca o homem para que ele seja crítico. Crítico com ele mesmo, no sentido de que compreenda que pouco sabe, pouco aprende, e, portanto, esteja sempre em processo de aprendizado. A partir dessa criticidade, ele poderá conscientizar-se, questionar, aprender, transformar. A educação libertadora contribui não só com a formação científica do sujeito, mas principalmente, com a sua politização. A consciência da participação política entre os sujeitos é de extrema importância para que a questão ambiental seja trabalhada nas bases da educação, de modo que ele compreenda, mas não aceite e mude sua situação de “não ter e não ser”, devido a uma desigualdade social imposta por uma parcela mínima da sociedade, que visa somente seus interesses particulares e econômicos.

Paulo Freire abordou em suas obras a importância também do diálogo na aprendizagem dos sujeitos. É através dessa abertura das ideias, na conversa, no

contato com o próximo, no olhar, na escuta das diferentes realidades de vida, que o sujeito também aprende. Ele aprende inclusive, a perder o medo e a vergonha de falar, adquire confiança, autonomia, exerce seu poder de criação. No diálogo, há uma troca gratificante de experiências entre os sujeitos, educandos e educadores. A escuta e o depoimento de experiências diversas, contribui para a reflexão, engrandece o ser, há um amadurecimento e aprimoramento nas ideias, uma valorização do saber.

Pensar nas questões ambientais sob a perspectiva da educação libertadora reforça a importância de cada sujeito criar consciência de seus atos e do mundo que está vivendo, mas concomitantemente, ele deve construir com outros, uma consciência coletiva. Ninguém age e transforma sozinho, através de ideias isoladas. Portanto, esse “grupo” deve agir em busca de transformações, enaltecendo a responsabilidade perante o meio em que vive, e todos os recursos naturais que o formam. Aprofundando o diálogo de forma crítica e politizada acerca dos temas emergentes, educadores e educandos estarão contribuindo para a construção de uma sociedade justa, harmoniosa e solidária, a favor de todas as práticas que valorizem a vida, e de todos os sujeitos que vivem a vida, sem exclusão, sem oprimidos.

As questões ambientais devem ser trabalhadas e discutidas de maneira contínua e transdisciplinar. Elas devem estar inseridas em todos os trabalhos dos educadores, como os desenvolvidos nas escolas, em projetos ambientais que abordem uma parcela da população, nas políticas públicas desenvolvidas por setores do Estado e, principalmente, na educação de casa, na maneira de ensinar e conscientizar as crianças. Os educadores e sujeitos que pensam e agem a favor da conservação do meio ambiente devem estar cientes que além da participação efetiva nas atividades de educação ambiental, eles devem ser perseverantes, insistentes, jamais acomodarem-se por situações que surgirão e desestimularão as atividades. Devem buscar um ideal, ou seja, tudo aquilo que julgam como necessário à sua melhor qualidade de vida. Como afirma Freire, “(...) a educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional, quanto do sonho e da utopia” (FREIRE, 2000, p. 29).

É importante que não se pense no meio ambiente com posições unicamente românticas, como por exemplo, o fato de não poluir e destruir as belezas da

natureza porque elas são naturais, e, portanto, devem ser intocáveis, vistas apenas como belas paisagens. A educação para o meio ambiente encontra-se no interior de nossas próprias vidas, na maneira de nos aproximarmos do próximo, na inserção do oprimido, na politização da sociedade, na íntima relação que possuímos diante de toda demonstração de simplicidade que a natureza nos oferece. Cuidar da natureza é reconhecermos que somos parte dela.

Ao serem colocadas as reflexões acerca das vantagens de se trabalhar a teoria e a prática da educação concomitantemente com a questão ambiental, pode-se muitas vezes, pensar que essa abordagem seja uma utopia. É necessário sim, reforçar que hoje vivemos em um cenário de injustiças econômicas e sociais, e que as políticas na maioria das vezes são meramente assistencialistas, como se para as massas populares não existissem direitos. Por isso, a importância de pensar e praticar uma educação que não seja neutra. Através da politização do oprimido ele poderá adquirir consciência, e não somente da sua opressão e vontade de mudar o mundo, mas principalmente de pensar e agir certo perante seus compromissos e decisões sobre a questão ambiental. Entrelinhas, Freire muito bem destacava em suas reflexões que o homem e suas relações também são natureza, e por isso, deve sentir-se responsável por ela e por preservá-la.

É importante que o sujeito na condição de oprimido jamais aceite direitos como se fossem favores do Estado, ou então, que se acomodem diante das dificuldades acreditando que as injustiças e desigualdades acontecem porque devem acontecer, ou simplesmente, por vontade de Deus. Como relata Freire,

Recuso a afirmação que nada é possível fazer quanto às conseqüências da globalização da Economia e curvar docilmente a cabeça porque nada se pode fazer contra o inevitável. Aceitar a inexorabilidade do que ocorre é excelente contribuição às forças dominantes na sua luta desigual contra os “condenados da Terra”. (FREIRE, 2000, p. 29)

É necessário, contudo, que se tenha consciência que lidar contra as imposições da classe dominante requer um trabalho árduo e contínuo, com a participação máxima de todos.

Portanto, é importante refletir que apesar do mundo globalizado e internacionalizado em que vivemos hoje, com tamanha desigualdade e injustiças

sociais, econômicas e ambientais, deve-se fortalecer a esperança que existe em cada sujeito. É necessário que haja uma reconstrução principalmente na solidariedade entre os homens, e que existam mais relações de amor, de cuidado, de aproximação, de exaltação dos valores do bem. Somente resgatando a bondade que existe em cada sujeito e lutando pela igualdade de direitos para os sujeitos, as questões ambientais serão verdadeiramente reconhecidas e valorizadas. Por isso, é urgente que os homens compreendam a importância de trabalhar os problemas ambientais e o valor da natureza sob a perspectiva de uma educação libertadora, crítica, e que acima de tudo valorize a vida; a nossa e das futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível constatar que a temática da questão ambiental tão discutida nos dias de hoje requer aprofundamento de uma reflexão que aborde as relações do homem em sua totalidade: com ele mesmo, com a natureza, com o meio em que vive. Uma reflexão que compreenda as relações sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade. Essa reflexão deve contribuir para a conscientização dos sujeitos, seguida por uma prática que dissemine as ideias sobre o meio ambiente, para que dessa forma o homem compreenda que possui responsabilidades perante a preservação da natureza. É através da educação libertadora que o sujeito deverá conscientizar-se a participar de uma formação continuada sobre a questão ambiental.

Contudo, toda e qualquer aprendizagem, e nesta inclui-se a ambiental, deve ser elaborada a partir da realidade de vida do educando, resgatando e preservando seu cotidiano, suas alegrias, seus anseios, suas sensibilidades, o amor. Educar para que as pessoas reconheçam seus direitos como cidadãos desse mundo, exercendo seus deveres e lutando para que não mais sejam oprimidos e proibidos de ser, com o mesmo otimismo e amor pela vida que tinha Paulo Freire. A partir dessa perspectiva poderemos acreditar na existência de uma sociedade que realmente pensa e luta pela sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

BATTESTIN, Cláudia. **Educação e Crise Ambiental: O Princípio Responsabilidade como Imperativo Ético**. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

DODSWORTH-MAGNAVITA, Alexey. **A filosofia para questões urgentes**. Revista Filosofia, Ciência e Vida. São Paulo, N° 72, p. 14-22, 2012.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

MORAES, Antonio C. R. **Meio ambiente e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 1994.

PITANO, Sandro C. NOAL, Rosa E. **Horizontes de diálogo em Educação Ambiental: contribuições de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire**. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 25, p. 283-298, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

PARA ALÉM DA CULTURA DO SILÊNCIO: COMUNICAÇÃO E DIÁLOGO NO SISTEMA ESTADUAL DE PARTICIPAÇÃO POPULAR E CIDADÃ

CAROLINA SCHENATTO DA ROSA¹

DAIANE ALMEIDA DE AZEVEDO²

LEONARDO CAMARGO LODI³

PALOMA DE FREITAS DAUDT⁴

RESUMO

Este estudo integra uma pesquisa mais abrangente intitulada “Participação Popular e Desenvolvimento: um estudo a partir dos processos político-pedagógicos no orçamento participativo no Rio Grande do Sul (2011-2014)”, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UNISINOS. O objetivo geral da pesquisa consiste em aprofundar o conhecimento de processos pedagógicos não formais e a sua contribuição para a formação da cidadania, tomando como foco as perspectivas e dimensões de desenvolvimento explícitos ou implícitos nas discussões e nas decisões tomadas através do Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã (SISPARCI) com ênfase no Orçamento Participativo (OP/RS). O presente trabalho tem como objetivo uma reflexão acerca da comunicação como ferramenta de inovação democrática nas audiências e assembleias do Orçamento Participativo. Tomam-se as leituras de Paulo Freire e o olhar freiriano sobre a comunicação como referencial e elemento problematizador para a realização da análise. Desenvolveu-se o estudo tendo como orientação metodológica a pesquisa participante. O grupo de pesquisa esteve presente em diversas audiências públicas regionais e assembleias públicas municipais, realizando registro de áudio, aplicando questionários e fazendo apontamentos. Também ocorreram debates, realização de seminários e grupos de reflexão pela pesquisa. Através deste estudo é possível problematizar o SISPARCI de forma inicial e a participação popular, dando voz aos sujeitos que participam e levantando questões pertinentes para pensar a comunicação, a gestão e a inovação democrática.

¹ Graduanda em Licenciatura de Ciências Sociais – UNISINOS, Bolsista de Iniciação Científica – FAPERGS. carol-510@hotmail.com.

² Graduada em Licenciatura Plena em História – UNISINOS, Bolsista de Apoio Técnico – CNPq. dayazinhaazevedo@gmail.com

³ Graduando em Letras Português/Inglês – UNISINOS, Bolsista de Iniciação Científica – CNPq. lodi.c@live.com.

⁴ Graduanda em Letras/Inglês – UNISINOS, Bolsista de Iniciação Científica – CNPq. palomadaudt@hotmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Inovação Democrática. Participação. Orçamento Participativo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo assim como o diálogo é comunicativo. (FREIRE, 1983, p.67)

A presente comunicação faz parte de uma pesquisa em andamento intitulada “Participação Popular e Desenvolvimento: Um estudo dos processos políticos - pedagógicos no orçamento participativo no Rio Grande do Sul (2011-2014)⁴¹⁴”, que retoma os estudos sobre o Orçamento Participativo no Estado do Rio Grande do Sul, através da análise do Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã (SISPARCI) e de suas decisões orçamentárias. Este sistema é entendido como um espaço de participação onde a população possa discutir o orçamento do Estado e acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas.

O objetivo geral do estudo é uma reflexão acerca da comunicação como ferramenta de inovação democrática nas audiências e assembleias do Orçamento Participativo, com base em um olhar freiriano, tendo referência conceitos como a comunicação, diálogo, cidadania, participação e ação cultural. Desta forma entende-se a comunicação como:

[...] a coparticipação dos sujeitos no ato de pensar [...] implica numa reciprocidade que não pode ser rompida.[...] O que caracteriza a comunicação enquanto esse comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como diálogo é comunicativo[...]. (FREIRE, 1983, p.66-67)

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1983, p.69).

⁴¹⁴ O projeto de pesquisa é coordenado pelo professor Danilo Romeu Streck e está vinculado ao Programa de Pós- Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) na linha de pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias. Desenvolve-se com o trabalho e a colaboração dos integrantes do grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania sendo composto por professores, doutorandos, mestrandos, bolsistas de iniciação científica da instituição e pesquisadores-colaboradores externos.

Comunicar-se é um ato de fala, mas a comunicação só existe na interação entre os sujeitos envolvidos; assim, há uma diferença entre comunicar e reproduzir; comunicar não é uma extensão de saberes. Segundo Freire, a extensão é a transferência, transmissão, invasão e não comunicação, ela não educa para a “liberdade” e sim para a “domesticação”. Ainda, segundo Gutiérrez “desde o ponto de vista gnosiológico se há algo dinâmico na prática sugerida por extensão, esse algo se reduz à pura ação de estender”. (GUTIÉRREZ, 2010, p.174).

Este trabalho encontra-se fundamentado na metodologia da pesquisa participante que, de acordo Gabarrón e Landa (2006), constitui um método científico no qual a participação permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social em que o pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo.

Diante desta compreensão, desenvolveu-se a pesquisa tanto no campo bibliográfico quanto no empírico. A pesquisa empírica se deu no acompanhamento das audiências regionais e assembleias municipais durante o período de 2012-2014 que ocorreram nas regiões do Delta do Jacuí, Vale do Caí, Sul, Missões, Vale dos Sinos e Paranhana⁴¹⁵. A análise se concentrará em dados coletados até o presente momento. Os mesmos foram obtidos através de questionários e transcrição de áudios gravados durante as audiências e assembleias, assim como apontamentos feitos pela equipe durante as observações. Também serão consideradas as questões levantadas nas reuniões que foram realizadas pelo grupo de pesquisa da Unisinos e com grupos de reflexão realizados com a participação de coordenadores regionais, representantes do governo e da sociedade civil.

⁴¹⁵ A organização dessas regiões é estabelecida pelo Estado do Rio Grande do Sul que juntamente com os Conselhos de Desenvolvimento Regional (COREDES) dispôs os municípios em regiões estratégicas para o desenvolvimento do Estado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

2 A COMUNICAÇÃO NAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS DO SISPARCI

É essencial que a comunicação seja inserida como algo indispensável, pois a partir dela que se originará o diálogo e o debate entre os sujeitos. Segundo Freire, “o mundo social humano não existiria se não fosse um mundo capaz de comunicar”, o homem não pode viver em um mundo onde não haja comunicação, já que somos seres essencialmente comunicativos. Assim, “uma pessoa só pode existir em relação a outras que também existem, e em comunicação com elas”. (FREIRE apud LIMA, 1981, p. 63). É fundamental que se tenha uma discussão/debate com a coparticipação entre as pessoas envolvidas, para que aconteça a produção do saber e não a reprodução.

Freire reforça essa ideia quando afirma que:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um pensamos. É o pensamos que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. (FREIRE, 1983, p. 66).

Quando há a coparticipação entre os sujeitos, acontece o que Freire chama de “interação dialógica”, tornando-se uma relação horizontal entre os participantes. Essa interação liga a comunicação à cultura e ao diálogo, “[...] isso porque no processo de democratização da cultura, ocorre integração com a realidade, na forma mesma como se da na existência empírica” (BASTOS, 2010, p.79).

Entendemos a comunicação como diálogo, como um fator chave dentro do sistema do Orçamento Participativo, pois traz o contexto da realidade social, que é importante para o debate nas audiências e assembleias públicas. Portanto, a comunicação passa a ser uma construção que não é dividida, mas que é feita em conjunto/comunhão. “Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado” (FREIRE, 1983, p.66).

Com o entendimento de que comunicar é dialogar, se refletiu sobre os dados coletados nas audiências e assembleias públicas para a construção do Orçamento Participativo dentro do SISPARCI. Esta reflexão partiu da sistematização das informações obtidas através de questionários e de observações realizadas pelo grupo de pesquisa. A partir desse processo de reflexão houve a problematização em conjunto com alguns dos sujeitos envolvidos.

Desta forma, ao olharmos para os apontamentos realizados nos questionários respondidos pelos participantes nas audiências e assembleias públicas, verificamos que os sujeitos entendem a importância da sua participação para que ocorra o diálogo. Juntos com outros cidadãos buscam saídas para as problemáticas de sua região, soluções para os limites e tensões que encontram na escolha entre as diferentes demandas. Os participantes demonstram a compreensão de que o diálogo, o debate, a defesa das demandas são elementos que qualificam e potencializam a participação em espaços democráticos.

Quanto a esses espaços, entendemos que o SISPARCI configura-se como uma inovação democrática (AVRITZER & NAVARRO, 2003), pois promove uma articulação entre os modelos de democracia participativa e representativa. Ele permite que, através da participação efetiva nas deliberações orçamentárias, os sujeitos do processo desenvolvam uma cultura da comunicação, em oposição à cultura do silêncio que é promovida pela ausência de uma experiência democrática efetiva. Esta é uma ação cultural, que Lima (1981) traduz como uma atividade que promove a conscientização de seus atos como um fator revolucionário na educação e na mudança social; ou seja, uma consciência a partir da dialética entre aqueles que participam do Sistema e a estrutura governamental.

Essa relação dialética torna-se perceptível nas falas sujeitos/atores do processo, como na fala de uma das participantes do grupo de reflexão realizado em Santo Ângelo:

“(...) não é uma questão partidária, é uma questão de tu ser um gestor que dialoga não só com a população, mas dialoga com seu próprio partido. O que eu enxergo no gestor é que ele não é dono do poder. Não, ele tem consigo uma exigência, e isso eu enxergo. E não é defendendo o meu partido, mas eu enxergo que eu não governaria sozinha, porque ou nós trabalhamos em conjunto ou então eu não sei o que vai ser do gestor (...)”.

Na fala acima percebemos que há uma consciência da necessidade do diálogo entre o governo e a população; deste modo, a participação já é entendida para além de uma política de governo, onde o gestor é um dos atores envolvidos, mas não o centro do poder. Essa dimensão coletiva do sistema é um exemplo do caráter educativo, da ação cultural, que é promovida pelo processo de participação; no qual os interlocutores ampliam os significados da sua consciência frente à sua ação.

A consciência coletiva representa não apenas a participação, mas o anseio em mobilizar o restante da população para o processo; nas palavras de um participante da Assembleia Municipal de Novo Hamburgo de 2012: *“fica evidente o quanto é importante à participação popular e que o papel de cada cidadão é o de convidar cada vez mais pessoas a participar e decidir sobre o nosso próprio futuro”*. Pensa-se a ação para além do orçamento, da verba imediata; as relações desenvolvidas no processo constroem um novo conhecimento: coletivamente é possível aprender a ser cidadão e a efetivar um novo modelo de democracia.

Essa horizontalização do processo propõe uma aproximação entre as partes, pois, de acordo com a reflexão de Lima (1981) sobre a obra de Freire, há uma impossibilidade de diálogo entre antagonistas. Portanto, é preciso haver equidade para que a extensão transforme-se em comunicação, o que para Freire *“implica uma reciprocidade que não pode ser rompida”* (FREIRE apud LIMA, 1981, p.64), indo ao encontro e não de encontro aos saberes e histórias de vida dos atores.

Ainda que inovador, o processo apresenta alguns limites quanto à capacidade e ao alcance da comunicação. Ao avaliar os questionários, percebemos as *“contradições e impasses possíveis do processo em desenvolvimento”* (AVRITZER & NAVARRO, 2003) quanto a divulgação das assembleias/audiências e das demandas já realizados. Notamos que a capacidade de mobilização está diretamente relacionada com a comunicação e, por isso, é afetada pela pouca divulgação. Quando os participantes são indagados sobre sugestões para o SISPARCI, há um grande número que ressalta a dificuldade na comunicação/divulgação do mesmo, como observamos no excerto a baixo:

“Ao longo do ano, deveriam ser mais divulgadas as reuniões ordinárias dos COREDEs e pautas. Os COREDEs deveriam mandar e-mail regularmente

aos diversos conselhos municipais: saúde, educação, agricultura, meio ambiente, etc...” (Questionário Audiência Pública Regional Vale do Paranhana 2012).

A falta de comunicação/divulgação é uma reclamação recorrente durante o processo de participação e um desafio a ser superado pelo sistema, como apontado na fala acima. Os problemas da comunicação perpassam pelo processo de participação, desde a preparação até a sua conclusão; como é visto na seguinte afirmação: *“Teria que ser mais divulgado depois da aprovação do projeto.”* (Questionário Audiência Pública Regional Vale do Paranhana 2012). Estas dificuldades na comunicação, por vezes, dificultam o processo de dialogicidade⁴¹⁶ entre os sujeitos envolvidos, que por falta dela deixam de criticar e problematizar os projetos que envolvem sua região ou município, impedindo-os de estabelecer relações de confiança com os setores organizacionais do sistema.

Desta forma, entendemos que o SISPARCI é um sistema complexo e recente, e que esses fatores podem influenciar nos desafios da comunicação/divulgação. Sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para superação dessas dificuldades; e que para tal, é preciso que haja uma continuidade e uma estratégia que vá além do período da atual gestão.

COSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, como já dito, integra uma pesquisa mais ampla que, ainda encontra-se em uma fase inicial, necessitando aprofundamento para que seja possível realizar considerações mais amplas sobre o SISPARCI. Contudo, algumas afirmações podem ser feitas de acordo com as reflexões realizadas sobre os dados coletados na pesquisa até aqui.

A comunicação/divulgação é a base de tudo, é a partir dela que o sistema se torna uma participação popular. Constatamos que esses são fatores que ajudam a constituir o SISPARCI como um espaço de inovação democrática, pois o debate só pode se estabelecer com plenos conhecimentos do processo.

⁴¹⁶ Ver ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R, Euclides REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire** – 2. ed., rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 117-118.

Lima (1981) aponta que Freire define a comunicação como a situação social em que as pessoas criam conhecimento juntas. O SISPARCI é um espaço de criação de conhecimento no qual as pessoas dialogam, comunicam e proclamam suas realidades, seus anseios e suas demandas. São pessoas preocupadas com o coletivo para que haja transformação e humanização.

Porém, ainda há muito a refletir sobre os desafios encontrados ao longo de todo o processo, como a falta de divulgação das audiências e assembleias, dos projetos a serem votados, das obras realizadas, além da dificuldade de comunicação entre alguns representantes do governo, COMUDEs, COREDEs e comunidade.

Não é possível integrar o processo de participação popular se o sistema encontra-se fragmentado ou setorizado. A burocratização dificulta o diálogo e isola a interação entre os sujeitos. Temos que levar em conta que a comunicação não é uma extensão (FREIRE 1983), na medida em que não existem receptores no ato do diálogo, existe a interação entre o sujeito que pensa em um objeto/sujeito pensado.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, Leonardo & NAVARRO, Zander. (orgs.). 2003. **A inovação democrática no Brasil : o orçamento participativo**. São Paulo: Cortez.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues & STRECK, Danilo R. (orgs.). **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e Cultura: As idéias de Paulo Freire**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

STRECK, Danilo R, Euclides REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire** – 2. ed., rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo R.; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil. **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público**. Pelotas: Seiva, 2005.

BONITEZA DEMOCRÁTICA: UMA QUESTÃO DIALÓGICA

CAROLINA SCHENATTO DA ROSA¹

LEONARDO CAMARGO LODI²

TAMIRES PINTO ALVES³

RESUMO

Compreendemos o Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã (SISPARCI), como um espaço legitimamente democrático, onde as construções coletivas são feitas a partir da base, possibilitando aos participantes uma conscientização sobre o processo. Essa boniteza do caráter pedagógico da participação, tornou-se visível na primeira experiência do Orçamento Participativo (1999 – 2002) e assumiu novas formas desde então. Este trabalho pretende expor, a partir de material audiovisual, uma reflexão sobre as transformações nas formas de participação na boniteza e na estética do processo. Para tal, serão necessários 15 minutos de apresentação e retroprojeter. O recorte faz parte de uma pesquisa em andamento intitulada “Participação Popular e Desenvolvimento: um estudo a partir dos processos político-pedagógicos no orçamento participativo no estado do Rio Grande do Sul (2011-2014)”. O estudo tem por metodologia a pesquisa participante, entendendo a própria pesquisa como diálogo com a sociedade. Em uma análise preliminar, percebemos transformações no sentido e nos significados da participação, na qual há uma grande mudança do papel do governo durante o processo.

¹ Graduanda em Licenciatura de Ciências Sociais – UNISINOS, Bolsista de Iniciação Científica – FAPERGS. carol-510@hotmail.com

² Graduando em Letras Português/Inglês – UNISINOS, Bolsista de Iniciação Científica – CNPq. lodi.c@live.com

³ Graduanda em Pedagogia – UNISINOS, Bolsista de Iniciação Científica – FAPERGS. tamires.pi.alves@gmail.com

PRONATEC E PRONATEC CAMPO: A FORMAÇÃO E OS ANSEIOS DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS DO CAMPO

OSMAR LOTTERMANN¹
ELISÂNGELA SIQUEIRA²

RESUMO

Neste artigo apresentamos algumas considerações sobre o PRONATEC e o PRONATEC Campo; as expectativas dos Movimentos Sociais do campo; a experiência docente no curso Agricultor Familiar, na Linha Turvo e a reflexão e análise sobre as narrativas dos agricultores e agricultoras, num movimento metodológico baseado na filosofia da práxis, apoiadas nos textos de Paulo Freire. Também, foi possível perceber que, em diálogo, somos capazes de re-significar nossas práticas e pensamentos.

Palavras-chave: PRONATEC. PROTEC Campo. Pedagogia do oprimido. Pedagogia da autonomia. Movimentos Sociais do campo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2011, através da Lei 12.513, o Governo Federal instituiu o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, cujos objetivos, entre outros, estão “[...] contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público [...]” (BRASIL, 2011) e “[...] ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores [...]” (idem), promovendo cursos de qualificação profissional e cursos técnicos, através da definição de segmentos demandantes e instituições ofertantes. Para a sua execução, o Governo designou como instituições ofertantes, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e as instituições privadas do Sistema

¹ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Câmpus Santo Augusto. Doutorando em Educação nas Ciências do Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Email: osmar@sa.iffarroupilha.edu.br

² Técnica Administrativa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Osório. Graduanda em Licenciatura em História da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Email: elisangela.siqueira@osorio.ifrs.edu.br

“S” (SENAI, SESI, SENAC, SESC, SEBRAE, SENAR, SEST, SENAT, SESCOOP). Com a mesma finalidade, também criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no Campo, PRONATEC Campo, para assistir os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Apesar de atender uma demanda social importante tais programas parecem ter a preocupação, quase exclusiva, apenas com a formação técnica dos trabalhadores e sua inserção no mercado de trabalho. Não se observa, na essência dos Programas, uma formação mais ampla, o que significa uma mudança de rumo, se comparado ao compromisso com a formação de Currículo Integrado, implantada como prioridade nas Instituições Federais de Ensino Técnico, restringindo-se a “[...] passar os conhecimentos que possam ser operacionalizados no sentido desejado pelo capital” (SANTOS, 2008, p.43). A partir dessa percepção e da experiência vivida em 2013, como docente do PRONATEC, na disciplina de Integração e Orientação Profissional, do curso de Agricultor Familiar, realizado na localidade de Linha Turvo, distrito de Três Passos – RS pretendemos realizar uma reflexão sobre os objetivos do Programa e os anseios dos alunos trabalhadores, observados durante o desenvolvimento das aulas. Digo “pretendemos”, porque esse artigo teve a colaboração de sua co-autora, que, por ser estudante de Licenciatura em História e por enredar-se ao trabalho, através de leituras, debates, reflexões e uma visita à comunidade, sentiu a necessidade de manifestar as suas impressões. Além disso, faz parte do quadro técnico do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Câmpus Osório, onde acompanha o desenvolvimento do PRONATEC, em sua Instituição. O curso na Linha Turvo teve como ofertante o Instituto Federal Farroupilha, Câmpus Santo Augusto e, como demandante, o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, de Três Passos.⁴²²

Diferentemente do que ocorreu com o PRONATEC, no PRONATEC Campo, o Governo viu-se diante de um posicionamento distinto dos Movimentos Sociais do campo, através da Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAG; Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar – FETRAF; Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST; VIA CAMPESINA e

⁴²² Os cursos de Agricultor Familiar são demandados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Porém, as turmas do município de Três Passos foram organizadas pelo CRAS, caracterizando cursos do PRONATEC. Entretanto, a abordagem atendeu as orientações do PRONATEC Campo, demandadas pelo MDA e reivindicadas pelos Movimentos Sociais do campo.

também da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – ARCAFAR-SUL, que, comprometidos com projetos sociais de diferentes correntes, reivindicaram uma Educação do Campo que contemple os interesses dos trabalhadores. Para alcançar esse objetivo, apresentaram como condição para a adesão ao Programa, que os cursos fossem ofertados pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e que o acúmulo alcançado pelas experiências da Educação do Campo, estivesse presente na elaboração dos projetos pedagógicos. Desse embate, também surgiu à preocupação em incorporar nos cursos ofertados pelos Institutos Federais, disciplinas que contribuíssem para a formação mais ampla dos trabalhadores. É nesse contexto que se abre a possibilidade de inserção, nos cursos do PRONATEC e no PRONATEC Campo, conhecimentos que estão para além da mera formação técnica, isto é, a inclusão de linguagens como a Matemática, a Língua Portuguesa e uma disciplina voltada para discutir a situação vivida no mundo do trabalho, cuja nomenclatura passou a ser “Integração e Orientação Profissional”, no Instituto Federal Farroupilha. Generalista no nome possibilitou abarcar diferentes abordagens, dependendo do curso, se para trabalhadores do campo ou da cidade. Entretanto, alguns itens do programa da disciplina são comuns a todos os cursos.

Na última década, a Educação Profissional vem passando por processos de mudanças e permanências. Talvez, seja melhor dizer, avanços e retrocessos. Entretanto, mesmo quando se trata de um programa de formação aligeirada, como é o caso do PRONATEC, especialmente através dos cursos de curta duração, denominados “Formação Inicial e Continuada – FIC” para os trabalhadores é possível ir colocando algumas questões de maior interesse estratégico. Apesar de esses cursos terem como objetivo imediato adequar a mão de obra para as demandas mais urgentes e socorrer trabalhadores que estão fora do mercado de trabalho, possibilitaram, graças aos Movimentos Sociais do campo, incluir áreas do conhecimento cujo conteúdo vem possibilitando uma discussão mais abrangente das questões históricas que envolvem os trabalhadores. Na prática, o que desejam os Movimentos Sociais, ao reivindicarem a oferta dos cursos exclusivamente pelos Institutos Federais, é que, pelo caráter público dessas instituições, possa ser criado um ambiente de reflexão, de diálogo e de respeito ao conhecimento adquirido na experiência e na tradição da Agricultura Familiar e da Educação do Campo. Em

relação ao Instituto Federal Farroupilha, especificamente no Câmpus Santo Augusto, a discussão foi intensa em torno das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Integração e Orientação Profissional, surgindo algumas inquietações. Por um lado, temos um programa que objetiva resultados a curtíssimo prazo, atendendo as necessidades imediatas de mercado. Por outro lado, como Institutos Federais, temos, entre outros, o compromisso de “[...] estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão [...]” (BRASIL, 2008). Houve a preocupação que os cursos do PRONATEC se tornassem um estímulo à volta dos trabalhadores aos bancos escolares, através de novos sentidos dados ao conhecimento escolar. Por esta razão, as referidas disciplinas foram inseridas em todos os cursos FIC, como parte integrante dos conteúdos, além dos conhecimentos específicos da área técnica.

Na primeira parte deste texto, apresentamos uma descrição contextualizada do lugar e da comunidade, caracterizando o ambiente em que as aulas foram realizadas, e descrevemos parte dos conteúdos desenvolvidos e a estratégia metodológica adotada. Na segunda etapa, relatamos o caráter das intervenções dos agricultores e das agricultoras participantes do curso, referenciando suas falas, sem citá-las, buscando uma reflexão apoiados nos textos de Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*. Nesta reflexão, pretendemos extrair a essência das manifestações e percebê-las como um momento privilegiado de tomada de consciência das situações vividas e das imposições que o sistema estabelece.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Contextualização das aulas

Os trabalhadores da Agricultura Familiar da Linha Turvo, formaram uma turma para o Curso de Agricultor Familiar, com um total de 24 integrantes, composta por homens e mulheres, cuja idade varia entre 20 e 65 anos. Em sua maioria, são trabalhadores que vivem em propriedades muito pequenas, em torno de 06 hectares, sendo que a exceção é de um agricultor que possui uma propriedade de

17 hectares. Entre os participantes, há um jovem, filho de agricultor, que está trabalhando em uma empresa de grande porte, ligada ao abate de frangos, e um agente de saúde, funcionário da Prefeitura Municipal de Três Passos. Os demais, vivem somente do trabalho realizado na propriedade e do auxílio do Bolsa Família. São agricultores e agricultoras de baixa renda, porém, com significativas participações nas atividades coletivas, como sindicatos, cooperativas e grupos organizados para práticas de esporte e lazer e atividades culturais. As aulas foram realizadas em um pequeno pavilhão da comunidade, de estrutura rústica e simples, não podendo ser comparado às estruturas mínimas encontradas em uma sala de aula convencional, por mais modesta que seja a escola. Tínhamos um pequeno quadro, cuja utilização, até o momento da criação do Curso, havia servido apenas para avisos aos integrantes da comunidade. A disposição das cadeiras lembrava mais uma roda de amigos, daquelas antigas reuniões de vizinhos, ainda usual em algumas comunidades rurais. Porém, o desafio maior não estava posto pelas condições do local em que as aulas seriam realizadas, mas, encontrar pontos capazes de promover uma abertura para o diálogo, para a reflexão e para novos entendimentos. Como professor, sabia do conteúdo que precisava ser desenvolvido, mas muito pouco conhecia da realidade daquelas gentes, especificamente. A grande pergunta passava a ser, o que de fato vai tocá-los, sensibilizá-los para que desejem uma participação efetiva? Um monólogo da minha parte em torno dos conceitos a serem desenvolvidos era tão indesejado quanto inviável, para quatro horas de aula com homens e mulheres cansados do trabalho de um dia inteiro. Aí começava a aprendizagem, a inquietação de que nos fala Freire, em que o educador-educando “[...] se pergunta em torno do que vai dialogar [...]” (2005, p.96). Lembrei de que os homens conhecem uns aos outros partindo do que cada um sabe. Por isso, adotei a prática do falar das nossas vidas, em primeiro lugar, pois na ética do diálogo, “[...] cada participante ou falante precisa ter garantias de sua comunicação, [...]”, (MELO NETO, 2011, p.44)

Inicialmente, apresentei a eles um conjunto de itens que propunha discutir, priorizando expressões como “construir”, “pensar”, “dar-se conta” e “nossas situações no trabalho e na vida”. “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa.” (FREIRE, 2005, p.100). A problematização foi feita a partir de questões que

envolvem o conceito de trabalho, de conhecimento e a existência das classes sociais. A categoria trabalho ocupou lugar de destaque, não apenas por se tratar de um curso voltado à profissionalização, mas, também, por se tratar de um “[...] elemento para a aquisição dos entes culturais da sociedade (MELO NETO, 2011, p.43). Com essas categorias, procurei alcançar o primeiro objetivo da disciplina, ao desenvolver um diálogo que revelasse determinados valores historicamente construídos e que estão arraigados no pensamento do povo brasileiro, mas, que se melhor analisados, são estranhos aos seus interesses e vivências. Aos poucos, foi possível um dar-se conta do pensamento hegemônico, naturalmente, sem discorrer sobre o conceito gramsciano de hegemonia, uma vez que não era aquele o momento possível para isso. Através de rodas de conversa e com muita espontaneidade, fomos contando nossas histórias. Digo nossas, porque o professor, naquele momento, legitima-se pelas coisas que viveu e acredita, sendo assim, mais um trabalhador sentado à roda. Assim, fomos falando das nossas vidas, das nossas experiências, pois, como aprendemos com Freire, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (2005, p.79). Foi assim que fizemos uma retomada das nossas trajetórias no mundo do trabalho, problematizando as circunstâncias relatadas, gerando interrogações sobre as experiências vividas, porque, “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (FREIRE, 2005, p.80). Este foi um momento de tomada de consciência do lugar de onde falamos e sobre o que falamos – teve e tem caráter pedagógico – para todo o trabalho a ser desenvolvido. Enquanto desenvolvemos essa etapa, jamais se fez alguma correção sobre expressões ou conceitos utilizados, mesmo que aparecessem afirmações inconsistentes. Assim, cada um pôde contar suas histórias, conforme a sua própria interpretação. Foi um momento de crescimento de todos nós. Como educador, pude reforçar o compromisso com uma educação transformadora e sentir, na prática, a condição de ser não mais aquele que educa, “mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p.79).

Em um segundo momento, foi necessário dizer como a Educação Profissional foi desenvolvida no Brasil e quais os objetivos que ela tentou atingir. Este foi o período de fazer a crítica, tomando fatos da história brasileira, amparado em Vanilda

Pereira Paiva (1973) e já numa introdução aos preconceitos quanto à natureza predominante do trabalho, se intelectual ou manual. A partir daí, entendi ser importante estimular a reflexão sobre a hierarquia de importância estabelecida entre os saberes, para se caminhar numa nova definição do que se possa entender por trabalho e conhecimento. Objetivou-se com isso, desconstruir determinados valores e preconceitos presentes entre os próprios trabalhadores e buscar, de forma simplificada, o conceito mais amplo de trabalho e da sua realização em determinadas circunstâncias históricas, conforme explica Karl Marx (2003). Nos encontros seguintes, procurei estimular as discussões a cerca dos problemas enfrentados pela comunidade. Adotamos aspectos da Sistematização da Experiência, que “[...] ao recuperar as práticas que transforma em objeto do conhecimento, se apóia em narrativas acompanhadas de análises e interpretações” (FALKEMBACH, 2006, p.9). É preciso sublinhar que as primeiras reflexões foram realizadas a partir do entendimento de cada um, a respeito dos fatos relatados. Aos poucos, foram aparecendo os problemas vividos na comunidade. Nas aulas posteriores, procuramos aprofundar conhecimentos sobre as formas que assumem a produção da existência material e os interesses presentes nas relações estabelecidas entre capital e trabalho, em Marx e Friedrich Engels (2005). Apareceu, de forma mais elaborada, a dicotomia entre produção para a vida e produção para o lucro; entre modos de vida do lugar e as imposições da economia de mercado. Os agricultores familiares sentem-se pressionados e sem nenhum controle sobre a produção. Ao mesmo tempo, denunciam uma imposição sobre as formas que produzem, não apenas o leite, mas o melado, o queijo e tantos outros produtos. Em meio a isso, expressam o desejo de manter seu modo de vida, embora percebam a necessidade de aprimorar métodos. Mas, discordam dos objetivos atribuídos à produção, no que demonstram uma resistência aos valores da sociedade de consumo.

As manifestações dos agricultores e agricultoras

Alguns integrantes da comunidade e alunos do curso de Agricultor Familiar têm experiências de participação no Movimento Social, especialmente através da organização sindical e em menor grau, em cooperativas. Foram recorrentes as

manifestações sobre a necessidade de participação de todos no sindicato e outras formas de associação. Um dos mais experientes em atividades dessa natureza ressaltou, por várias vezes, que tem se dedicado à luta pela defesa dos direitos dos agricultores e agricultoras familiares. Nesse sentido, manifestou a satisfação de estar reunido com os seus vizinhos para conversar e trocar idéias. De fato, ele estava entusiasmado com a possibilidade de sensibilização que o espaço propiciou. Sobre a forma de organização das aulas de Orientação e Integração Profissional, dizia o agricultor tratar-se de um espaço de provocação, pois percebia que não estávamos reunidos para que o professor apenas ensinasse, mas para que cada um pudesse falar das suas experiências. Chamou a atenção o fato de que, em função do próprio espaço físico, eles diziam sentir-se numa visita aos vizinhos, como era costume no interior, em tempos passados. Isso, por não estarem em uma sala de aula, conforme já descrito em outro espaço deste texto. Importante ressaltar, no entanto, o forte compromisso com as temáticas propostas, inclusive sem necessidade de grande disciplinamento. Eles mesmos retomavam as questões mais centrais, com relativa facilidade, havendo exceções.

Quando desafiados a falar sobre suas trajetórias, vários contavam particularidades das suas experiências, como por exemplo, o caso de um dos integrantes do grupo ter verdadeira paixão pelo conhecimento, inclusive com prática de observação sobre o comportamento do tempo atmosférico, o que lhe possibilitou fazer descrições precisas sobre o micro-clima da localidade. Dizia esse agricultor, ter alcançado muitas informações, na década de 1970, através de emissora de rádio com ondas de longo alcance. Segundo ele, era como ficava sabendo de algumas coisas do mundo, além de ler um almanaque que ganhara de presente. Isso despertou a paixão pela descrição dos aspectos geográficos de vários lugares. Outros falavam com orgulho da paixão pela leitura, mesmo que de artigos de jornais ou revistas, muitas vezes de épocas passadas. Surgiram questões bem específicas, sobretudo em relação à produção de leite (atividade que garante uma renda mensal aos pequenos agricultores na região) e as relações de subordinação impostas pelas grandes empresas compradoras. A necessidade de encontrar alternativas para a produção de fumo, que também é geradora de renda para várias famílias e, sobretudo, a necessidade de dar continuidade à vida no campo. Em relação a esses problemas, há uma queixa dos agricultores, especialmente sobre a falta de

transparência nas relações estabelecidas com os compradores do leite produzido nas pequenas propriedades. Eles argumentam que entregam o produto sem saber o preço que será pago e sequer lhes são passadas informações sobre o processo de avaliação da qualidade do mesmo. Preocupam-se com o caminho a ser adotado para substituir a produção do fumo que, embora gere uma boa renda, também traz malefícios para a saúde de produtores e consumidores.

Sobre as imposições do “mercado”, os agricultores reconhecem a sua existência e a relação que há com a produção por eles realizada. Percebem a insistente tentativa de torná-los totalmente atrelados a ele. Foi possível dar-se conta de que várias experiências realizadas, em especial quando se estreitam relações entre o produtor e uma grande empresa compradora, que ela deseja subordinar a gestão das propriedades aos seus interesses. Em reação a essa prática, dizem os trabalhadores do campo, que desejam apenas continuar vivendo da sua maneira. O argumento que os agentes econômicos dominantes apresentam, inclusive em cursos de capacitação, é de que eles devem ser empreendedores. Em resposta, afirmam os agricultores, que o que essas empresas buscam é estimulá-los à ambição, para que trabalhem perseguindo objetivos que não lhes pertencem, como a produção em escala, por exemplo. Coerente a isso, sinalizam para uma contradição entre a formação proposta com ênfase nas condições do mercado e o desejo dos trabalhadores e trabalhadoras da agricultura familiar local. Percebe-se aí também, uma reação a determinados objetivos dos programas de formação profissional, assim como em relação à forma da sua implementação. Foi possível constatar pontos comuns entre as exigências do Movimento Social do campo, em relação ao formato inicial da proposta do PRONATEC.

Argumentam os participantes da experiência aqui relatada, que a continuidade da vida no campo encontra sua maior dificuldade na sucessão, pois os jovens, como em várias regiões da agricultura familiar, não querem permanecer no campo. Sobre esta problemática, acredito que a disciplina de Integração e Orientação Profissional tenha dado uma contribuição importante para a reflexão do coletivo. Partindo do pressuposto de que devemos superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e de que devemos fazer com que os conhecimentos produzidos através da ciência se aproximem das contribuições dos saberes dos trabalhadores, a permanência dos jovens no campo pode deixar de

significar ausência de progresso. Esta questão marcou o ponto mais alto das discussões. Em diálogo, jovens e adultos, de várias idades, refletiram sobre a importância dos diferentes saberes e da necessidade de que os pais sejam mais abertos aos conhecimentos que seus filhos trazem dos cursos profissionalizantes (técnicos e superiores). Da mesma forma, os jovens devem reconhecer que o conhecimento construído pela experiência dos seus pais e avós, tem muito a contribuir no bom desempenho da produção familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do relato e da reflexão sobre a experiência pedagógica no PRONATEC, pretendemos trazer uma contribuição, ainda que singela, ao debate sobre as práticas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, da Agricultura Familiar. Procuramos descrever as condições aproximadas em que o curso foi realizado na comunidade da Linha Turvo, especialmente no que se refere ao contexto em que os agricultores e agricultoras estão inseridos e o ambiente pedagógico criado para o desenvolvimento das aulas. O olhar sobre, enfatiza a importância de um processo dialógico de aprendizagem para educandos e educadores, sobretudo, porque nessas condições, ambos ocupam os dois lugares, embora aos professores esteja colocada a responsabilidade do saber docente. “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE ,1996, p.92). Considerando este compromisso, foram apresentados os principais conteúdos da disciplina, e os mesmos foram desenvolvidos observando conceitos inerentes a cada temática.

Com os temas propostos, houve a identificação de alguns problemas dos agricultores e agricultoras e criou-se um ambiente de discussões democráticas e solidárias. Pode-se dizer que, neste sentido, o curso abriu caminhos para novas condições de organização, pois, foi possível ampliar a consciência da realidade vivida. Apesar de ser uma pequena contribuição, é razoável afirmar que houve o reconhecimento, mesmo que parcial, das condições históricas. Não lhes foram apresentadas soluções para os problemas, apenas, criado o ambiente para que

iniciem a construção de novos olhares. Foi possível, graças à adoção do diálogo como princípio das relações e meio pedagógico de abordagem das temáticas, cada um e cada uma, ir refazendo seu olhar para as questões que dizem respeito a nossa vida e as nossas relações. Ampliamos as percepções, não para dizer que tudo está perdido, ou que não tem jeito diferente de se fazer e viver. Percebemos mais para alimentar novas idéias, na certeza de que existem outras possibilidades. “Se o diálogo é 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.” (FREIRE, 2005, p.95). O dar-se conta teve caráter propositivo e renovador. Foi um olhar para o futuro com a esperança de quem acredita em si, talvez agora, um pouco mais. Entretanto, este ponto de vista otimista em relação às possibilidades exige compromisso de quem com eles partilhou das reflexões, de quem com eles viveu a emoção de novas (re) descobertas.

As reflexões aqui realizadas abrem espaço para diferentes encaminhamentos, no que se refere à produção de conhecimentos e diretrizes ao trabalho docente que vem sendo realizado no Câmpus Santo Augusto, em especial nos cursos de Formação Inicial e Continuada, desenvolvidos pelo PRONATEC. Em certo sentido, elas alimentam novos processos de ensino e aprendizagem que estão ocorrendo neste programa, pois reforça o que Freire nos ensina sobre o quanto um processo pedagógico pode estimular a afetividade, “[...] o gosto de querer bem” (1996, p. 142). Neste aspecto, os encontros não produziram apenas novas formas de ver o nosso estar no mundo. Também, foram geradores de novas amizades, de novos compromissos, de um novo “importar-se” com os outros. Esses novos vínculos estabelecem novos referenciais para o desenvolvimento de futuros cursos e contribuem de forma especial para as diretrizes das atividades de Extensão, no Câmpus Santo Augusto. Sobre as inquietações mencionadas na introdução deste texto, quanto ao caráter que deveria ser dado aos cursos e da opção do IF Farroupilha em inserir disciplinas para uma formação mais ampla, algumas conclusões podem ser retiradas. Existe a consciência, entre os trabalhadores e trabalhadoras da Linha Turvo, de que há uma pressão do capital em transformá-los em colaboradores das necessidades de mercado. No entanto, resistem a essa pressão, pois, encontram na forma modesta como vivem e produzem o significado para suas vidas. Não há, entre esses agricultores, a busca da qualificação

profissional para o acúmulo material, mas, para a associação entre os saberes do trabalho manual e o conhecimento produzido cientificamente, contribuindo, desta forma, com a produção para uma melhor qualidade de vida, dentro da significação que eles dão à qualidade e à vida. Pode-se encontrar entre esses homens e mulheres, mesmo que em pequena proporção, a satisfação do que desejava Freire: “Espero, convencido de que chegará o tempo em que, [...], o mundo se re fará e recusará a ditadura do mercado, fundada na perversidade do lucro.” (1996, p. 128).

A nós, enquanto trabalhadores da Educação, tendo a oportunidade de fazermos parte de todo esse processo, de conhecer *in loco* a implantação de um Programa de qualificação profissional em contraste com as vontades de nossas gentes, reafirmamos, nas palavras de Freire, a nossa convicção de que, “Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção.” (1996, p. 129). Saímos gratificados, principalmente no último encontro, quando, em uma roda de conversa, com falas emocionadas, os agricultores e as agricultoras afirmaram sentirem-se parte de alguma coisa, porque a eles foi dada a oportunidade de dizerem o que sentem, do lugar de onde sentem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 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/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 02 mar. 2014.

BRASIL. **Lei 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 02 mar. 2014.

FALKEMBACH, Elza M. F. Sistematização, uma arte de ampliar cabeças. In: Ministério do Meio Ambiente – MMA/PDA. **Arte de ampliar cabeças**: uma leitura transversal. Brasília: MMA/PDA, 2006. (Série Sistematização, XI).

FREIRE, Paulo. **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.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- MELO NETO, José Francisco. Educação Popular e “Experiência”. **Contexto & Educação**, Unijuí, Ijuí, n. 85, p. 31-50, jan./jun. 2011.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.
- SANTOS, Ariovaldo. Mundialização, educação e emancipação humana. In: GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria; ORSO, Paulino José (Orgs.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PEDAGOGIA COM O OPRIMIDO: UM OLHAR TRANSVERSAL SOBRE A RELAÇÃO ENTRE OPRESSOR E OPRIMIDO¹

ADRIANO PAULO DA SILVA²

JANAÍNE SOUZA GAZZOLA³

MARISA BARBIERI⁴

ELISABETE CERUTTI⁵

RESUMO

O estudo enfatiza o cerne da pedagogia freireana, exposta pelo livro *Pedagogia do Oprimido*, foco da investigação ora apresentada. Em seus pontos principais aborda a relação opressor-oprimido como negação da humanidade que nos é própria, ontologicamente falando. Somente uma educação ancorada no compromisso dialógico mostra-se propulsora da recuperação da identidade humana perdida. A prática libertadora, proposta por Paulo Freire, evidencia a transformação social pela participação maciça dos sujeitos que se percebem vocacionados na busca do ser mais. Os princípios da vocação humana só são conquistados numa relação dialógica que parte dos oprimidos. Esse diálogo, obrigatoriamente horizontal, acontece numa relação humilde em que o valor da palavra não está apenas de um lado. Os Grupos de Estudos e Pesquisa desenvolvidos durante a Semana Formativa do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen qualificou a formação pedagógica, por meio de leituras, reflexões, questionamentos e produções. As atividades pedagógico-educativas realizadas, que exigiam atenção e participação coletiva, desencadearam o objetivo deste ensaio. A continuação de ações como esta faz parte de nossos propósitos intencionais aprimoráveis, permitindo ao leitor fazer suas contribuições para a ampliação e qualificação da prática pedagógica.

¹ Trabalho originado dos Grupos de Estudo e Pesquisa, realizados na Semana Formativa do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS, no ano de 2013.

² Acadêmico do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: adrianoaps255@gmail.com.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: sgjanaine@hotmail.com.

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: marisabarbieri2010@gmail.com.

⁵ Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: beticerutti@uri.edu.br.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia com o Oprimido. Educação Bancária. Dialogicidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho em tela apresenta ideias basilares acerca do livro Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, o qual traz assuntos relacionados à situação do opressor e do oprimido, demonstrando a contradição e a superação existente entre esta relação.

Uma pedagogia com o oprimido não é uma pedagogia pensada por uma elite que domina e quer ser detentora de todos os processos pelo qual tenciona educar a classe oprimida. A pedagogia urgente é aquela em que o oprimido tem sua voz que expressa o desejo de fazer diferente, e essa diferença implica num grau de liberdade concedido pelos opressores e alcançado pelos oprimidos; por isso, o autor aborda o processo de libertação ao final do primeiro capítulo, como emanante da união dos oprimidos, propulsores do pontapé inicial em busca da liberdade que será necessariamente compreendida pelos opressores numa relação dialógica.

Na sequência do trabalho, apresentam-se ideias acerca da Educação Bancária de Paulo Freire, a qual está retratada como um instrumento de opressão, apontando, propositalmente, a contradição existente entre educador-educando. Além disso, o texto traz à tona questões relacionadas à prática educativa, no tocante ao sujeito “pensante” na pessoa do professor, e ao sujeito “ouvinte” no caso do aluno. Aponta, ainda, a dimensão emancipatória que reside na prática social, enquanto problematização do conhecimento dado, proposta esta do autor, com vistas à transformação de práticas já existentes. Educação Bancária: inconclusão do homem que se acha concluso pretende intencionalizar a prática pedagógica vigente, conferindo-a a libertação.

Na terceira parte do trabalho, demonstra-se o quão é importante o desenvolvimento do diálogo no processo educativo. O diálogo é expresso pelas palavras e pela ação que se dá entre o professor e o aluno em sala de aula, bem como entre os homens em comunhão. É isso que dá sentido ao mundo em que os

homens vivem e se relacionam. O diálogo entre educador-educando começa em seu planejamento escolar ou até mesmo quando se questiona o currículo, visto que o conteúdo não pode estar dissociado do cotidiano dos alunos. Ele tem que ter uma relação com o que se vive no mundo atual. Ensinar e aprender são uma constante investigação, porém Paulo Freire adverte para que não torne o homem, neste processo, um mero objeto de investigação. Que não se perca a essência do ser humano.

Com a perceptível abrangência deste trabalho, o leitor encontrará apontamentos que nortearão sua vivência, seja ela pessoal ou profissional, no que tange sua vida em sociedade, enquanto ser inconcluso.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Pedagogia com o Oprimido

O processo de desumanização é um dos temas abordados por Paulo Freire (1987) no livro *Pedagogia do Oprimido*. Freire discute tal processo causado pela ação do opressor sob os oprimidos, relatando que a forma de imposição em que o opressor envolve o oprimido faz com que este seja menos, ou seja, veja-se em condições, nas quais ele precisa do seu usurpador. Esta desumanização mesmo que sendo um fato concreto na história não é uma certeza, mas sim, resultados de ordens injustas que geram a violência dos opressores, fazendo-os desumanizados. Diante disso, pode-se perceber que

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra que 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. 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.16)

O processo para humanizar e reconstruir as condições vocativas é um processo árduo, difícil de ser iniciado e difícil de ser levado adiante. O indivíduo, rotineiramente acostumado, não reavalia as condições nas quais se enquadrou. Está numa teia relacional.

Há de se assumir que os homens, diante do seu meio que o circunda, são levados à ação, são levados a enfrentar as situações, nem que seja embarcar no mesmo barco que os demais, quando não têm outra meta além daquilo que os outros lhes impõem. Quando o indivíduo assume o último estado, automaticamente põem-se na condição de oprimido, pois reprimiu, deixou de manifestar características a ele natas, enquanto ser humano. Neste estado, aceita como generosidade as migalhas a ele ofertadas. Qualquer promessa ou mérito que vêm de parte do opressor são vistas como ato de misericórdia, pois ele - o oprimido - pensa que não é digno delas, por isso continua em sua condição servil.

Na arrogância acomodada dos opressores, não existe, quase sem precedentes, o lugar para a mudança e libertação áurea dos seus servos. Existe sim, o fortalecimento de seu senhorio em detrimento da fragilidade daqueles. Por isso, aptos para mudar esse estado, somente os oprimidos. São eles que podem recuperar sua humanidade perdida (sonhos, desejos, portas e janelas diferentes). Por isso Pedagogia do Oprimido. Uma pedagogia feita com o oprimido e não para o oprimido. Pedagogia esta, que não se restringe a uma aplicação apática e estável, mas de uma construção para aqueles que apresentam multiformes aspectos que os constituem enquanto ser.

Para perderem o medo da liberdade, os oprimidos precisam entender a sua subjetividade em relação à objetividade. Precisam unir-se aos oprimidos, participantes da mesma subjetividade e partirem em busca da objetividade. Não existe liberdade sem a recuperação da humanidade. Ora, a humanidade só pode ser validada em relação ao outro, logo, é com o outro que os homens libertam-se. A humanização é, para Kyu Hwan Lee (GADOTTI, 1996), o cerne da pedagogia freireana. O próprio Freire disse que humanização é vocação humana “[...] frustrada pela injustiça, pela exploração e pela violência dos opressores; todavia, é afirmada pelo grito dos oprimidos por justiça e liberdade, e por sua luta para recuperar a humanidade perdida.”

A criticidade freiriana visa amparar os que se encontram submersos na cultura do silêncio, na cultura do auto-abandono. Educação problematizadora é a chave exposta por Freire para se criar uma consciência crítica, pois,

[...] através da educação problematizadora, os homens desenvolvem sua capacidade de perceber criticamente os caminhos que existem, no mundo, através dos quais e nos quais eles se encontram a si mesmos; eles passam a ver o mundo como uma realidade em processo, em transformação. (FREIRE apud GADOTTI et al 1975, p 644)

Dessa forma, a educação assume também caráter libertador, que para Freire “[...] é um processo pelo qual o educador convida os alunos a reconhecer e a desvelar criticamente a realidade.” (FREIRE, apud GADOTTI et al, 1975, p. 644) A prática domesticadora é uma mentalização ilusória de que estão adaptando à realidade do aluno o conhecimento em pauta.

Existe uma diferença abismal daquilo que se conceitua por ter e aquilo que se assume por ser. Não existe meio de negação de que para ser também é preciso ter. Tomemos por exemplo o fato do conhecimento em relação ao saber. A pessoa que tem conhecimento é diferente da pessoa sábia, pois apesar de ter condições de, diante das situações, aplicar o conhecimento, no entanto, isso se resume ao campo profissional, sejam princípios éticos ou valorativos. São frequentes os exemplos daqueles que tem duas caras, uma no exercício profissional e outra fora dela, como em família ou em outro grupo social. São as implicâncias do conhecer, do conhecimento superficial que não se impregnou a todas as faculdades do ser humano, enquanto anatomia visível, invisível ou perceptível. A pessoa sábia diferente da anteriormente citada tem o conhecimento como integrante do seu ser, por isso não serão as circunstâncias, por mais improváveis que venham ser, que a abalarão e a levarão a mudar o seu agir, pois, não pode negar o seu ser. Integralmente, encara todas as situações, comprometido com a sua moral, magnitude mais autêntica do ser. O exemplo mais claro de alguém que exerceu suas intervenções no âmbito do conhecimento e da sabedoria, segundo a tradição judaica cristã, foi o terceiro rei de Israel. Salomão, conhecido por seus provérbios e linguagens metafóricas, deixa o exemplo claro de um gerenciar próspero e frutuoso sob a égide da sabedoria, para em seguida apresentar o desastroso rumo de

alguém que governa apenas com o conhecimento. As consequências mais perceptíveis mostram-se no âmbito político e religioso com a fragmentação do reino nas partes norte e sul. Com a pedagogia freireana viemos a entender ainda mais a constituição do ser, enquanto consciência de sua própria identidade, da ética que perpassa o campo social porque primeiramente está na esfera pessoal, assumindo o compromisso de ser ético consigo mesmo antes de estender a ética para o social.

O lucro, por ser a máxima empregada na construção do ter, acaba por tirar toda a perspectiva construtiva do ser, por isso, Freire acentua:

Não podem perceber, na situação opressora em que estão, como usufrutuários, que, se ter é condição para ser, esta é uma condição necessária a todos os homens. Não podem perceber que, na busca egoísta do ter como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser. (FREIRE, 1975, p 49).

O diálogo por ser, na visão freireana, um ato de fé nos homens, há de constituir-se como meio propulsor esperançoso de resolução das situações mediante suas devidas problematizações. Dispor-se ao diálogo é, pois, uma atitude corajosa de quem luta pela liberdade.

Educação Bancária: inconclusão do homem que se acha concluso

A educação bancária é apresentada como sintoma de uma prática doentia e dominadora. Paulo Freire questiona diretamente o que é o saber, o que é o conhecimento. Recorre ao pensamento kantiano do saber de “experiência feito”, denunciando um saber de “experiência narrado ou transmitido”. É evidente que a narração não é o problema. O problema é quando a narração torna-se uma máxima irrevogável, que não pode ser questionada, analisada, estudada, para aí sim, tomar o rumo do que passa a ser conhecimento. Paulo Freire afirmava a importância da colocação da crença de cada um e posterior análise.

Neste sentido, as ideias do educador não fazem sentido sendo somente elas; sistematizam-se (ou pelo menos deveriam) juntamente com as ideias dos educandos, por meio de uma comunicação da realidade de ambos. Desta forma,

tendo uma fonte geradora, o pensar autêntico terá sentido, facilitando uma comunicação verdadeira, acabando com a superposição de uns homens sobre outros.

A prática bancária não permite que o sujeito reflita, analise e critique as ideias, tornando-se assim, oprimido. É preciso, pois, que se crie uma educação problematizadora, que enfoque os educandos, que os convide a refletir, pensar, desenvolvendo sua criticidade. Pensar o mundo, as pessoas, as coisas, enfrentar o desafio de mudar, de querer o novo. Desafiar-se a cada momento é uma tarefa difícil, mas que proporciona a descoberta de novas ideias, novos olhares e novas atitudes.

Segundo Paulo Freire (1987), “a questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário [...]” (p. 35). Afinal, “nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por quê?” (p. 43).

Desta maneira, a educação torna-se um ato narrativo, no qual os educadores são os depositantes e os educandos os depositários. Esta situação contraria o que Freire defendia e propunha: uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos. O autor condenava o tradicionalismo da escola brasileira, que chamou de ‘educação bancária’, em que o professor deposita o conhecimento em um aluno desprovido de seus próximos pensamentos. Tal sistema, diz Filho (2013), só manteria a estratificação das classes sociais, servindo o ensino de mero treinamento para a formação de massa de trabalho. Contrariamente, Freire propunha a construção do saber de forma conjunta, em que o professor se aproxima dos conhecimentos prévios dos estudantes, para com essas informações ser capaz de apresentar os conteúdos aos alunos, que teriam poder e espaço para questionar os novos saberes.

Na prática, funciona assim: o professor questiona os alunos sobre o seu dia a dia, apresenta uma explicação ideológica para os problemas e insatisfações relatados, e depois discute com eles o que acharam desse conteúdo. Se os alunos discordarem da explicação, o professor argumenta em favor do seu próprio ponto de vista ideológico. Ao fim do “diálogo”, o professor conclui que os alunos que ele

conseguiu convencer estão agora “conscientes” da sua “verdadeira” condição de oprimidos e explorados pela sociedade de classes.

Isso é apenas a “educação bancária” camuflada de diálogo! O professor apresenta uma única via para explicar as situações relatadas pelos alunos: a ideologia em que ele acredita. O aluno é deixado na ignorância sobre a existência de pesquisas que explicam as situações de pobreza, desigualdade, problemas urbanos e ambientais, entre outros, fora do universo teórico e ideológico do professor.

O que se tem aí, portanto, é um método que consiste em transmitir ao aluno verdades prontas, tal como na dita “educação bancária”, mas disfarçado por um processo dialógico manipulado pelo professor, que sonega ao aluno o conhecimento.

Paulo Freire constata a necessidade de uma transformação nas práticas sociais visando uma nova perspectiva de consciência que possibilitasse discutir a ordem social, na qual o sujeito se encontra inserido e, ao mesmo tempo, promover o rompimento de padrões mentais incutidos pela ideologia dominante. O que se percebe, muitas vezes, é uma apatia coletiva diante dos acontecimentos quando tantos assistem emudecidos e ignorantes o cerceamento de seus direitos, na medida em que “a conduta do oprimido é, por excelência, um comportamento prescrito, ou seja, ela reflete, na essência, a orientação do opressor.” (BAUER, 2008, p. 96 apud FOCHEZATTO e CONCEIÇÃO, 2012, p. 04). Conforme Marx e Engels, com os quais concordamos, nesse sentido, ressaltaram que: “[...] aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção [...]” (MARX, ENGELS, 1976, p. 19 apud FOCHEZATTO e CONCEIÇÃO, 2012, p. 04).

Ao falar em produção, destaca-se o “direito de dizer a sua palavra” de que Paulo Freire apresenta. Diante disso, consideramos, assim como Veiga, que “[...] a indagação é uma decorrência do inacabamento humano” (2008, p. 274). Num sentido amplo, pensar numa intencionalidade é pensar na educação como um todo, pois, como frisa a autora, tais intencionalidades concretizam-se nos aspectos da política, da gestão educativa, do pedagógico e da prática pedagógica, com vistas à educação libertadora.

Processos Dialógicos: transformação da prática pedagógica?

A partir das discussões em grupo percebeu-se a importância do diálogo nas relações escolares e na sociedade, pois o homem ao se calar faz com que o mundo não perceba a sua existência e se torne um ser quase invisível. O diálogo permite a transmissão e a troca de conhecimento, pois não se faz educação sem comunicação. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. (FREIRE, 1987, p. 45) O diálogo só é possível quando há humildade, a fé e o amor. Para a educação dialógica que Freire propõe torna-se necessário à troca de conhecimento sob forma de diálogo. Para isso, também é importante que esse diálogo parta da real necessidade dos alunos.

Na prática da sala de aula cabe ao professor antes mesmo de planejar as suas aulas, conhecer o seu aluno, manifestar uma curiosidade a cerca da realidade do mesmo, para assim construir, possibilidades para que o aluno aprenda de forma amorosa e tendo a consciência de que o educador elaborou um trabalho sobre o que ele quer aprender, o professor deve ser humilde de aceitar a opinião para que se efetive uma prática dialógica, de confiança, pois o professor aprende com o aluno e vice-versa. E é com esse amor, essa fé e humildade que o professor e aluno constroem uma relação amigável de confiança e de troca de saberes.

No decorrer das nossas reflexões pode-se relacionar o poder da palavra e como a mesma pode transformar a realidade evidenciando a importância do diálogo, e como esse se torna essencial na educação como prática de liberdade. “O seu que fazer ação e reflexão, não pode dar-se sem ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação.” (FREIRE, 1987.p.70).

Mas, contudo ainda temos o medo da liberdade podendo este conduzi-los a serem opressores ou mantê-los oprimidos, porque a libertação exige muita luta dos oprimidos, pois os opressores nunca lutarão pela liberdade dos oprimidos.

É a ação e reflexão dos homens sobre o mundo é de fundamental importância assim, para transformá-lo, e que sem ela é impossível à superação da contradição opressor x oprimido.

O diálogo entre educador e educando começa mesmo antes do planejamento quando questiona-se o que vai refletir com os alunos estando

determinado conteúdo associado ao cotidiano destes, fazendo-os interatuar. Neste sentido, Paulo Freire adverte para que não torne o homem um mero objeto de investigação que não se perca a essência do ser humano, pois o homem tem uma grande importância como ser pensante de práxis sobre o mundo para que nele se envolva. Por mais que o diálogo seja algo difícil, só será levado em conta se as partes relacionadas tiverem antes um conhecimento sobre o assunto.

Deve-se ter uma práxis, uma teoria e uma prática alicerçadas no diálogo, na qual os indivíduos irão ter uma reflexão e logo uma ação já que não há uma nova reflexão sem ação, gerando assim uma criação e transformação da realidade, concretizando sua reflexão. A participação nas atividades da sociedade por meio do diálogo trará grandes oportunidades de se fazerem seres históricos sociais nesse meio construindo seu próprio conhecimento.

A investigação da temática, repetamos envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre aferido à realidade. (FREIRE, 1987, p.58).

Através do tema gerador conseguiremos mostrar aquilo que realmente o educando necessita e somente através do diálogo conseguiremos saber quais são realmente as necessidades do educando fazendo com que os temas geradores partam de sua realidade de sua existência.

Para que ocorra a liberdade é preciso que os homens se reconheçam como seres subjetivos inclusos em um mundo com objetividades que norteiam a sua vivência, mas é necessário que não se torne oprimido pela objetividade do mundo. Entretanto não podemos falar de objetividade sem subjetividade, pois não há uma sem a outra.

Sendo assim, a humildade torna-se pré-requisito para o diálogo. Cabe a nós termos humildade com as pessoas ao nosso redor, uma vez que teremos um bom convívio e teremos sempre um bom diálogo que é como a essência de nossa futura profissão e não deixando também o mesmo de lado com a nossa família, com os colegas de faculdade, de serviço e todos a sua volta.

METODOLOGIA

Este trabalho originou-se de Grupos de Estudos e Pesquisa desenvolvidos durante a Semana Formativa do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, no intuito de qualificar a formação pedagógica, por meio de leituras, reflexões, questionamentos e produções.

O objetivo foi mediado por atividades pedagógico-educativas, que exigiam atenção e participação coletiva. Os estudos adequaram-se à temática do Livro Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire que, durante cinco encontros, deixou espaço para a compreensão da Pedagogia freireana, o que culminou em um Seminário de socialização das Leituras Pedagógicas em Paulo Freire⁴²⁸, com a participação de todos os acadêmicos do Curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a atuação do professor com seus alunos deve ser dialógica, nos indagamos: dialogar o que? Para haver diálogo é preciso haver interesse de ambas as partes para que possa haver também questionamento, argumentação, contra-argumentação... É possível aproveitar o conhecimento científico sem o fado das teorias fechadas e prontas. A proposta para isso é humanizar o conhecimento (CURY, 2008) não esquecendo o processo histórico que forjaram nossos cientistas, homens de carne e ossos. As emoções e os sentimentos que os motivaram são, principalmente para os jovens, mais importantes do que os resultados científicos que obtiveram. Aliás, sabendo os meios que os constituiu, a importância teórica é bem mais fácil e prazerosa para ser alcançada.

Se não ocorre qualquer identificação do aluno com o conteúdo estudado, suas perguntas sobre porque estudam não são respondidas, ficando a sensação enfadonha pela ausência prática. Como seres da busca, e busca essa da felicidade (para a fundamentação filosófica) mesmo os indivíduos que não conseguem pensar

⁴²⁸ Nome dado ao evento realizado.

sobre os meios constituintes de tal felicidade, suas ações refletem um querer obtê-la. Aí a importância do diálogo e sua conseqüente problematização. Do partilhar de experiências que nos são comuns, entendemos através do outro, novos meios de superação e motivação, nos analisamos sem o peso de pensar que somos a única pessoa no mundo que tem determinadas situações diante de si, nos questionamos sobre nossas atitudes e nos propomos a mudar positivamente.

O diálogo, potencial máximo da capacidade comunicativa oral, não pode ser substituído por mímicas, formulários ou regras que tornam o homem mais máquina que humano. O diálogo precisa ser o meio pelo qual o chefe entende seu empregado, os pais seus filhos e os professores seus alunos. Dar abertura ao questionamento é uma das melhores formas de se entender as formalidades, inclusive aquelas baseadas no não.

Nesta tessitura, foi possível depreender que o diálogo é fundamental para emergir os oprimidos da situação subumana a que foram sujeitados, tornando consciente o seu desejo vocacional de libertação. Aplicado à área educacional, tal desejo não pode sucumbir frente aos desafios que se apontam cotidianamente, principalmente no que diz respeito ao que o professor quer ensinar e ao que o aluno quer aprender. Curricularmente, apregoam-se metodologias descontextualizadas, que acabam desconfigurando o sentido ontológico do ser professor. Agir consciente e autonomamente são desafios que serão conquistados por meio do diálogo.

Tornar possível a proposta freireana nos Grupos de Estudos, tanto analítica quanto metodologicamente, apresentou-se como um desafio, que mobilizou a participação em busca de respostas para o atual estado educacional e posterior atuação pedagógica. Indagamos-nos acerca de nossa futura prática sobre os condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais que a circundam. Conseguiremos colocar em prática nossos princípios teóricos conquistados?

REFERÊNCIAS

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. São Paulo: Sextante, 2008.

FILHO, Luis Lopes Diniz. **Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada**. In: *Gazeta do Povo*, publicado em 16/02/2013. Disponível em:

<<http://www.escolasempartido.org/artigos/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2013. Londrina, PR, 2013.

FOCHEZATTO, Anadir; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. A proposta da educação problematizadora no pensamento Paulo Freire. In: **IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1931/926>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2013. Caxias do Sul, 2012.

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

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, Moacir, **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. Brasília: Unesco, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata, In: **Aula: Gênese, dimensão, princípios e práticas**\ Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2008. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

O PIBID E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

FABIANA APARECIDA SOMAVILLA¹

TAIS REGINA FREO²

LUCI MARY DUSO PACHECO³

EDITE MARIA SUDBRACK⁴

RESUMO

O presente trabalho origina-se dos estudos realizados na Semana Formativa, o qual tem como objetivo o entendimento sobre o livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* de Paulo Freire. Tendo como objetivo valorizar a cultura do educando, a sua compreensão crítica, ajudando a formar educadores comprometidos e possibilitando o conhecimento da teoria/prática. Sendo assim, este trabalho propiciou a importância de como ser um educador que saiba realizar um bom trabalho em sua prática pedagógica, que está a serviço do educando em propiciar qualidade tanto pessoal e social. Paulo Freire demonstra suas ideias voltadas para a autonomia e libertação, numa formação que aprecia o pensar, a ética e a crítica como ferramentas que o educador deve ter em sua prática sabendo aplicá-las, numa forma prazerosa e de qualidade. Freire cita em suas teorias o ensinar, o aprender e o problematizar como um dos saberes fundamentais para ação do mestre, tendo como contribuição o respeito, a inovação, o desafio, possibilitando a mudança, não como seres depositantes de informações, mas a realização da construção do pensamento crítico. Sendo que o professor não só ensina, porém aprende com seu aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Educador. Formação. Autonomia.

¹ Bolsista do Programa PIBID, subprojeto Pedagogia Ensino Médio. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen - e-mail: fabi_somavilla@hotmail.com

² Bolsista do Programa PIBID, subprojeto Pedagogia Ensino Médio. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen - e-mail: taisregiina@hotmail.com

³ Doutora em educação, Coordenadora de Área do subprojeto Pedagogia Ensino Médio, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen - e-mail: luci@uri.edu.br

⁴ Doutora em Educação. Professora e Chefe do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen - e-mail: sudbrack@uri.edu.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O livro *Pedagogia da Autonomia* nos orienta sobre pensamentos e reflexões do teórico, com organizações e orientações que o educador deve ter em sua prática pedagógica, salientando que a *Pedagogia da Autonomia* é fundada na ética, respeito, dignidade e autonomia do próprio educando.

Como futuros educadores devemos estar conscientes que nosso dever é educar, e por isto que a nossa missão é correr atrás do aprendiz, percorrer caminhos com a conquista e desafios de saberes e conhecimentos para a atuação profissional. E Freire nos conduz para uma teoria e prática que possibilita um aprendizado maior, com motivação e ensinamentos grandiosos.

No primeiro momento será apresentado o Referencial Teórico, o qual abordará sobre sugestões em como deve ser o perfil do profissional docente em sua prática pedagógica, no segundo momento a Metodologia que demonstra os métodos didáticos na efetivação dos estudos, e, no terceiro momento os Resultados analisam a contribuição das atividades realizadas em práticas ao finalizará a conclusão.

Utilizamos o método qualitativo, com pesquisa no livro e observação durante o trabalho realizado. Esperamos com nossas contribuições dar subsídios ao sujeito, ampliar seus conhecimentos, e orientado ao docente para a realidade que devem enfrentar durante a vida profissional.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Através da leitura e das discussões a respeito do livro “*A Pedagogia da Autonomia-Saberes necessários à prática educativa*”, de Paulo Freire, percebemos que sua linha de pensamento está embasada na esperança e no otimismo, que condena as mentalidades fatalistas que se conformam com a ideologia imobilizante, que se acomodam diante da realidade. Em Freire (1996), educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a História é um tempo de possibilidades. É um “ensinar a pensar certo” como quem “fala com a força do testemunho.” E um “ato comunicante, co-participado, de algum

produto de uma mente “burocratizada”. No entanto, toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à sua aplicação prática.

Freire inicia seu livro explicitando os principais motivos que considera para analisar a prática pedagógica do professor em relação ao desenvolvimento da autonomia de ser e de saber do educando com que trabalha. Já em suas primeiras palavras fala da necessidade do professor em respeitar o conhecimento que seus educandos trazem para escola, por se tratar de sujeitos sócio-histórico-culturais, transformadores do seu meio. Freire (1996, p.11) cita um exemplo dizendo que:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibra par mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro.

Defende ainda, que o professor deve valorizar esse conhecimento, e procurar desenvolvê-lo cada vez mais, ou seja, tentar fazer com que esse conhecimento evolua, de um mero conhecimento simples e menos consistente para um conhecimento mais amplo e científico, esta construção de conhecimento ajuda na inter-relação entre os indivíduos, para que aí possam recriar o conhecimento. Assim, o professor estará agindo eticamente na sua relação consigo mesmo e com o outro, pois tem que ter em mente que formar é muito mais que puramente treinar o seu aluno. A essa ética, Freire denomina de ética universal do ser humano e a julga como essencial para a prática docente e, ao mesmo tempo, indissociável da mesma.

O professor não deve apenas passar em vão na vida de seus alunos, este não deve ser apenas um mero investigador do conhecimento, e sim alguém que busca o novo e o diferencial para os seus alunos, abrindo assim novos horizontes e caminhos para eles, pois ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. O professor que se realiza em sua prática profissional, consegue compreender e entender seus alunos, tornando suas aulas mais interessantes e voltadas à realidade que o aluno se encontra.

O aluno consegue assimilar melhor o conhecimento quando este fora transmitido de forma que o mesmo esteja ligado a sua realidade, ou seja, assim terá

significância e prazer por parte do aluno em aprender. O professor precisa estar sempre em constantes mudanças e transformações, se aperfeiçoando assim com novos saberes, contribuindo de fato para a sua carreira profissional. Assim:

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto da vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.(FREIRE,1996, p.70)

Quando o professor entra em sala deve estar aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Como educadores, devemos estar constantemente advertido com relação ao respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. O respeito a autonomia e a dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Salientamos ainda que o bom professor é aquele que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de 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.

Para sermos professores precisamos se colocar diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. Não posso levar meus dias, minhas preocupações centrais devem ser a de procurar como professor a perguntar aos alunos o que acham de aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço. Freire (1996, p.74) ressalta que “É por isso repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor”.

Ou seja, o papel do professor não é transferir o conteúdo a seu aluno, Freire deixa bem claro que aprender não é algo temporário, que se aprende só para um

dado momento, aprender é algo que se leva para sempre, então a memorizar não significa que o aluno realmente aprendeu. Dessa forma cabe ao professor respeitar o educando entendendo-o, valorizando sua realidade, com o seu olhar voltado para o seu potencial, não criticando, mas dando todo o suporte e ferramentas que o mesmo necessita dentro do seu processo de ensino/aprendizagem.

O educando necessita desse acolhimento do professor, onde possa expor seus conhecimentos de forma que não seja criticado e sim escutado, pois independentemente da escola em que o docente for exercer seu papel profissional, sendo ela pública ou privada, precisa se assumir realmente como profissional docente.

O professor precisa instigar o aluno na qual o desafie a buscar, em forma de debates, seminários projetos de pesquisa, dramatização. Ensinar exige pesquisa, busca, exige também a reflexão crítica sobre a prática, ou seja, é se pensando criticamente na prática do hoje ou de ontem que se pode melhorar a nossa próxima prática.

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 e 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. (FREIRE,1996, p.18)

O aluno é um ser curioso, por isso o docente precisa estar aberto a indagações á curiosidade de seus alunos, ás perguntas sendo que ensinar exige total respeito do professor perante a autonomia do educando. A instigação e a curiosidade são fundamentais para ter uma aula atrativa e produtiva. Freire (1996, p. 25) salienta que “Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando "curiosidade epistemológica". Podemos notar que, a aula não é só passar conteúdo, mas desafiar o aluno, num processo contínuo de aprendizagem e conhecimento. Cabe tomar o mesmo criador, responsável por aquilo que faz, assim precisando da colaboração de todos os envolvidos no meio educacional para manter um vínculo de harmonia e de diálogo entre grupos.

Sabemos que estudamos para sermos diferentes, agir de forma diferente, onde o nosso papel é fazer realmente com que nosso aluno aprenda, e não onde o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende nesse caso os dois saíram perdendo, mas dentro desse processo de ensinar e aprender precisam andar juntos, para que os dois possam ter diferentes ideias e saberes, fazer certa avaliação de nós mesmos para que flua temos que ser autônomos.

Em uma de suas palestras Celso Vasconcellos diz que o professor que não se avalia, ou seja, não avalia sua prática não tem moral para avaliar o outro. Dessa forma acredito que além de avaliar o professor tem que ter a autonomia e inovar.

Buscando não fazer sempre as mesmas aulas, dinamizar o conteúdo no qual atraia o aluno, e ele aprecie estar em aula, não sendo um peso para estar presente em, participando, dialogando, questionando, existem várias formas de o professor trazer para a sala de aula, cabe a ele como já disse em parágrafos anteriores ter autonomia.

A escola é vista como um depósito de conteúdo, mas essa concepção de escola é errônea, pois a escola tem o papel e o dever de criar possibilidades e dar suporte para que o educando construa seu saber, ali nossa curiosidade se desperta e estamos aptos a buscar, construir, temos modos de pensar diferentes, esse é o importante, pensarmos, ser seres críticos que questionam, não aceitam tudo o que é imposto, pois dentro de um espaço escolar não deve ter uma relação vertical, ou seja, professor determina suas verdades absolutas e o aluno aceita, mas sim deve-se ter uma relação horizontal, onde ambos estão em uma mesma linha.

Cabe ressaltar que o papel da escola é formar e educar seres pensantes, seres que questionam sobre a sua própria existência e autônomos da continuidade de sua própria história. Segundo Freire (1996, p.77) aborda que:

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber o caráter histórico da curiosidade, desta forma recusando a arrogância cientificista assume a humildade crítica própria da posição verdadeiramente científica.

Ou seja, o professor se torna humilde ao aceitar a realidade de seu aluno e aproveitando o que ele sabe no desenvolvimento de suas aulas e também no

processo de ensinar, dando-lhes as ferramentas para que os educando estejam em contato com o conhecimento científico, passando de um conhecimento simples para depois construir um conhecimento científico.

Freire (1996) fala sobre o bom senso do professor, a importância de estarmos vinculado a uma autoridade de professor de classe, cobrar o que o aluno precisa como exemplo: Participar das aulas, fazer o dever de casa, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo, mas é cumprir o dever como educador.

Meu bom senso me diz. Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, a prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mais impor ao educando a vontade de arrogante do mestre. (FREIRE,1996, p.62)

Como se pode notar Freire, orienta sobre a liberdade em motivar os alunos a pensar, agir e fazer. A liberdade de descobrir coisas novas, de valorizar os saberes e deixá-los falar com o bom senso da curiosidade inovadora e acolhedora. Assim respeitando a suas qualidades e criação das diferentes culturas.

Aprendemos através da nossa mobilização, do nosso reconhecimento como seres reflexivos da nossa identidade e construtor da própria conscientização, aprendemos que o educador não é um simples reproduzidor deste pensamento citado acima e basta a ele, desenvolver o seu conhecimento numa forma dinâmica, inovadora e produtiva para a atuação da práxis.

METODOLOGIA

Tendo como referência a leitura do livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, foram realizadas leituras e intervenções em relação ao mesmo, com procedimentos do entendimento da obra e melhoria da prática. A leitura foi desenvolvida em relação à formação docente, foram trabalhados textos, cartazes,

slides, imagens, vídeos, palavras chaves, citações e resumos que possibilitaram um maior entendimento do que leram, com demonstração, argumentação dos mesmos.

Serão citadas algumas das atividades explicando o seu desenvolvimento, pela qual foram realizadas durante os grupos de estudos, são elas:

O Boliche de Paulo Freire: Cada indivíduo deverá jogar a bola, assim tentará derrubar um dos litros que contém frases, palavras e citações. A partir daí, escolher um litro que está caído, porém vai ler a frase e indicará um dos colegas para comentar, assim sucessivamente.

Relógio Freireano: No centro da sala terá um relógio, no qual, cada indivíduo deverá rolar os ponteiros, assim cairá em determinada hora que contém palavras chaves sobre o livro, após será representada através de mímica.

Vídeo sobre o livro Pedagogia da Autonomia: Foi assistido, após realizada perguntas que nortearam o debate sobre o mesmo.

Teatro: Em duplas - 1 professor e 1 aluno. Apresentaram um (diálogo ou cena) em relação ao livro.

Jogo de tabuleiro: Jogo com perguntas, é um "jogo de tabuleiro", conforme o acadêmico jogará o dado, o número que cair vai ter uma pergunta, assim terá que responder.

Todos os trabalhos são analisados com o procedimento da teoria de forma qualitativa, pesquisadora e bibliográfica. Com colaboração de todos os integrantes do grupo, as atividades foram construídas pelas bolsistas e realizadas intervenções ao grupo.

Os materiais eram desenvolvidos através do planejamento das bolsistas, com confecção de jogos e dinâmicas que possibilitaram maior compreensão da leitura realizada pelo grupo. Buscando entender a prática docente, analisando a mesma numa construção e sua relação com a realidade, assim nos orientou a abrir caminhos para uma melhor compreensão.

As leituras pedagógicas tinham como foco central, fazer com que os integrantes de cada grupo fizessem uma análise, um acompanhamento geral (amplo) sobre o livro em debate.

Além da leitura, pode-se destacar o diálogo entre o grupo, possibilitando encontros que contribuíram para a socialização de todos, bem como, a reflexão e análise da mesma, o que por vezes resultou na reflexão da mudança pela ação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pedagogia da Autonomia pode ser considerada uma das obras mais importantes do célebre educador Paulo Freire, sendo a última publicada em vida. Apresenta orientações a respeito da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação do ser humano.

Orienta para a necessidade do educador assumir a postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para isso a autorreflexão crítica e o saber-se da sabedoria exercitada podem ajudar a realizar a leitura crítica das reais causas da degradação humana.

Anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de propiciar e instaurar a ética universal do ser humano. A sensibilidade com que problematiza e conscientiza o educador aponta para a dimensão estética de sua prática.

A educação parte de uma concepção problematizadora, na qual o conhecimento resultante é crítico e reflexivo. Nesta perspectiva, a educação é um ato político, sendo o ensino muito mais que uma profissão, que exige comprovados saberes em seu processo.

Saberes que são essências na prática pedagógica como a ética e a estética, a competência profissional, o respeito pelos saberes do educando e o reconhecimento da identidade cultural, rejeição de todas e quaisquer formas de discriminação, a reflexão crítica da prática pedagógica, a corporificação, o saber dialogar e escutar, o querer bem aos educandos, ter alegria e esperança, ter liberdade e autoridade, curiosidade e consciência do inacabado.

Todo este processo de construção utópica exige uma profunda perseverança para transformar as dificuldades em um campo de possibilidades.

A formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia do educando é o ponto central desta obra.

É necessário que o formando, desde o início de sua experiência formadora, assumam-se como sujeito também da produção do saber, criando possibilidades para a sua construção.

Vivendo a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participa de uma experiência total em que a beleza deve estar de mãos dadas com a decência e a seriedade.

O educador não pode negar-se o dever, de na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, bem como sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas fundamentais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com quem devem se "aproximar" do conhecimento. Aprender criticamente é possível por parte dos educandos que vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Podemos compreender que Freire nos deixou muitos aprendizados e ensinamentos, durante o grupo de estudos da Semana Formativa. Nota-se os debates as experiências com a comparação do que o Autor nos revela. Assim, gerando ideias, opiniões o envolvimento do processo da formação com saberes empírico. Notamos a colaboração do grupo, em querer saber mais sobre as atividades propostas.

Conclui-se que as propostas de Paulo Freire são e serão de vital importância para a sociedade em que vivemos e que os educadores formados ou em formação devem sempre estar atentos ao que se passa a sua volta, aperfeiçoando e refletindo de forma crítica sobre a importância de sua prática pedagógica, colaborando no desenvolvimento integral e saudável do educando, levando sempre em consideração a liberdade, solidariedade e ternura.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Editores Cortez, 1993.

CRÍTICAS E CONCEPÇÕES A PARTIR DE FREIRE

DANIELA DAVID MACIEL¹

RAQUELI BEATRIZ BECKER²

DENISE DE ALMEIDA MACHADO³

RESUMO

Através do texto poético Paulo Freire foi um eminente educador do século XX e grande contribuinte da constituição do sistema brasileiro de educação. Elaborou sua teoria tendo como base as preocupações com a defasagem da educação no final deste século. Quanto aos métodos aplicados, não concordava com a cartilha e o autoritarismo do professor perante os seus alunos, provocando medo e dúvida em relação a sua aprendizagem em sala de aula. Manifestou-se contrário ao ensino bancário, que considera o aluno um depósito de conhecimento, da mesma forma que repudiou o método de alienação imposta pelos educadores. Elaborou diante de suas críticas, concepções que compreendem a educação como uma possibilidade de libertação. Todas as metodologias adotadas por este autor relacionam o cotidiano dos educandos e enfatizam o diálogo como principal método de aprendizagem significativa. Conclui-se assim, que apesar do tempo as concepções Freirianas continuam contribuindo com as reflexões e as práticas escolares.

PALAVRAS-CHAVES: Diálogo. Concepções Freirianas. Método. Educador.

CÍRCULO DE CULTURA: UM QUE COMA COMUNIDADE ESCOLAR

MICHELI SILVEIRA DE SOUZA¹

RESUMO

O Pibid/Pedagogia/PUCRS desde 2010 quando começou atuar na E.E.E.M. Agrônomo Pedro Pereira, de Porto Alegre, sempre teve como projetos e iniciativas principais o estímulo a leitura e a literatura. Ao longo desse percurso tivemos sacolas literárias, contações, teatros, enfim diferentes maneiras de letrar e a alfabetizar a partir da literatura infantil. Há um ano a professora supervisora do grupo do Pibid/Pedagogia, na escola, começou a pensar num círculo de cultura que tenha como participantes todos aqueles que estejam abertos a trocar e a aprender a *ser mais* no coletivo e com o coletivo. Este ano o grupo foi renovado e a ideia apresentada, aprovada e está sendo estruturada. Trata-se de um espaço para a cultura, artes, literatura e leitura, um ambiente potencializador de aprendizagens mais significativas e libertadoras e menos opressoras como Freire propõem. Aberto a todos da comunidade escolar: professores, funcionários, direção, alunos, pais, amigos e familiares, bolsistas de outras áreas do Pibid. A ideia é o grupo Pibid/Pedagogia ser referência, mas não o único responsável. Todos os participantes serão coautores do círculo de cultura, podendo dar voz a sua palavra, desenvolver a escuta, o diálogo e a autonomia. A cada encontro uma nova proposta, um novo desafio.

¹ Micheli.souza@acad.pucrs.br

PAULO FREIRE: ASPECTOS ESTRUTURANTES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

JACQUELINE CARRILHO EICHENBERGER¹

VILMAR ALVES PEREIRA²

RESUMO

Já dizia a sabedoria popular que a primeira escola é a da vida, pois nela adquirimos conhecimento por meio do convívio direto com as pessoas e da interação com o meio. Refletir sobre isso e buscar no contexto social elementos para a construção de um pensamento crítico e de uma cidadania consciente que possibilitem mudanças é o passo inicial para aproximar o pensamento de Paulo Freire à educação ambiental. Ao mencionar educação ambiental falamos de um contexto social que está referenciado no contexto mundial, no momento histórico, político e econômico que a humanidade esta vivendo hoje e no contexto local onde o indivíduo, a escola e a comunidade estão inseridas, dessa forma integrantes na construção de seu conhecimento, com base em sua própria realidade, caracterizando assim uma identidade própria, uma autenticidade. O presente trabalho apresenta uma revisão das principais obras de Freire cuja investigação procurou, no universo de categorias, compreender aspectos estruturantes para a Educação Ambiental, de forma a permitir uma análise mais profunda sobre seu pensamento, sobre a sua produção intelectual e as transformações sofridas pelo pensar a educação ambiental em um contexto de cidadãos do mundo para o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Mundo. Natureza.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Aproximar o pensamento de Paulo Freire a educação ambiental significa perguntar o que seria essa educação ambiental tão falada nas universidades, nas escolas em conferencias mundiais, na televisão, na rua? Podemos iniciar com uma reflexão: Na busca de um fundamento, Educação Ambiental em minha experiência é

¹ Universidade Federal do Rio Grande – Filósofa. Mestranda no Programa de pós-graduação em Educação Ambiental/FURG - jacque.carrilho@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande – Filósofo. Doutor em Educação. Programa de Auxílio ao ingresso nos ensinos técnico e superior - vilmar1972@gmail.com.

querer um mundo diferente, com cidadania, paz, alegria, comida, educação, Arte, trabalho, diversão, liberdade. É buscar ações de transformação para uma vida melhor no presente e no futuro. É olhar para a natureza com os olhos do coração e respeitar todas as formas de vida considerando a inter-relação e interdependência entre todos os elementos presentes no meio ambiente.

Falamos de uma educação transversal, multi, inter e transdisciplinar, que articula o conjunto de saberes, a formação de atitudes e a sensibilidade a tudo aquilo que não foi construído pelo homem. A Educação Ambiental sendo instrumento mediador entre a educação e a natureza, possibilita uma relação com a crise ambiental e a construção de novos valores, de reflexões, concepções, métodos e experiências, ou seja, uma construção social de uma prática político-pedagógica portadora de nova sensibilidade, postura ética e visão crítica capaz de mudar comportamentos e atitudes de forma a transformar a realidade. Observa-se que Paulo Freire teve ao longo do seu pensamento influência de várias correntes filosóficas, e a busca da independência crítica do homem, pela sua libertação é um dos temas centrais em sua obra.

Freire fala sobre liberdade, mas de uma liberdade da consciência que evolui para uma espécie de consciência autônoma em permanente comunicação com as outras. A interação e o compartilhamento, assim como, o amor – base da ideia de “revolução comunitária” - processo de conscientização que deve se disseminar por toda a sociedade. Neste contexto, a educação é instrumento fundamental para que as consciências se tornem críticas da realidade, que para além do controle do estado, mas com a tutela do povo, caracteriza as reflexões, um tom libertário. O sujeito é capaz de atuar intencionalmente no mundo e refletir sobre si mesmo.

Sua proposta de tomada de consciência assume cada vez mais uma postura de efetividade social quando se aproxima do marxismo. O diálogo toma características de relação dialética e de conscientização mútua, e a tomada de consciência perde seu caráter subjetivo para inserir-se num processo objetivo, histórico, de emancipação cultural, popular, promovendo ações que possibilitem a construção do indivíduo como parte integrante do todo, imprimindo assim uma identidade homem-natureza. É na “consciência para o outro” que o homem se liberta em comunhão com os outros homens, transformando a realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em uma breve imersão em sua obra, foi possível perceber que algumas categorias se tornam básicas e em muitas vezes fundamentam a emergência de um novo olhar para a temática ambiental. A partir da superação da concepção cartesiana, hoje pensamos o universo e a natureza como um sistema em evolução, uma rede integrada de relações em permanente mudança e na busca de melhorar a maneira como temos vivido a educação ambiental segue com a proposta de sensibilizar as pessoas, resgatar valores, incentivar atitudes de mudança, de forma a buscar novas leituras de mundo. Sabemos ainda que a busca de fundamentos teóricos é essencial para o “fazer” educação ambiental.

Paulo Freire ao indicar a falta de experiência democrática na formação do Brasil, refere-se, a prática do discurso vazio. A educação com vistas à cidadania é o objetivo de Freire desde o começo de sua atuação como educador. A cidadania é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. Todo ser humano pode e necessita ser consciente de sua cidadania. A educação, portanto, na visão de Paulo Freire seria um ato político, fruto de um trabalho coletivo que reeduca todos os sujeitos e atores envolvidos. Diferente da cultura moderna e dos conceitos abstratos que a fundamentam, é a prática concreta que revela. Educar para a cidadania é, portanto, ter consciência dos próprios direitos. Dessa forma cabe a educação ambiental a valorização da singularidade e o “reconhecimento e a contextualização do ser humano como parte integrante do meio em que vive e seu papel como agente transformador” Crivelaro (2001).

Observa-se com (FREIRE, 1981 p. 27) que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Isso representa conforme uma interpretação inicial, que a cidadania é algo como uma “manifestação”, ou seja, a cidadania é condição de cidadão (FREIRE, 1981 p.45). O autor desenvolve uma reflexão sobre os círculos de cultura, que são, como instrumento/método de fomento ao diálogo entre os participantes, justamente para que haja uma conscientização coletiva desse universo de direitos e deveres em uma

sociedade. Para o autor, a cidadania está intimamente relacionada à realidade. Isso significa que ao abrirmos nosso universo sensorial podemos perceber detalhes do nosso entorno que muitas vezes não consideramos. Daí surge a “denúncia de um presente que se torna intolerável para o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente [...]” (FREIRE, 2003 p.91).

Ao pensar os círculos de cultura, o diálogo deixa de ser uma simples metodologia e passa a ser a própria diretriz centrada no propósito de que cada um deve aprender a dizer a sua própria palavra, a partir de um questionamento sobre quem sou eu? Sobre quem somos nós? Neste pensar, o ato cognoscente, só poderia ser a expressão de um processo de auto-percepção de um sujeito no mundo em que se encontra, onde o intencional se transforma em objeto de reflexão e de ação (FREIRE, 1983), transcendendo o determinado, o previamente estabelecido, ou seja, nos tornando aquilo que nos diferencia das demais espécies animais. E assim, diferente de outros seres, na condição de seres inacabados, construir o que somos, de forma individual ou coletiva, para Paulo Freire, é uma necessidade.

De fundamental importância nas propostas de educação ambiental, o envolvimento físico, mental e espiritual e só dessa forma é possível entender o ser humano como uma parte integrada no todo e ampliar essa concepção para o mundo a nossa volta, já que desse inacabamento emerge o seu ímpeto criador convertendo-o dessa forma em um ser que conhece. (Freire 1985) sugere que ser um ser condicionado, mas consciente de seu inacabamento, significa a possibilidade de “ir mais além dele mesmo”. (FREIRE, 1997). Dessa forma, surge a conscientização compreendida como processo de criticização das relações de consciência-mundo. Pensar certo é condição primeira para superar a curiosidade ingênua e construir um conhecimento crítico como base para a práxis transformadora da realidade.

Dessa forma esse exercício da criticidade em direção à práxis política constitui-se a partir de práticas sócio ambientais educativas que despertam a curiosidade epistemológica e contribuem para a construção de um novo projeto, de um novo sonho de sociedade e, assim, [...] alterando e dominando continuamente a natureza, acrescentando algo a ela no qual ele mesmo é o fazedor. Dessa forma, temporalizando os espaços geográficos, o homem vai fazer cultura. Essa humanização se dá a partir do momento em que homens e mulheres respondem a

uma necessidade transcendental, espiritual e estética (FREIRE, 1980). “A cultura, indissociável do conceito de natureza e de ecologia, como resultado de seu trabalho, do seu esforço criador e recriador”. (FREIRE, 1969 p.109).

Observa-se que Paulo Freire centrava suas preocupações em torno da curiosidade quando trata da curiosidade epistemológica e destaca uma curiosidade exigente e metódica. Na perspectiva problematizadora a educação busca a construção da consciência reflexiva e politizada acerca do tecido social. Da mesma forma, os conceitos sobre a Ecologia e a Ética precisam estar presentes em qualquer prática educativa de caráter social crítico e libertador (FREIRE, 2000. p.67). É nítida a necessidade em Paulo Freire de assumir o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, a vida dos outros animais, a vida dos pássaros a vida dos rios e florestas. Amar o mundo, segundo Freire, reside na nossa capacidade de nos amarmos e nos responsabilizarmos pela nossa casa comum, o planeta terra.

No que se refere à interdisciplinaridade, esta é estabelecida por freire como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real. Para Paulo Freire, o mundo, nós e os outros estabelecemos uma circularidade educativa de construção. No processo de mobilização, por exemplo, necessariamente deve haver o encontro de educandos entre si e destes com o mundo cuja realização exige conscientização, organização e participação ativa. Da mesma forma o conceito sobre mundo e de “leitura do mundo”. Para o homem, o mundo é contexto de sua existência, e ele transforma, com sua ação este contexto, fazendo dele o mundo da cultura e da história. Diferentemente do animal “o homem é consciência de si”. Freire relaciona a categoria mundo com natureza, cultura, história, existência, consciência, trabalho, ação transformadora, palavra e práxis - conceitos através dos quais ele tenta explicar a relação dialética: Leitura do mundo – leitura da palavra, fundamento de toda a alfabetização e de toda a educação (FREIRE, 2000).

Observa-se que, Paulo Freire distingue, mas, não separa a noção de natureza e de cultura. A noção de natureza em Freire emerge como conceito de mundo no sentido de mundo físico, ainda que em seus escritos não se observa uma problematização da natureza em si mesma. A noção de natureza em seus textos sugere uma outridade de onde emerge a cultura e nesse universo o estudo metódico

dos fenômenos naturais e sociais é de importância crucial, naquilo que denominou de “curiosidade epistemológica”. O ser humano ao abandonar o mundo objetivo constitui-se em cultura na medida em que, ao transformar o meio ambiente físico através do trabalho acrescenta a esse um caráter humanizado. Nesse nível de apreensão, o ser humano é ontologicamente “cultura” na medida em que ao diferenciar-se do mundo objetivo por meio do trabalho e oprimido pela temporalidade, percebe-se como criador e recriador de mundos. Nesse sentido, trata-se de uma relação de pensar e ao mesmo tempo de viver a natureza em todas as formas, ecológicas, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas e a natureza é o acesso imediato de mediação entre o ser humano e o mundo.

Freire relata a impossibilidade da leitura escrita da palavra sem a leitura do mundo (FREIRE, 1995). Como podemos perceber, a natureza em freire é a vida que se expressa por si mesma, em sua autonomia, em seu “em si” fenomenológico. É auto motricidade capaz de renovar-se infinitamente. A natureza, por outro lado, não tem consciência de si e limita-se ao reino da necessidade. Ao renovar-se, repete-se sem que disso tenha consciência. O homem, sendo natureza e cultura, destaca-se pela capacidade inerente de transcender o reino da necessidade revelando-se ser de liberdade. Da mesma forma o conceito de realidade. Paulo freire afirma que a realidade “não é só o dado objetivo ou o fato concreto, se não, também a percepção que o homem tem dela”. (FREIRE, 1976). O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformá-la. Ou seja, a realidade não pode ser modificada se não quando o homem descobre que ela é modificável e que ele o pode fazê-lo (FREIRE, 1977).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire desenvolveu um pensamento que tem como base a reflexão sobre uma pedagogia transformadora dos homens e transformadora do mundo, denunciando a opressão e a injustiça Social. Partindo do momento vivido ou da experiência concreta, Paulo Freire durante toda a sua obra tece um pensamento inovador que por si só ira transformar o modo de compreender a educação, qualquer

que seja o seu propósito. Observa-se a preocupação com a interação com o todo e, a partir de uma visão periférica, possibilita a construção de novas interpretações do mundo - ao considerar todos os envolvidos no processo educativo como sujeitos dessa ação em uma perspectiva integral do ser humano, como produto e produtor de história. O autor desenvolve, em grande parte de seus escritos um pensamento sobre estar à natureza intrinsecamente relacionada à cultura.

A concepção proposta por Paulo Freire está centrada na cultura. A cultura forma uma consciência crítica que faz dialogar os sujeitos, compartilhando, fundamentando, interpretando a realidade. O diálogo se transforma em ato, ato de criação e de liberdade de uma nova realidade. Para (FREIRE, 2005), o diálogo esta centrado no pensar ético, na ação politicamente comprometida com o “outro”. Num processo de conscientização mútua esta a habilidade em desenvolver uma nova leitura da realidade, resgatando o agir coletivo como processo de criação de novos conhecimentos, olhares e ações. Dessa forma foi possível observar pela leitura de algumas de suas obras que a Educação Ambiental fundamentada em práticas de sua pedagogia, busca relacionar aspectos teóricos e práticos em suas proposições e diretrizes já que existir é pronunciar o mundo e modificá-lo. Compreendemos com Paulo Freire que uma visão de mundo se manifesta nas várias formas de sua ação, ou seja, reflete a sua situação no mundo. E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também, as instituições sociais, suas ideias, suas concepções.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 14 ed. Tradução de Milton Roberbal Eichenberger. São Paulo: Cultrix, 1997.

CRIVELARO, Carla Valéria. **Ondas que te quero mar. Educação ambiental para comunidades costeiras**. Porto Alegre: Gestal NEMA, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A educação como pratica da liberdade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra 1969.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 15 ed. São Paulo: Cortez&autores associados, 1986.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade** 2ed São Paulo: Câmara Brasileira do Livro 1995

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e terra 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-bissau: Registros de uma experiência em processo.** 1 ed. Rio de Janeiro Paz e terra: 1977.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 2ed Rio de Janeiro Paz e terra 1992

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 24 ed. São Paulo: Paz e Terra 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como pratica da liberdade.** 2 edição Rio de Janeiro, 1969

FREIRE, Paulo. **Educação como pratica da liberdade** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1985.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7ed. Rio de Janeiro: Paz e terra 1983

FREIRE, Paulo. Freire, Paulo **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERTAÇÃO: UM LEGADO DE PAULO FREIRE NA BUSCA POR RELAÇÕES EQUITATIVAS DE GÊNERO¹

SIMONE AVILA DE MATOS²

NOLI BERNARDO HAHN³

RESUMO

Através do presente trabalho visa-se desenvolver uma reflexão sobre a obra e o legado de Paulo Freire dentro do âmbito de pesquisa da construção e reconstrução das identidades assumidas historicamente pelas mulheres e como a *Ação cultural para a libertação* pode influenciar socialmente para a superação do paradigma da *naturalização* das identidades de feminino e masculino – égide da *relação de dominação* masculina. Respeitando as características próprias de um trabalho de pesquisa doutrinário e monográfico, utiliza-se o modo de análise dedutivo e o método de procedimento sócio-histórico-analítico. Percebe-se que mesmo existindo todo um aparato legal de proteção e equiparação da mulher no Direito brasileiro, alguns direitos essenciais das mulheres têm sido violados. E esta condição só poderá ser superada por meio de uma mudança cultural buscando consolidar o processo de igualdade de gêneros, que tem características peculiares, um processo denominado por Paulo Freire de *Ação cultural para a libertação*.

PALAVRAS-CHAVE: Ação cultural para a libertação. Cidadania. Gênero. Identidade.

¹ Trabalho vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), *Campus* de Santo Ângelo – RS, como considerações ao Tema Gerador 7 do XVI FORUM DE ESTUDOS: Leituras de Paulo Freire - *Criatividade, Ética e Boniteza em Paulo Freire*. Esta reflexão reproduz, parcialmente, o Referencial Teórico do projeto de dissertação da autora Simone Avila de Matos, com a orientação do prof. Dr. Noli Bernardo Hahn, no tocante aos temas de identidade e de construção da cidadania por meio do movimento feminista.

² Professora. Juíza Arbitral e Mediadora. Bacharela em Direito e Especialista em Direito Civil e Direito Processual Civil pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – *Campus* de Santo Ângelo. Mestranda em Direito pela URI – *Campus* de Santo Ângelo. Bolsista CAPES/PROSUP. Integrante do Projeto de Pesquisa *Novas famílias, correntes feministas, abordagens de gênero e novos direitos: vínculos teóricos e metodológicos* - coordenado pelo Dr. Noli Bernardo Hahn, projeto deste Programa. Email: simoneadematos@gmail.com.

³ Graduado em Filosofia e Teologia. Doutor em Ciências da Religião, Área de Concentração Ciências Sociais e Religião, pela UMESP. Professor Tempo Integral da URI, *Campus* de Santo Ângelo. Integra o Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Direito. Participa do Grupo de Pesquisa *Novos Direitos na Sociedade Globalizada*, registrado no CNPq e base de sustentação da linha de pesquisa *Direito e multiculturalismo*, do Mestrado em Direito da URI *Campus* de Santo Ângelo. Email: nolihahn@santoangelo.uri.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo central desse estudo consiste em desenvolver uma reflexão sobre a obra e o legado de Paulo Freire dentro do âmbito de pesquisa da construção e reconstrução das identidades historicamente assumidas pelas mulheres e como a *Ação cultural para a libertação* pode influenciar socialmente para a superação, do até então, paradigma da *naturalização* das identidades de feminino e masculino – égide da *relação de dominação* masculina.

Procura-se, para construir uma base conceitual, definir termos como identidade, gênero e papéis sociais, dentro do contexto pesquisado, para detectar a possibilidade de uma nova forma de reconhecimento do(a) outro(a), bem como a garantia dos seus direitos fundamentais como pressupostos para a sua cidadania.

Respeitando as características próprias de um trabalho de pesquisa doutrinário e monográfico, utiliza-se o modo de análise dedutivo e o método de procedimento sócio-histórico-analítico. Para enfrentar o tema em questão, o presente trabalho apresenta-se dividido em quatro enfoques. Inicialmente, se investiga o que se entende por identidade, gênero e papéis sociais. Na segunda parte deste trabalho se analisa a *naturalização* das identidades de feminino e masculino e a conseqüente *relação de dominação* masculina que historicamente vem se perpetuando. E, em um terceiro momento, investiga-se a relação entre cidadania feminina e direitos fundamentais positivados. Por último, se procura verificar como a *Ação cultural para a libertação* pode influenciar socialmente para a superação da condição de subordinação feminina.

Esta pesquisa mostra que muitas das demandas feministas já estão positivadas no direito pátrio, mas, mesmo existindo todo um aparato legal, alguns direitos essenciais das mulheres, constantemente, têm sido violados, o que exige uma mudança cultural buscando consolidar o processo de igualdade de gêneros.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao buscar desenvolver uma reflexão crítica sobre a obra e o legado de Paulo Freire dentro do âmbito de pesquisa da construção e reconstrução das identidades assumidas historicamente pelas mulheres e como a *Ação cultural para a libertação* pode influenciar socialmente para a superação do paradigma da *naturalização* das identidades de feminino e masculino – égide da *relação de dominação* masculina – se faz necessário ter claro uma base conceitual de alguns termos.

Primeiramente, ao investigar uma definição para o termo identidade, alguns tópicos relevantes ao tema são ressaltados por Woodward: existe uma associação entre identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa; a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social; a identidade é marcada pela diferença e parece que algumas são vistas como mais importantes que outras, conforme lugares e momentos particulares; uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos (WOODWARD *in* SILVA, 2000, p. 7-11). E, em outro momento, Woodward observa que algumas diferenças são marcadas ou obscurecidas (WOODWARD *in* SILVA, 2000, p. 7-11) e que neste processo surge a definição do *outro*, que muitas vezes pode representar uma ameaça (WOODWARD *in* SILVA, 2000, p. 24).

De forma específica, esclarece Beauvoir que as identidades das mulheres têm sido construídas e reconhecidas como *aquilo que os homens não são*, portanto, a construção das identidades são a partir de posições binárias, ou seja, as identidades se constroem a partir do *diferente* (BEAUVOIR, 1970).

Complementa Silva que, tanto as identidades quanto a delimitação da diferença trazem consigo a implicação das operações de incluir e de excluir num contexto de relações de poder:

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre *nós* e *eles*. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. [...] Questionar a identidade e a

diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam (SILVA, 2000, p. 82-83).

Destarte, se pode deduzir que identidade é como a pessoa se vê e é vista pelas demais, conforme lugares e contextos. Alertando Woodward que “Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra” (WOODWARD *in* SILVA, 2000, p. 31-32). Sendo assim, identidade, no âmbito desta pesquisa está diretamente vinculada a papéis sociais exercidos pelas mulheres.

Para melhor compreender papéis sociais, contribui Erving Goffman, com sua obra *A representação do eu na vida cotidiana*, onde afirma que grande parte do comportamento cotidiano é semelhante ao de autores no palco. Segundo Goffman as pessoas se utilizam de estratégias, visando passar delas próprias uma autoimagem positiva, mediante recursos verbais e principalmente não-verbais, desta forma, indivíduos e grupos estão constantemente representando uns para os outros (GOFFMAN, 2002, p. 11-24).

Porém, no caso das mulheres, os papéis são historicamente definidos, como observa De Los Rios, há uma expectativa quanto às características esperadas das mulheres: “La condición de la mujer es una creación histórica cuyo contenido es el conjunto de circunstancias, cualidades y características esenciales que definen a la mujer como ser social y cultural genérico” (DE LOS RIOS, 2005, p.77). Mas esta construção histórica é tendenciosa:

Un problema clave de la historia es la conformación paulatina de una complejidad humana caracterizada por la imposibilidad de los seres humanos particulares para vivirla. La sociedad los impone modos de vida diferentes sustentados en su especialización excluyente: lo que es obligatorio para unos está prohibido para otros porque pertenecen a grupos como las clases sociales y los géneros, relacionados unos con otros porque se complementan en las contradicciones entre necesidades, carencias y poderes. Hoy todas las sociedades están estratificadas en géneros y casi todas, además, en clases y otras categorías sociales (DE LOS RIOS, 2005, p. 61).

Por sua vez, os papéis impostos historicamente às mulheres geram o que De Los Rios denomina de *cativoiros*:

El cautiverio caracteriza a las mujeres por su subordinación al poder, su dependencia vital, El gobierno y la ocupación de sus vidas por las instituciones y los particulares (*los otros*), y por la obligación de cumplir con el deber ser femenino de su grupo de adscripción, concretado en vidas estereotipadas, sin alternativas. Todo esto es vivido por las mujeres desde la subalternidad a que las somete el dominio de sus vidas ejercido sobre ellas por la sociedad y la cultura clasistas y patriarcales, y por sus sujetos sociales. (DE LOS RIOS, 2005, p.37).

Percebe-se que as relações de gênero, ou seja, as relações entre homens e mulheres, foram firmadas ao longo dos tempos, configurando-se como construções culturais de identidades masculinas e femininas, envolvendo, para tanto, relações de poder, o que resultou na opressão e submissão das mulheres e na naturalização dessas relações, fazendo com que o reconhecimento das mulheres na sociedade seja um reconhecimento *distorcido*. (WOLF in TAYLOR, 1994. p. 96-98).

De forma análoga a esta condição de inferiorização das mulheres, encontram-se os analfabetos adultos, que assim são apresentados por Freire:

Os analfabetos sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua *natural inferioridade*, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleça a relação entre não *ter voz*, não *dizer a palavra*, e o sistema de exploração em que vivem (FREIRE, 1981,p. 41).

Apesar de Freire dedicar sua atenção à alfabetização de adultos e a conscientização de classes populares, é possível fazer uma análise de sua teoria voltada à questão de gênero. Tal analogia é viável, no momento que a *Ação cultural para a liberdade*, descrita pelo autor, estabelece relações entre alfabetização de adultos, conscientização, transformação da realidade e reforma agrária, remetendo a conscientização e a transformação da realidade de oprimidos(as) e opressores(as). Onde o analfabetismo é visto mais do que como um problema pedagógico, para Freire, a existência de adultos analfabetos indica um problema político, explicitam a injustiça de uma sociedade (FREIRE, 1981).

Silva, quanto à proximidade existente entre identidades, diferença e relações de poder, observa que:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

Bourdieu, por sua vez, esclarece que a dominação masculina pode ser compreendida como tendo sustentação em uma divisão arbitrária entre homens e mulheres. Esta divisão é concebida através de oposições binárias, que classificam uns e outros segundo adjetivos opostos, sendo reservados os positivos a homens e os negativos a mulheres (BOURDIEU, 2002, p. 19). E esta maneira de se classificar é o princípio de um trabalho de construção social dos corpos, que visa tornar verdadeira a divisão arbitrária que o próprio esquema de pensamento dominante formula.

Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na objetividade, das variações e dos traços distintivos (por exemplo em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que as naturalizam, inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência; de modo que as previsões que eles engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos (BOURDIEU, 2002, p. 16).

Ao ampliar sua reflexão, ele menciona que há duas operações imprescindíveis nesta sociodicéia masculina: “ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela uma própria construção social naturalizada” (BOURDIEU, 2002, p. 33). Ou seja, de acordo com Bourdieu “[...] incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas de ordem masculina; arriscamos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação” (BOURDIEU, 2002, p. 13). Constatase, assim, que através de violência física e de fatores subjetivos foi ensinado o que cabe aos homens e às mulheres, denominado pelo autor como *habitus* (BOURDIEU,

2002, p. 41). Para o autor, a construção social de homens e mulheres – que se incorpora, de fato, fazendo parecer que é natural esta maneira de concebê-los – está fundada na *ordem simbólica* (BOURDIEU, 2002, p. 45), acreditando que o caminho de reversão do processo de dominação aponta para aquilo que ele chama de revolução simbólica. Esta revolução consistiria em modificar as “condições sociais de produção” dos discursos (BOURDIEU, 2002, p. 100-115), aos quais são expostos duradouramente dominantes e dominados, fazendo uso das instituições produtoras e reprodutoras do discurso de dominação (família, escola, Estado e Igreja).

Para Freire, este processo relatado por Bourdieu, trata-se de uma desumanização, que “não se verifica, apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é a distorção da vocação do SER MAIS” (FREIRE, 1982, p. 30). Porém, alerta Freire que esta não é uma vocação histórica, “mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (FREIRE, 1982, p. 30).

Percebendo a relação, no caso das mulheres, entre identidade e gênero, neste momento, emerge a necessidade de conceituar o que se entende por gênero. No que contribui Pinsky:

[...] o termo sexo foi questionado por remeter ao biológico e a palavra gênero passou a ser utilizada para enfatizar os aspectos culturais relacionados às diferenças sexuais. Gênero remete à cultura, aponta para a construção social das diferenças sexuais, diz respeito às classificações sociais de masculino e de feminino. A partir dessa visão aparentemente consensual do conceito de gênero, o termo foi empregado de diferentes maneiras pelos historiadores (PINSKY, 2009, p. 162).

Desta forma, as identidades das mulheres vêm sendo atreladas ao seu gênero feminino, porém por questões biológicas, ou seja, definidas pelo sexo. E, conforme as relações de poder estabelecidas historicamente, uma identidade de submissas, que interfere no exercício pleno de suas cidadanias.

E, ao relacionar cidadania a direitos, no que converge aos direitos das mulheres brasileiras, há de se observar que muitas das demandas feministas já se encontram positivadas.

Piovesan, analisando a implementação do direito à igualdade, coloca que ocorreu um processo de especificação do sujeito de direito, ou seja, “ao lado do sistema de proteção, organiza-se o sistema especial de proteção, que adota como sujeito de direito o indivíduo historicamente situado, isto é, o sujeito de direito ‘concreto’, na peculiaridade e particularidade de suas relações sociais”, consolidando-se, assim, o valor da igualdade, com o respeito à diferença e à diversidade (PIOVESAN, 2009, p. 186). Positivando esta tendência, a Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, em seu artigo 1º, afirma que a discriminação contra a mulher significa:

[...] toda distinção ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo, exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo (Resolução 34/180, 1979).

Ratificada esta Convenção, o Brasil assumiu a obrigação internacional de, progressivamente, eliminar todas as formas de discriminação, assegurando a efetiva igualdade, constatando-se um aparato normativo voltado ao combate à discriminação, que tem por égide a Constituição brasileira (PIOVESAN, 2009, p. 188). Como bem é exposto em Piovesan o êxito do movimento de mulheres, no tocante aos ganhos constitucionais são muitos, estando assegurado, entre outros:

a) a igualdade entre homens e mulheres em geral (art. 5º, I) e especificamente no âmbito da família (art. 226. § 5º); b) o reconhecimento da união estável como entidade familiar (art. 226. § 3º., regulamentado pelas Leis n. 8.971. de 29-12-1994. e 9.278. de 10-5-1996); c) a proibição da discriminação no mercado de trabalho por motivo de sexo ou estado civil (art. 7º. XXX, regulamentado pela Lei n. 9.029, de 13-4-1995, que proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização e outras práticas discriminatórias para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho); d) a proteção especial da mulher no mercado de trabalho, mediante incentivos específicos (art. 7º. XX, regulamentado pela Lei n. 9.799, de 26-5-1999, que insere na Consolidação das Leis do Trabalho regras sobre o acesso da mulher ao mercado de trabalho); e) o planejamento familiar como uma livre decisão do casal, devendo o Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito (art. 226, § 7º, regulamentado pela Lei n. 9.263. de 12-1-1996, que trata do planejamento familiar, no âmbito do atendimento global e integral à saúde) e f) o dever do Estado de coibir a violência no âmbito das relações familiares (art. 226, § 8º, tendo sido prevista a notificação compulsória, em território nacional, de casos de violência contra a mulher que for atendida em

serviços de saúde públicos ou privados, nos termos da Lei n 10.778, de 24-11-2003). Além destes avanços, merece ainda destaque a Lei n. 9 504 de 30-9-1997, que estabelece normas para as eleições, dispondo que cada partido ou coligação deverá reservar o mínimo de 30% e o máximo de 70% para candidaturas de cada sexo. Adicione-se, também, a Lei n. 10224, de 15 de maio de 2001, que ineditamente dispõe sobre o crime de assédio sexual (PIOVESAN, 2009, p. 223).

Mais um grande marco foi o advento da Lei 11.340, em 7 de agosto de 2006 – a denominada “Lei Maria da Penha”, uma vez que o caso que deu origem à lei permitiu romper com a invisibilidade da violência de que são vítimas tantas mulheres, “sendo símbolo de uma necessária conspiração contra a impunidade”. (PIOVESAN, 2009, p. 230).

Portanto, a maior parte das normas brasileiras de proteção aos direitos humanos das mulheres foram elaboradas após a Constituição de 1988. Porém, mesmo existindo todo este aparato legal, muitos dos direitos, constantemente, têm sido violados. No que contribui Angelin e Maders:

A desconstrução da identidade submissa e oprimida das mulheres é um processo que se encontra em curso, graças aos movimentos de resistência feministas e de mulheres. Porém, para que esses movimentos possam culminar na equidade de gêneros, é preciso que sejam acompanhados de uma mudança de paradigmas por parte de toda a sociedade, inclusive do Direito. Isso passa por um longo processo de educação para os direitos humanos. Por isso se diz que os poderes constituídos, as universidades, as entidades e a sociedade civil são responsáveis por construir um tratamento mais digno às mulheres, pois elas também fazem parte do que se entende por um estado democrático de direito (ANGELIN; MADERS, 2010. p. 112).

E a superação da condição de violação dos direitos das mulheres, segundo Piovesan, perpassa por uma mudança cultural baseada em ações afirmativas – medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade (PIOVESAN, 2009, p. 189). Neste ponto, cabe salientar a constatação de Freire de que “a cidadania é uma produção, uma criação política” (FREIRE, 2004, p. 127), e superar a situação opressora, “implica no reconhecimento crítico, na ‘razão’ desta situação, para que através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (FREIRE, 1982, p. 35), porém, “não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração” (FREIRE, 1982, p. 39), ou

seja, uma mudança também por parte da postura dos opressores, construindo uma relação de respeito, de tolerância:

A tolerância verdadeira não é condescendência nem favor que o tolerante faz ao tolerado. Mas ainda, na tolerância verdadeira não há propriamente o ou a que tolera e o ou a que é tolerado(a). Ambos se toleram. [...] O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente (FREIRE, 2004, p. 24).

Sendo assim, se deduz pelas reflexões, que o processo de construção e reconstrução da identidade das mulheres e a consolidação de suas cidadanias é um processo contínuo e dependente de uma mudança cultural, onde é necessário se libertar do até então paradigma da *naturalização* das identidades de feminino e masculino.

Há, hodiernamente, neste sentido, obras que fazem um contraponto à história da humanidade contada sob o olhar masculino, e conseqüentemente impregnado pela *relação de dominação*, constada nas ideias já mencionadas de Beauvoir, Wolf e Bourdieu. Dentre elas, está *O cálice e a espada: nosso passado, nosso futuro*, de Riane Eisler, segundo a qual as mulheres também ocupavam um espaço privilegiado na sociedade nos períodos paleolítico e neolítico, sendo consideradas deusas pelo seu poder reprodutivo. Ou seja, “A figura da mulher era central. Porém, a sociedade não era de todo organizada de forma matriarcal, mas uma sociedade em que havia igualdade entre os sexos e divisão dos trabalhos” (EISLER, 1990, 54-67).

A partir do pressuposto de que nem sempre foi assim – no tocante a relação de dominação – e de que não há poder - pautado em identidade e diferença – inocente, conclui-se que é apontada a necessidade da desconstrução cultural da *naturalização* das identidades de feminino e masculino e a superação da *relação de dominação*, consolidada na opressão e inferiorização das mulheres, que não impediu o reconhecimento da identidade de mulher, mas que o tornou *distorcido* sob um olhar tendencioso e masculino.

Desta forma, é um processo viável o empoderamento das mulheres através da *Ação cultural para a libertação*, a educação percebida em seu conceito mais

amplo, não apenas como *educação sistemática* – que implica no poder político e só pode ser mudada com o poder – mas como *trabalhos educativos* – realizados com as oprimidas no processo de sua organização (FREIRE, 1982, p. 43-44), que encaminhem para a verdadeira tolerância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se desenvolver uma reflexão sobre a obra e o legado de Paulo Freire dentro do âmbito da construção e reconstrução das identidades historicamente assumidas pelas mulheres e como a *Ação cultural para a libertação* pode influenciar socialmente para a superação, do até então, paradigma da *naturalização* das identidades de feminino e masculino – égide da *relação de dominação* masculina.

Desde a perspectiva metodológica, utilizou-se o modo de raciocínio dedutivo e o método de procedimento sócio-histórico-analítico. Investigou-se o que se entende por identidade, gênero e papéis sociais. Os efeitos da *naturalização* das identidades de feminino e masculino e o que seria a *relação de dominação* masculina, que historicamente vem se perpetuando, bem como, a relação entre cidadania e direitos fundamentais positivados, foram temas de análise. Por último, procurou-se verificar como a *Ação cultural para a libertação* pode influenciar socialmente à superação da condição de subordinação feminina.

Pode-se inferir, destes estudos, que as relações de gênero foram firmadas ao longo dos tempos, sobre construções culturais de identidades masculinas e femininas, envolvendo relações de poder, o que resultou na opressão e submissão das mulheres e na naturalização dessas *relações de dominação*, fazendo com que o reconhecimento das mulheres na sociedade seja um reconhecimento *distorcido*. Porém, baseado em obras que fazem um contraponto à história da humanidade contada sob o olhar masculino, é possível afirmar que essa *relação de dominação*, pautado em identidade e diferença, nem sempre existiu. Trata-se de uma construção cultural, conclusão referendada pelas contribuições reflexivas de Paulo Freire.

Deduz-se, pelas reflexões feitas neste estudo, que o processo de construção e reconstrução da identidade das mulheres e a consolidação de suas cidadanias é

um processo contínuo e atualmente dependente de uma mudança cultural buscando consolidar o processo de igualdade de gêneros. O que demanda uma nova agenda feminista brasileira pós-transição democrática, sendo viável o empoderamento das mulheres através da *Ação cultural para a libertação*, ou seja, a educação percebida em seu conceito mais amplo, não apenas como *educação sistemática*, mas como *trabalhos educativos*, que encaminhem para a verdadeira tolerância, que pressupõe o respeito mútuo por meio de um processo de conscientização de oprimidas e opressores.

REFERÊNCIAS

ANGELIN, Rosângela; MADERS, Angelita Maria. A construção da equidade nas relações de gênero e o movimento feminista no Brasil: avanços e desafios. In: **Cadernos de Direito**. Volume 10, nº 19, Piracicaba: Editora Unimep, jul.-dez. 2010, p. 91-115.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 4ª Ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DE LOS RIOS, Marcela Lagarde y. **Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. México: UNAM, 2005.

EISLER, Riane. **O cálice e a espada: nossa história, nosso futuro**. Rio de Janeiro: Imago editora, 1990.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 10ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Organização e notas de Ana Maria Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Revista Estudos Feministas**: Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil. v. 17, n. 1, p. 159- 189, jan/abr. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11687>> Acesso em: 2 fev. 2014.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

Resolução 34/180, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 18 de dezembro de 1979. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/mulher/lex121.htm>>
Acesso em: 31 agos. 2013.

SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 07-127.

WOLF, Susan. Comentários. In: TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**: examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1994, p. 95-104.

WOODWARD, Knathry. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tadeu Tomaz da [Org.]. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-40.

MÚSICAS NA ESCOLA: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA VALORIZANDO A CULTURA DO EDUCANDO

REJANE XAVIER DE OLIVEIRA¹

RESUMO

O texto apresenta a importância da mediação pedagógica através da música, feitas a alunos do ensino fundamental. Em nossas experiências como iniciantes nos caminhos da docência, como bolsistas do Pibid, buscamos encontrar novas possibilidades de estabelecer aprendizagens de qualidade, propondo outros meios de interagir e desempenhar nossa atuação junto às escolas. A proposta a seguir visa proporcionar a ampliação da percepção do educando sobre o mundo e outras culturas. Através de ações interdisciplinares, propõe o reconhecimento dos saberes do educando, permitindo a valorização de sua herança cultural, significando elementos familiares que compõem a história musical do educando e de seus antepassados. Esperamos obter das ações desenvolvidas, tanto o reconhecimento dos saberes dos educandos, quanto a reflexão sobre o que poderemos aprender com eles, permitindo ampliar também a nossa visão de mundo e fortalecer as relações estabelecidas nos processos de ensinar e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Cultura. Significado. Mediação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A música faz parte da vida de todos nós e mesmo quando não percebemos ou lhe atribuímos significado ela se mostra presente em todos os momentos de nosso dia a dia. Desde as cantigas de ninar, nas remotas lembranças de nossa primeira infância, até os ritmos atuais que sem permissão ou consentimento invadem nossa privacidade, todas as experiências musicais perpassam, positiva ou negativamente, nossa percepção de mundo, abastecendo nossas memórias e interferindo na construção da cultura de uma comunidade.

Em diversas oportunidades, nas atividades com crianças, experimentamos situações em que, através da música, percebemos que elas mostraram-se muito colaborativas e receptivas. Este interesse pode ser um grande aliado para propiciar

¹ Bolsista do Pibid Pedagogia PUCRS.

a utilização, de forma intencional, desta valiosa ferramenta como parceira, para despertar o interesse sobre diversas áreas do conhecimento. Assim o ensino musical pode abrir as janelas do mundo para as crianças.

Foi durante o Seminário de Boas Práticas Pedagógicas, ocorrido na Câmara dos Vereadores de Porto Alegre, em novembro de 2013, que a Professora Elvira de Souza Lima, em seu relato, falou sobre uma professora que mediava todas as ações de seu grupo de pequenos alunos sempre com uma música, tendo uma para cada momento, obtendo atenção imediata destes, sem sequer alterar o tom de voz. Isso chamou a atenção da professora Elvira, que faz das intervenções musicais alvo de seus estudos. Também me chamou a atenção pois durante as atividades desenvolvidas com turmas de alunos nas escolas em que sou bolsista pelo Pibid – Pedagogia, passei por diversas situações que me fizeram pensar como podem ser significativas para os educandos e para nós, os momentos em que a música media o aprendizado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

DESDE OS PRIMEIROS MOMENTOS, MEDIAÇÃO ATRAVÉS DE CANTIGAS.

É bastante comum quando observamos as classes de Educação Infantil, o uso de algumas canções. Observamos como é fácil, por exemplo, pedir a turma para guardar os brinquedos para iniciar outra atividade. Basta a professora começar a cantar “guarda, guarda, guarda...” para desencadear um mutirão de crianças guardando os brinquedos e cantando junto.

Conforme Piaget, quando a criança atravessa a fase do pré-operatório, sem contudo deixar de apresentar atividades da fase anterior (sensório motor) mas com uma crescente melhoria na forma de aprender, explorando o ambiente, buscando outros movimentos e fazendo uso de percepções mais sofisticadas.

As cantigas fazem parte de muitos momentos, seja na hora do conto, nas cantigas de roda, na hora de comer, guardar brinquedos, lavar as mãozinhas.

E cantar tem uma característica que auxilia muito nestes momentos, ela contagia, convida a cantar também, fazer parte do coro, em uníssono!

Nesta fase toda oferta musical é válida. Quem sabe não é um bom momento para apresentar a música clássica, acostumar o ouvido, apresentar o som de cada instrumento. Bons desenhos como, por exemplo, “Fantasia” de Walt Disney, desenho que em sua primeira versão, de 1940, une os desenhos à clássicos de Bach, Tchaikovsky, Beethoven, Schubert entre outros. As crianças podem, por exemplo, desenhar enquanto a professora coloca para ouvirem um determinado tipo de música convidando o grupo a expressar nos registros as emoções que sentirem. É uma boa oportunidade para oferecer variados tipos de música. Por outro lado, se eles são colocados em contato com composições de qualidade duvidosa, letras maliciosas, ritmos erotizados, de quem será a culpa, senão de quem lhes oferece somente esta alternativa?

Quando a percepção das crianças está aberta para entender o mundo que a cerca, em que elas começam a tecer suas próprias relações, cada nova aquisição deve ser pensada e repensada por seus cuidadores e educadores de forma a conduzi-la pelo caminho da autoexpressão, das descobertas e do desenvolvimento de sua criatividade. Pode o educador atuar como um mediador neste caminho provocando seus alunos a utilizar o conhecimento da música como também de outras formas artísticas de expressão (como o desenho, a escultura, a dança) como ferramenta para domínio dos códigos que irão conectá-lo ao mundo que ele começa a adentrar.

QUANDO AS CANTIGAS CESSAM

Com o passar dos anos estes momentos musicais deixam de fazer parte da relação educador e educando, como que se para amadurecer e tomar contato com outras áreas de conhecimento, tivessem que abandonar o prazer e a ludicidade que uma boa cantiga oferece.

O contato com os números e a alfabetização assume o foco das atenções e as crianças têm pouquíssimas oportunidades de envolvimento com as músicas.

Justamente quando ela ingressa na fase das operações concretas, segundo Piaget, ela adquire a possibilidade de reversibilidade, no âmbito do pensamento, que permite a ela elaborar relações nas aprendizagens, fazendo caminhos de ida e volta, permitindo através destas reflexões a concepção de novas ideias. Além disso, o ensino da Música poderia conduzir nossos alunos em um momento que é de fundamental importância nas Séries Iniciais: o desenvolvimento do senso crítico. Pois sim, nada é mais importante do que desenvolver nestes alunos a percepção estética e o pensamento artístico. Quando pensamos que estes sentidos podem estar ligados a todos os processos que envolvem a educação, vimos que a Música pode intermediar de forma interdisciplinar a todas as áreas. Portanto, propiciar ao aluno experiências musicais pode ampliar sua sensibilidade, sua imaginação, percepção de mundo e reconhecimento de diferentes culturas, bem como contribuir nas aprendizagens de conhecimentos específicos.

MÚSICA VEM DE BERÇO?

O aluno é visto como um indivíduo a completar-se, que deve entender seu papel no espaço-tempo histórico que vive. A forma como poderá chegar a este entendimento, deve iniciar por perceber através da música, da dança, desenhos e outras formas de expressão, dialogando com a ciência, transversalmente no estudo das relações sociais, políticas, filosóficas e éticas. Amplamente enraizadas na cultura de um povo, representam a mais perfeita forma de entender a trajetória do ser humano. Assim, para um aluno que ingressa, ele próprio, no universo das relações sociais, do conhecimento, dos hábitos de sua comunidade e de seu papel neste contexto, a música possibilita um portal para que ele tenha acesso ao passado, presente e futuro destes significados.

Além destas possibilidades o contato com o mundo das artes desperta nas crianças a experiência de transformar o universo criado pelo autor da obra, em um outro, próprio seu, dando novos significados, somando suas conclusões, suas próprias experiências e vivências criando um novo mundo a partir deste contato. Conforme o PCN – Arte:

“A forma artística pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de apreciação de cada um. Seja na forma de alegoria, de formulação crítica, de descoberta de padrões formais, de propaganda ideológica, de pura poesia, a obra de arte ganha significado na fruição de cada expectador.”

Assim, é importante provocar, aguçar o gosto pela pesquisa, fazendo do aluno um curioso, um buscador de coisas novas. O desenvolvimento da percepção estética torna estes pequenos espectadores em agentes atuantes, críticos e conscientes. Quando eles forem trabalhar na produção de suas próprias experiências artísticas, estas estarão repletas de significados, pois o conhecimento adquirido traz consigo pensamento, sensibilidade e imaginação.

Além de envolver o aluno na apropriação de conhecimentos musicais e artísticos, é fundamental colocá-lo em contato com obras originais e também auxiliá-lo no desenvolvimento de suas competências por meio de atividades em que ele mesmo possa produzir e configurar suas próprias experiências musicais. O aluno deve ter seu impulso criador desenvolvido ampliando aspectos expressivos e construtivos, sendo este o foco da orientação e planejamento da escola. Portanto, o contato com as expressões artísticas desempenha um papel de suma importância na tarefa de permitir que os alunos adquiram uma posição crítica, não somente na apreciação dos fatos e realidades avaliadas, bem como de sua própria produção, sendo que o professor é um elemento fundamental na mediação dessas descobertas.

Neste aspecto, seria importante contar com a participação da família que poderá auxiliar na pesquisa de registros, como por exemplo, quais estações de rádio são ouvidas em casa, predileções musicais de seus pais, músicas antigas que lembram ou sabem cantar, cantigas de roda ou de ninar, etc. Entrevistas podem ser efetuadas pelos alunos com seus familiares buscando relatos que os mesmos possam anotar, gravar, ou quem sabe, organizada visitas de convidados que possam cantar, tocar instrumentos, promover oficinas de música.

Essas experiências valorizam a herança familiar, o contato com as memórias desta e da comunidade da qual faz parte. Proporcionam à criança adquirir a noção de pertencimento ao grupo e do reconhecimento da importância destes legados, reforçando sua autoestima.

Assim podemos iniciar por levar para o ambiente dos pequenos muitos estilos musicais, sempre considerando a qualidade e a adequação ao momento da rotina. Instrumentos e sons podem ser apresentados, construção de instrumentos com uso de material reciclado, aliás, esta proposta deve ser explorada sempre que possível. O uso de materiais reciclados oferece uma alternativa ecológica e econômica, colorida e sustentável para os trabalhos escolares, principalmente na construção de instrumentos musicais, sejam de percussão, sopro, cordas, etc.

Já nas Séries Iniciais a possibilidade de interdisciplinaridade eleva a um número incontável de oportunidades em que a música pode auxiliar. Letras de música servem de apoio aos conteúdos de Português, História, Geografia. Ritmo pode associar-se aos conhecimentos de Matemática. Sem falar nas possibilidades que determinadas canções podem oferecer, enriquecendo aulas sobre determinados assuntos, oferecendo possibilidades de ampliar narrativas históricas, fatos, momentos, características regionais, etc.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DE TORNAR-SE EDUCADOR

Nas situações que experimentamos em sala de aula, proporcionadas através do Pibid, Paulo Freire, é parceiro em tantos momentos em que precisamos entender a educação para além da sala de aula.

Ao pensarmos na importância de dar significado aos valores pertencentes ao mundo exterior à sala de aula, quando, referindo-se a leitura e a compreensão do mundo ele nos diz que:

E a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da *experiência sensorial* que caracteriza a cotidianidade à *generalização* que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática que me venho referindo como "leitura da leitura anterior do mundo", entendendo-se aqui como "leitura do mundo" a "leitura" que precede a leitura da palavra e que perseguindo

igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade.
(pag 29)

Nossos alunos vem para aula impregnados de seu cotidiano, e compreender e dar significação a este universo de coisas é que faz uma boa prática pedagógica.

Para quem chega à escola, repleto de teorias, e encontra um universo de educadores por vezes desmotivados face às dificuldades que a realidade docente atravessa é bem difícil não se deixar contagiar, repetindo modelos já tão sem efeitos motivadores. São as leituras de Paulo Freire que apresentam respostas para encontrar novos caminhos, motivos para pensar no real significado das relações de ensinar e aprender. Nesta hora a atuação dos bolsistas exerce também uma influência positiva também entre os educadores da escola.

Além disso, para nós, que iniciamos com o PIBID nossas experiências docentes, torna-se uma boa oportunidade de realçar os propósitos mais significativos da educação, aproximando educandos e educadores para além de relações formalmente estabelecidas em uma sala de aula. O real propósito desta relação está relacionado a transmissão de legados culturais, de uma geração à outra, de questões que só conseguem vir à tona quando damos significado aos conteúdos que nos traz nosso interlocutor, neste caso as crianças. Conforme Paulo Freire:

“O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. (p27)

Esta curiosidade, grávida de sugestões que não pode ser ignorada, pois a partir delas os educandos estão construindo seu mundo, fazendo o que será seu futuro. Deve ser colocada em contato com as fontes de cultura, pois delas deve se nutrir, para que suas produções possam, por sua vez, nutrir esse meio, dando continuidade a história e representatividade deste grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São diversas as oportunidades em que a música pode ser utilizada nos espaços escolares. Desde a oferta ingênua e doce, da pré-escola, repleta de ludicidade, fantasia e descobertas até a intencionalidade das séries iniciais quando toda a provocação tem um sentido, buscando desenvolver no educando a criticidade e a busca de uma personalidade curiosa e questionadora.

Intervir através da música apresenta, portanto, uma iniciativa, um ato contínuo de deixar fluir a forma mais significativa de contato entre seres, pois conecta os todos em vibrações uníssonas repletas de significados e emoções.

Desta forma, incentivando o desenvolvimento da crítica e da estética sem jamais interromper a alegria das cantigas desenvolvidas nos Anos Iniciais, estaremos sim, dando continuidade à beleza contida nos ritmos, nas letras e na integração destes em todos os momentos da vida, tanto no ambiente escolar, na família e na comunidade da qual ele faz parte.

Sabemos que nem sempre é fácil adequar projetos à realidade da escola, e por isso é importante aproveitar a flexibilidade que a Música oferece, procurando interagir sempre como apoio aos conteúdos do currículo.

Caberá a nós, pôr em prática o que acreditamos, acompanhar e avaliar os resultados tendo em vista o aperfeiçoamento de nossa mediação pedagógica.

REFERÊNCIAS

Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte

FREIRE, Paulo, Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora olho d'água, 1997.

ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS: POSSIBILIDADES A PARTIR DO DIÁLOGO

MARILENA IARA DIAS¹

RESUMO

O presente registro parte de observações realizadas em uma classe de alfabetização de crianças, onde há a preocupação em oferecer às mesmas, uma educação de qualidade baseada na leitura crítica da realidade através do ambiente favorável, do diálogo, da liberdade e da autonomia. As reflexões aqui apresentadas são resultados da própria prática de sala de aula e de observações de como os educadores e educadoras estão conduzindo as aprendizagens de seus educandos. Também se fez necessário refletir sobre a importância do ato de ler como possibilidade de abertura para o mundo e não somente como apropriação de um código de leitura e escrita desvinculado da realidade. A realidade do educando está presente em todas as reflexões e questionamentos: no ambiente de liberdade, de organização, de cooperação e de incentivador do desejo de aprender. Buscamos na educação democrática e no diálogo a alternativa para a resolução de conflitos, tão presentes hoje nas nossas escolas. Ao compartilhar minha experiência com os licenciandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid, tenho certeza que juntos continuaremos a aprofundar as reflexões e assim oferecer aos nossos educandos uma educação democrática e reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo. Autonomia. Liberdade. Realidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Frente a todos os questionamentos que nos invadem no dia a dia da sala de aula, muito se fala sobre diálogo e autonomia como condições para desenvolvermos uma educação que realmente tenha como objetivo oferecer condições ao educando de aprender a pensar e pouco se faz nesse sentido. O presente trabalho tem o objetivo de questionar e refletir sobre dificuldades e sobre as possibilidades encontradas a partir do diálogo na alfabetização com crianças.

¹ Professora Supervisora do Pibid / Geped no Colégio Estadual Cel. Emílio Massot. Contato:marilenaaidias@gmail.com

Como o diálogo pode contribuir para a construção da autonomia no processo de alfabetização frente aos contextos de vida cada vez mais desafiadores apresentadas pelas crianças? Nessa reflexão, busco fortalecer minhas convicções quanto ao caminho que percorro todos os anos no processo de aprendizagem dos meus alunos. Sinto a necessidade de realimentar minha prática na busca da educação na qual acredito ser aquela que os meus alunos merecem: democrática e reflexiva.

Essas compreensões vêm fundamentando a orientação dos licenciandos bolsistas que atuam na escola por meio de sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Compartilhar minha experiência e a reflexão sobre ela é uma forma de fortalecer a esperança de seguir atuando, apesar das dificuldades que se apresentam a cada dia. Apresento, a seguir, alguns pontos para iniciar o diálogo.

- Ambiente favorável para que aconteça a educação.
- Autoridade/autoritarismo do educador.
- Diálogo: fundamental na alfabetização.
- Resolução de conflitos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

AMBIENTE FAVORÁVEL PARA QUE ACONTEÇA A EDUCAÇÃO

Em primeiro lugar é necessário que tenhamos um ambiente físico favorável para o desenvolvimento das atividades. Há a necessidade de se planejar o ambiente onde os educandos possam se sentir parte desse ambiente e participantes de sua organização. A sala de aula necessita ter a identidade deles. Não adianta o educador se preocupar em oferecer trabalhos bem elaborados e perfeitos pendurados nas paredes sem que os mesmos tenham a participação dos educandos, sem a manifestação de suas personalidades de suas ideias, suas

reflexões, seus questionamentos sobre a sua própria realidade. Realidade que entra na escola junto com o educando e observem como eles chegam, carregando suas famílias dentro de suas mochilas e para a aula começar é necessário descarregar o fardo de tristezas, medo, dúvidas, inseguranças e, ao final da aula, fechar a mochila novamente e retornar à sua realidade.

A própria arrumação favorece o desenvolvimento da responsabilidade. Em ambientes propícios os educandos podem chegar a diversas conclusões quanto às possibilidades de arrumação da sala e assim desenvolver sua autonomia. E é por respeitá-los que se faz necessário oferecermos um ambiente onde cada um poderá experimentar a cooperação, a alegria, o interesse, a interação com os companheiros, a descoberta, a curiosidade, o respeito, o diálogo, a autonomia e a liberdade para a experimentação. Quando há essa liberdade o educando tem a oportunidade de construir conhecimento através da experimentação com os objetos. Neste sentido, De Vries & Zan, (1998, p.76) nos colocam que:

A liberdade para experimentar com objetos é uma parte importante da atmosfera sócio-moral construtivista, porque reflete a atitude geral do professor para com os interesses e modos de conhecer das crianças. Isto inclui o reconhecimento da importância dos erros da criança para a construção do conhecimento.

O acolhimento, um carinho, um afago, uma palavra de confiança também irão construir o ambiente favorável para formar cidadãos que possam reconhecer a sua presença nesta realidade e Paulo Freire (2003, pag.18) nos esclarece ser “a presença que pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe”. Comentário de uma professora do segundo ano das séries iniciais: “A criança em idade de alfabetização não tem condições de pensar sobre a sua própria realidade e muito menos refletir sobre as possibilidades para modificá-la”. Freire,(2003, p.77), nos indica que:

Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a indecisão, escolha, intervenção, na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos a ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheio de nós e nós dele.

Também para Freire (2003, p.85), um ambiente favorável para o desenvolvimento da alfabetização deve proporcionar a reflexão, a curiosidade e o interesse.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício de cindí-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. Queremos evitar a repetência e a falta de interesse pelo aprender proporcionando uma educação de qualidade para os nossos alunos. Sentimos a necessidade de investir no resgate da autonomia e liberdade para que possam usufruí-las com curiosidade, sua capacidade de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de responsabilidade e como elemento facilitador para a sua aprendizagem.

Uma sala de aula organizada com o objetivo de despertar o interesse também convida à cooperação e ao entendimento entre os educandos, entendimento que deve nascer entre eles e não por obediência às regras de adultos. O educador interage fornecendo novos elementos que estimulem a reflexão para que possam descobrir o pensar de seus colegas, sob outros pontos de vista e assim tomarem suas próprias decisões.

AUTORIDADE E AUTORITARISMO DO EDUCADOR

Para Freire (2003, p.105):

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.

Entendemos a necessidade de fazer com que os educandos participem de situações onde possam construir suas próprias convicções no desenvolvimento de um ambiente democrático e não dependerem das regras pensadas pelo educador nas quais existe a obediência sem possibilidade de questionamento. Promover um ambiente de liberdade é um grande desafio para muitos educadores pois demanda

trabalhar sem poder contar com qualquer tipo de previsão sobre seus resultados e é muito mais fácil instituir a disciplina como sinônimo de autoridade. A autoridade construída a partir da liberdade se torna muito mais eficiente e aproxima o educador do educando e quando ambos se munem de reflexões e apoio emocional, há a construção da relação entre ação e consequência. Esta relação será entendida quando houver compreensão e não somente obediência à uma regra imposta e única para as mais diversas situações e pessoas, que não considera a individualidade de cada educando. Para Freire (2003, p. 93), o educando que exercita sua liberdade ficará tanto mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações.

Outra questão muito comum e orientada aos educadores é estabelecimento de regras pelas crianças como uma forma para promover a sua autoridade e assim manter a disciplina. Proposta cuja construção é justificada pela liberdade, pois a criança pensa sobre as regras que achar necessárias. Será que o estabelecimento de regras pelas crianças é uma proposta realmente eficiente se desejarmos que as decisões sejam tomadas com autonomia? Será que a palavra regra não pode ser entendida pela criança somente como proibições? Para De Vries & Zan (1998, p.137) existe a possibilidade das crianças associarem a palavra regra à punição o que pode ser evitado se o professor propuser ao grupo reflexão sobre problemas específicos onde a necessidade de regras deva ser sentida pelas próprias crianças.

O objetivo mais amplo de envolver as crianças na tomada de decisões e estabelecimento de regras em sua classe é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual os professores e crianças praticam a autorregulação e cooperação.(DE VRIES & ZAN, 1998, p.137)

A autoridade do educador, na visão freireana, tem como objetivo a construção da autonomia dos educandos:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade. (FREIRE,2003 , p.107)

Para o desenvolvimento da autonomia dos educandos o ambiente não pode ser coercivo, conformista, regulador onde existe a obediência sem questionamentos sobre o que lhes é imposto. Educandos neste ambiente serão submissos às suas responsabilidades, portanto, sem autonomia, pois estarão privados de refletirem sobre questões segundo seus próprios pontos de vista e de conhecerem os pontos de vista de seus colegas.

DIÁLOGO NA ALFABETIZAÇÃO

Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera técnica de aprender o alfabeto. (FREIRE, 2003, p.25).

O processo de desvendar o código alfabético aprendendo as letras e seus sons sem um vínculo com a realidade pode levar o educando a concluir que se aprende a ler e a escrever para passar de ano ou para copiar atividades escritas. Muita gente que não gosta de ler foi alfabetizada de uma forma desinteressante, com textos que não estabeleciam relações com a sua realidade, não as estimulando a perceber as práticas sociais da leitura e da escrita, privando-as da descoberta e da compreensão do diálogo entre autor e leitor.

Ser um educador dialógico é um desafio permanente, pois temos que buscar o conhecimento para nos realimentarmos constantemente e assim manter nosso propósito pelo qual acreditamos, ou seja, uma educação que abra os olhos dos educandos para o mundo, como nos esclarece Freire (1988, p.11): “ A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Especificamente na alfabetização de crianças, o cuidado deve ser maior ainda, pois há uma tendência de realizarmos uma etapa de cada vez. Aos olhos de muitos alfabetizadores, se a criança ainda não lê não vai ter condições de discutir sobre questões que não sejam inteiramente do mundo infantil. Menospreza-se assim a capacidade das crianças de pensarem sobre seus sentimentos e intenções. E conforme Freire (2003, p.138):

Com relação aos meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o torneiro ou do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superança das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização.

Nas escolas ainda há uma cobrança de listagem de conteúdos a serem vencidos durante um ano letivo deixando os professores preocupados em vencê-los, e como consequência veem tempo perdido em ficar discutindo com os educandos, entendem o diálogo como conversas simples e desnecessárias.

Através de palavras ou de textos, temos riquíssimos meios para acontecer o diálogo proporcionando à palavra ou ao texto um outro significado que não seja apenas decodificar o que está escrito, mas descobrir outras possibilidades que nos transportam aos mais diferentes contextos do conhecimento, ao que Fávero (2007, p.52) reforça:

Pelo processo dialógico, a tematização, que ocorre por meio dos mais variados tipos de textos, vai se formando e envolvendo os participantes numa busca cooperativa de entendimento e análise dos problemas que surgem durante o processo de discussão. À medida que os participantes expressam, pela fala, suas compreensões e seus juízos, vão descobrindo um modo de enfrentar o problema.

Na sala de aula, podemos planejar atividades iniciais que possam fomentar o diálogo, como expressar a opinião sobre fotos de revistas, jornais, cartazes, filmes, livros, novelas e notícias onde os educandos irão expressar sua opinião sobre um fato e a partir do fato iniciam o diálogo com o pensar de cada um e com a troca de ideias vão aos poucos percebendo como acontece a organização, a sistematização e a argumentação bem como compreendendo a força que as mesmas possuem quando expressam o desejo de um grupo. O objetivo não será obrigatoriamente o consenso, mas promover a reflexão e ajudar os educandos a reconhecerem pontos de vistas opostos e pensarem na resolução de problemas que se apresentarem para o grupo ou individualmente.

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Conflito faz parte da vida de todos. Conflitos são contradições que acontecem entre as pessoas. Quando pensamos em conflitos, a tendência é pensar em seus efeitos negativos, mas ele também pode ser positivo. Sem conflito, não há crescimento. É o conflito que faz pensarmos a respeito de nossas ideias. Muitas crianças e adultos encaram o conflito como se ele fosse uma competição, onde um ganha e outro perde. Com as crianças os conflitos, são resolvidos de imediato ao acontecido com socos, tapas, pontapés e muito choro. Não há uma forma de lidar com todos os conflitos mas o diálogo é o caminho pelo qual encontramos o melhor resultado. Porém este é um aprendizado que não se efetiva de imediato. E qual é esse diálogo, o que ele tem de diferente do que a maioria das pessoas entendem sobre diálogo? Freire (2003, p.123): nos dá essa contribuição:

Isto é, o diálogo é 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 a realidade tal como a fazem e refazem.

À medida que os educandos vão se apropriando do diálogo como forma de resolução de conflitos, há o reconhecimento e respeito aos sentimentos do outros. Um sentimento que gera muito conflito é o sentimento da raiva, pois desencadeia a violência e muitas vezes as crianças agem com violência porque foram ensinadas através de modelos dos meios de comunicação ou dos próprios pais, aprendendo que a agressão é aceitável. Queremos incentivar os nossos educandos a optarem pelo diálogo franco, procurando a solução mediada pelo educador para ajudá-los a desenvolver as habilidades que lhes permitam fazer isto com autonomia e liberdade.

Para que os educandos se relacionem bem uns com os outros, precisam se comunicar de forma afetiva e eficaz. A maioria dos conflitos se baseiam em algum problema de comunicação: um mal entendido, uma palavra agressiva e através do diálogo há a necessidade de falar claramente, ouvir os sentimentos do outro, expressar seus próprios sentimentos e a refletirem sobre a resolução dos conflitos. Podemos ajudar os educandos a aprender a resolver problemas com relação a si próprios e ao mundo e assim construir um sentimento forte de democracia em sala

de aula, para que se sintam como Freire (1996, p.77) nos esclarece, "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".

A melhor maneira de envolver os educandos nos processos de resolução de conflitos é através de reuniões ou rodas de conversa como um meio de auxiliá-los a reconhecer suas necessidades e o motivo porque agem assim. Nestes momentos, terão a oportunidade para dizer o que sentem sem agressão, escutar ativamente e estar abertos a diferentes pontos de vista.

Outra forma de auxiliar a resolução de conflitos é a valorização da diversidade. Os educandos podem aprender a valorizar as diferenças humanas como uma forma de enriquecimento, não como uma ameaça. Se os educandos estiverem em um ambiente onde as diferenças são ativamente valorizadas, eles mesmos valorizarão mais a diversidade. Da mesma forma, quanto mais compreenderem o preconceito e a discriminação, mais serão capazes de reagir ao preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões propostas reafirmaram minhas convicções quanto à alfabetização que busco oferecer aos meus educandos. O cotidiano da sala de aula muitas vezes nos leva ao pessimismo quanto aos resultados que queremos alcançar e os resultados possíveis de serem alcançados. É neste momento que a reflexão com os ensinamentos de Paulo Freire nos estimula e nos dá a certeza que o caminho percorrido serve de base para aprimorarmos o caminho a percorrer. A cada dia, a cada intervenção junto ao nosso educando conquistamos mais um pouco. Mesmo que muitas vezes não tenhamos como mensurar o quanto os nossos educandos progrediram na proposta de uma educação voltada para a autonomia, para o diálogo e para liberdade, com certeza saberão se utilizar dessas experiências em algum momento de suas vidas.

Após a utilização junto aos educandos de seus registros em diários pessoais, anotando o que lhes faz sentido, pude constatar que a leitura de suas escritas, pelos próprios autores, estimula a troca de ideias, como também contribui para a construção do diálogo, da autonomia, da liberdade e da democracia na sala de aula.

Espero que a minha experiência possa servir de discussão e reflexão aos licenciandos bolsistas do Pibid da área de pedagogia, na construção de suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

DE VRIES, Rheta & ZAN, Betty : **A Ética na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora S. A.1998.

FÁVERO Alcemira; FÁVERO Altair; TONIETO Carina; CASAGRANDA Edison; ROSSETO Miguel S.: **Diálogo & investigação- perspectivas de uma educação para o pensar**. Passo Fundo: Méritos, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; Shor, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 10ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2003.

PROVOCANDO A AUTONOMIA E O PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA: RELATO DE UMA PRÁTICA

NICOLA, BÁRBARA¹

RESUMO

O contexto atual nos remete a simultâneas transformações que influenciam novos pensamentos, novas ideias, novas tecnologias. Isso também provocou reflexos no ensino. A metodologia de ensino pautada na concepção de educação tradicional, muitas vezes baseada no método de “educação bancária”, passou a ser questionada, possibilitando o emergir de novos paradigmas. Nesse sentido, a proposta de Ensino por Temas Geradores baseado no método de Paulo Freire sinaliza a ruptura desse processo, induzindo uma pedagogia de libertação. Para Freire, essa concepção busca entre outras coisas, desenvolver nos educandos a autonomia e o protagonismo, no sentido de transformar a realidade vivida pelos educandos. Deste modo, o presente trabalho discorrerá sobre o exercício de provocar o protagonismo juvenil através do relato de uma prática desenvolvida na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná. Para tanto, realizaram-se leituras de Paulo Freire, principalmente Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido, analisando também o trabalho realizado pela escola, da qual faço parte como professora. Verificou-se que, a provocação ao protagonismo e autonomia dos alunos é de suma importância, uma vez que, esses se sentem sujeitos de sua aprendizagem e da transformação social.

PALAVRAS CHAVE: Protagonismo juvenil. Temas Geradores. Relato. Prática

1 INTRODUÇÃO

O contexto atual nos remete a simultâneas transformações que influenciam novos pensamentos, novas ideias, novas tecnologias. Isso também provocou reflexos no ensino. A metodologia de ensino pautada na concepção de educação tradicional, muitas vezes baseada no método de “educação bancária”, passou a ser questionada, possibilitando o emergir de novos paradigmas. Nota-se que o ensino buscado nas práticas tradicionais, baseadas na linearidade, memorização mecânica, muitas vezes excludente da sua própria história, nos dias de hoje, ocasionam uma

¹ Professora da Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná. Graduada em História pela UPF e pós-graduada em Ensino de História e Geografia pela Uninter. barbaranicola.projetos@gmail.com

grande falta de interesse dos alunos, uma vez que não protagonizam a aprendizagem.

Historicamente o saber, socialmente construído no contexto de uma sociedade desigual e individual foi concebido e propagado como forma de poder e superioridade. Fortalecendo esta concepção de educação nas escolas com metodologias tradicionais e tecnicistas, o professor é o detentor do saber e o aluno está lá para ouvir e ser ensinado.

Nesse sentido, a proposta de Ensino por Temas Geradores baseado no método de Paulo Freire sinaliza a ruptura desse processo, induzindo uma pedagogia de libertação. Para Freire, essa concepção busca entre outras coisas, desenvolver nos educandos a autonomia e o protagonismo, no sentido de transformar a realidade vivida pelos educandos.

Deste modo, o presente trabalho tem o objetivo de discorrer sobre o exercício de provocar o protagonismo juvenil através do relato de uma prática baseada nos Temas Geradores, desenvolvida na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná.

2. A importância do protagonismo juvenil na escola e na tomada de decisões

Podemos entender o conceito de protagonismo como a atuação, luta, iniciativa, autonomia e prática de cidadania das pessoas, através de uma participação construtiva. No caso dos adolescentes e jovens, estes podem envolver-se com questões de sua própria fase, ou com as questões sociais do mundo, da comunidade, podendo pensar, e, mais que isso, agir localmente, contribuindo para assegurar os seus direitos, para a resolução de problemas da sua comunidade, da sua escola.

Educar para a participação é criar espaços para que os educandos possam explorar eles mesmos a construção do ser como sujeito e essa participação só virá dependendo das oportunidades oferecidas pela escola, se ela está aberta ao diálogo, ou seja, se sua gestão for realmente democrática. Nesse sentido as práticas e vivências podem desenvolver propostas baseadas no protagonismo juvenil o que demonstrará no educador uma clara vontade política no sentido de contribuir,

através de seu trabalho, para a construção de uma sociedade que respeite os direitos de cidadania aumente a participação de todos para uma democracia plena.

A escola, em geral, apresenta um discurso favorável à democracia. Mas, como dizia Paulo Freire, “é necessário que nossas falas sejam corporificadas pelo exemplo”, ou seja, que nossas práticas não sejam negadoras daquilo que defendemos. Na escola, a relação pedagógica, na perspectiva de humanização, implica a democracia. Se desenvolvermos relações autoritárias estamos negando a vivência daquilo que nos caracteriza como humanos. Antunes (2005) nos faz refletir

A relação autoritária exclui e impede que todos sejam sujeitos do processo educativo. Então, poderíamos dizer que uma das razões que explicam a importância da democracia na escola é que não há relação verdadeiramente pedagógica estruturada em bases autoritárias. A democracia é condição para a existência da relação pedagógica (PARO, 1993)

Usando de práticas autoritárias estaremos evidenciando o que Boaventura de Souza Santos chama “Democracia de baixa intensidade” aquela que não reconhece outras formas de participação. Ou seja, ela bloqueia a cidadania através da exclusão política e social, das imposições internacionais e da trivialização da participação.

Para tanto não basta sermos autônomos em nossas atitudes e práticas diárias na escola e em sala de aula, pois Freire nos propõe em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2011, p.58) que ensinar exige respeito à autonomia de ser do educando, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros” e lembra ainda,

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar”, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2011, p.58)

Assim, estaremos contribuindo para reproduzir a educação “bancária”, nos moldes autoritaristas, desumanistas, a serviço da opressão e não da libertação. Por esta razão, é de extrema importância provocar a participação, a autonomia e o protagonismo na escola e estas precisam se mostrar abertas a desenvolver atividades que vão além da transmissão dos conteúdos formais, precisam criar espaços e situações que favoreçam a experiência da solidariedade, o fortalecimento

da sociabilidade, o acesso a atividades culturais e mesmo ao conhecimento de forma mais participativa, como os debates e seminários. Para Freire (2011, p110) precisamos desenvolver a prática de *falar com* e não a de *falar a*. E acrescenta:

[..] 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. (FREIRE, 2011, p.111).

Nesse sentido procurar-se-á relatar uma prática em que escutando os alunos aprendemos a falar com eles.

3. Provocando o protagonismo juvenil através do ensino por temas geradores na Escola Zandoná

Na década de 60, a educação no Brasil foi marcada por uma grande influência militar; alguns intelectuais defendiam os interesses populares e não eram aceitos pela classe dominante e, conseqüentemente, eram depostos e exilados; outros defendiam os interesses burgueses e massacravam as classes populares. Paulo Freire, nesse contexto, optou por estar do lado dos “oprimidos” estudando “formas” para uma “pedagogia de libertação e da esperança.

Nesse período, a educação brasileira era extremamente elitista, conservadora e fomentava valores herdados da época colonial. Essa foi uma época de efervescência de movimentos culturais e sociais e, por isso, um momento de grande perseguição para as organizações sociais, principalmente as voltadas para o campesinato e para estudantes. Em 1962, iniciou no Nordeste um movimento de alfabetização de adultos, em que se discutia temas globais questionando a alienação, fazendo eclodir uma educação voltada para o povo oprimido possibilitando a politização, a criticidade do ser. A preocupação de Freire era não somente o conteúdo isolado, mas lavar aqueles educandos a superarem a falta de consciência democrática, o que chamava de educação das palavras, pois segundo ele a criticidade é indispensável para democratização.

Sua proposta era difundir uma educação que não reproduzisse a ideologia autoritária e dominante. Ele trabalhava com “Temas Geradores”. Os Temas

Geradores são situações de desafio apresentados ao grupo sobre a realidade na qual estão inseridos; geralmente é a análise de problemas nacionais ou regionais e, a partir desses temas, são selecionadas as “palavras geradoras”, sempre levando em consideração o nível maior de compromisso social, cultural e político dessas palavras visando sempre às mudanças. Considerava também a prática necessária ao “educador humanista” ou ao “revolucionário autêntico”, no trabalho de formação com o povo que devia se assentar com a ruptura da “linha bancária”.

Freire apontava a necessidade de dialogar com as massas populares para conhecer, não só a objetividade em que se encontravam, mas também a consciência que delas estavam tendo, suas necessidades, desejos e aspirações. Então, passa a questionar: numa educação radicalmente transformadora e numa ação cultural revolucionária, qual deve ser o conhecimento a se aprender? Onde buscar esse conteúdo? Como falar com o povo e ser entendido por ele? Qual será? De onde virão os conhecimentos da educação popular?

Desse modo, o saber, socialmente construído no contexto de uma sociedade desigual e individual foi concebido e propagado como forma de poder e superioridade. Fortalecendo esta concepção de educação nas escolas com metodologias tradicionais e tecnicistas, o professor é o detentor do saber e o aluno está lá para ouvir e ser ensinado.

Na tentativa de romper com esse paradigma de educação e propor inovações nas propostas curriculares, a Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná desenvolve a proposta de ensino através de temas geradores e da pesquisa sócioantropológica, baseada no estudo de Paulo Freire que vem em contraponto a esse paradigma de educação bancária, em que os conteúdos são debruçados em cima dos alunos e separados em “caixinhas” de disciplinas.

A Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná está localizada em Barra Funda/RS, município da região norte do estado. A escola é pública e mantida pelo Estado do Rio Grande do Sul.

Desde 2001, a escola adotou como proposta pedagógica o ensino por temas geradores.

No início as áreas do conhecimento eram divididas entre Sócio-Histórica, Sócio-Bio-Lógica e área de Expressão. Hoje, as áreas são denominadas Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e Ciências da Natureza e suas tecnologias. Depois da fala coletada

montou-se a rede temática e os eixos que nortearam a problematização e escolha dos conteúdos no intuito de superar o senso comum presente na fala escolhida. (Anexo 1.)

Podemos observar no primeiro anexo, a rede de falas do ano de 2013, em que constam todas as falas já trabalhadas e algumas ainda por se trabalhar. No 1º Trimestre de 2013, escolhemos a fala de número 1 da rede, sobre a juventude, tema também da Campanha da Fraternidade deste ano, “Aproveitar a vida é trabalhar e fazer festa com o salário do mês, mas fazer com bastante álcool, música e muié.” Após leituras informativas e de estudo do tema nos encontros pedagógicos semanais, construiu-se os eixos que permearam o trabalho.

- **1º ano: A realidade juvenil**

Ciências Humanas: a interferência do contexto social no comportamento do jovem (o contexto histórico refletido nas canções – bossa nova-topicalismo, hoje...);
 Matemática: a realidade do jovem hoje, no mercado de trabalho (estimativas-dados);
 Linguagens: os reflexos do comportamento do jovem na arte (livros, esculturas, pichações...);
 Química -Biologia-Física: Jovem e a bebida alcoólica;

- **2º ANO: Juventude que tem direitos**

Ciências Humanas: O ativismo juvenil nas diferentes épocas (movimento estudantil – da UNE ao Grêmio Estudantil hoje);
 Matemática: Políticas públicas de lazer para os jovens ou investimentos públicos para jovens;
 Linguagens: Os jovens e a luta pelos seus direitos-lei;
 Química -Biologia-Física: Direito à vida: o papel do poder público (morte boate Kiss-incendio-carbonização)

- **3º ANO: Fazendo escolhas para a vida**

Ciências Humanas: O papel e a importância do jovem na sociedade-Campanha da Fraternidade;
 Matemática: Formação do jovem: possibilidades de acesso ao ensino superior-Prouni/Fies;
 Linguagens: Juventude: voz, espaço e vez – (projetos políticos em defesa da juventude);
 Química -Biologia-Física: O jovem e a vida: escolhas e consequências- (drogas, sexualidade).

De maneira geral, os eixos estavam norteados a trabalhar e desmistificar o senso comum presente na fala. Para isso desenvolvemos as questões geradoras a fim de guiar o trabalho com os alunos, uma no sentido geral, de indagar o que realmente é aproveitar a vida (“Como o construto social, que impulsiona a busca

pela eterna juventude, interfere/modifica o desenvolvimento humano?") E outra referente à área do conhecimento da qual trabalhamos, no caso, as Ciências Humanas, ("Como a área das Ciências Humanas pode contribuir na compreensão da importância do protagonismo juvenil especialmente no que tange a educação?"). (Anexo 2.)

Partindo das questões geradoras, iniciamos o planejamento a partir das três etapas: estudo da realidade, organização do conhecimento e por último a aplicação do conhecimento. Entendemos que a partir do estudo da realidade, o nosso educando participa como sujeito da própria aprendizagem, pois ele traz os seus saberes e os compartilha com colegas e professores. Neste caso, procuramos provocar os alunos a partir da leitura de algumas imagens de jovens protestando e lutando pelo Impeachment de Fernando Collor de Mello no ano 1992.

A partir do que foi apontado no estudo da realidade, seja ele senso comum ou não, parte-se para a segunda etapa, na qual trabalhar-se-á no sentido de transformar o senso comum em senso crítico, desmistificando e desconstruindo, ou seja, se organiza o conhecimento do aluno. Neste sentido, procurou-se trabalhar com textos, vídeos, linhas do tempo, entrevistas que refletiam a organização e o protagonismo dos movimentos estudantis e sua participação na política e sociedade, aproveitando também as manifestações de ruas que aconteciam no país no momento.

Por último, então, o aluno constrói o conhecimento com base nos estudos. É uma forma de diagnosticar a aprendizagem. Ele aplicará o que aprendeu no processo de organização do conhecimento. Aqui os trabalhos se deram a partir de atividades artísticas sobre os grupos culturais juvenis e produções de textos a partir da realidade atual, manifestações e alternativas de ação para o Grêmio Estudantil na escola. No entanto, as ações não ficaram somente em sala de aula, pois através de um fato desencadeado na escola, os alunos buscaram efetivar os seus direitos com base no que aprenderam.

O caso iniciou-se a partir de uma decisão tomada pelos pais e professores na escola. Naquele ano os alunos do Ensino Médio não participariam da 15ª Jornadinha Nacional de Literatura, em conta de outras participações que não desempenharam o papel esperado. Essa deliberação surtiu efeito nos alunos que se organizaram buscando defender seus direitos, sua participação no evento que inclusive tinha como tema as "Leituras Jovens do Mundo". Os educandos iniciaram um abaixo

assinado, demonstrando o conhecimento debatido em sala de aula, contendo artigos da Lei do Estatuto da Juventude, justificando sua participação no evento. Depois do documento pronto, convocou-se os professores, direção e alunos para uma reunião em que expuseram o documento e sua justificativa, decidindo em conjunto e democraticamente a participação do Ensino Médio na Jornadinha de Literatura. Pode-se perceber que os alunos fizeram-se participantes e sujeitos na prática educativa, no exercício de palavra, da ação e da transformação. Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2013, p.108) nos adverte para isso, “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola consiste em um dos espaços privilegiados para o processo de aprendizagem de formas e mecanismos de participação. O presente artigo discutiu a importância de provocar e propiciar a autonomia e o protagonismo dos jovens educandos nesse espaço, relatando um pequeno exemplo da prática na Escola Zandoná.

É papel da escola como um todo priorizar a participação dos jovens e informar/ evidenciar a existência e exemplos dessa prática ao longo do tempo em nossa sociedade. Não adianta desculpar nossas falhas atribuindo aos alunos o desinteresse e a apatia pela atuação na sociedade se não proporcionamos a eles possibilidades de atuação como sujeitos dentro da escola, local onde passam boa parte de sua vida. Eles estão lá e precisam ser vistos, ouvidos e considerados para além dos estereótipos sobre a juventude - já construídos social e culturalmente. Cabe a escola a responsabilidade da mudança, construção e organização de outro tipo de trabalho pedagógico no viés da transformação social.

REFERÊNCIAS

_____. **Fazendo História na Escola Estadual de educação Básica Antônio João Zandoná.** Barra Funda, 2003. P.34-45.

ANTUNES, Ângela. **Democracia e Cidadania na Escola:** do Discurso à Prática. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-02/democracia-e-cidadania-na-escola-do-discurso-a-pratica/>

CESCON, Maria Inêz. SANTOS, Eliane Cassia. MOREIRA, Flávio. **Tema gerador e Pedagogia da Alternância**: Uma abordagem sócio histórica. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes/singa2005/Trabalhos/Artigos/Maria.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **Tema Gerador**: Concepções e práticas. Ijuí: UNIJUI, 1992.

DAYRELL, Juarez. GOMES, Nilma Lino. **Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo?** Educ. rev. no.38 Curitiba Sept./Dec. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

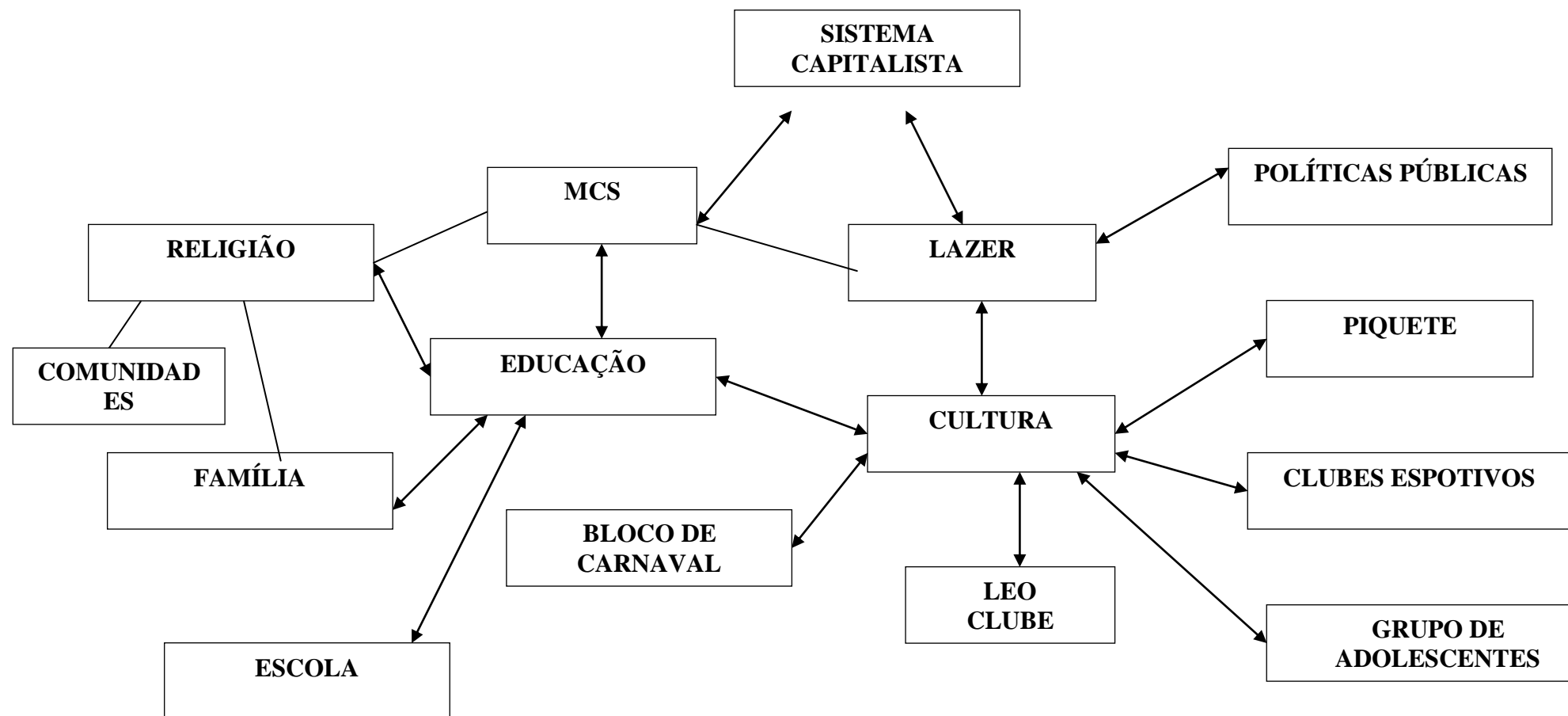
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ANEXO 1

REDE TEMÁTICA 2013



Fala Significativa: *Aproveitar a vida é trabalhar e fazer festa com o salário do mês, mas fazer com bastante álcool, música e muié.*

Visão Ingênua	Limite de explicação da realidade	Visão crítica	Problematização	Relação dos elementos da rede	Conhecimentos	Conceitos	Estratégias, Recursos e Fontes
<p>-O lazer é visto como mera diversão, prazer momentâneo.</p> <p>-Viver é consumir.</p> <p>-Busca pela autoaceitação no grupo seguindo estereótipo.(moda)</p> <p>.</p> <p>-As regras são feitas não para, mas pelos jovens.-</p> <p>-Viver é só fazer festa e se divertir sem responsabilidade e comprometimento, na perspectiva de autorrealizar-se e ser feliz.</p> <p>-É importante ganhar dinheiro para poder sair e fazer festa.</p> <p>-O consumo de bebidas alcoólicas como uma fuga dos problemas.</p> <p>-A mulher é vista como um troféu</p>	<p>-Não percebe que o álcool prejudica a saúde.</p> <p>-Meios de comunicação ditam quais são as formas de lazer e os estereótipos a serem seguidos.</p> <p>-Não percepção da falta de políticas públicas de lazer.</p> <p>-Maximização do prazer.</p> <p>-Círculo vicioso que não aponta alternativas.</p> <p>-Conceito equivocado de liberdade.</p> <p>-Falta autoestima.</p> <p>-Falta assunção da identidade social.</p> <p>-É levado a não perceber a importância dos valores.</p> <p>-Não se percebe como vítima e instrumento de manipulação do sistema que induz ao consumo alienado e banalização da vida se conformando com a situação.</p> <p>-O consumismo influencia no comportamento(endivida</p>	<p>- O jovem precisa ser enxergado e inserido como ser importante, sujeito participativo, com militância orgânica ou protagonismo social.</p> <p>-É necessário ampliar os espaços de participação na comunidade buscando políticas públicas de lazer saudável.</p> <p>-Prevalece uma visão distorcida da felicidade, atrelada ao consumismo e a vulgarização das relações e do corpo.</p> <p>-A formação deve ter como essência a humanização com base na qualidade social e não qualidade total que rege o ensino.</p> <p>-Aproveitar a vida é viver, trabalhar para realização pessoal de forma saudável nos aspectos físico e psicossocial.</p> <p>-É fundamental compreender que o sistema age e induz o jovem e a criança ao consumo desenfreado e à padronização cultural.</p> <p>-Aproveitar a vida é desfrutar das etapas de desenvolvimento de forma consciente, responsável e prazerosa.</p> <p>-A sociedade moderna é pautada pelos paradigmas do imediatismo, da competição e da obsolescência.</p> <p>-Viver adequadamente é muito mais que do que um trabalho, salário, relações e regras ditados pela mídia que minimizam e determinam as condições mínimas das necessidades do ser humano(saúde, lazer,</p>	<p>1- O que é necessário para ser feliz?</p> <p>2- O que é ser jovem? O que é ser criança?</p> <p>3. Até que ponto as formas de lazer oportunizadas e que os nossos jovens e crianças vivenciam contribuem numa formação que propicie qualidade de vida?</p> <p>4. Quais os mecanismos que interferem no comportamento de crianças e jovens?</p> <p>5 -Por que a sociedade condena o jovem pelo seu comportamento?</p> <p>6- Porque todos (crianças, adultos e idosos) querem ser e agir como jovens?</p> <p>7- Qual é o nível de concordância/conivência dos jovens</p>	<p>Sistema capitalista</p> <p>MCS</p> <p>Políticas públicas</p> <p>Religião</p> <p>Comunidades religiosas</p> <p>Educação</p> <p>Família</p> <p>Escola</p> <p>Lazer</p> <p>Cultura</p> <p>Leo clube</p> <p>Blocos de carnaval</p> <p>Piquete</p> <p>Grupo esportivo</p> <p>Grupo de adolescentes</p>	<p>- A organização e o protagonismo dos movimentos estudantis e sua participação na política e sociedade; (UNE, Grêmios estudantis)</p> <p>- Influências de Movimentos musicais e políticos na juventude brasileira;</p> <p>- Contexto da Ditadura Militar e seus governos;</p> <p>- Contexto mundial: Guerra Fria;</p> <p>.</p>	<p>- Organização</p> <p>- Protagonismo</p> <p>o</p> <p>- Ativismo</p> <p>- Alienação</p> <p>-Ditadura Militar</p> <p>- Repressão</p> <p>-Movimento estudantil</p> <p>-Grêmio estudantil</p> <p>-</p> <p>Contracultura</p> <p>-Guerra Fria</p>	<p>- Imagens</p> <p>- Filme</p> <p>- Textos</p> <p>- Slides</p> <p>- Música</p> <p>- Dança</p> <p>- Entrevista</p> <p>- Linha do tempo</p>

<p>(gênero). A família oferece as necessidades básicas:roupas, alimentação etc...</p>	<p>damento, investimento, pertencimento a um grupo, perda de identidade). -O alargamento da juventude desconsidera as demais etapas de desenvolvimento, ocasionando a desvalorização da infância e da velhice.</p>	<p>alimentação e segurança). -Existe a necessidade de perceber outras formas de lazer. -Necessidade de compreensão dos prejuízos que esse estilo de vida gera a si e aos outros. -Os desvalores se sobrepõem aos valores como a solidariedade, a alteridade, a tolerância e respeito. -Sexo é uma necessidade humana. -Aproveitar a vida é sim trabalhar, divertir-se com qualidade de vida antes e depois do divertimento, ou seja, ter responsabilidade em cada ato realizado. -Agir com responsabilidade e estar atentos com coisas fáceis.</p>	<p>quanto a construção social do comportamento alienado? 8- O consumo satisfaz todas as necessidades dos humanos? 9- Quais as resistências aos padrões de comportamentos impostos aos jovens?</p>				
---	--	--	---	--	--	--	--

Questão Geradora:
*Como o construto social, que impulsiona a busca pela eterna juventude, interfere/modifica o desenvolvimento humano?

Questão Geradora de Área:
Como a área das Ciências Humanas pode contribuir na compreensão da importância do protagonismo juvenil especialmente no que tange a educação?

Estudo da Realidade	Organização do Conhecimento	Aplicação do Conhecimento
<p>Análise e questões sobre duas imagens de jovens em protesto. Observe os jovens nas fotos destacadas. Como estão? Descreva os traços comuns a todos. Por que eles estão pintados e qual o objetivo deles em se caracterizar dessa forma? Quais são as cores em destaque na primeira imagem? Levante hipóteses: Quais as causas que levaram os jovens a agir dessa forma?</p>	<p>- Estudo do texto: Fazendo política: A UNE e o movimento estudantil - Contexto mundial: Movimento de maio de 1968; - Movimentos musicais de cultura de consumo e cultura engajada. Movimento de contracultura; -Trabalho em grupo sobre os diversos movimentos musicais e sua influência para com os jovens de sua época; - Linha do tempo da UNE- movimento estudantil com</p>	<p>- Atividades que expressem o ativismo juvenil na escola. - Formação Letiva - Produção de textos e trabalhos artísticos sobre os grupos culturais juvenis</p>

	<p>base no texto e site da própria organização juvenil: A história da UNE se confunde com a história do Brasil</p> <ul style="list-style-type: none">- Estudo em grupos dos governos militares onde os estudantes tiveram participação ativa.- Contexto Mundial- Guerra fria e sua influência no comportamento juvenil;- Grêmio Estudantil: o papel do grêmio na escola- Entrevista de um estudante participante do movimento estudantil	
--	---	--

“O importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca com um canal de transferência de conhecimento.”

Anexo 3

ABAIXO-ASSINADO

A Excelentíssima Direção da Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná.

Os estudantes abaixo-assinados, alunos do ensino médio de nossa escola, considerando os estudos da REALIDADE sobre a juventude e seu poder de manifestação, bem como o conhecimento do inciso I e II do Art. 25 do Estatuto da Juventude (**Art. 25. I - garantir ao jovem a participação no processo de produção, reelaboração e fruição dos bens culturais; II - propiciar ao jovem o acesso aos locais e eventos culturais,** mediante preços reduzidos, em âmbito nacional.), não estão em busca de preços reduzidos como foi citado, apenas solicitam de Vossa Excelência a participação da 15° Jornada Nacional de Literatura, a fim de buscarmos democraticamente a justiça com as séries finais do Ensino Médio, visto que este será o último ano que os mesmos presenciarão evento.

Barra Funda, ____ de Abril de 2013.

Esta é a nossa vontade. Possuímos DIREITO A CULTURA. Atenciosamente,

01. _____

02. _____

03. _____

04. _____

05. _____

06. _____

07. _____

08. _____

09. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

16. _____

17. _____

18. _____

19. _____

20. _____

21. _____

22. _____

23. _____

24. _____

25. _____

26. _____

27. _____

28. _____

29. _____

30. _____

- 31. _____

- 32. _____

- 33. _____

- 34. _____

- 35. _____

- 36. _____

- 37. _____

- 38. _____

- 39. _____

- 40. _____

- 41. _____

- 42. _____

- 43. _____

- 44. _____

- 45. _____

- 46. _____

- 47. _____

- 48. _____

- 49. _____

- 50. _____

- 51. _____
- 52. _____
- 53. _____
- 54. _____
- 55. _____
- 56. _____
- 57. _____
- 58. _____
- 59. _____
- 60. _____
- 61. _____
- 62. _____
- 63. _____
- 64. _____
- 65. _____
- 66. _____
- 67. _____
- 68. _____
- 69. _____
- 70. _____
- 71. _____
- 72. _____
- 73. _____
- 74. _____
- 75. _____
- 76. _____
- 77. _____
- 78. _____
- 79. _____
- 80. _____

Obrigada.

A LEITURA DE MUNDO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

*ELI ALVES DE OLIVEIRA**

*MARILEI VARGAS DE MATOS DA SILVA***

*PAULA FERNANDA DA SILVA DE SOUZA****

RESUMO

O presente trabalho, em forma de poesia, tem por objetivo destacar O Método de Paulo Freire, e sua influência no meio educacional. O método proposto por Freire, na década de 60 teve como intuito alfabetizar, contextualizando a história e a realidade de vida do aluno, repensando o homem em sua totalidade social e cultural. O ensinar e aprender a ler e escrever de uma forma mais humana, desenvolvendo uma perspectiva esperançosa para o processo educativo. A poesia retrata as práticas pedagógicas freirianas que buscou educar o sujeito a partir da tomada de consciência da situação, libertando-os das amarras opressoras. Utilizando-se do Círculo de Cultura como ponta pé inicial defendia a ideia de um diálogo como mediação entre educador e educando. A educação para Freire é um ato coletivo a partir das vivências de cada indivíduo, busca-se a construção de verdades que sempre serão provisórias.

PALAVRAS-CHAVE: Método – Paulo Freire – Educação de Jovens e Adultos

PEDAGOGIA POIÉTICA: A POTÊNCIA HUMANA, A ÉTICA DA VIDA E A AUTONOMIA COMO GERADORAS E NUTRIDORAS DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS, AUTÔNOMAS E SUSTENTÁVEIS

ANA FELICIA GUEDES TRINDADE¹

TAMARISA LOPES DA SILVA²

ELAINE CAPELLARI³

RESUMO

Toda a natureza é potente. Tudo que é vivo é potente. Todos os seres humanos são potentes. Todas as humanidades são potentes. Existem numa potência nutrida por reorganizações orgânicas culturais - a autopoiese, em Maturana (1980). Este sistema é complexo e tece, junto, as multidimensões da vida. O ser humano, potentemente autopoietico e complexo, trama e se desenvolve numa perspectiva de ética de vida, nutrida por processos autopoieticos biológicos culturais, também bioantropoéticos, em Morin (1990). Neste processo, a Autonomia como produção de vida, em Freire (1979), é imprescindível. Dessas aproximações, produz-se a Pedagogia Poiética: elaborações de movimentos pedagógicos teórico-práticos complexos, profundamente reflexivos, sustentados pela potência humana, pela ética da vida e pela autonomia, nutrindo aprendizagens significativas, autônomas, autoras e sustentáveis, capazes de gerar processos coletivos circulares e sistêmicos de alfabetizações de mundo nos sujeitos históricos com quem trama relações de aprendizagens e ensinâncias. Este estudo-tese colaborativo vive-se, embrionariamente, na E.M.E.F Erna Würth, como uma prática educativa emancipatória, inspirada permanentemente nos conceitos muito vivos de Freire: a boniteza e a ética, a criação e a emancipação, sobretudo na busca permanente da construção da autonomia, em relação articulada e possível com o Pensamento Complexo e com a Matriz Biológica-Cultural da Existência Humana.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Poiética. Autopoiese. Bioantropoética. Autonomia. Emancipação.

¹ E.M.E.F. ERNA WÜRTH/ PUCRS- CAPESPOIESIS.AGENDACOMPARTILHADA@HOTMAIL.COM

² E.M.E.F ERNA WÜRTH TAMARISA @IBEST.COM.BR.

³ E.M.E.F ERNA WÜRTH ELAINE.CAPELLARI@GMAIL.COM.

CONSIDERAÇÕES INICIAS

Toda a natureza é potente. Tudo que é vivo é potente. Todos os seres humanos são potentes. Todas as humanidades são potentes. Existem numa potência nutrida por reorganizações orgânicas-biológicas-culturais - a Autopoiese, em Maturana (1980). Este sistema é complexo e tece, junto, as multidimensões da vida. O ser humano, potentemente autopoietico e complexo, trama e se desenvolve numa perspectiva de Ética de Vida, nutrida por processos autopoieticos biológicos culturais, também bioantropoéticos, em Morin (1990). Neste processo, a Autonomia como produção de vida, em Freire (1979), é imprescindível. Dessas aproximações, produz-se a Pedagogia Poietica: elaborações de movimentos pedagógicos teórico-práticos, profundamente reflexivos, sustentados pela potência humana, pela ética da vida e pela autonomia, nutrindo aprendizagens significativas, autônomas, autoras e sustentáveis, capazes de gerar processos coletivos circulares, sistêmicos e complexos de alfabetizações de mundo nos sujeitos históricos com quem trama relações de aprendizagens e ensinâncias. Este estudo-tese colaborativo vive-se, embrionariamente, na E.M.E.F Erna Würth, na Comunidade de Guajuviras, Canoas, Região Metropolitana de Porto Alegre como uma prática educativa emancipatória, inspirada permanentemente nos conceitos muito vivos de Freire: a boniteza e a ética, a criação e a emancipação, sobretudo na busca permanente da construção da autonomia, em relação articulada e possível com o Pensamento Complexo e com a Matriz Biológica-Cultural da Existência Humana.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este processo Autopoietico que habita todo o ser vivo, que mora em cada ser humano, é biológico e é cultural. É orgânico e é social. Circula pelos organismos biológicos e culturais. E quanto mais autoproduz, mais se autoconstitui, mais se reorganiza, mais se retro-alimenta e se refaz e se reconstrói, e se dobra e desdobra em energias produtivas. Humberto Maturana, em suas pesquisas com Francisco Varela, desvelam estas condições de matrizes biológicas-culturais. Esta força, esta potência humana, geradora de si, geradora de si nas inúmeras circunstâncias mais diversificadas possíveis, mora em cada ser vivo, como uma condição da própria vida

orgânica dos sujeitos. Cada sujeito vivo vive sua Autopoiese, sua capacidade de produzir a si próprio. Cada ser vivo é um ser autopoietico, que vive seus processos em uma rede, em um sistema que se alimenta de suas próprias interações, gerando novas interações que realimentam toda a rede, todo o sistema. Conservar a autopoiese de um organismo vivo é uma condição sistêmica para a vida. Um sistema vivo é autônomo e, como sistema autônomo está constantemente se autoproduzindo. Uma potência que se organiza também com as forças culturais que nós geramos, enquanto coletivos.

Este ser autopoietico depende de uma vida sistêmica para se organizar e continuar seu ciclo de vitalidade, autoproduzindo e interagindo com outros sistemas que também se autoproduzem. A vida sistêmica se organiza em estruturas éticas de vida, em que os ambientes da vida mantém seus processos de nutrição, vitalidade, de maneira articulada e circulante, onde todos os organismos vivos possam se produzir e interagir de maneira sustentável e autônoma, criadora e produtiva para a fruição do todo, do coletivo. Uma visão Bioantropoética, para Edgar Morin - uma vivência que considere a vida de cada organismo (bio), a história da espécie (antropo), a criação da poietica da própria espécie (antropo(i)ética) e a maneira de viver destes sujeitos que para experimentarem, sistemicamente a vida, necessitam, imprescindivelmente, viver a integridade do conviver coletivo (ética). Este esforço quase sobrehumano, poderíamos pensar, um esforço que provém das entranhas de cada ser humano chamamos, no Pensamento Complexo, de Bioantropoética.

Ora, reunir o conceitual que forja a Autopoiese, na Escola Matrística, de Humberto Maturana, com a Bioantropoética, da Escola do Pensamento Complexo, discutindo então, a criação de si e a potência de si com a ética da vida que sustenta e nutre o próprio existir, o próprio viver, surge-nos como uma constituição fundamental na elaboração de processos educativos para com as infâncias e juventudes que habitam a Escola. Imaginar que a Escola, em sua apropriação como um centro de culturas, construtora de conhecimentos que promovam a humanidade, a alteridade, a solidariedade, possa, em seu compromisso político, nutrir processos de desenvolvimento humano por meio da ampliação das consciências e de reflexões sobre as próprias potencialidades do ser, é pensar algo ineditamente possível, o inédito-viável, em Paulo Freire.

Nesta diluição da Potência Humana que se produz e se cria e da Bioantropoética, a qual se coloca como o esforço maior de desenvolver a ética de

um viver que dialogue com a própria valorização da espécie humana, a partir de um olhar poiético, surge um necessário movimento para produzir vez e voz, liberdade e escolha consciente: a Autonomia. Se o próprio processo autopoiético é autônomo na produção de si, se o bem-viver exige aliança com a liberdade, a Autonomia Reflexiva, conceito de Freire, gerada pela potência do sujeito se pensar, a partir também de uma ampliação de consciência política, faz-se imprescindível a sua inclusão, constituindo-se, então, na Pedagogia Poiética, um tripé filosófico, com potência pedagógica, para provocar e nutrir novos processos educativos, que venham superar conceitos conservadores e tradicionalmente dominadores.

Na Autopoiese, existe Autonomia. Na Autonomia, existe Autopoiese. Na Ética da Vida, a Autonomia gesta a criação dos bem-viveres. Gesta a manutenção possível da espécie e de tudo que lhe é necessário para sobreviver, incluindo o Amor, a ampliação da consciência, nutre a Espiritualidade, constitui espaços dialógicos de convivência.

Aos transgressores, aos atrevidamente livres e autônomos e aos comprometidos com as dignidades humanas: eis a Pedagogia Poiética

Assim, elementos de três escolas científicas distintas envolvem-se, enredam-se, constituindo interdependências, complementam-se e tornam-se indivisíveis, elaborando um Todo, absolutamente necessário em um processo educativo que deseja construir aprendizagens significativas, autônomas e sustentáveis. O Pensamento Complexo enreda-se com tecituras das escolas que trabalham como eixos de sustentação a Autonomia e Emancipação, a Potência e a compreensão biológica-cultural da existência humana. Por sua vez, a Matrística Biológica-Cultural acolhe e tece com escolas científicas que defendem a Emancipação Humana, a Ética da Vida como possibilidade concreta de constituir. A Pedagogia Freireana tece-se como uma pedagogia complexa e sistêmica, que defende e se parceiriza como práticas teórico-educativas que busquem as liberdades, as autonomias, a criatividade em recriar as próprias realidades, a ética como princípio educativo, a boniteza de todo esse viver em práticas pedagógicas. Assim, estas três escolas, de campos científicos distintos, encontram-se e tecem possibilidades inéditas e possíveis, tão lembrado este conceito, tão defendido esse horizonte do inédito-viável, de Freire.

Eis a Pedagogia Poiética: complexa porque tece junto os mais distintos elementos, integrando-os em uma totalidade semelhante à totalidade humana que tanto sonhamos, sistêmica porque organiza uma circulação e circularidades destes elementos no todo do humano, na sua potência orgânica mais viva e latente. Uma Pedagogia-composição, uma Pedagogia-relação, uma Pedagogia-articulação, uma Pedagogia-interação. Atravessada por muitas maneiras de se produzir conhecimentos no cotidiano da Escola, por muitas metodologias sensíveis e poiéticas, por muitas percepções, saberes, estudos, escolas científicas, pesquisas, de campos semelhantes ou distintos. Porque essa Pedagogia, por ser poiética, admite e reconhece as diversidades como alquimias ricamente necessárias na oxigenação das produções.

São sete anos de estudos, refletindo como sustentar, pensar, elaborar, consolidar, uma Pedagogia que colabore nos processos educativos, que pensem um outro mundo possível, uma outra humanidade possível, um outro jeito de viver, onde tudo o que é vivo seja amado, respeitado, dignificado, cuidado e protegido. Ei-la: Pedagogia Poiética. Para quem é corajosamente amoroso em tempos tão capitalistas e agressivamente competitivos. Para quem é politicamente sensível, que acredita na potência do outro, na ética como horizonte do bem-viver, na autonomia como iniciação à verdadeira liberdade, na alteridade como reconhecimento do legítimo outro, no amor como princípio de manutenção da vida, na leitura consciente de mundo como meio de gerar novos mundos. Ei-la: Pedagogia Poiética para educadores atrevidamente livres de amarras e preconceitos, para educadores politicamente comprometidos com a justiça social e com os direitos humanos, para educadores que compreendam o conhecimento como produção de sentido de vida. Para educadores que pensem em trabalhar em uma Escola alegre, autônoma, sustentável e produtora de fraternidade, que respeitem *todas as gentes*, como expressa Paulo Freire, com todas as suas histórias e com todas as suas potências. Para educadores que não temem inventar e reinventar, sejam arrojados nas lutas contra tudo que reduz e nega as dignidades, sejam transgressivamente apaixonados pelo que fazem e conscientemente livres a ponto de compreenderem a função social da Educação e a sua própria autopoiética, que gera a si e nutre, fraternalmente, os demais.

Importante colocar que estamos chegando a esta Pedagogia, que denominamos Pedagogia Poiética por enfrentarmos as conversações pedagógicas

pela Potência Humana, por meio da Bioantropoética e da Autopoiese, porque os primeiros estudos vieram pelas mãos de Freire, na década de 80, quando iniciamos a refletir uma educação de base popular, que defendesse, com toda a firmeza e convicção, uma educação para a autonomia, para as vozes populares, para a decência e a ética. Freire tem sido nossa inspiração e nossa referência, naquilo que há de mais precioso: a dignidade humana.

A obra de Paulo Freire é tão profunda e tão vasta que permite que outras tecituras sejam construídas a partir de si, tão generosa e aberta que convida para a construção de outros inéditos. é uma obra que transborda e se encontra com outros pensamentos afins. Democrática, coloca-se com uma liberdade inquestionável de ouvir e de considerar outros processos que também transitem no fortalecimento da dignidade humana. Para Freire, a ousadia epistemológica também inclui outros pensamentos que não sejam propriamente os seus. Rechaça todo o pensamento que exclui, reduz e diminui a subjetividade da pessoa humana. A ousadia epistemológica não determina, portanto, não é determinista no sentido de que uma escola científica prevaleça sobre a outra, uma pedagogia se sobreponha às demais por se pensar pronta e acabada. Aqui está um dos pontos mais complexos para Freire: o inacabamento, tanto de educandos e educadores, de propostas pedagógicas ou escolas científicas é uma realidade, em que a própria vida e o viver se refazem a todo o instante, por isso inacabados e incertos.

O compromisso com a realidade social que Freire pressume e assume é um dos fios que se enreda com o Pensamento Complexo e com a Matrística. Por se pensar tecendo com todas as dimensões da vida juntas, o Pensamento Complexo reconhece as múltiplas dimensões como partes de um todo. Considera as realidades econômicas, políticas, históricas, sociais, culturais como parte do todo da vida de cada sujeito. Os fenômenos concretos dessas realidades que atravessam todos os sujeitos são tecituras que tramam as suas existências e as suas histórias. Sujeitos que possuem potência para transformar suas próprias histórias e colocarem-se como protagonistas das transformações sociais. Assim, a Matrística também reconhece as possibilidades de, ao pensar a vida humana como um entrelaçamento biológico-cultural, reconhece que as realidades existentes são geradas pelos sujeitos e a eles cabe a transformação e a reorganização dessas realidades, mesmo que tenham se dado ou se dão em tempos históricos distintos.

O Pensamento Freireano é um campo aberto de possibilidades, que gera

milhares de experiências, vivências, práticas pedagógicas, práticas educativas, narrativas de educação progressista, crítica e contemporânea. É uma obra que está no mundo, para ser do mundo. É coletiva e é para todos e todas que nela pensam a emancipação humana. Por ser humanista-libertadora, fortalece as liberdades, consolida a democracia, anima os pensamentos diferentes, respeita as humanidades em suas diferentes maneiras de compreensão do mundo. Apenas não se alinhando com tudo o que oprime, o que esfacela, o que divide, o que subalterna, em processos predominantemente conservadores e perversos. Nesse sentido, tramar e tecer aproximações científicas de outros autores com Paulo Freire faz-se em processo muito tranquilo, já que Edgar Morin e Humberto Maturana, também em suas vastas obras, defendem, bravamente, as liberdades, as autonomias, as totalidades, os sentidos, as ressignificações que os processos educativos podem colaborar, na luta por uma sociedade mais justa e mais fraterna. Acreditam que os sujeitos são atravessados por forças externas, que possuem potência para ampliar suas consciências e amadurecer estados de pensamento crítico capazes de inspirar e suscitar desejos de transformar a sociedade.

Para esses autores, pensar e fazer o possível para construir novas realidades para habitarmos e vivermos é uma permanente busca. É uma luta interminável, que assume-se como a busca de um horizonte inédito-viável, possível e realizável, e que exige de todos e todas, a assunção de sua condição humana política e histórica..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma beleza ímpar é também pensar o que Freire denominou de Arqueologia da Conscientização, articulado com o conceito de Bioantropoética em Morin e Autopoiese em Humberto Maturana. Estes conceitos articulam-se, entre si, com uma leveza e fluidez tão maravilhosamente alinhados, que beira a alegria de, para quem estuda, sair cantando junto com Gonzaguinha, " e é a vida, é bonita e é bonita". Porque todos os três conceitos alinhados nos falam da hominização e humanização evolutiva do ser, na busca de sua própria história, de sua antropologia enquanto espécie e enquanto humano que se é. Nesta articulação, a potência humana se coloca como algo que se refaz continuamente em movimentos autopoieticos de lutas pela vida e pelo viver, o esforço vital de se produzir como potência humana em movimentos bioantropoéticos e a autonomia necessária para gerar e conservar,

manter e fortalecer esses movimentos, falam de uma arqueologia e de uma antropologia, de uma natureza humana potente.

Assim, esses encontros entre a Pedagogia Freireana e a Pedagogia Poiética são desdobramentos, sim, de uma possibilidade gerada pela liberdade da criação da própria obra de Freire. São águas de um mesmo rio, são águas que desaguam num mesmo mar. São fios de uma mesma teia, são teias de uma mesma tecitura. Porque defendem, sobretudo, a Educação como uma das maneiras de exercitar as liberdades, as aprendizagens significativas, as potências, as autonomias, o estar crítico no mundo, a amorosidade, a assunção, as reflexões sobre o estar no mundo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São

Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

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.

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.** Porto Alegre, 2011.

EDUCAÇÃO E CORPOREIDADE: ELOS SILENCIADOS NA EDUCAÇÃO GLOBALIZADA

SIMONE SILVA ALVES¹

LEDA SALLETE FERRI NASCIMENTO²

SANDRA VIDAL NOGUEIRA³

RESUMO

O presente Trabalho parte da constatação de que a Educação Física, nos revela entraves da luta de classes, como expressão de um tempo social. Em virtude da sociabilidade capitalista, houve quase uma derrota histórica da classe trabalhadora na determinação do modelo de formação para os/as professores/as de Educação Física. A realidade evidencia, que as distintas concepções teóricas existentes partem de uma visão fragmentaria do ser social em sua existência de classe, o que indica que as concepções pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das ações no campo da Educação Física no Brasil são indissociáveis da fragmentação da própria sociedade, dividida em classes sociais antagônicas. Com base nessa premissa, há de se ter calreza de que toda relação com o saber, (com o apreender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de apreender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os/as outros/as e consigo mesmo/a. Portanto, resgatar a dignidade humana focalizando esforços curriculares nas práticas de corporeidade em ambientes educativos, é um dos atuais desafios que educadores e educandos/as possuem e não devem desistir, pela falsa crença de que não há meios para mudar a atual situação do mundo.

PALAVRAS-CHAVES: Corporeidade. Luta de classe. reformas do ensino.

INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto que a compreensão da realidade ocorre pelo entendimento da ação do homem no mundo, tendo a sua atividade essencial, o trabalho, enquanto ação construtora da realidade objetiva e do próprio ser social

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em Educação pela UFRGS. Pedagoga e Gerontóloga. Bolsista CNPQ. E-mail: sialves554@gmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação. Docente no Centro Universitário Unilasalle – Canoas/RS. Técnica de ginástica Artística do Grêmio Náutico União. Árbitra internacional de ginástica artística. E-mail: ledasallete@yahoo.com.br

³ Mestre e Doutora em Educação pela PUC/SP. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo, RS. E-mail: sandra.nogueira@uffs.edu.br

enquanto espécie humana. A espécie humana foi partida na sociedade de classes; quando o processo de produção da vida tem perante de seu produtor o domínio de seres exteriores e estranhos ao processo de produção, caracterizando a com uma apropriação privada. Produto do trabalho alheio, substanciando a origem das relações de exploração do homem pelo homem no seio da sociedade dividida em classes.

A Educação Física no complexo educacional nos mostra os entraves da luta de classes. Dessa forma, traz consigo as questões de seu tempo. Em virtude da realidade da sociabilidade capitalista, os cursos de formação de professor de Educação Física segundo Taffarel: *“são impelidos a um processo de reordenamento visando à devida adequação e ajuste necessário à manutenção e sobrevivência do modo de o capital organizar a vida”* (2010, p.14).

Podemos aqui, verificar uma derrota da classe trabalhadora na determinação do modelo de formação para os professores de Educação Física. As distintas concepções teóricas existentes na essência da Educação Física, constituídas no seio da sociedade de classes, partem do entrosamento do ser social a partir da compreensão, fragmentaria o ser social em sua existência de classe, onde está expresso na individualidade de classe, no corpo de classe.

Pistas contidas no cotidiano das práticas educativas

O que indica que as concepções pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das práticas educativas em Educação Física no Brasil são indissociáveis da fragmentação da própria sociedade em classes sociais antagônicas. Que a globalização é inevitável, todos nós sabemos, pois ela é inerente à própria evolução do sistema, sendo assim, aqueles que a ela se contrapõem, não podem almejar aderência as suas ideias. Boaventura trata a situação ainda mais grave, ao dizer que a globalização neoliberal e a crise do marxismo fizeram com que os intelectuais desistissem de pensar.

Pensando assim, se não há alternativa ao capitalismo, se há globalização, se não podemos mudar nada do que existe, para que a gente tem de pensar?

Resgatar a dignidade humana é um dos atuais desafios que educadores, educandos, cidadãos em geral não devem desistir, pois Boaventura alerta que, pela falsa crença de que não há meios para mudar a atual situação do mundo, as

peças deixam de lutar e passam a orientar-se por “falsas receitas mágicas”, determinadas pelos países desenvolvidos aos subdesenvolvidos como se fossem as chaves para o sucesso de qualquer nação.

Toda relação com o saber, (com o apreender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de apreender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo.

A sociedade industrial moderna às vezes me dá a impressão de ser uma imensa máquina altopropulsionada. Ao invés de os seres humanos acionarem a máquina, cada indivíduo *“torna-se um pequeno componente insignificante, a não ser mover-se quando a máquina se move”* (LAMA, 2000, p. 18).

Este é fruto de uma sociedade capitalista, universidades que hoje se tornaram empresas, fazendo do aluno um simples cliente, ou seja, moeda de troca, ao educador uma mercadoria descartável, não importando seus valores, conhecimentos, sentimentos... Desse ponto de vista o processo de formação e de atuação do professor de educação física está amplamente permeado pelos interesses da lógica do mercado, onde tornar-se a atividade real consolidada na prática do cotidiano desse professor. *“Há possibilidades para diferentes amanhã. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo”* (FREIRE, 2006, p.40).

Possibilidades essas que segundo Santos, se poderia tentar a começar por um novo modelo de contrato social, onde um dos objetivos desse contrato é produzir condições privilegiadas para as populações historicamente prejudicadas e/os excluídos possam chegar a uma situação que lhes permita disputar os benefícios sociais, econômicos e culturais da sociedade contemporânea em condição de igualdade.

Diante de tantos problemas que as universidades brasileiras hoje enfrentam e da crise social intensa que se desdobra em nível mundial é uma utopia e um sonho falar em uma escola educadora. Porém, a nosso ver são as utopias e os sonhos que movimentam a história das pessoas, grupos sociais e, coletivamente, de um povo. Segundo bem nos coloca Paulo Freire:

Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. Por isso venho insistindo (...) que 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 (...) A utopia implica essa e esse anúncio (FREIRE, 1994, p. 91).

Para tanto, a compreensão das relações sociais, das contradições inerentes a própria totalidade e historicidade do ser que é necessariamente, um ser coletivo-social, e em especial as contradições do processo educativo, melhor podem ser realizado, dentro da perspectiva do posicionar-se dentro da histórica luta de classes, por uma teoria que adote a práxis como um conceito essencial para a compreensão da realidade.

As coisas na vida estão entrelaçadas de tal maneira que para distingui-las necessitamos de discernimento crítico, em vez de um discurso totalizante, escondendo as contradições e impondo o pensamento único e/ou alternativas únicas. A ciência dura e burocratizada quer que entendamos o mundo e suas relações de longe, quase de fora, na busca da vã neutralidade. As relações se dão na linguagem e na memória, essas dimensões são o recheio da vida e não existem sem o papel do educador e sua palavra.

Fala-se tanto em modernidade, sociedade moderna, avanços tecnológicos, ciência, enfim, avanços, e mais avanços... enquanto isso o povo clama por igualdade de classes, o berro do planeta e da humanidade é pela emancipação das nações e da natureza. Grita pelo bem estar econômico, social, pela segurança, justiça e valores preservados, uma modernidade tomada de incertezas, onde, na opinião de Barry Smart:

A situação actual caracteriza-se pelo facto de as instituições, e as práticas as formas de racionalidade modernas, que desgastaram ou substituíram as formas tradicionais, estarem a ser questionadas de modo abrangente e irresistível, num processo de reflexividade penetrante que nos deixa com mais perguntas que respostas e, conseqüentemente, com a convicção de que o conhecimento moderno não proporciona uma acumulação de certezas mas sim uma proliferação de dúvidas (1993, p.128).

Um problema crítico de nossa época é o da necessidade de apartar todos os desafios interdependentes que acabamos de falar. *“A reforma do pensamento é que permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento”* (MORIN, 2001, p. 20).

Todas as reformas idealizadas até o presente momento ficaram em torno desse abismo escuro na qual se encontra a intensa carência de nossas mentes, de nossas vidas, de nosso tempo, de nossa sociedade e, por consequência, de nosso

ensino. Essas reformas, não perceberam a existência desse abismo escuro, porque emanam de um tipo de inteligência que precisa ser aperfeiçoada. “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2001, p. 20).

Quiçá nossas instituições de ensino, nossos movimentos sociais, nossos governos; possam também, ter a ousadia de reinventar mapas emancipatórios e reinventar a democracia, onde através da união como um todo possam sentir-se desafiados a participar, para uma nova reinvenção: de um novo senso comum emancipatório e de uma nova subjetividade particular e coletiva com aptidão e vontade de emancipação.

A educação contém por si só um potencial privilegiado para construir e mobilizar elementos sócios - culturais emancipatórios. Principalmente se percebermos a educação numa visão ampla e envolver a sociedade toda num projeto mobilizador dos cidadãos em prol de sua própria concepção e vida social com dignidade, a tão sonhada Dignidade Humana.

As categorias sociais menos favorecidas, sobretudo as marginalizadas do sistema sócio-político vigente, vislumbram a escola como a ponte possível que poderia levá-las à obtenção de um nível de vida mais digno. E quantas as dificuldades encontradas por mães e pais para a manutenção de suas filhas e filhos na Escola! Todos os esforços, pois, estão direcionados para uma possível melhoria do *status quo* próprio e da prole, via educação.

A escola, para mulheres e homens que vivem na marginalidade social – sexismo, racismo e econômica, é a referência utópica por excelência. Nas falas cotidianas podemos constatar essa esperança. Em pleno século XXI, escolas de educação básica e ensino superior encontram-se sobrecarregadas por crianças, jovens, mulheres e homens que buscam a melhoria material, intelectual e social para suas vidas.

Quem está fora da escola ainda é visto com certa desconfiança e/ou desprezo. No ensino superior podemos constatar, *in loco*, a corrida desenfreada por um lugar ao sol via educação, pois muitos acreditam naquilo que a instituição escolar possa lhes oferecer.

Não é mais estranha a presença de mulheres e homens na “terceira idade”, em nosso meio, como estudantes. Numa mesma sala podemos constatar a presença precoce e tardia de várias gerações. Cursos de pós-graduação, em todos os níveis,

têm quantia considerável de mulheres e homens próximos da aposentadoria, muitos deles procurando uma realização pessoal, além da financeira.

Enfim, um contingente social considerável, de todos os estratos sociais, preenche, cada vez com maior influxo, as salas de aula. E todos na busca de um aperfeiçoamento constante e ininterrupto, condição *sine qua non* para a manutenção ou ingresso no “mundo” do mercado de trabalho.

As mudanças paulatinas ocorridas na educação, visando, sobretudo, o atendimento instrumental da sociedade, a foram tornando, pouco a pouco, meio, não finalidade para o desenvolvimento pleno do gênero humano.

Não seria demasiado reafirmar que o gênero humano deve ser o objetivo da educação, não instrumento, meio somente, para o bom funcionamento da máquina que engendra e sustenta o atual *status quo*. Essa ideologia, que vem reduzindo a educação à pura esfera instrumental é, possivelmente, um dos efetivos e decisivos fatores da insatisfação em sala de aula: mulheres e homens aspiram serem tratadas e tratados como seres humanos, não máquinas descartáveis.

Há pouco mais de quinze anos, um diploma, superior ou técnico, constituía-se, para o imaginário social, numa espécie de “chave mágica”, com a qual as portas para um nível de vida mais digno, apresentava-se numa quase certeza. As tensões certamente estavam presentes, mas não como podemos constatar no atual estágio educacional.

O sonho de que a educação pode ser fator decisivo, ainda está presente, embora não haja mais a certeza, nem do sucesso, nem do serviço. Esse conflito entre o ter de estudar e a incerteza do resultado porventura advindo dessa opção, desencadeiam todo um conflito que, parece-nos, tende a ser acentuado.

O problema, que é estrutural e não ideológico, tem conduzido as escolas, de todos os níveis de formação, a uma nova perspectiva de conceber o sentido da educação e a sua configuração para o âmbito social que está sendo delineado. O espaço escolar é conclamado a responder aos novos movimentos transformadores que têm forçado um rearranjo social.

A educação técnica instrumental já não possui a força e ressonância de outrora, e outras perspectivas curriculares devem, necessariamente, ser implementadas. Não basta mais pensar numa formação unilateral: a crença unívoca na razão instrumental foi profundamente abalada pelas profundas e irreversíveis crises políticas, de todas as ordens e âmbitos, dos séculos XX e XXI, representadas,

sobretudo, pelos grandes conflitos bélicos, os quais apontaram, e apontam, para questões que transcendem a pura esfera da instrumentalidade, indicando, claramente, os seus limites e usos.

Podemos, assim, com certa plausibilidade, afirmar: o espaço escolar ainda é necessário e imprescindível para a implementação de uma cidadania legítima. Contudo, insistir num espaço institucional meramente técnico, visando unicamente o fortalecimento da razão instrumental – mesmo e apesar da sua imprescindibilidade, acreditamos, não responde mais, plenamente, aos anseios das mulheres e homens atuais.

Na atualidade, há inúmeras questões que devem ser respondidas paralelamente à razão instrumental. Não obstante, uma considerável parcela de cidadãos continuam procurando, na educação, a tábua, talvez única, de salvação pessoal e coletiva. Para estes, a educação não é vista como um luxo, mas a conquista de um espaço social e democrático, imprescindível para a efetivação e manutenção da cidadania.

E o paradoxo de uma escola ideal, onde haja, efetivamente, a possibilidade da realização pessoal e profissional, pode se efetivar, entretanto, depende de outras esferas sociais, nas quais ainda prevalecem interesses particulares não democráticos. E a angústia, tanto quanto entre docentes e discentes, enquanto não solucionado o impasse, tende a ser acentuada.

Criando outros cenários na busca por encontrar novas racionalidades

Como forma de trazer contribuições às reflexões que ensejam criar outros cenários, na busca por encontrar novas racionalidades, buscamos inspiração principalmente nos estudos do Sociólogo português Boaventura de Sousa Santos que nos fornecem importantes subsídios para a compressão das teorias participativas da democracia, incluindo os conceitos de regulação e emancipação

Santos 2000; 2004; 2007; 2010a/b) sustenta a tese de que estamos vivendo na contemporaneidade um momento marcado pela transição paradigmática, no qual o projeto da modernidade se encontra em profundo declínio, a partir de suas principais formas de conhecimento: a emancipação e a regulação.

Isto quer dizer que, o pilar da emancipação, constituído por três formas de racionalidade: a estético-expressiva, a cognitivo-instrumental e a prático-moral, cujos

pontos extremos são o colonialismo (ignorância) e a solidariedade (conhecimento), encontra-se em vertiginoso desequilíbrio em relação ao pilar denominado de regulação, composto pelo Estado, o mercado e a comunidade e nos quais os pontos extremos são o caos (ignorância) e a ordem (conhecimento).

Esse período transicional é, pois, marcado na leitura do Autor por dois níveis básicos. São eles: de natureza epistemológica e de cunho societal. A transição epistemológica ocorre entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente (conhecimento prudente para uma vida decente). A transição societal, por sua vez, acontece na direção do paradigma dominante (sociedade patriarcal, produção capitalista, democracia autoritária e desenvolvimento global e excludente) para um conjunto de paradigmas ainda sem uma estrutura bem definida⁴⁴⁸.

Há de se considerar ainda, de acordo Santos (2000; 2004), que a absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação foi efetivada por meio da convergência entre a modernidade e o capitalismo. A sobreposição do conhecimento regulação sobre o conhecimento emancipação se deu através da imposição da racionalidade cognitivo-instrumental sobre as outras formas de racionalidade e a conseqüente hegemonia do princípio da regulação, o mercado sobre os outros dois princípios, o Estado e a comunidade. Portanto, a ciência tornou-se a forma de racionalidade absoluta, ou seja, hipercientificização da emancipação e o mercado, o único princípio regulador moderno, hipermercadorização da regulação.

A denominada hipercientificização da emancipação, identificada por Santos (2000; 2004; 2007), pode ser entendida como uma limitação ao conhecimento emancipação, pois a imposição da ciência sobre o senso comum acabou por levar às monoculturas das práticas e dos saberes.

A primeira ruptura epistemológica evidenciou-se quando a ciência se diferenciou do senso comum conservador, hierárquico e autoritário. Com o passar do tempo, no entanto, a ciência acabou por se tornar uma forma de conhecimento superior, isolada e inacessível.

A saída dessa primeira fase pressupõe a recuperação do conhecimento emancipação e torna-se imprescindível assim, uma segunda ruptura, agora de

⁴⁴⁸ O que o Autor vai denominar *vibrations ascendences*, conceito emprestado de Fourier (vide Santos, 2000).

natureza epistemológica, como forma de transformar o conhecimento científico (totalizante e antidemocrático) em um novo senso comum, concebido por Santos (2000; 2004) como sendo “*conhecimento prudente para uma vida decente*”, formado a partir de cinco dimensões: a solidariedade, a participação, o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva.

De acordo com Santos (2000, p.75) “*o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva são as representações mais inacabadas da modernidade ocidental*” (2000), e por isso seriam os princípios que poderiam colaborar para a construção de um novo pilar emancipatório.

Nesse sentido, o princípio da comunidade é “*o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação*” (Santos, 2000, p;75).

A racionalidade estético-expressiva por sua vez, foi a que mais ficou fora do alcance da colonização. Assim como a colonização do prazer se deu através do controle das formas de lazer e dos tempos livres, Santos (2000, p.76) sustenta que:

fora do alcance da colonização, manteve-se a irredutível individualidade intersubjetiva do *homo ludens*, capaz daquilo a que Barthes chamou *jouissance*, o prazer que resiste ao enclausuramento e difunde o jogo entre os seres humanos. Foi no campo da racionalidade estético-expressiva que o prazer, apesar de semi-enclausurado, se pode imaginar utopicamente mais do que semiliberto.

Em função da colonização através do princípio científico, a participação ficou restrita a uma noção de esfera política entendida a partir da concepção hegemônica da democracia: a democracia representativa liberal. A dignidade humana e o direito à vida concebidas enquanto qualidades, se constituem em referentes básicos de resgate para um projeto utópico do Estado democrático e social de direito, com vistas ao acesso e permanência das pessoas num ideário educativo mais coletivo e solidário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil, pode-se ler:

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 a sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2001, p.96-97)

A educação, vislumbrada enquanto “dever do Estado” é, ou deveria ser, efetivada na escola, campo ideal que poderíamos definir como sendo espaço social e democrático propício para a aplicação de currículos oficiais mínimos de confluência cultural, em todos os âmbitos da formação, da educação infantil à qualificação máxima dos cursos de pós-graduação.

A educação, a partir dessa perspectiva legal e ideal, configura-se como na óptica de uma ferramenta democrática inalienável, a qual deveria intencionar, em última análise, a emancipação dos indivíduos, engendrando e disponibilizando espaços sociais amplos e diversos para o exercício e vivência da cidadania plena.

Cidadania plena, por sua vez, deveria implicar e reverter, portanto, na plenitude de direitos, da voz não censurada de quem fala, à manutenção de uma vida digna, resultando assim, no bem-estar de mulheres e homens individuais, de modo que todos/as pudessem usufruir dos benefícios oferecidos pela vivência em sociedade.

Todavia, a educação, no sistema político-social no qual estamos inseridos, está sendo considerada, muitas vezes, como uma mercadoria e, por isso, o acesso a uma maior qualificação está, majoritariamente, sob a responsabilidade “da família”. Aqueles que podem “comprar” essa mercadoria, para si e para as filhas e os filhos, têm a chave para uma instrumentalização mais refinada e eficaz, qualitativamente superior.

A partir dessa premissa, se verdadeira, podemos deduzir e conjecturar que o atual estágio educacional praticado no Brasil permanece ainda deveras excludente e elitista, conquanto, paradoxalmente, apresentado ideologicamente enquanto instrumento democrático e universal, “direito de todos”.

Isto significa dizer, que a vida material, social e cultural é socialmente construída e coletivamente mantida, razão pela qual deve contar com contribuição de todos e de cada um. Se, na raiz, o sistema capitalista já é antiético, por fazer da exploração de um ser humano pelo outro a sua condição de possibilidade e sua lógica vital, exigindo a morte de muitos como condição necessária à boa vida de alguns, tanto mais o será com as diabólicas discrepâncias econômico-financeiras existentes entre nós.

Não é preciso muito para compreendermos que vivemos numa *sociedade a serviço do mercado*, quando o inverso é que expressaria mais justiça em relação ao dado humano, devendo corrigir nossa escalada para a barbárie e desrazão.

Por isso, antes do *pseudo discurso ético*, voltado para a *etiqueta da convivência*, que encobre nossas injustiças e nossas misérias, nossa hipocrisia acintosa e cínica, a formação para o *saber ter* pode assumir a *tarefa da verdade*, superando o fato de termos o econômico-financeiro como valor regulador de todos os valores, que, na verdade, constituem-se em antivalores que determinam a identidade humana, a alteridade e o existir.

Em aportes finais, aqui provocativos de maior aprofundamento indiscutivelmente imprescindível, a afirmação concreta do desejo que também no direito à educação plena, eficaz, humanizadora e construtivista, há muito por evoluir. Vale dizer, também neste domínio, o caminho é o da superação de uma visão meramente formal por uma substancializada. Os aportes que dão os movimentos sociais para uma construção democrática desta utopia são muito relevantes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. Ed. Olho d'água. São Paulo. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Ed. Paz e Terra. São Paulo. 1994.

LAMA, Dalai. **Uma Ética para o Novo Milênio**. Ed. Sextante, Rio de Janeiro. 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça Bem – Feita: Repensar A Reforma, Reformar o Pensamento**, Rio de Janeiro. Bertrand. Brasil, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. SP: Cortez 2000

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. SP: Cortez, 2004.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra** (78): 3-46, out., 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed., SP: Cortez, 2010a.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. SP: Cortez, 2010b.

TREVISOL, Jorge. **Labirintos da Alma**. Gênese. Porto Alegre, 2011.

ESTÃO FORA DA ESCOLA POR INCAPACIDADE! INCAPACIDADE DE QUEM? RELATOS E REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO.

Rogéria Aparecida Garcia¹

RESUMO

Este trabalho é um recorte da dissertação defendida em maio de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação para a titulação de Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, cuja intencionalidade era mapear os motivos que levam pessoas jovens e adultas a evadirem das classes de EJA (Educação de Jovens e Adultos), a pesquisa trata-se de um estudo de caso, realizado em uma escola de periferia da cidade de Pelotas, RS. A escolha pela escola deveu-se a um mapeamento realizado e por esta apresentar um nível significativo de evasões nas classes de EJA. Os sujeitos desta pesquisa foram: a equipe diretiva, objetivamente a Diretora e a Coordenadora Pedagógica responsável pela EJA; duas professoras dos anos iniciais da EJA e os estudantes evadidos durante os anos de 2009, 2010 e 2011.

PALAVRAS- CHAVE: Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire.

INICIANDO A CONVERSA...

Assim, para este trabalho, o recorte trata-se da fala de dois sujeitos pesquisados, evadidos da escola e suas experiências e leituras de mundo e a negação da escola e da sociedade pelos saberes destes sujeitos que adquiriram e experienciaram o mundo e a partir disso a negação dos saberes historicamente adquiridos para estes sujeitos, quer seja pelas negação das condições básicas no mundo do trabalho, quer seja pela negação de uma escola organizada para atender suas especificidades.

¹ Professora da Rede Estadual de Ensino, Pedagoga, Mestre em Educação Pela Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Integrante do Grupo de Pesquisa FEPRáxiS (Filosofia, Educação e Práxis Social), Coordenadora do Núcleo de Estudos Paulo Freire/UFPel, membro do Grupo de Pesquisa MoVse (Educação Popular e Movimentos Sociais)

É na perspectiva de tentar compreender a realidade, achar o caminho, retornar ao começo, perceber o mundo além do que está aparente, do que é visível, compreender para além dos índices estatísticos, dar voz aqueles que vivem e sofrem as consequências diretas da evasão, que trazem consigo as marcas do sistema excludente e perverso, é a proposta deste trabalho.

Durante o trabalho de pesquisa foram entrevistadas 26 pessoas jovens e adultas, as entrevistas foram realizadas nas residências, onde além dos dados foi possível uma observação, registro das impressões que ganham força na análise dos dados na tentativa de compreender a realidade e assim poder superar a condição ingênua sobre o tema da evasão. Estes sujeitos receberam nomes de plantas noturnas⁴⁵⁰. Os dois sujeitos aqui representados fazem parte daqueles que apresentaram por motivos de terem abandonado a EJA no recorte de tempo pesquisado, a falta de motivação e dificuldades de aprendizagem.

Assim, estes dois temas são agrupados pela compreensão de que há uma relação entre eles, no que compete ao processo educativo, na esteira das análises microssociais, no trabalho educativo, no fazer pedagógico e na concepção de educação que embasam o trabalho da EJA, compreendendo que estas questões estão imbricadas na relação ensino-aprendizagem. Tais motivos carregam consigo um poder simbólico, que infligem ao jovem e adulto da EJA a culpa pelo seu fracasso em não conseguir completar seus estudos, uma vez que lhe é oferecido o sistema escolar para tal.

Bourdieu (1996) permite a compreensão das relações de poder que estão naturalizadas no jogo social, no qual discursos e práticas expressam de maneira

⁴⁵⁰ Assim, poucas pessoas conseguem apreciar o desabrochar das flores noturnas, elas desabrocham em seu tempo, tempo diferente das outras flores; há quem diga que tardiamente, por conta de que o sol já se pôs e o girassol ha muito despertou; há quem diga que são preguiçosas, por que no dia está a verdadeira grandeza do desabrochar; há quem diga que as flores noturnas são caprichosas e não participam da função do espetáculo diante os olhos humanos; mas há os que digam que as flores noturnas têm seu tempo próprio e isso não é deficiência, pelo contrário, seu próprio tempo é a sua individualidade, a sua cor, sua forma e seu perfume são essencialmente fruto de uma série de fatores: clima, ambiente, polinizadores que contribuem para sua constituição como flor da noite, assim são os jovens e adultos da EJA que se diferenciam das demais flores pelo tempo que acessam a escola, que a abandonam, a ela retornam, tornam a abandonar, mas que jamais deixam de serem flores. Estas pessoas, jovens e adultas não estão na escola, atualmente, assim caracterizamo-las de evadidos, para muitos são flores que não desabrocharam, entretanto, esta afirmação só é ratificada por aqueles que estão distantes e afastadas das lutas quotidianas destes sujeitos que desconhecem a palavra, mas estão impregnados de mundo.

explícita ou velada o poder simbólico que interfere nas dinâmicas dos diferentes grupos sociais. Assim, valores e concepções vão sendo forjados, interferindo sobremaneira no modo de pensar das pessoas, em suas maneiras de conceber o mundo e com ele se relacionar.

A falta de interesse do aluno carrega consigo um discurso explícito e implícito, centrado na sua incapacidade para se esforçar, da sua preguiça, da sua falta de disciplina, da sua pobreza, da sua situação física e até mesmo da sua não vocação para aprender, tema já exposto neste trabalho, nas teorias explicativas do fracasso.

Segundo Ceratti (2007) este mesmo aluno tido como não esforçado, sem interesse está inserido em ambientes escolares cujos conteúdos de aprendizagem são pouco atrativos, não úteis, desconectados com suas vidas diárias, não atraentes o suficiente para que o esforço valha a pena, assim, sua atitude defensiva diante da aprendizagem vai se consolidando.

Ainda segundo a autora, o aluno com dificuldades específicas de aprendizagem não apresenta, de início, problemas de motivação, mas ao longo do percurso escolar pode progressivamente se sentir incapaz de realizar as tarefas propostas e abandona qualquer tentativa de superá-las, já que as atividades propostas “estão cheias de respostas para perguntas que ele não sabe quais” (VASCONCELLOS, 1995, p.38).

O processo de construção de conhecimento exige um esforço na vontade ou necessidade de aprender, que possam estabelecer relações entre os conhecimentos anteriores e o novo conhecimento. Freire compreende o conhecimento cuja “codificação de um lado, faz a mediação entre o contexto concreto e o teórico de outro, com o objeto do conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-la”. (FREIRE, 2001 p. 43)

Na contramão do senso comum, que coloca o jovem e o adulto da EJA como seres com menos capacidade de aprender, colocamos os saberes destes sujeitos que criam e recriam diariamente estratégias de sobrevivência, e conseguinte, constroem e percebem o mundo, naquilo que Freire aponta como leitura de mundo, que antecede a leitura da palavra, é o que se pode perceber, através das entrevistas e observações com riqueza de conhecimento, de vida, de cultura produzida por estes sujeitos aprendentes do mundo.

Assim, Planta Sonya Rosa⁴⁵¹, durante a entrevista, entre tantas histórias de sua vida, nos conta que seu grande sonho hoje é poder ler a bíblia, assim, realizou a matrícula no ano de 2008 e frequentou a escola até junho de 2009, abandonando a sala de aula sem conseguir realizar seu grande sonho, lamenta. Planta Sonya Rosa apresentando, como motivo não ter capacidade para aprender a ler, alegando que a “cabeça não ajuda mais”.

“Cabeça de velho é assim, não entra as coisas dos estudos, não adianta, eu ia me esforçava, me esforçava e a professora explicava, mas tudo era muito difícil, complicado, uma hora era de um jeito, outra de outro, não dá pra guardar na cabeça”.

Mas no desenrolar da conversa, regada a chimarrão, Planta Sonya, Rosa vai até o quarto e traz a sua bíblia toda marcada com papezinhos, sendo que, cada papelzinho é estrategicamente colocado para marcar suas “leituras”, assim Planta Sonya Rosa, acompanha o pastor no culto e se sente pertencente aquele grupo, que em suas palavras, pode ler a palavra de Deus. Ela abre em uma das suas marcações e começa a recitar de cor exatamente o trecho contido naquele capítulo, Jeremias, capítulo 4, versículos de 1 a 31, ela olha atentamente para a folha, como se realmente conseguisse identificar cada palavra ali escrita. Planta Sonya Rosa não lê, decorou de tanto ouvir atentamente a leitura do pastor e dos irmãos de religião. Planta Sonya Rosa não apresenta dificuldades de aprendizagens, pois suas estratégias para realizar seu sonho superam a de estudantes de cursos superiores, demonstrando um poder de guardar informações invejáveis, quando eu lhe pergunto se ela decorou a bíblia toda, imediatamente abre um sorriso e me responde que “*ainda não*”, naquele instante, fiz um esforço enorme para me manter concentrada na entrevista e nas observações, pois meus pensamentos teimavam em bailar descompassadamente na busca de compreender porque Planta Sonya Rosa frequentou a escola e não aprendeu a codificar e decodificar as palavras, qual relação a educação estabelece com a realidade concreta das pessoas? Como Planta Sonya Rosa poderia acreditar na sua incapacidade de aprender frente a capacidade criativa que ia além da simples recitação das passagens bíblicas, mas

⁴⁵¹ Planta herbácea de altura até 35-40 cm, pouco ramificada, de caule verde e fino. As folhas são opostas, de pecíolo longo, estreitas e acuminadas de verde escuras com linhas esbranquiçadas nas nervuras.

ela compreendia estas passagens e explicava o que ela pensava sobre, dando exemplos de sua própria vida.

Hesitei uns instantes e perguntei se algum dia ela teria dito para a professora que gostaria de aprender a ler para ler a bíblia, o que ela respondeu:

Sim, minha filha, eu sempre levo a palavra de Deus comigo para onde vou, levava para escola também, mas não dá para atrapalhar a aula da professora, não é? Ela até me disse que um dia nós iríamos ler, mas este dia nunca chegou, era o dever de ela dar a aula certinha, não é?

Três dias depois da entrevista com Antúrio Azul, estava entrevistando o jovem Antúrio Azul de 18 anos, que frequentou várias escolas no ensino regular, ingressando aos oito anos, sendo a repetência e a evasão recorrentes sua trajetória escolar. A disparidade idade-série e indisciplina foram argumentos para que Antúrio Azul fosse conduzido para a EJA aos 17 anos. O jovem sabe ler, fazendo a ressalva de que não domina bem as regras ortográficas, argumentando: “sei ler pouco, escrever até escrevo, mas não é muito não, me atrapalho com algumas palavras, mas sei ler... sei ler...”.

Antúrio Azul justificou sua evasão em 2011 alegando falta de interesse, “ah, não tava afim não, a escola é muito chata, sei lá, não tava afim.” Antúrio Azul é um jovem que se declarou desempregado, fazendo “bicos⁴⁵²” para ajudar a família, sua mãe, padrasto e cinco irmãos mais novos, que entre os maiores, também apresentam um histórico de defasagem idade-série, apenas os dois menores que cursam o segundo e o terceiro ano do ensino fundamental, com sete e oito anos respectivamente, embora nenhum deles reconheça as letras que formam seus nomes.

A mãe de Antúrio Azul confessou ser analfabeta, embora tenha aprendido a assinar o nome e utiliza o argumento de pouca visão quando é confrontada em uma situação que necessite a prática da leitura e da escrita. Assim, a família convive com a exclusão do mundo letrado, com as marcas do fracasso e com incredulidade tanto da capacidade de aprender quanto da escola de ensinar.

⁴⁵² Trabalho temporário, pequeno serviço

Ao observar a residência de Antúrio Azul percebi a existência de muitos artefatos da cultura Hip Hop, como grafites, pôsteres de happers, trechos de músicas e alguns cd's. A partir desta observação, indaguei sobre sua preferência por este movimento e assim, iniciamos uma conversa sobre alguns happers brasileiros famosos e outros da cultura local, quando Antúrio Azul encoraja-se e apresenta suas composições, gravadas em um MP3⁴⁵³ uma produção impressionante, com cerca de 200 músicas de sua autoria, que falam de sua vida e do cotidiano do bairro, da escola, das relações com outros jovens, questões sociais, como falta de emprego, falta de perspectiva e violência, entre tantos outros temas que compõe a realidade da qual Antúrio Azul está inserido.

Antúrio Azul, perguntou quem iria ler o que eu iria escrever, respondi que provavelmente pessoas que estudam sobre a Educação de Jovens e Adultos. Então ele pediu que eu transcrevesse uma de suas composições, o que aceitei de pronto, ao terminar ele olhou para o papel e expressou grande surpresa pelo tamanho, “nossa, tudo isso, não pensei que fosse tão grande, não consigo botar no papel as ideias, senão elas vão embora, então prefiro gravar.” Ele admirou-se por mais alguns instantes o papel e disse: “toma, coloca isso aqui também, para que todos leiam”. Assim, abaixo está a composição de Antúrio Azul, na integra:

Nesta vida eu já me perdi
 E me encontrei
 Já sofri
 Já chorei
 Já morri
 E não renascerei
 Pois quem nasce pobre
 Nasce morto
 Pois quem nasce pobre
 Nasce sem porto
 Quem nasce pobre vive no abismo
 Entre a vergonha e o racismo
 Quem todos os dias acorda
 Mesmo estando morto
 Só tem cordas
 Não tem corpo
 Só tem dor
 Só tem tristeza
 O rico fala de amor
 O branco de beleza
 Eu só quero respirar

⁴⁵³ MP3 é uma abreviação de **MPEG Layer 3**, um formato de compressão de áudio digital que minimiza a perda de qualidade em músicas ou outros arquivos de áudio reproduzidos no computador ou em dispositivo próprio.

Mas minha pobreza não deixa
Eu só quero não pirar
Mas minha pobreza não deixa
Dor e sofrimento
É irmãos no tormento
Caias, caixões
Meus manos em camburões
Eu sei, eles procurarm
É o que todos dizem
Mas quem vai culpar
Não conhece os infelizes
Na lida, na correria,
Na morte, na dor,
Na carteira, no valor,
Minha vida não valeria
Quem nasce pobre
Nasce na dor
Quem nasce pobre
Sonha com amor
Quem nasce pobre
Nasce pra morrer
Quem nasce pobre
Não tem valar pra vocês
Então eu grito e grito
Irrito, brigo, xingo
Chamo no apito
Peito, meto, entro
E dou de direito
Porque se eu não gritar
Minha voz fica
Se eu não gritar
Quem por mim grita?

Segundo Ciavatta (2010) Uma das críticas que a escola recebe com frequência diz respeito à suposta distância entre o que se ensina na escola e o que se vive fora dela. Mas, ainda salienta a autora, é possível pensar o inverso, o que acontece fora da escola está dentro dela, mas a instituição e seus professores não o reconhecem como conteúdos educacionais.

A Bíblia e o Rap foram para escola, uma vez que Planta Sonya Rosa e Antúrio Azul estão impregnados de suas vivências e a partir delas percebem e interagem como o mundo.

Assim, a recorrência nas falas dos sujeitos entrevistados aponta para a ideia de que a escola cumpre a função de transmitir conhecimentos, é ela que tem as respostas prontas, possui o conhecimento e se expressa na finalidade de “dar um futuro melhor”, “ensinar aos alunos aquilo que eles não sabem”, “tornar gente”, “transformar os alunos em pessoas de bem” e “ajudar a subir na vida”, entretanto, a escola não responde a estas expectativas na prática, tornando-se incapaz de

oferecer o almejado. Estes jovens e adultos trazem consigo marcas profundas nos processos escolares, calcada no modelo ideal de aluno que exclui os que nele não se enquadram cujas reflexões dos processos sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos são negligenciados pelas práticas escolares.

Ainda, a incidência de problemas de saúde e outros dois motivos aparecem como causas da evasão por parte dos sujeitos, entre eles a briga com a mãe, então, como forma de castigo, decidiu abandonar a escola, e o ciúmes do marido, já referido no item descrição dos sujeitos.

Fatores microssociais não descolados dos fatores macros, compõem, assim, o universo argumentativo no campo da evasão. Nos dois últimos motivos, está contida a compreensão errônea do papel e da importância da escola na vida das pessoas, uma marcada pela juventude que não encontra significado do universo escolar em sua vida e justifica com um argumento não convincente, uma vez que ao ser inquirido se gostava da escola, demonstrou total desprezo pelo espaço escolar e a segunda, baseado na construção social machista, na qual a mulher é propriedade do homem, cabendo a este a decisão sobre o destino dela.

Assim, muito além, dos dados quantitativos, do quadro estudado e do perfil, destes sujeitos, é o aprendizado que o encontro, de quem ousa estudar com quem insiste em resistir, proporcionou. Ainda, que um trabalho de Pós-Graduação tenha como princípio ético primeiro contribuir para o avanço científico, é o avanço enquanto ser aprendiz que se cumpre neste processo de “sonhar o sonho impossível”, “de lutar quando se é fácil ceder”, de transpor as próprias barreiras na direção do outro e junto com o outro lutar, construir e transformar.

Portanto, ainda é em Freire que aponto à presença destes sujeitos no mundo e na sua própria história:

Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura na necessidade ética e se impõe a responsabilidade. (FREIRE, 2000, p.119).

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Trad. de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CERATTI, M. R.N. Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da educação do Estado do Paraná, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=152>.

ClAVATTA, M; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. Educação & Sociedade vol.31 no.111 Campinas Apr./June 2010.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, RJ: Paz e Terra, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2; 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

MÁRCIA MESQUITA DA ROSA¹

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma atividade desenvolvida em uma escola da rede pública estadual de ensino na cidade de Porto Alegre com educadores de anos finais. Com o objetivo de instiga-los a debater dialogicamente sobre a educação como um todo, mas principalmente dentro da própria escola. A atividade teve momentos distintos, como: recebimento do envelope contendo a frase de um capítulo do Livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire; debate no grupo sobre questões relevantes; montagem do cartaz representando a frase que foi entregue através de imagens de revistas, desenhos, pinturas; leitura da frase para o grande grupo e dialogo reflexivo em grande grupo. Ao final os educadores constataram que seus pensamentos e condutas refletem em seus educandos e puderam perceber a sua importância e o seu valor dentro do ambiente escolar.

MATERIAL NECESSÁRIO: Retroprojektor.

TEMPO NECESSÁRIO: 30 min.

¹ marcia.mesquita@ufrgs.br

CONSTRUINDO A IDENTIDADE ATRAVÉS DA LEITURA DA PALAVRA E DO MUNDO

RESUMO

O vídeo apresenta o projeto identidade, Coexistir no mundo em que vivo, realizado em uma escola da rede estadual Monsenhor Leopoldo Hoff, na cidade de Porto Alegre com uma turma de 4º ano. A proposição das atividades fundamenta-se em Paulo Freire, considerando alguns dos saberes necessários à prática educativa, fortalecendo a identidade dos educandos junto ao grupo, partilhando suas experiências e valorizando suas vivências e conhecimentos adquiridos. Para tanto foram confeccionados diários reflexivos que, como instrumento de escrita, promovendo assim a interação entre os mesmos, e oferecendo a oportunidade de se expressarem e relatarem suas experiências de vida, onde eles mesmos se descobriram e descobriram o outro com quem convivem em sala de aula, de maneira interativa e prazerosa. Assim as aulas mais significativas, o que gerou uma aprendizagem mais eficiente, contextualizada a realidade local por meio de atividades interessantes que os levaram a criar produções. Entre as atividades realizadas também destacamos a produção do autorretrato, oficinas para a confecção de um boneco, utilizando materiais reciclados, rodas de conversa com a partilha de experiências e leitura dos diários. A experiência com esse projeto foi importante porque a partir do uso do diário foi possível uma reflexão sobre as práticas e atitudes que envolvem o conhecimento dos educandos, evidenciando que a opinião e as ações do sujeito sobre as questões particulares e plurais que envolvem sua história são fatores determinantes para que cada educando conduza seu papel existencial no mundo.

EDUCAÇÃO NO ESPAÇO CARCERÁRIO: CRIAÇÃO DO NEEJA PRISIONAL NA PERG

FLAVIA LUCIANE PINHEIRO GONZALES¹

RESUMO

O presente trabalho visa relatar minha experiência como assessora da EJA na 18ª CRE diante do desafio de criação do NEEJA Prisional na Penitenciária Estadual de Rio Grande – PERG. Esta experiência está se constituindo desvelando as possibilidades frente aos obstáculos oriundos do desconhecimento deste Processo de Criação e do caminho a ser percorrido, a fim de proporcionar aos indivíduos com privação de liberdade o direito a educação. 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 NEEJA 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 e SVP, permitindo que além do trabalho, o estudo seja causa de diminuição da pena.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Estado. Cárcere.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A contextualização do espaço carcerário riograndino

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

¹ Mestre em Educação Ambiental/ FURG e Assessora da EJA na 18ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE/RG – flavialpg@yahoo.com.br

pena e medida de segurança. Sendo a educação um direito preconizado na Lei de Execuções Penais como também na Constituição Federal de 1988, tem o dever de viabilizar seu acesso as pessoas privadas de liberdade em nosso estado. Neste sentido solicitou, inicialmente, viabilizar junto a Secretaria Estadual de Educação a criação de NEEJA na Penitenciária Estadual de Rio Grande, BR – 392, Km 15, Vila da Quinta, Rio Grande, 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,

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Pressupostos Teóricos E Práticos

Ao receber o convite para coordenar o processo de criação do NEEJA Prisional da PERG, percebi que desconhecia o tema bem como a complexidade dos processos de criação, credenciamento e funcionamento. Descobri 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” fui buscar na literatura os subsídios teóricos necessários para acompanhar, e coordenar cada passo do Processo e por estar disposta a aprender me abri para novas aprendizagens e aceitei o desafio.

Desafiada, e na ânsia de não errar, ou errar o menos possível, pois como afirma Freire *A Administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir* (p.25, 1995) percebi que apenas o referencial teórico não seria o suficiente para competentemente começar a executar o processo na nossa área de abrangência.

Necessitei conhecer os espaços onde o NEEJA 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 NEEJA 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.* (p.16, 2011).

O Processo de Criação, de Funcionamento e de Credenciamento

No dia 15 de setembro de 2011, aconteceu na SEDUC o “Seminário Regional sobre Educação Prisional no Estado do Rio Grande do Sul”, com o objetivo de sensibilizar os profissionais vinculados à Secretaria da Segurança Pública – SUSEPE e a Secretaria Estadual da Educação – SEDEC/RS da importância da educação nas prisões: um direito preconizado na Lei de Execuções Penais e uma alternativa de inclusão social. 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 está contido, amanhã estará contigo!”.

Dentro deste contexto faz-se necessário repensar a educação nas prisões. Portanto, com orientação curricular coerente com o projeto político educacional do estado, com estratégias de pensar o espaço físico nos presídios (incluindo 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. Neste contexto:

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 está 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 nós, 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 18ª CRE realizou uma primeira reunião com o administrador da PERG apresentando o Projeto de Criação do NEEJA Prisional. A administração apresentou-se receptiva com a ideia, colocando-se a disposição para realização do projeto, oferecimento do espaço físico e/ou qualquer outra contribuição para efetivação deste processo de implementação.

Conversamos também com a psicóloga da SUSEPE, que se colocou a disposição desta coordenadoria, pois acredita que a educação é uma das formas de melhorar as relações entre eles, os detentos, porém salientou que são muitos os fatores limitantes de melhorias do sistema carcerário. Ao final da visita encontramos com duas conselheiras do Conselho da Comunidade na Execução Criminal da Comarca de Rio Grande. Neste breve encontro, nos informaram da existência de alguns projetos que tramitam na extensão da FERG, para levar os alunos do direito a fazer estágio na penitenciária, revendo as penas desta população carcerária, além da vontade de criar um Coral Prisional e a Biblioteca através do Projeto Janela Literária (projeto em andamento na PERG).

Visitação Ao Neeja Prisional De Bagé e de Charqueadas

No dia 07 de fevereiro de 2012 nos deslocamos até a 13ª CRE – Bagé para conhecer o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular Julieta

Villamil Ballestro. Conversamos com a direção do Núcleo sobre questões administrativas e pedagógicas de funcionamento do núcleo, bem como seu histórico, organização curricular, infraestrutura física. Contando neste momento com as presenças do secretário do núcleo e do responsável pela segurança (funcionário da SUSEPE) os quais relataram alguns acontecimentos na tentativa de caracterizar as relações cotidianas deste ambiente.

Posteriormente fomos conhecer o Núcleo da Penitenciária Modular de Charqueadas que atende 8 presídios do Complexo, onde foram, também, 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 segundo declaração de Boarccaech em 2009 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. (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 NEEJA Prisional na PERG.

Retorno a PERG e Contato com a SUSEPE

No início de 2012 retornamos a PERG onde conversamos com o administrador adjunto, a psicóloga, assistente social e o chefe de segurança. Desta reunião ficou encaminhada 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 deste encontro recebemos a relação de apenados interessados em estudar.

No dia 6 de fevereiro 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 a Agente penitenciário Administrativo – Setor Pedagógico – Susepe RS. No dia 08 de fevereiro de 2012 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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, visto que tínhamos 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 18^a CRE e SUSEPE, um projeto de criação do espaço de infraestrutura na PERG, solicitando construção e reforma dos espaços administrativos e pedagógicos para o NEEJA Prisional na PERG, concorrendo a uma verba de R\$ 190, 00 através do Processo de Participação Popular Cidadã 2012/2013.

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 NEEJA Prisional de Rio Grande.

Porém, como a Criação de uma escola não se dá apenas por mudanças de legislação permanecemos ideologicamente lutando para a consolidação de nossa proposta, mas ciente dos obstáculos conforme Freire...

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)

Enfim, após algumas intervenções frente ao Conselho Estadual de Educação, reunião com Conselheiros para esclarecimentos e defesa da proposta, no mês de setembro de 2013 foi aprovado o Processo de Criação. Decorrente deste virá os Processos de Credenciamento e Funcionamento para que efetivamente possamos concretizar este Projeto de Criação do NEEJA Prisional na PERG.

REFERÊNCIAS

BOARCCAIECH, Alessandro. **Os eleitos do Cárcere**. Porto de Ideias. São Paulo. 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**. Cortez Editora. São Paulo. 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um encontro com a pedagogia do Oprimido. Paz e Terra. Rio De Janeiro. 2011.

REFLEXÕES SOBRE A TANATOLOGIA NA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA: UM DESAFIO À EDUCAÇÃO INTEGRAL

IVETE MARIA KREUTZ¹

RESUMO

O presente estudo trata de uma análise reflexiva sobre a tanatologia na universidade contemporânea: um desafio à educação integral. Objetivou-se, no âmbito desta discussão, fazer uma análise reflexiva do papel da tanatologia, do estudo sobre as questões da vida, da morte, do morrer e do luto na universidade contemporânea. O estudo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica em livros, dissertações, artigos e revistas. Os resultados mostram que, sendo a educação estratégia central para o desenvolvimento dos povos, a tanatologia deverá integrar as atividades fins das instituições de ensino e, também da educação informal, através de reflexão teórico e prática para reposicionar o ser humano enquanto um todo inteiro – corporal, mental, social, cultural, ambiental e espiritual; o qual é parte de um Todo e em permanente conexão com o mesmo. Na universidade, a tanatologia poderá perpassar as atividades de ensino, pesquisa e extensão e por processos educacionais complementares, em interlocução e complementaridade com as diferentes áreas do saber e fazer pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Tanatologia. Morte e Morrer. Educação Integral. Universidade. Rede.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na sociedade contemporânea, dada à complementaridade e o dinamismo das ciências, diversos desafios educacionais se encontram em todos os setores da vida humana. A morte, talvez seja o evento que mais desperta a atenção dos seres vivos devido ao contexto misterioso e principalmente ao tabu que cerca o tema. A maioria das pessoas buscam incessantemente o prolongamento da vida e um bem-estar para desfrutar da condição de estar vivo.

A Tanatologia é a ciência que estuda o fenômeno da morte e dos processos

¹ Nutricionista. Sanitarista. Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Apoiadora da Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Integrante do Grupo de Estudos Paulo Freire da Unijuí- Campus Santa Rosa - RS. Formação em Tanatologia pela Rede Nacional de Tanatologia. Servidora da Secretaria de Estado da Saúde do Rio Grande do Sul. E-mail: ivete-kreutz@saude.rs.gov.br.

emocionais e psicológicos do indivíduo, suas reações à perda e ao luto para valorizar e significar a vida; é a ciência que estuda a vida através da ótica da morte; inclui a perda simbólica, a separação, a bioética, o aborto; envolve ainda, “os cuidados a pacientes terminais e seus familiares, o processo de humanização dos cuidados paliativos, os processos de luto antes e depois da morte, a compreensão de comportamentos autodestrutivos, como o suicídio, a eutanásia, o suicídio assistido, dentre outros temas que incluem discussões em torno do assunto” (KOVÁCS, 2008, p.458).

Dentre os integrantes do núcleo inicial da Tanatologia estão Elizabeth Kübler-Ross, Herman Feifel e Robert Kastenbaum, com os principais temas de estudo: luto, violência e guerra, a morte e a TV, cuidados a pacientes gravemente enfermos, além da formação de profissionais da área de saúde e educação para lidar com pessoas que estão vivendo situações de perdas e mortes.

A totalidade integradora (visão sistêmica/ecológica) com que esses autores produziam precisa ser resgatada e ressignificada na universidade contemporânea.

Diversos estudos apontam a dificuldade de enfrentamento das situações de mortes, perdas e lutos, principalmente entre os profissionais da área de saúde que lidam mais frequentemente com o problema, tendo em suas incumbências profissionais o de assistir pacientes e familiares. Muitas vezes encontram-se num dilema de preservar a vida, no entanto, sem poder controlá-la. Esses profissionais sentem-se frustrados, impotentes diante de tal sofrimento por não alcançarem seus objetivos.

As reações a estas situações são diversas, dentre elas; a fuga, a negação, ou outros mecanismos de defesa. Nesse contexto, esforços institucionais das universidades tornam-se emergentes na busca de refletir e discutir com educadores, educandos e sociedade como um todo, sobre a temática da morte, possibilitando o conhecimento e o compartilhamento de sensações e sentimentos sobre os processos emocionais e psicológicos que envolvem as reações às perdas, ao luto e à morte. Pozatti (2012) em sua proposta de educação para a inteireza do Ser salienta que os processos educacionais atuais e as práticas de cuidado refletem a dissociação dos seres humanos de suas origens existenciais e transcendentais que cada vez mais se afastam do humano integral, voltadas que estão para uma visão

de mundo materialista. Para o autor, é necessário o debate para a necessidade e as possibilidades de realizarmos uma educação para a inteireza do Ser, contribuindo para a educação e cuidado humano que incluam a si mesmo, o outro, o planeta e a sua conexão com o Universo. O autor desenvolve uma proposta teórica e prática para reposicionar o ser humano enquanto um todo inteiro – corporal, mental, social, cultural, ambiental e espiritual, o qual por sua vez, é parte de um Todo e em permanente conexão com o mesmo, mostrando que esta proposta está em sintonia com a visão de mundo transdisciplinar e holística. Propõe processos educacionais complementares, incluindo uma educação de acordo com as fases da vida e a convivência harmônica e voltada ao desenvolvimento da consciência em relação à Totalidade (p. 144), o que inclui o tema em estudo.

Este estudo, realizado ao longo do ano de 2013, faz uma reflexão sobre a tanatologia na universidade contemporânea: um desafio à educação integral.

1. A TANATOLOGIA NA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA: UM DESAFIO À EDUCAÇÃO INTEGRAL

Na sociedade contemporânea, o dinamismo das ciências se encontra em todos os setores da vida humana. Nesse contexto, esforços institucionais das Universidades nas suas atividades-fins, qualificando programas de ensino, pesquisa e extensão de forma homogênea, se tornam emergentes (KREUTZ, 2007, p. 121).

Os investimentos em programas de ensino são fundamentais, pois “a educação se transforma, de transmissão de saberes acabados, em inserção no movimento pelo qual as ciências se transformam de contínuo e logo se inserem no mundo da vida” (MARQUES, 2001, p. 25).

Ainda conforme o autor,

participa da constituição do mundo contemporâneo um triplo movimento em que se encurtam as distâncias entre os avanços das ciências e a penetração deles na vida cotidiana das populações [...]; as ciências se requerem mais específicas e sempre mais interdependentes e complementares na interlocução de seus saberes e em processos de crescente complexidade (MARQUES, 2001, p. 23).

Pela incidência dos dinamismos das ciências provocados de contínuo por todos os setores da vida humana em sociedade, a educação se transforma de

transmissão de saberes acabados, em movimento de constituição das ciências, onde não se descolam a pedagogia do fazer científico e a pedagogia dos usos dele na vida cotidiana (MARQUES, 2001). Nesse sentido, a educação promove o conhecimento capaz de apreender problemas globais, independente do nível de complexidade e neles insere os conhecimentos parciais e locais.

Em muitas Universidades, o tirocínio acadêmico tende a ser apenas teórico, afastado da capacidade reconstrutiva. O desafio da educação na sociedade contemporânea é a produção de conhecimento próprio com qualidade formal e política, capaz de postá-la na vanguarda do desenvolvimento. A essência acadêmica deverá ser constituída pela pesquisa. Sobre a pesquisa como princípio norteador e constitutivo da ação universitária, Demo compreende que:

Ensinar continua função importante da universidade, mas não se pode mais tomar como ação auto-suficiente. Quem pesquisa, tem que ensinar; deve pois, ensinar, porque “ensina” a produzir, não a copiar. Quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar (DEMO, 2002, p. 128).

A pesquisa poderá envolver um diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção, é o “aprender a aprender”. Como tal, fará parte de todo o processo educativo e emancipatório.

Nas Universidades, geralmente associado à cópia, está o professor que nunca produziu conhecimento próprio, o professor que, conforme Vasconcellos (1998) cultiva postura educacional reprodutiva porque imagina que a nova geração repete a outra.

Para Demo,

O professor deve ser orientador do processo de questionamento reconstrutivo no aluno. A aula é apenas suporte secundário deste processo. O perfil do cidadão e do profissional moderno, de quem se espera competência questionadora reconstrutiva, não a simples reprodução de saberes e fazeres incorpora precisamente o desafio de educar pela pesquisa (DEMO, 1998, p. 55).

O professor pesquisador acolhe, com a mesma dignidade, teoria e prática, e dialoga com a realidade. Toda teoria precisa confrontar-se com a prática, e toda prática precisa retornar à teoria. Para Demo (1998), “pesquisa é cotidiano mais cotidiano”. Portanto, deverá fazer parte do cotidiano de educadores e educandos. A

Universidade como espaço privilegiado de educação, deve servir de fomento à cidadania. Ter compromisso com a transformação e a consequente organização e ação de intervenção na realidade (KREUTZ, 2010, p. 39).

As atividades de extensão são de uma importância ímpar, podendo, inclusive, visar à integração com outras Universidades tanto no âmbito regional, estadual e nacional, quanto internacional. O ideal é que os projetos da Universidade estejam em sintonia com as demandas sociais, possibilitando que o conhecimento produzido pela academia possa ser compartilhado e submetido à crítica, por meio de debate qualificado. Somente assim, a Universidade estará tecendo profissionais com capacidade de inserção social: conscientes, críticos, reconstrutivos, humanizadores, cidadãos, com intervenção inovadora e ética na sociedade como um todo.

Em relação à Tanatologia, a experiência pioneira em nosso meio foi da psicóloga Wilma da Costa Torres (1997), que apresenta a primeira obra sobre a Tanatologia no Brasil, denominada “Comportamento Suicida em uma Unidade Psiquiátrica de um Hospital Universitário”. A autora dedicou-se também à sistematização da área da Tanatologia no Brasil. Criou no Instituto de Pesquisas Psico-Sociais da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro, um acervo bibliográfico sobre a área, dividido em vários sub-temas, constituindo-se em referência importante àqueles que se iniciam nos estudos sobre a morte. Em 1980 coordenou o “I Seminário sobre a Psicologia e a Morte”, no Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas. No mesmo ano, criou o programa pioneiro de “Estudos e Pesquisas em Tanatologia”, com o intuito de promover pesquisas e publicações na área.

Em 1980, foi criada a Associação Brasileira de Tanatologia (ABRATAN), em São Paulo. Em 1981, deu-se início ao primeiro curso de pós-graduação lato sensu de atualização em Tanatologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 1984 foi realizado o “I Congresso Internacional de Tanatologia e Prevenção de Suicídio”, em Minas Gerais. Em 1987 realizou-se o “II Congresso Internacional de Tanatologia e Prevenção de Suicídio”, no Rio de Janeiro. Em seguida, surgiram outras publicações de autores brasileiros: Rodrigues (1983); Cassorla (1984); D’Assumpção (1984); Maranhão (1985); Boemer (1986); Kovács (1982); Gimenes (1997). Em 1986, deu-se a criação do “Laboratório dos Estudos sobre Luto” na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Em 1999, Wilma da Costa

Torres lança o livro “A Morte e a Criança”, fruto da sua tese de doutorado. Em 2003 foi criada no Ceará a Rede Nacional de Tanatologia sob coordenação do psicólogo Aroldo Escudeiro.

Diversos estudos apontam a ausência da Tanatologia na universidade contemporânea, seja na forma de disciplinas curriculares, temas transversais ou temas geradores.

Quintana [et al] enfatiza que,

é surpreendente a contradição presente nos currículos de formação dos profissionais de saúde, pois, se a morte é uma constante nestas atividades, é de surpreender que, na maioria dos casos, a problemática seja excluída da formação, ocasionando, uma abordagem profissional inadequada, a qual faz com que o tratamento dos pacientes sem expectativa de cura seja, na maior parte das vezes, desnecessariamente sofrido tanto para o doente como para os profissionais de saúde (QUINTANA, 2002)

A morte incomoda e desafia a onipotência humana e profissional, pois os profissionais da área da saúde são ensinados a cuidar da vida, mas não da morte.

Para Brêtas [et al.] (2006), A maior parte das grades curriculares dos cursos de medicina e enfermagem, não contempla uma disciplina que trate do assunto de forma não defensiva e tecnicista e que promove discussão das subjetividades que o tema possui.

Nesse sentido, Angerami-Camon reafirma que,

a maioria das instituições formadoras de profissionais de saúde no país, não possuem espaço em suas estruturas programáticas para a discussão dessa temática. Desta forma, o profissional ao deixar a academia e encarar a morte como possibilidade real, terá que adquirir as condições de maneira intuitiva e muitas vezes sem preparo emocional o que empobrece a formação profissional (ANGERAMI-CAMON, 2002).

Para Lima (2007) o contato inicial dos estudantes com a morte se dá nas salas de anatomia, onde os cadáveres são conhecidos como “peças anatômicas”, são dissecados e divididos em partes, mas nunca encarados como seres humanos que um dia tiveram uma história, pertenceram a uma comunidade, ou seja, foram iguais aos próprios acadêmicos. Qualquer demonstração que o futuro profissional tenha sentido, logo é banida em nome de uma tão propagada “neutralidade”. Muitas vezes, são nestes locais que pode ser observado a primeira negatização da morte,

através das piadas feitas com as ditas “peças”.

Para Quintana et al (2002), o modelo no qual uma das partes não tem voz, nem emoções, estimula um afastamento prolongado, tornando o estudante desvinculado da concepção real de um ser humano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação das profissões da área da saúde, como a Nutrição (CES1133, 2001), a Enfermagem (CES03, 2001), a Psicologia (CES1314, 2001), a Farmácia e a Odontologia (CES1300, 2001), a Fisioterapia, a Fonoaudiologia a Terapia Ocupacional (PCES1210, 2001), e o Serviço Social (CES0492, 2001), não contemplam os temas da morte e do morrer como requisitos para a educação desses profissionais.

Da mesma forma, ao analisar os Códigos de Ética dessas profissões, igualmente não se encontra qualquer menção aos deveres éticos de cuidados que deveriam ser oferecidos aos “pacientes terminais” e seus familiares.

Ao contrário das outras profissões da área da saúde, a Medicina traz nas suas Diretrizes Curriculares do curso de graduação (CES04, 2001), norma explícita para a formação de competências e habilidades no que se refere à morte. No artigo 2º, item XIII, consta que todos os médicos devem atuar na proteção e na promoção da saúde e na prevenção de doenças, bem como, no tratamento e reabilitação dos problemas de saúde e acompanhamento do processo de morte.

O Código de Ética Médica (CFM, 2009), recentemente passou a incorporar normas que respaldam os médicos de todo o país de não utilizarem procedimentos considerados fúteis como visto no capítulo I, dos princípios fundamentais, artigo XXII que diz que nas situações clínicas irreversíveis e terminais, o médico evitará a realização de procedimentos diagnósticos e terapêuticos desnecessários e propiciará aos pacientes sob sua atenção, todos os cuidados paliativos apropriados. Da mesma forma, no capítulo V, que trata da relação com pacientes e familiares, no artigo 41, parágrafo único, o Código de Ética normatiza que, nos casos de doença incurável e terminal, deve o médico oferecer todos os cuidados paliativos disponíveis sem empreender ações diagnósticas ou terapêuticas inúteis ou obstinadas, levando sempre em consideração a vontade expressa do paciente ou, na sua impossibilidade, a de seu representante legal.

Para Santos (2010b), se observarmos apenas as leis, poderíamos afirmar que

aparentemente a Medicina de hoje lida muito bem com as questões da morte e do morrer, entretanto, na prática, essas leis não conseguiram uma melhora sistemática, tanto do ensino como da assistência, em relação às questões da morte e do morrer.

A dificuldade de educar para a morte é originária da formação dos próprios educadores, já que estes foram educandos das mesmas academias, e provenientes da mesma sociedade. Brêtas [et al.] (2006) complementa que o professor também manifesta, através de sua impessoalidade, sentimentos de insegurança, medo e negação, pois ao ensinar sobre a morte, vai ter que encará-la e conscientizar-se da própria mortalidade. A formação profissional prioriza a vida, exige à cura, a responsabilidade diante do bem estar, sem preparar seus agentes para as adversidades deste processo. Salaria que é como se de repente ocorresse o confronto com o avesso – a perda, a finitude, a morte.

A medicina contemporânea tem tratado a morte como sua grande inimiga, e utilizando-se disso, algumas vezes tem estendido a vida para além de qualquer benefício humano, negligenciando, assim cuidado com aquele que está morrendo (PESSINI, 2001). Para Kübler-Ross, (2000) ainda pode-se observar a (in) comunicação profissional – paciente, a neutralidade, o isolamento do paciente terminal, o desgaste da equipe de saúde dentre outros. O ato de olhar, de ouvir, de tocar, de ficar ao lado, de debruçar-se sobre o paciente, mesmo que ele não tenha mais possibilidades terapêuticas, garantindo-lhe uma morte digna e tranqüila. Esse cuidar, além das necessidades fisiológicas dos pacientes, não são ensinados nas universidades.

Nesse contexto, Pozatti (2012) chama a atenção para o fato de que necessitamos de uma educação que transcenda a visão mecanicista, antropocêntrica e materialista vigente, integrando-a numa dimensão superior, onde a consciência humana continua sendo percebida como individuada, e, ao mesmo tempo, parte de dimensões com maior complexidade. Para modificar esta situação temos que buscar subsídios nas tradições sapienciais, nas ciências, nas artes e nas escolas de filosofia, procurando ver as interações entre suas fronteiras, e integrando estes diferentes caminhos. O resultado desta integração pode constituir uma educação transdisciplinar e holística.

Nesse sentido, esforços institucionais das Universidades nas suas atividades-fins, qualificando programas de ensino, pesquisa e extensão de forma homogênea,

envolvendo a abrangência teórico/prática sobre as questões da vida, da morte, do morrer e do luto, tornam-se emergentes, visto que a educação integral, conforme Anísio Teixeira é vida. “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). A educação integral prioriza a formação integral do ser humano em qualquer etapa do processo pedagógico, considerando também a velhice como um estágio educativo do ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Tanatologia presente nas universidades poderá fomentar seres humanos/profissionais mais centrados/preparados para enfrentar as questões da morte e do morrer e promover atenção integral e humanizada aos usuários dos sistemas e serviços de saúde e educação, pois a tanatologia não é um problema exclusivo da saúde, ela envolve questões socioeducativas, que requer tratamento pedagógico.

O termo educação para a morte, e, portanto, para a vida, reporta-se a uma variedade de atividades educacionais e experiências relacionadas à morte e abrange temas fundamentais, como os significados e atitudes em relação à morte, o aprendizado sobre emoções e sentimentos, questões existenciais e espirituais, os processos de morte e luto, e cuidados para as pessoas afetadas pela morte. A educação para a morte visa reforçar o fato de que as atitudes e práticas de negar, desafiar, e evitar a morte, vistas na cultura brasileira, podem ser transformadas, e assume que os indivíduos e instituições serão mais capazes de lidar com as práticas relacionados com a morte como resultado de esforços educacionais.

O fomento das discussões sobre a morte, desde as séries iniciais, poderá envolver o enfoque na compreensão da tanatologia como um conjunto de ações voltadas para a garantia dos direitos humanos/sociais e poderá ser trabalhada de forma regular e de modo contextualizado, em temas transversais, em atividades teórico-práticas, lúdicas, disciplinas e ou temas geradores.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), além de garantir por direito o acesso de todos à educação, explicita no artigo nº 2, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, transcendendo, dessa forma, a educação tecnicista e conteudista, ensejando a inserção de temáticas existenciais. Nesse sentido, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construído na realidade dos educandos. A morte é um desses temas que pode ser trabalhado como tema transversal, pois envolve valores éticos, autocuidado e autoconhecimento.

Cursos de graduação e pós-graduação, especialmente nas áreas das Ciências da Saúde, Humanidades e Educação, necessitam um aprofundamento teórico e prático muito maior em Tanatologia, no sentido de tomar a vida, a morte, o morrer e o luto não só na sua materialidade, mas também na sua inserção e influência no mundo da vida.

As equipes multiprofissionais de saúde e educação necessitam trazer no bojo da sua formação, preparo profissional para lidar com estas questões, no sentido do autoconhecimento e também do enfrentamento dessas situações, para melhorar a qualidade da atenção dispensada a familiares, pacientes/usuários, educandos e a população como um todo. Isso poderá ser facilitado através da pesquisa e da expressão de sentimentos e reações, sendo que estas podem sofrer variações, tanto por fatores intrínsecos ao paciente/usuário ou de experiências pessoais anteriores vivenciados pelo profissional, como a perda de algum ente próximo.

A Tanatologia deverá fazer parte de todas as atividades fins da Universidade, num processo de interlocução e complementaridade com as diferentes áreas do saber e fazer pedagógico. A abordagem necessita de um enfoque sistêmico (integral), requer uma atenção especial para que as disciplinas não impeçam o vínculo entre as partes e a totalidade (reducionismo disciplinar), pois é necessário apreender os objetivos em seu contexto, na sua complexidade, em seu conjunto.

Para tanto, torna-se imprescindível o investimento em projetos de pesquisa que envolvam o processo da morte e do morrer, projetos educacionais que abordem a morte das séries iniciais à universidade, envolvendo a sociedade e projetos de

pesquisa e educação que nos ensinem a lidar com nossos sentimentos diante da finitude. Nesse sentido, o educando deverá desenvolver habilidades e atitudes racionais, intelectuais, emocionais e afetivas, para que haja maiores possibilidades de um real processo educativo.

Pozatti (2012), integrando a busca em educação e saúde, salienta que a humanidade pode tomar consciência da sua inteireza em múltiplas dimensões. Para isso, ela necessita harmonizar-se, curar as fragmentações geradas no passado e cuidar das futuras gerações, com isso acolhendo a si mesma, aos outros seres do planeta e ao próprio universo como partes do mesmo Todo. Para este fim, as ações desenvolvidas através dos diferentes caminhos do conhecimento, trilhados pelos nossos ancestrais, podem ser resgatados, integrados e harmonizados ao contexto atual, preparando a transformação emergente da consciência humana (p.148).

A educação integral passa por todas as disciplinas, todos os sentidos e todas as formas de pensar o mundo, por isso, deve integrar as mais diversas áreas do conhecimento. O objetivo é trabalhar ideias e conceitos que mexam com todos os sentidos, passar pela emoção e tratar de todos os temas, sob as mais diferentes perspectivas e não fechar-se em uma visão única.

Da mesma forma, no processo da morte e do morrer, torna-se emergente a observância dos princípios bioéticos, com práticas e processos de humanização da morte e alívio das dores, não incorrendo em prolongamento abusivo com a aplicação de meios desproporcionados que impõem sofrimentos adicionais ao paciente/usuário e seus familiares. A promoção da beneficiência e a não maleficiência, cumprindo a obrigação ética de maximizar o benefício e minimizar o prejuízo, estimulando a qualidade de vida dos usuários sem possibilidades terapêuticas. O respeito ao princípio da autonomia requer que os indivíduos capacitados de deliberarem sobre suas escolhas pessoais, mereçam ser tratados com respeito pela sua capacidade de decisão; as pessoas têm o direito de decidir sobre as questões relacionadas ao seu corpo e à sua vida; quaisquer atos médicos devem ser autorizados pelo paciente. O cumprimento do princípio da justiça e equidade, que fala da obrigação ética de tratar cada indivíduo conforme o que é moralmente correto e adequado, de dar a cada um, o que lhe é devido. O médico deve atuar com imparcialidade, evitando ao máximo que aspectos sociais, culturais, religiosos, financeiros ou outros interfiram na relação médico-paciente; os recursos devem ser equilibradamente distribuídos, com o

objetivo de alcançar, com melhor eficácia, o maior número de pessoas assistidas.

Para tanto, torna-se necessário o esforço das universidades e demais envolvidos na formação humana/profissional, no sentido de fomentar seres humanos/profissionais comprometidos com o ser humano nas suas diferentes etapas evolutivas existenciais (infância, puberdade, adolescência, juventude, adultez, maturidade e ancianidade) e reconhecendo-o como portador de direitos de cidadania.

REFERÊNCIAS

ANGERAMI-CAMON, Valdemar Augusto. Pacientes terminais: um breve esboço. In: ANGERAMI-CAMON, V.A. (org) [et al.] **Urgências Psicológicas no Hospital**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

BRÊTAS, José Roberto da Silva, [et al]. Reflexões de estudantes de enfermagem sobre morte e o morrer. In: **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. 40(4): 477-83. São Paulo, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso em: 20 jan. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Código de Ética Médica**. Resolução CFM n. 1931, de 17 de setembro 2009. Brasília, DF, 2010.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Educar pela Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

LIMA, Daniele Martins de. **Enfrentamento de situações de morte e morrer: percepção de médicos e enfermeiros sobre seu preparo**. 2007. 95f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Sergipe. Aracajú, 2007.

KREUTZ, Ivete Maria. A Contribuição das Universidades na Promoção da Segurança Alimentar e Nutricional. In: KREUTZ, Ivete Maria. **Desafios Educacionais no Contexto das Políticas Públicas de Segurança Alimentar e Nutricional**. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências)—Unijuí, Ijuí, RS, 2007.

_____. Desafios Educacionais no Contexto das Políticas Públicas de Segurança Alimentar e Nutricional. 2010. In: **Revista Científica Brazilian Journal Of Food Technology**. São Paulo: Edição Especial. nov 2010. p. 34-40.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Desenvolvimento da Tanatologia: estudos sobre a morte e o morrer**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/paideia>>. Acesso em: 20 dez. 2013. p. 457-468.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 282p.

MARQUES, Mario Osorio (org). **Educação nas Ciências**. Ijuí: UNIJUI, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dez. 1996**. Brasília: MEC/SEF. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 18 dez. 2013.

PESSINI, Leocir. **Distanásia: até quando prolongar a vida?** São Paulo: Loyola; ed. Centro Universitário São Camilo, 2001.

POZATTI, Mauro Luiz. **Educação para a Inteiraza do Ser** – uma caminhada. Educ. Real., Porto Alegre, v 37, n. 1, p. 143-159, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 05 dez. 2013.

QUINTANA, Alberto Manuel [et al]. O preparo para lidar com a morte na formação do profissional de Medicina. *In: Revista Brasileira de Educação Médica*. Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, set/dez 2002, pp. 204-210.

SANTOS, Franklin S. (org.) **Cuidados Paliativos-Diretrizes, Humanização e Alívio de Sintomas**. Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 6. ed. São Paulo: Liberdade, 1998.

(RE) SIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NOS ESPAÇOS DA ESCOLA EM TEMPO DE REESTRURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

BEATRIZ HELENA MENDES DA SILVA¹

CARLA BOZZATO²

GOMERCINDO GHIGGI³

RESUMO

O presente estudo surge com a intencionalidade de investigar como se estruturam os espaços de formação de professores no contexto de reestruturação do Ensino Médio em uma escola pública estadual do RS. A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada na Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, no município de Pelotas, junto à direção, supervisão e professores que atuam no EM Politécnico. Os resultados apontados através da observação participante e entrevistas e discutidos a luz de Paulo Freire evidenciam que: os espaços para discutir a construção cotidiana das práticas da docência são limitados, existe preocupação por parte dos sujeitos desta escola em qualificar a docência apesar das limitações e fragilidades de uma escola pública, resistência de alguns por mudanças e a necessidade de discutir a formação. Percebe-se que toda esta construção está atrelada também à história da docência de cada um, da sua identidade como professor e como aluno. Portanto, a análise das falas constata que o professor hoje exerce sua docência tateando entre seus conhecimentos acadêmicos, suas vivências como professor e até mesmo como aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Reestruturação do Ensino Médio. Espaços de Formação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola pública no contexto atual enfrenta inúmeros desafios decorrentes da intervenção de políticas públicas, de mudanças advindas da globalização da economia e das novas tecnologias que revolucionam o dia-a-dia. Estes desafios também afetam a docência na exigência do desenvolvimento de novas

¹UFPEL. Email: bialife39@hotmail.com

²UFPEL. Email: carlabio_1@hotmail.com

³UFPEL. Email: gghiggi@terra.com.br

competências na formação dos alunos, na promoção de aprendizagem significativa e para um ensino de qualidade.

O professor também enfrenta no cotidiano escolar a diversidade de alunos com ritmos diferentes de aprendizagem, apatias, resistências, com desigualdades sociais e econômicas. Além da intensificação do seu trabalho com salários baixos, enfrenta falta de apoio e se depara com poucos recursos tecnológicos.

Dentro desta perspectiva, pensa-se em mudanças no perfil da formação de professores visando alterações nas suas práticas e competências que possibilite novos modos de compreensão e de mediação diante desta realidade que lhe é apresentada.

A prática de formação contínua dos professores tem sido realizada na rede pública atualmente envolvendo subsídios para adaptar às mudanças oriundas de reestruturações, atualização de conhecimentos científicos e para diversificar estratégias metodológicas de como abordar determinados conteúdos.

A formação dos professores implica emancipação, transformação e autonomia para superar esta concepção de ensino como sistematização de conhecimentos e transmissão de conteúdos escolares.

Uma das metas da gestão 2013-2015 da ETE Professora Sylvia é dar continuidade nesse novo modelo que o professor Paulo Freire apresenta buscando um outro olhar para o ensino ao incentivar os servidores a buscar sua qualificação.

A escola possui 85 professores e 21 servidores que atuam nos setores para atender mais ou menos 1500 alunos distribuídos nos três turnos e oferecendo Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico. A busca de formação para os professores conta com parcerias do PIBID da UFPEL, das universidades locais, de programas de pós-graduação e uma empresa de São Lourenço do Sul e pela SEDUC do RS prevista nos documentos oficiais.

Os espaços de formação de professores, apesar de limitados, na ETE Professora Sylvia Mello apresenta como espaços de formação para a docência: reuniões pedagógicas de área, geral, administrativas, dos conselhos e dentro de projetos como da Semana de Produção de Conhecimentos e do Seminário Integrado.

A presente pesquisa investigou junto a direção, supervisão e 5 professores como estes espaços se reestruturam e como podem favorecer a formação continuada de professores (re)significando a docência.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A proposta de reestruturação do Ensino Médio no RS dentro deste contexto de mudanças e ruptura de paradigmas pretende que o Ensino Médio não seja mera continuidade do Ensino Fundamental e “que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã”(RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.4).

Por sua vez a qualidade cidadã está ancorada em 3 fatores fundamentais que são: valorização profissional, reestruturação física da rede estadual de ensino e reestruturação do currículo da educação básica. Dentro do fator valorização profissional está prevista a formação inicial e continuada(RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.4).

A proposta surge para romper o ensino “que se realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.5).

[...] há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade da uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 6).

Nos espaços destinados ao Seminário Integrado deve ocorrer a articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho. Portanto, a execução desta proposta demanda uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os formais para que possa interferir nas relações sociais e na produção da perspectiva de solidariedade e de valorização da dignidade humana. Este novo olhar nos remete a experiência sócio-pedagógica de Paulo Freire onde:

Experiência e saber que se dialetam, densificando-se, alongando-se e dando, com nitidez cada vez maior, o contorno e o relevo de sua profunda intuição central: a do educador de vocação humanista que, ao inventar suas

técnicas pedagógicas, redescobre através delas o processo histórico em que e por que se constitui a consciência humana (FREIRE, 1987, p. 05).

Ao pensar em uma prática pedagógica que leve o sujeito a ter consciência de si e do mundo ele reconhece e (re) descobre sua condição de um ser histórico capaz de elaborar e reconstruir esse mundo.

Esta concepção evidencia uma profunda articulação entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares com as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho. Esta articulação deve se explicitar no desenvolvimento de ações, atividades e vivências pedagógicas, com vista a modificar a relação atual entre trabalho e trabalhador. Nessa perspectiva, pretende-se que, no seu cotidiano, o trabalhador não fique subordinado ao desenvolvimento de habilidades específicas e a práticas laborais mecânicas, mas incorporem nas suas atividades profissionais os fundamentos científicos que as sustentam. Isso significa que, antes de aprender algum ofício nos seus aspectos práticos e imediatos, é fundamental a mediação política para sua contextualização como fenômeno histórico e suas perspectivas futuras (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 9-10).

Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social (RIO GRANDE DO SUL, p.13).

Em relação a organização curricular, a politécnica supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social.

[...] contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão (RIO GRANDE DO SUL, p.14-15).

Para essa construção os processos de trabalho, isto é, os objetos de formação precisam objetivar o rompimento da linearidade, da lógica disciplinar,

Da superposição de conteúdos gerais e específicos e à memorização dos mesmos. A proposta nos remete a pensar em um ensino que promova a aprendizagem de novas habilidades e competências e formas de seleção e organização dos conhecimentos para acompanhar a evolução no contexto atual.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. Nela o educador como agente indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração (FREIRE, 1987 p.33).

Como ato político, ser professor demanda o conhecimento da realidade dos seus alunos, sob pena de tornar sua prática pedagógica irrelevante e de tornar significativo o aprender na escola. No entanto, conhecer a realidade é muito mais do que saber fatos da vida dos alunos e de sua comunidade que sirvam apenas para justificar quando algum aluno não aprende determinado conteúdo. O conhecimento da realidade precisa se dar no sentido de articular os temas do contexto sociocultural, político e econômico do aluno com os temas que a escola elege como os conteúdos da malha curricular. Este conhecimento precisa apontar ao professor qual a extensão e a profundidade de cada conteúdo, tendo como parâmetro as demandas da realidade concreta do aluno.

1. METODOLOGIA

A presente pesquisa de cunho qualitativa foi realizada na ETE Professora Sylvia Mello com a diretora geral, 1 representante da supervisão pedagógica e 5 professores de áreas diversas que trabalham no Ensino Médio Politécnico. Os resultados foram coletados através da observação, de entrevistas e do diário de bordo.

A Análise discursiva textual seguiu as orientações de Moraes & Galiazzi (2011), com a intenção de buscar a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes sobre a formação docente.

2. RESULTADOS ENCONTRADOS

Os resultados apontam que na ETE Professora Sylvia Mello nestes anos percebe-se que ainda existem professores que não conseguem sair da sua zona de conforto e que não tem clareza da sua intencionalidade dentro desta construção. Portanto, não se sabe também o que se busca, o que se quer alcançar e logo, não há condições de avaliar como está sendo o aprendizado dos educandos e nem qualificar o seu trabalho a partir de uma reflexão sistematizada.

Outro aspecto observado nos entrevistados é o desapego por parte de algumas de concepções em relação ao processo de ensino e as formas de como os alunos aprendem até o momento reconhecendo as fragilidades e as limitações de suas formações.

Professora 2: Até a forma do próprio professor muda. Mas pensando na minha experiência eu passei muitos anos trabalhando dentro de um sistema tradicional. Eu me senti frustrada. A gente sai da universidade cheia de planos achando que vai fazer grandes mudanças. Aos poucos tu também entra dentro daquele sistema que tu criticava e achava que ia mudar. Desde que comecei a trabalhar com metodologia de projetos eu comecei a contar com a parceria dos meus colegas e me permiti mudar. Isso não é uma coisa fácil de tu abrir mão de convicções, de formas e atitudes ao longo dos anos que tu teve. É complicado. Tu tem que se permitir. Tem coisas que estão enraizadas desde os primeiros anos (BOZZATO, 2013).

A partir destas falas percebe-se quando o professor conduz e trabalha nesta perspectiva ele vai abandonando seu individualismo e sente a necessidade de interação dialógica com seus colegas para enfrentar as dificuldades e para buscarem motivação para a docência.

O fato de demonstrarem desapego as suas concepções referente aos modos de aprender e de ensinar, de demonstrarem necessidade de abandonar o individualismo e abrir espaço para um trabalho coletivo e perceberem fragilidades e limitações em suas formações.

Professora 2: Eu percebo que mudei bastante. Eu era uma professora bem autoritária. Hoje eu mudei bastante até em termos de conhecimentos, com as parcerias, os colegas.

Professora 1: A gente não gosta daquilo que não conhece e quando passamos conhecer a gente acaba se apaixonando (BOZZATO, 2013).

Constatou-se que a direção e a supervisão da escola utilizam boas argumentações para aqueles professores que demonstram resistência as formações e incentiva os que desejam buscar a qualificação em programas de pós-graduação ou em outros eventos.

O interesse em continuar buscando a qualificação também se estende aos alunos principalmente através dos projetos da escola e do Seminário Integrado e das parcerias com o PIBID e universidades locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o espaço por excelência da promoção do diálogo dos diferentes saberes, reconhecendo seu poder de transformar a realidade, mas também os seus limites, oriundos de seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura.

O professor ao reconhecer este espaço e os interesses dos seus alunos, adotar práticas inovadoras ou diferenciadas, investigar sua ação e buscar sua formação contínua detém estratégias que qualificam sua docência. Ao pensar desta forma, propiciará que seus alunos tenham êxito nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, melhorará a qualidade de ensino e responderá aos desafios que enfrenta a escola pública da contemporaneidade.

A concepção pedagógica que orienta a construção curricular, afirma a centralidade das práticas sociais como origem e foco do processo de conhecimento da realidade, o diálogo como mediação de saberes e de contradições e entende que a transformação da realidade se dá pela ação dos próprios sujeitos. A práxis, dentro desta perspectiva implica na ação e reflexão dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo.

A proposta do Ensino Médio Politécnico prevê que os professores estejam em constante formação e esta só terá êxito se as gestões escolares direcionarem para esta construção e o professor se permitir participar saindo da sua zona de conforto.

Percebe-se também que o professor pode estender sua formação quando realiza um trabalho coletivo com seus alunos, mas para isso ele precisa saber qual o entendimento que estes possuem sobre determinados temas e trazer os conhecimentos com seu valor social. Somente assim, sem descaracterizar o

conhecimento de sua existência social, é possível relacionar os temas da escola com os temas da vida dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MORAES, R. & GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio 2011-2014**. Porto Alegre, 2011.

RIMAS SOBRE MÉTODO PAULO FREIRE

HELOISA APPEL MAZO¹

ROSANGELA BRISSOW²

RESUMO

A presente poesia Rimas Sobre Método Paulo Freire foi elaborada a partir de leituras do livro *O que é Método Paulo Freire* de Carlos Rodrigues Brandão feitas no PIBID do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ URI, Campus de Santo Ângelo – RS, sob orientação da Professora Heloisa Appel Mazo, tendo como tema de pesquisa a alfabetização. Nesta perspectiva, o estudo tem como objetivos refletir sobre o método de Paulo Freire, buscando evidenciar como o processo de alfabetização transforma a vida dos seres humanos por ser ferramenta de libertação.

PALAVRAS CHAVE: Freire. Alfabetização. Liberdade.

RIMAS SOBRE MÉTODO PAULO FREIRE

Alfabetizar letrando.....

Ou letrando alfabetizar.....

Dúvida que não existia....

No coração do mestre e guia....

Para ele o sujeito

Deve ser dono de seu destino

Pode não ser o método mais perfeito.....

¹ Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Santo Ângelo. E-mail: heloisam@urisan.tche.br

² Técnica em Secretariado e Acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Santo Ângelo. E-mail: robriissow@hotmail.com.

Mas muda a vida de João, Maria, Justino....

Impulsionando-os a agir e pensar....

A partir de suas realidades

Completamente suas vidas mudar....

Sem deixar espaço para meias verdades....

E sua autonomia conquistar.....

Neste método tudo se entendia

A partir de sua significação....

Porque seu começo era a realidade, o dia a dia.....

E subjetiva-se assim na mente e coração.....

Por isso é importante dizer :

Que não há riqueza igual.....

Do que saúde, paz, ler e escrever....

E com o mesmo valor no mundo atual.....

Dando a entender :

Que crescimento intelectual

É sinônimo de crescimento individual e mundial.....

E oportuniza ao indivíduo...

Que do mundo se inteire....

Que da leitura de jornais , livros se torne assíduo

Utilizando o Método Paulo Freire

Trazendo ao mundo, sem igual.....

A tradução de a ele pertencer

Capacitando o ser integral ...

Com o ler, entender e escrever.....

Transformando a tola ingenuidade,

Com o importante aprendido:

Em um grito de liberdade....

E um mundo não marginalizado.....

TEMPO NECESSÁRIO PARA APRESENTAÇÃO: 10 minutos. Será utilizada poesia impressa, apenas.

POR UMA PEDAGOGIA DA PERGUNTA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THIAGO INGRASSIA PEREIRA¹

RESUMO

A disciplina de sociologia na educação básica, em especial no ensino médio, representa a área de ciências sociais, incluindo, assim, a antropologia e a ciência política. Por força de Lei, ocupa um espaço curricular obrigatório nas três séries do ensino médio e busca contribuir para a formação cidadã e para o trabalho, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Neste ensaio, busco pensar a formação de professores de sociologia a partir dos princípios epistemológicos sugeridos pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) da área - estranhamento e desnaturalização -, articulados com a concepção de uma “pedagogia da pergunta”, a partir da perspectiva freireana.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Sociologia. Formação de Professores. Paulo Freire.

Ter certeza, estar em dúvida, são formas históricas de estar sendo.

Paulo Freire (2006, p. 19).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudante questionador sem professor questionador? Não nascemos prontos, somos seres inconclusos que, sabendo dessa condição, nos educamos. Assim, ninguém nasce com determinada formação ou perfil, ou seja, aprendemos a partir daquilo que vivemos, provocados pelo meio físico e cultural e a partir de nossas relações.

Assumindo a perspectiva da do-discência (FREIRE, 2005b) em que o professor ao ensinar, aprende, e que somente é professor porque foi estudante, entendo que a formação de estudantes questionadores e críticos somente é

¹ Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. E-mail: thiago.ingrassia@gmail.com

possível, entre outras coisas, a partir do estímulo de um professor que possua essas características.

É por isso que este ensaio se insere no debate sobre a formação de professores. Portanto há um processo formativo em discussão, sendo as licenciaturas espaços fundantes da formação docente. Em especial, me deterei em problematizar algumas questões referentes à formação do professor de sociologia, na licenciatura em ciências sociais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Meu *quefazer* em cursos de licenciatura tem me apontado a dificuldade de associarmos a teoria com a prática na formação inicial de professores. Mesmo com mudanças recentes na legislação dos cursos de licenciaturas, com a introdução da *prática como componente curricular*, ainda assim, é possível percebermos as dificuldades de formarmos professores em nível da práxis, ou seja, a teoria e prática em relação dialética.

No caso dos professores de sociologia, as licenciaturas em ciências sociais estão ainda buscando a melhor construção de suas matrizes curriculares. O modelo “3+1” que indicava a formação embasada no campo teórico e metodológico das ciências sociais e um “complemento” pedagógico com algumas disciplinas que culminavam na realização do estágio curricular supervisionado, ainda não está totalmente superado.

A ideia que o estudante da graduação precisa primeiro dominar o campo teórico para depois obter sua “licença” para lecionar ainda paira no senso comum acadêmico. É como se a formação docente fosse apenas um apêndice da formação original. Tal concepção é fruto de uma tradição bacharelesca, voltada para a retroalimentação do próprio corpo acadêmico.

Além disso, a intermitência (MORAES, 2011) da sociologia na educação básica brasileira, ora obrigatória, ora facultativa, deixou como legado alguns problemas como: a) a falta de uma comunidade de interlocutores sobre o ensino de sociologia, b) poucas pesquisas em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado)

acerca de currículo e didática da sociologia escolar, c) a baixa procura pela formação em licenciatura em ciências sociais, d) dúvidas em relação ao que ensinar (conteúdos) e como ensinar (método) sociologia na educação básica.

Certamente, as situações-limite⁴⁶³ que os professores de sociologia encontram em sua formação inicial e na sua prática profissional não estão descoladas do verificado na formação de professores em outras áreas, mesmo nas disciplinas mais tradicionais no currículo. A baixa procura pelos cursos de licenciatura, por exemplo, é parte de um processo de desvalorização da carreira docente que acaba sendo menos atrativa aos jovens.

No processo intermitente da sociologia na escola no Brasil, temos um marco contemporâneo importante a partir da atual LDB (Lei 9.394/1996), pois na parte que trata do ensino médio, remete aos conhecimentos de sociologia e filosofia necessários ao exercício da cidadania.

A partir disso, uma intensa campanha pela obrigatoriedade da disciplina de sociologia no ensino médio foi realizada. O primeiro resultado deste movimento não foi ao encontro dos interesses dos envolvidos, uma vez que o presidente de então, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, vetou, em 2001, o projeto de lei, já aprovado nas instâncias legislativas pertinentes, que tratava da obrigatoriedade da sociologia e da filosofia no ensino médio.

Entre as justificativas do veto presidencial, estavam a falta de professores com formação específica nas áreas e as despesas que a contratação de professores para suprir essas disciplinas acarretaria às Secretarias de Educação. Para além disso, existia com força uma concepção pedagógica que indicava um currículo por competências e por áreas, no qual a sociologia e a filosofia deveriam receber tratamento transversal, ou seja, não disciplinar.

Com a mudança de governo, em 2003, abre-se, novamente, o debate sobre a inserção da sociologia e da filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. A retomada da campanha pela obrigatoriedade, dessa vez, tem um desfecho mais favorável ao movimento: o Parecer 38/2006, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado por unanimidade, indicava a

⁴⁶³ Conforme a perspectiva discutida por Paulo Freire ao longo de sua obra. Para um entendimento deste conceito, sugiro Freire (2005a, 2008b).

obrigatoriedade das disciplinas no ensino médio em que a organização fosse disciplinar.

A partir deste Parecer, muitos estados passaram a se organizar para atendê-lo, inserindo de forma obrigatória a sociologia e filosofia nos três anos do ensino médio. Entretanto, o estado de São Paulo questionou a sua validade, considerando que o Parecer do CNE não tem força de Lei nos estados da federação.

Esse cenário reabriu o debate e indicou que a efetivação do Parecer 38/2008 deveria originar Lei específica que, inclusive, modificasse a LDB/1996. Isso acontece com a Lei 11.684/2008 que modifica a LDB/1996 e garante as disciplinas de sociologia e filosofia no ensino médio.

Assegurada do ponto de vista legal, a sociologia na escola passa a ter outro desafio: se legitimar no currículo. Para cumprir a Lei de 2008, muitas Secretarias de Educação e Escolas Privadas adotam uma carga horária mínima semanal e alocam professores com formações diversas na regência de classe em sociologia. Não há um entendimento acerca dos conteúdos e falta clareza metodológica na execução das aulas. Junte-se a isso a racionalidade instrumental do ensino médio, visando à aprovação nos vestibulares ou ENEM ou, ainda, à concepção de que algumas disciplinas são “mais importantes” ou “mais difíceis” e, por isso, devem ter maior carga horária e o “investimento” de tempo de “estudo” por parte dos alunos.

Nesse mesmo sentido, outra questão é bastante presente na recente história do ensino de sociologia no ensino médio: a disciplina não reprova. Não estou defendendo que a escola deve reprovar, longe disso. Mas, dentro de um sistema burocratizado, no qual o resultado (aprovação) é mais importante do que o conhecimento e a formação abrangente em termos culturais, retirar por completo da sociologia a possibilidade de interferir no resultado final é, no mínimo, mais um traço que aponta para o desafio de sua legitimação.

Certamente, a sociologia não está no currículo do ensino médio para reprovar os estudantes. Entendo que sua contribuição pode ser mais substantiva, ofertando um referencial teórico que permita aos estudantes pensarem criticamente o mundo em que vivem. Para isso, o papel do professor da disciplina é algo muito relevante.

Ao destacar o papel do professor não idealizo sua contribuição, pelo contrário, situo a prática docente num conjunto de relações em nível institucional, social e

pessoal. Porém, ao ressaltar a formação docente e sua intervenção na escola, assumo a ideia freireana de que *se a prática pedagógica não pode tudo, ela pode alguma coisa*.

Essa “alguma coisa” é resultado daquilo que o professor conseguiu produzir em sua permanente formação. E, insisto, até pelo lugar⁴⁶⁴ que ocupo hoje, que a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura devem se orientar pela práxis. Nesse sentido, em relação à formação de professores de sociologia, apresento a partir do proposto por Moraes (2003) três campos distintos e complementares que devem ser observados na licenciatura:

1. **Conhecimentos específicos:** no caso das ciências sociais, sociologia, antropologia, ciência política, metodologia da pesquisa, obrigatórias e optativas, gerais e especiais.

2. **Conhecimentos pedagógicos:** formação em disciplinas que tomam o fenômeno educacional e escolar como objeto, psicologia, história, filosofia, sociologia da educação e políticas educacionais e gestão escolar.

3. **Conhecimentos metodológicos e epistemológicos sobre o ensino:** conjunto de disciplinas de integração entre (1) e (2) que tratam de conteúdos, didáticas e pesquisas sobre o ensino de ciências sociais para a educação básica.

Assim, o licenciando em ciências sociais poderá construir sua formação atentando para: 1) que pesquisa e ensino não são dicotimizáveis, 2) que a formação do bacharel não é superior ao do licenciado, 3) que ser professor não é algo natural, um dom e nem uma opção de caridade, mas é resultado de sólida formação científica, 4) que, assim, somente é capaz de ensinar quem aprendeu, mas que aprender algo não me torna naturalmente professor deste algo.

Ainda que muitas matrizes curriculares estejam propiciando uma relação mais sinérgica entre a teoria e a prática, aproximar os licenciando da realidade escolar e formá-los dentro de um espírito curioso são desafios ainda a serem enfrentados.

Na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) a licenciatura em ciências sociais é parte deste processo de formação docente na área de sociologia. A oferta

⁴⁶⁴ Atuo no curso de licenciatura em ciências sociais nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Metodologia de Ensino em Ciências Sociais.

desta formação ocorre nos *Campi* de Chapecó (SC) e Erechim (RS), estando na Lei da obrigatoriedade a justificativa da criação dos cursos.

A UFFS se organiza a partir de três domínios curriculares: Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico⁴⁶⁵. No Domínio Comum, há um conjunto de disciplinas orientadas para uma formação abrangente, que possibilite aos estudantes a entrada na vida universitária revisitando alguns conteúdos da educação básica. São disciplinas comuns a todos os cursos, independente da área de formação. Por sua vez, o Domínio Conexo apresenta algumas disciplinas que são compartilhadas entre cursos que se situam em um mesmo campo. Nesse sentido, temos o exemplo das licenciaturas que possuem um Domínio Conexo que objetiva a formação para a docência na educação básica⁴⁶⁶.

Já o Domínio Específico, como o próprio nome indica, trata das disciplinas que conformam determinada formação. No caso das ciências sociais, este domínio curricular é integrado por disciplinas das áreas de antropologia, ciência política, sociologia, economia, epistemologia, metodologia de pesquisa e ensino. São nestas disciplinas que se aplica a prática como componente curricular⁴⁶⁷.

Na parte do ensino, temos três disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (405h) e a disciplina de Metodologia de Ensino em Ciências Sociais (60h). Dessa forma, para além do cumprimento da normativa, nosso curso objetiva formar professores aptos a lecionar e pesquisar a/na realidade escolar.

Sem dúvida, é um grande desafio a construção da licenciatura em ciências sociais em meio à construção da própria universidade (PEREIRA; SILVA, 2013). Mas, buscamos construir nossas primeiras experiências com as disciplinas na área de ensino tendo por base os princípios epistemológicos sugeridos pelas OCNs: estranhamento e desnaturalização (BRASIL, 2006).

Esses princípios articulam-se com outros princípios sugeridos pelas OCNs: a) princípios metodológicos: conceitos, teorias e temas, b) princípio transversal:

⁴⁶⁵ Para maiores informações sobre a matriz curricular da UFFS, acessar <http://www.uffs.edu.br>.

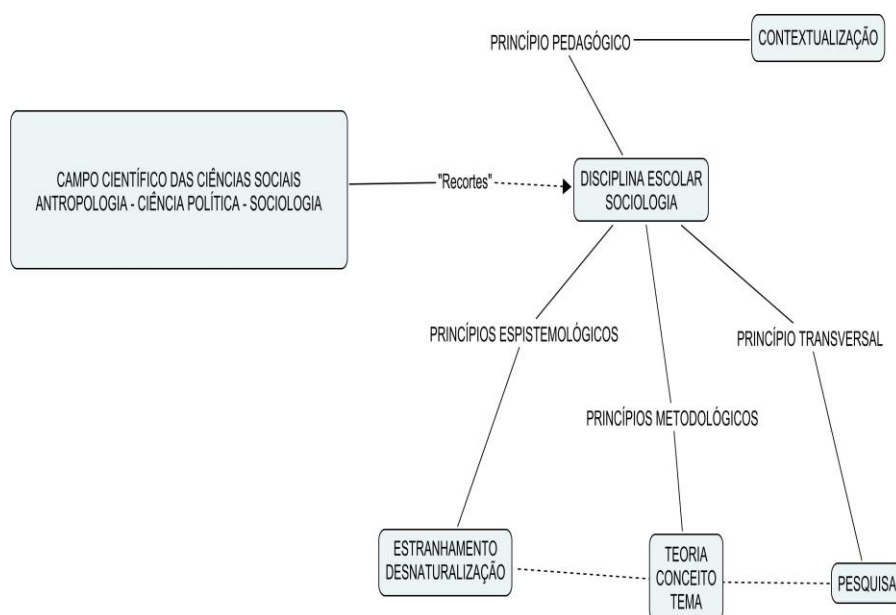
⁴⁶⁶ São cinco disciplinas de quatro créditos (60h). Cada curso pode optar pela exclusão de uma disciplina, sem descartar a disciplina de LIBRAS, que é obrigatória para todos os cursos de licenciatura. O Domínio Conexo das licenciaturas é formado pelas seguintes disciplinas: *Didática Geral, Teorias da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano, Política e Legislação Educacional e Fundamentos da Educação*.

⁴⁶⁷ De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001, a prática como componente curricular deve observar 400h vivenciadas ao longo do curso.

pesquisa, c) princípio pedagógico: contextualização⁴⁶⁸. A figura abaixo apresenta a articulação entre os princípios orientadores do ensino de sociologia na educação básica.

⁴⁶⁸ Esse princípio aparece no Guia do Livro Didático (2011) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) da área de Sociologia. Vale ressaltar que foi a primeira vez que a sociologia foi contemplada nesta política.

Figura 1: Princípios do ensino da sociologia na educação básica



Fonte: elaboração do autor.

Dessa forma, esta orientação se aproxima da proposta de uma *pedagogia da pergunta*, que possa ser um convite à problematização e à conscientização. Em seu diálogo com Antonio Faundez, filósofo chileno, Paulo Freire observa:

o problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se”. Para um educador nesta posição não há perguntas bobas e respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. [...] o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor perguntar (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 48).

Por isso, insisto que para que o professor possa criar o hábito da pergunta, ele mesmo precisa ser um perguntador, alguém que aprendeu a questionar, a se movimentar diante do conhecimento sistematizado e da própria realidade.

Levar o estudante de sociologia do ensino médio a *estranhar* as relações sociais cotidianas só é possível se o professor conhece o aporte teórico de sua área, as estratégias metodológicas de apreensão da realidade e apresenta possibilidades didáticas. E isso é fruto de formação.

Contudo, nossos estudantes de licenciatura, e geral, provenientes da escola pública com todas as suas contradições, são formados dentro de um modelo via de regra “bancário”¹, apassivador e pautado na “cultura do silêncio”². Entram, assim, para a graduação e assumem o desafio se formarem professores, ou seja, aprenderem para ensinar.

Até que ponto nossos licenciandos aprendem a serem professores? No caso da sociologia, como levar os estudantes a *estranhar* e *desnaturalizar* o mundo social se os próprios professores não forem formados neste sentido? De que forma podemos avançar em relação a uma “pedagogia da resposta”?

Observa Freire em seu diálogo com Faundez (2002, p. 19) que, “a educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. Ao contrário, ela enfatiza a memorização mecânica de conteúdos. Só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade”. Por isso, caberia ao professor de sociologia desenvolver essa habilidade de instigar os estudantes para questionar o mundo, fugindo de uma postura conteudista e mecânica em suas aulas. Ainda para o professor pernambucano,

não há pergunta que se possa dizer que é a primeira. Toda pergunta revela insatisfação com respostas dadas a perguntas anteriores. Perguntar é assumir a posição curiosa de quem busca. Não há conhecimento fora da indagação. Fora do espanto. Quem pergunta, por outro lado, deve comprometer-se ou já estar comprometido com o processo da resposta tanto quanto espera que aquele ou aquela a quem pergunta se comprometa (FREIRE, 1994, p. 215).

O “espanto” diante da realidade é parte essencial do *estranhamento*. É uma atitude que deve ser construída, pois não é inata, junto aos estudantes. A “metodologia da problematização” (BERBEL, 1999) é uma opção coerente com a proposta de uma aula de sociologia crítica e reflexiva. Contudo, cabe às instituições formadoras assumirem sua responsabilidade com esses princípios mediadores da relação ensino-aprendizagem.

¹ Sobre a concepção bancária de educação, ver Freire (2005a), em especial, o capítulo dois.

² A “cultura do silêncio” é um traço proveniente de cenários coloniais, pautados na “invasão cultural”. Para Freire (2008b, p. 73), “*Ser silencioso* não é ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz”. Por outro lado, “falar por falar” também não é palavra autêntica, pois o silêncio, às vezes, constitui o diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, termino esse ensaio levantando perguntas diante do tema em questão:

- Quem educa os educadores? Ou seja, os professores universitários que atuam nas licenciaturas construíram sua formação em que bases teóricas e metodológicas?
- Qual o compromisso político da universidade com a educação básica?
- Como a prática como componente curricular está sendo desenvolvida nos cursos de licenciatura?
- Qual a relação entre a universidade e a escola durante os estágios curriculares?
- Os licenciandos aprendem a perguntar na universidade?
- O ensino de sociologia, imerso em condicionantes de sua prática pedagógica, pode contribuir (e de que forma?) para a construção de estudantes perguntadores na escola?

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire**: uma relação mais que perfeita. In: BERBEL, N. A. N (Org.). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: EDUEL, 1999, p. 1-28.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais**. Ciências humanas e suas tecnologias. Sociologia. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Lei 11.684**, de 2 de junho de 2008. Brasília, DF, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008a.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.

_____. **À sombra dessa mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

MORAES, A. C. **Ensino de sociologia**: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

_____. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia**: entre o balanço e o relato. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. **Novo curso, velhos desafios**: a licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. In: III Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB). UFCE: Fortaleza, 2013.

NÃO SE PERDEM OS SONHOS

WALTER FRANTZ¹

RESUMO

Seres humanos constroem suas relações com o mundo, desenvolvendo a si mesmos, seus corpos, seus espíritos. Por esses caminhos, constroem ciências, elaboram crenças, ditam sentenças. Quando tudo parece acabar, impondo-se o limite da ciência, nascem os sonhos, as emoções, a poesia. O sentido humano se constrói pela capacidade de sair de si mesmo sem deixar de ser o que se é. Poemas são andaimes dessa construção. Sem moldes, poemas são como horizontes: pode-se penetrar em suas dimensões e profundezas sem alcançar limites. São horizontes infinitos, diante da liberdade da imaginação.

PALAVRAS-CHAVE: Sonhos. Esperança. Paixão.

MATERIAL NECESSÁRIO: multimídia.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos.

Os sonhos alimentam a esperança
A paixão, deles não se cansa.
Quiçá, sozinhos, com ilusões,
por silenciosos caminhos,
seguimos emoções
e não razões.

Mas, ao final de nebulosos horizontes,
estendem-se sonhos como pontes,
à passagem das muitas utopias,
de incontidas visões,
feitas ousadas,
com razões

¹ Doutorado em Sociologia da Educação, Professor da UNIJUI, DCJS/PPGEC. Email: wfrantz@unijui.edu.br

Das muitas lutas que deles florescem,
apesar de tudo, nem todas perecem.

Nascem aprendizagens,
novas paixões, outras razões.

Mais que coragens,
fazem-se lições.

Das sementes dos sonhos vividos
nasceram muitas feridas.

Geraram-se vidas.
Foram sonhos doloridos,
porém, não perdidos.
Ainda que sofridos.

INFLUÊNCIAS DE ERNANI M. FIORI NA OBRA DE PAULO FREIRE

BALDUINO ANTONIO ANDREOLA¹

RESUMO

Afrânio Coutinho, prefaciando um livro de Anísio Teixeira, escreveu que nós brasileiros temos a fama de condenar ao esquecimento grandes personagens da nossa história. Denúncia igual lemos no livro “O Rebelde Esquecido – Tempo, Vida e Obra de Manoel Bonfim”, de R. C. Aguiar. A UFRGS vem desmentindo esta síndrome necrófila, ao resgatar, neste ano, o legado de seus grandes mestres, na Agenda dos 80 Anos. Neste contexto, minha fala, no dia 20/08 será sobre a obra de E. M. Fiori, filósofo e professor insigne, expurgado na UFRGS em 64 e na UNB em 65. Parceiro de lutas de P. Freire, aqui e no exílio, escreveu o prefácio de “Pedagogia do Oprimido”, intitulado “aprender a dizer a sua palavra”. Salientarei, na conferência, as contribuições de Fiori para a filosofia e a educação, numa concepção de universidade inserida no processo histórico e na promoção das classes subalternas. Intensamente comprometido com os movimentos de cultura e educação popular dos anos 60, Fiori liderou a organização do Instituto de Cultura Popular do R/S, cujas atividades cessaram com o golpe de 64. Dele escreveu Freire. “Ernani morreu moço. [...] Pode o corpo ter envelhecido, até porque maltratado pela doença. Mas a cabeça dele não. [...] Ele jamais perdeu a paixão pelos seus sonhos”. Os ditadores pensaram que a repressão mataria os sonhos de libertação dos povos do Continente. Os sonhos não são cinzas. O vento não os leva. Eles são trigo. O exílio foi semeadura. Resgatemos a história, porque os tempos são de colheita. Metodologia utilizada: Leitura das obras de Paulo Freire e de Ernani Maria Fiori. Resultados: Apresentação do trabalho como conferencista convidado, no dia 20 de agosto de 2014, às 19 h, nas comemorações dos 80 anos da UFRGS.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Ernani Fiori. Influências recíprocas. Pedagogia do Oprimido. Parcerias.

MATERIAL PARA APRESENTAÇÃO: Cartaz levado pelo autor.

TEMPO PARA APRESENTAÇÃO: 10 minutos.

¹ Doutor em Educação. Centro Universitário La Salle – UNILASALLE – Canoas. Email: balduinoandreola@yahoo.com.br.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NUMA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE: O QUESTIONAMENTO DA EXTENSÃO MODERNIZADORA

PAULO ALFREDO SCHÖNARDIE¹

RESUMO

A educação do campo numa perspectiva de Paulo Freire é o tema central desta reflexão. A partir do questionamento que Freire faz da extensão modernizadora e da proposição de que os camponeses e camponesas precisam ser protagonistas nos processos educativos e sociais em que estão inseridos percebe-se a importância de Freire na constituição de um conceito de educação do campo. Para entender essa relação entre Freire e a conceitualização da educação do campo é descrita de forma breve a educação do campo, o campesinato, a modernização da agricultura e seu contraponto na contemporaneidade, a recampesinização. Também a compreensão da extensão modernizadora para concluir com a perspectiva de questionamento que Freire faz a ela e ao mesmo tempo sua proposta de que a extensão rural pode ser diferente, que pode e afirmo aqui, deve ser um processo de educação dialógica, com foco no protagonismo dos sujeitos camponeses e camponesas envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Paulo Freire. Extensão. Campesinato.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, a partir de um compromisso orgânico com o grupo social do campesinato, vem sendo construída e significada a categoria da 'educação do campo', que ainda é bastante incipiente, ou seja, ainda não possui uma definição absoluta. E exatamente na significação da educação do campo Paulo Freire tem primordial importância. Desde muito cedo, muito antes de se conhecer a expressão 'educação do campo' e muito menos associar significado a ela, Freire realizou reflexões profundas no contexto da realidade social do campesinato.

¹ **Licenciado** em História e Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ e Doutor em Ciências Econômicas e Sociais (Dr. phil.) pela Universität Hamburg – UHH na Alemanha. Atualmente realiza Pós-doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ com bolsa CAPES. É integrante do GEPP – Grupo de Estudos de Educação Popular, Movimentos e Organizações Sociais. Tem como foco principal de pesquisa a Educação do Campo. E-mail: pschonardie@gmail.com.

A educação do campo e o seu processo significativo pressupõe primeiramente reconhecer a categoria social do campesinato e mais que isso compreender que os camponeses são sujeitos significantes, ou seja, participam de forma ativa e autônoma de seus processos sociais, dentre eles o grande campo da educação.

Durante as últimas décadas, entretanto, do ponto de vista dos processos educativos, sejam eles formais ou informais, isso quase nunca foi assim. O campesinato passou por mais do que um questionamento. Ele foi condenado à extinção pelo paradigma da modernização da agricultura e conseqüentemente pela prática de sua implantação, que teve como instrumento central a extensão centrada apenas na transferência de tecnologias externas e impositivas.

E exatamente esse paradigma foi questionado do ponto de vista da ação educativa por Paulo Freire. E isso muito cedo, já na década de 1960, muito antes da modernização da agricultura mostrar seu lado nefasto e destrutivo. Quando o modelo de extensão modernizadora ainda era significado e ao mesmo tempo implantado, Freire, a partir da iniciativa de um governo social no Chile, percebeu de forma consistente que era possível fazer outro tipo de extensão, voltado ao campesinato, e não de forma impositiva. Mas sim levando em conta o saber camponês, que em um processo de comunicação dialógica, poderia socializar a prática agrícola camponesa tradicional. Essa prática agrícola camponesa tradicional nomeio hoje de tecnologia camponesa (SCHÖNARDIE, 2013; 2009) construída de forma autônoma, e que também através da extensão poderia e deveria já naquela época ter sido socializada de forma orgânica entre seus pares.

É importante registrar que o texto aqui introduzido ainda é preliminar. O escrito todo ainda é introdutivo dos questionamentos que tenho feito a partir da educação do campo. Aqui busco uma aproximação com a obra de Freire, sobretudo seu livro *Extensão ou Comunicação?*. O objetivo central é discutir uma construção teórica preliminar de aproximação com Freire e, a partir do crivo no diálogo do Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, poder ampliar o debate aqui proposto. Por isso, e pelo tamanho aqui limitado da reflexão lanço apenas de forma preliminar os significados de educação do campo, de campesinato, de modernização da agricultura, de recampesinização, de extensão e mesmo do questionamento e da perspectiva freireana de extensão. Na sequência, portanto, sem definir e esclarecer

conceitos, mas usando-os, seguem essas reflexões, na perspectiva de avançar na reconstrução das ideias de Freire para a educação do campo.

1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O desenvolvimento histórico do saber campesino e do próprio campesinato tem uma relação direta com a educação do campo. O primeiro grande campo de questionamentos que emerge dessa afirmação tem relação com o próprio significado de educação do campo. Inicialmente é preciso afirmar que o significado de 'educação do campo' ainda é insipiente e por isso mesmo muito difícil de definir. Educação do campo é um conceito novo, mas que leva em consideração o processo educativo por meio do saber tradicional, do saber campesino. Também, e de forma primordial, Freire se deu conta disso no final dos anos 1960, sem, no entanto, provavelmente sequer imaginar o conceito de educação do campo.

Não somente o conceito de educação do campo é novo e ainda não definido, a própria expressão 'educação do campo' é relativamente nova. O professor Bernardo Fernandes da UNESP destacou no 'I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo' em Brasília, no ano de 2005 que o surgimento da perspectiva de educação do campo ainda não tinha 10 anos naquela data (FERNANDES, 2005, p. 1). A terminologia 'educação do campo' tem uma de suas origens no PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, do MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. De acordo com Freitas (2011) pode-se afirmar que a educação do campo tem assim uma ligação direta com os movimentos sociais, tais como aqueles que lutam pela reforma agrária. Molina e Freitas (2011) observam que os debates sobre a educação do campo têm sido concentrados no que desenvolver nas escolas rurais, com foco centrado na redução das desigualdades no campo. Aqui são refletidas as lutas dos movimentos sociais do campo. Desta maneira fica evidente tanto a relação da educação do campo com a educação popular quanto a sua origem a partir das preocupações e práticas da educação popular.

É sabido que a educação do campo emerge sim do contexto social de necessidade do campesinato, mas na sua construção inicial e ainda atual tem uma profunda ligação com programas governamentais, sejam de empoderamento

econômico ou de cunho educativo. Para além disso, pela minha percepção há aqui ainda um longo caminho até uma definição consistente e conseqüentemente da prática educativa nessa concepção, que também precisa se libertar de uma excessiva proximidade estatal. É importante lembrar, que o Estado paradoxalmente foi e ainda é o maior responsável pela modernização da agricultura, e agora também um dos propulsores da educação do campo. E aqui que Freire, questionando o modelo de extensão modernizante e ao mesmo tempo propondo uma educação humanizadora passa a ser central.

Para entender essa concepção freireana, é importante antes ter minimamente presente o que é o campesinato, o que é a modernização da agricultura e o que se entende pelo processo de recampesinização contemporâneo. Aqui é importante fazer referência que ainda é premente agregar uma perspectiva histórica a prática libertadora da educação do campo. Dessa maneira, mais que definir a categoria 'educação do campo' será possível perceber a sua ligação prática com o protagonismo histórico e social dos camponeses e camponesas, entender a forma de ação do questionamento de sua categoria social, sua reinserção como sujeitos históricos em um contexto de recampesinização e não por último a genialidade de Freire em questionar o modelo de extensão modernizador e ao mesmo tempo propor o novo na extensão, mas um novo baseado na própria base do campesinato.

2. O CAMPESINATO A MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA E A RECAMPESINIZAÇÃO

Em um estudo histórico, teórico e empírico com foco na agricultura camponesa do Sul do Brasil, Schönardie (2013) observa que tanto a categoria social do campesinato, quanto seu conceito estão em constante reconstrução histórica. Ou seja, não é um conceito estático, mas mesmo assim, e obviamente, pode ser claramente definido pelas suas características peculiares.

A partir, sobretudo da Região Noroeste do Rio Grande do Sul, o mesmo autor define três características básicas para o campesinato familiar: primeiro, a família de agricultores e agricultoras camponeses tem o soberano controle da gestão de sua unidade de produção. Ou seja, todas as decisões sobre o que, como e quanto

produzir estão sob controle dos camponeses envolvidos. A produção de alimentos e estes de forma saudável é central. Desse processo emerge também a soberania alimentar. Em segundo lugar, a base da força de trabalho aplicada na propriedade rural tem de vir da família de agricultores e agricultoras. E em terceiro lugar, os meios de produção, incluindo a terra, têm de ser de propriedade da família (SCHÖNARDIE, 2013, p. 334).

O campesinato, definido sucintamente acima, foi durante milênios onipresente (SCHÖNARDIE, 2013) e por isso não interessava teoricamente. Somente durante a Revolução Industrial e sua consequente e posterior Modernização da Agricultura passou a ser questionado, condenado, mas ao mesmo tempo estudado. É, portanto ainda um campo novo de estudo, trazido primeiramente por Marx (2008) e seus seguidores Kautsky (1902) e Tschajanow (1987). E ao mesmo tempo em que deixado de lado como categoria importante pelos teóricos da modernização como Schultz (1964) e Roggers (1962), paradoxalmente estudado pelos mesmos. A linha de estudos dominante a partir da modernização da agricultura foi e continua sendo, entretanto, a percepção de que o camponês está em extinção.

De forma bastante sucinta, a modernização da agricultura nada mais é do que a introdução de práticas de produção capitalistas na agricultura. Nesse ínterim, tanto os métodos quanto os insumos de produção passam a ser introduzidos a partir de fora da unidade produtiva. Isso também passou a ser aplicado ao camponês. Nesse processo se configuram círculos de dependência, nos quais os agricultores, sejam eles camponeses ou não, perdem sua autonomia e por final são condenados a serem incorporados por algum capitalista que se sobressaiu (SCHÖNARDIE, 2013, p. 22).

Nem as prognoses nem mesmo o objetivo central da ação extensionista da modernização da agricultura não se confirmaram. É evidente e bastante real que parte dos camponeses perdeu sua terra e conseqüentemente seu modo de vida, o que é observado em parte no êxodo rural, mas os camponeses continuam presentes e conforme escrito acima, resignificando o próprio conceito que se tem sobre e com eles. Tanto que o conceito de campesinato está sendo ampliado na atualidade pelo paradigma agrário da recampesinização, que por sua vez também ainda está em construção. O conceito básico de recampesinização é sistematizado por van der

Ploeg (2008) e ampliado de acordo com as peculiaridades da Região Noroeste do Rio Grande do Sul em estudo de Schönardie (2013). A recampesinização traz consigo a condição camponesa, que de acordo com van der Ploeg, tem como características fundamentais

(1) a luta por autonomia que se realiza em (2) um contexto caracterizado por relações de dependência, marginalização e privações. Essa condição tem como objetivo e se concretiza em (3) a criação e desenvolvimento de uma base de recursos auto-controlada e auto-gerenciada, a qual por sua vez permite (4) formas de co-produção entre o homem e a natureza viva que (5) interagem com o mercado, (6) permitem a sobrevivência e perspectivas de futuro e (7) se realimentam na base de recursos e a fortalecem, melhorando o processo de co-produção e fomentando a autonomia e, dessa forma, (8) reduzem a dependência. Dependendo das particularidades da conjuntura socioeconômica dominante, a sobrevivência e o desenvolvimento de uma base de recursos própria poderão ser (9) fortalecidos através de outras atividades não agrícolas. Finalmente, existem (10) padrões de cooperação que regulam e fortalecem essas inter-relações (VAN DER PLOEG, 2008, p. 40).

A recampesinização, da mesma forma como a educação do campo caracteriza uma luta por autonomia, ou seja, evidenciando de forma orgânica o camponês como sujeito de sua condição, como protagonista de processos sociais. Isso nos remete a Freire, que em sua obra como um todo e especificamente em *Extensão ou Comunicação?* deixa evidente que é possível fazer uma prática extensionista para além de seu arcabouço modernista, ou seja, de que é possível ter um processo dialógico a partir dos conhecimentos camponeses tradicionais, com base em uma educação popular que é libertadora, e não apenas difusionista de tecnologias externas ao contexto do camponês.

Para entender a extensão sob uma ótica dialógica freireana é premente antes um mínimo de compreensão do que se entende por extensão difusionista relativa ao período de modernização da agricultura.

3. A EXTENSÃO COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO E IMPOSITIVO

Com base na ideia de tanto o camponês tradicional, quanto o agricultor que passou pelo processo de modernização serem racionais e objetivarem ambos o

lucro, Theodore Schultz se projetou como o grande teórico da modernização da agricultura. Para Schultz, entretanto, a agricultura tradicional é pouco eficiente (SCHULTZ, 1964) e desta forma não consegue o lucro. Schultz, dentro de uma perspectiva capitalista, apresenta a solução para sua interpretação, o que sistematiza no livro *Transforming traditional agriculture* (SCHULTZ, 1964). Na obra ele descreve o que chama de problema, ou seja, o agricultor camponês tradicional, e apresenta a solução, que nada mais é do que apresentar e implantar os pacotes tecnológicos da modernização da agricultura. A *revolução verde* passa a ser apontada como solução. Na prática isso significava o apontamento da necessidade do agricultor tradicional usar fatores de produção externos a sua unidade de produção, o que ao mesmo tempo provocou dependência do capital e perda de autonomia, até a perda de sua terra e conseqüentemente sua existência. O próprio Schultz já previa isto.

A questão que se punha era como fazer com que o camponês mudasse seu modo de produzir e conseqüentemente viver. Aqui a resposta, foi dada ainda na gênese do processo de modernização por Everett Rogers. Ele nos apresenta a sua concepção no livro *Diffusions of Innovations* (1962). Para ele a difusão de inovações, que nada mais eram do que os pacotes tecnológicos da modernização da agricultura, que deveriam ser difundidos por extensionistas em programas oficiais de extensão rural. A conseqüência foi a criação de instituições extensionistas em boa parte dos países, e no Brasil e sobretudo na Região Noroeste do Rio Grande do Sul essa prática foi testada em forma de projeto piloto com a 'operação tatu' (SCHÖNARDIE, 2013, p. 221-229). O resultado foi a dita modernização nos anos 1960, 1970 e 1980 com a monocultura da soja, que muito para além de destruição e poluição ambiental, provocou êxodo, pobreza e exclusão social. A comprovação disso pode ser feita somente com a reflexão relativa à pergunta: Quantos de nós mesmos ou de nossos familiares perderam a condição camponesa?

Essas ditas novas tecnologias foram apresentadas pelo arcabouço estrutural da extensão oficial com uma série de condicionantes aos agricultores. A pré-condição para acessar, por exemplo, um financiamento era a de aplicar todo o pacote da modernização, ou seja, comprar sementes, adubos químicos, máquinas agrícolas, venenos, aceitar a recomendação técnica e vender toda a produção, para pagar os empréstimos no banco obviamente. Fica objetiva a conjuntura de

imposição vivida pelos camponeses em boa parte dos casos analfabetos literais e muito mais que isso, sem ter o conhecimento da reflexão crítica relativa à ilusão que lhes era apresentada. Mesmo de forma impositiva, a vivência em um contexto de modernização passou a educar os camponeses para um pensamento capitalista e se capitalista automaticamente excludente.

O processo de modernização da agricultura e sua porta de entrada pela extensão como difusão de tecnologias nocivas aos camponeses trouxe consigo um processo educativo de imposição.

Paulo Freire, entretanto, ainda na gênese do próprio projeto modernista de extensão nos mostrou que a extensão pode também ser feita de forma diferente.

4. FREIRE E O SONHO DE UMA EXTENSÃO COM BASE NO DIÁLOGO

A história das últimas décadas nos mostrou que a extensão rural se tornou uma realidade. E independentemente do significado semântico que damos ao termo extensão, ela sempre traz consigo a prática educativa. A questão central é a de como essa prática educativa se dá: impondo técnicas como no modelo modernista ou dialogicamente a partir do contexto social, como na educação do campo, na educação popular e de acordo com as proposições de Freire.

Primeiramente é mais que premente que se tenha claro que pela perspectiva da educação do campo “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 52). A educação do campo tem assim um claro sentido de autonomia do educando, que a partir de sua realidade e condição social, tem pessoas envolvidas, sejam no nosso caso de análise, os educadores extensionistas ou os educandos camponeses, que na perspectiva da educação popular também são sujeitos educadores.

A extensão rural teve em sua gênese a produtividade agrícola em seu sentido capitalista, ou seja, aumentar a produtividade de determinado produto agrícola demandado pelo mercado e que ao mesmo tempo é suscetível de insumos externos a unidade agrícola. E por isso a ênfase na transmissão de conhecimentos. Nesta perspectiva era e continua sendo enfaticamente afirmado que não se justifica a

perda de tempo na construção de saberes com dialogicidade, mas sim pela via da antialogicidade, ou seja, pela transmissão impositiva, pois essa última seria a via mais rápida (FREIRE, 1992, p. 45). Sob essa ótica,

há inclusive, aqueles que, movidos pela urgência do tempo, dizem claramente que 'é preciso que se façam 'depósitos' dos conhecimentos técnicos nos camponeses, já que assim, mais rapidamente, serão capazes de substituir seus comportamentos empíricos pelas técnicas apropriadas' (FREIRE, 1992, p. 45).

E é essa perspectiva de educação tecnicista e impositiva que Freire questiona já em sua fase de elaboração, ou seja, quando as organizações e programas de extensão rural recém estavam em fase de implantação. Falando para 'extensionistas' no Chile, Freire questiona, pontua e esclarece o sentido semântico da palavra extensão. A ação do extensionista é a de quem estende algo até alguém. A ação de extensão se dá no domínio do humano, "o que equivale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão" (FREIRE, 1992, p. 20).

A ação da extensão e do extensionista, entretanto, também traz consigo a ideia de que o outro, aquele a quem se estende, seja, muitas vezes considerado inferior. E durante o ato de 'estender', normatizar o conhecimento 'estendido' de forma a tornar os sujeitos envolvidos no processo mais semelhantes (FREIRE, 1992, 22). Dessa perspectiva o termo extensão é, nas palavras de Freire, associado ao significado de "transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação" (FREIRE, 1992, p. 22). Daqui vem a quase negação da subjetividade do camponês a quem é 'estendido' o conhecimento técnico modernizador. Esse foi e ainda é o viés da modernização da agricultura. Aqui como lembra Freire, os camponeses passam a ser vistos como sujeitos a serem persuadidos, para através da propaganda, aceitarem o conteúdo comercial, ideológico ou técnico que se quer que assumam. Trata-se de uma ação 'domesticadora' (FREIRE, 1992, p. 24).

Perante essa problemática Freire é taxativo afirmando que o educador se recusa tacitamente a 'domesticar' os seres humanos, "sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, e não ao de extensão" (FREIRE, 1992, p. 24). E a partir

desta análise Jacques Chonchol afirma que os envolvidos num processo de educação crítica no campo, deveriam ser chamados de educadores e não de extensionistas (CHONCHOL, 1992, p. 11-12), para desta maneira construir a humanização do ser humano pela ação consciente.

O termo extensão, em seu sentido rural, é entretanto, uma realidade. Não há como negá-lo ou substituí-lo. A ressignificação e ampliação do significado do termo em questão faz-me afirmar aqui que o extensionista é sim um educador. Pela perspectiva da educação do campo é possível 'estender' o conhecimento construído e reconstruído no contexto social camponês a partir do diálogo com os envolvidos. Estender tem aqui o significado de socialização dialógica de práticas social, política, ambiental e economicamente sustentáveis, a partir das práticas historicamente construídas pelos camponeses e camponesas. Isso significa aprender se apropriando do aprendido e ao mesmo tempo transformando o aprendido e assim reinventando-o a partir do contexto produtivo e social do camponês. A função do extensionista-educador passa a ser de fomentador do diálogo entre os camponeses, para que estes socializem e resignifiquem, nos termos de Schönardie (2013) as tecnologias camponesas.

Para Freire isso significa ação e reflexão, que por sua vez transforma a realidade (FREIRE, 1992, p. 28). Nesse sentido ele está convencido de que, qualquer esforço da educação popular e aqui da educação do campo deve ter um objetivo fundamental, o "da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão" (FREIRE, 1992, p. 33).

Aqui se pode afirmar que o sonho de Freire é o de que a medida que os camponeses vão se reconhecendo como seres transformadores, transformam o mundo e em um lugar equitativamente mais justo. Esta também é questão central da educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo a partir da ainda insipiente reflexão aqui a considerar é possível observar tacitamente que as reflexões de Paulo Freire são de primordial importância, senão centrais, para a conceitualização da educação do campo, que também ainda está em fase de significação.

Com as ponderações de Freire o processo educativo relativo à educação do campo passa a ter sentido de reflexão, de libertação, de constituição de consciência. Com seu foco na dialogicidade, camponeses e camponesas passam a ser sujeitos da história. Obviamente que para entender essa questão é importante perceber os significados de camponato, de modernização agrícola e recamponização que historicamente fazem parte da constituição do camponato e dos processos educativos do campo.

O texto aqui em fase de socialização não é um artigo acabado, mas sim, para ser lançado ao crivo crítico do debate no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, em que a partir das observações e reflexões e da comunidade de pesquisadores que relacionam a educação do campo com a perspectiva freireana de educação, possa ser aprofundado. Mas com a convicção e constatação empírica de que com as proposições de Paulo Freire tanto a significação da educação do campo quanto à prática desta reforçam tanto o camponato quanto recolocam os camponeses e camponesas como sujeitos do processo educativo.

REFERÊNCIAS

CHONCHOL, J. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo**. Espaço e território como categorias essenciais. Brasília: I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, H. C. A. **Rumo da Educação do Campo**. In: **Em Aberto** v.24, n.85. Brasília: INEP, 2011.

KAUTSKY, K. **Die Agrarfrage**. Eine Uebersicht Uber Die Tendenzen Der Modernen Landwirtschaft Und Die Agrarpolitik Der Sozialdemokratie. Stuttgart: Dietz, 1902.

MARX, K. **Das Kapital**. Dritter Band. In: Marx Engels Werke, Bd. 25, 16. Auflage, Berlin: Dietz Verlag, 2008.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: **Em Aberto** (2011) v.24, n.85. Brasília: INEP, 2011.

ROGERS, E. M. **Diffusion of Innovations**. New York: The Free Press, 1962.

SCHÖNARDIE, P. A. A agricultura familiar (re-)construída numa relação entre seres humanos, educação, cooperação e tecnologia. In: ANDRIOLI, A. I. (Org.) **Tecnologia e agricultura familiar**. Uma relação de educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SCHÖNARDIE, P. A. **Bäuerliche Landwirtschaft im Süden Brasiliens**. Historische, theoretische und empirische Studie zu Ernährungssouveränität, Modernisierung, Wiederbelebung und Staatsfunktion. München: Oekom, 2013.

SCHULTZ, T. W. **Transforming Traditional Agriculture**. New Haven/London: Yale University Press, 1964.

TSCHAJANOW, A. W. **Die Lehre von der bäuerlichen Wirtschaft**. Versuch einer Theorie der Familienwirtschaft im Landbau. Frankfurt/New York: Campus, 1987.

VAN DER PLOEG, J. D. **Camponeses e impérios alimentares**. Lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE TEATRO E A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA DE PAULO FREIRE

GRAZIELE SOARES DE BARROS¹

FABIANE TEJADA DA SILVEIRA²

RESUMO

O presente artigo relata um estudo que tem por objetivo principal responder a questão: “Como a educação problematizadora de Paulo Freire pode contribuir para o ensino de teatro na escola municipal Raphael Brusque?”. Para isso, fez-se uma pesquisa baseada em aulas de teatro ministradas para o sexto ano da Escola Raphael Brusque durante três meses. Essa instituição está localizada na colônia de pescadores Z3, na área rural da cidade de Pelotas. A metodologia utilizada teve como referência a pesquisa-ação, pois a autora ministrou as aulas e procurou promover mudanças a partir de sua práxis na reflexão sobre o cotidiano feita com os estudantes envolvidos no processo. Para o desenvolvimento das aulas foram utilizados os jogos teatrais de Viola Spolin e o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. Depois de concluída essa etapa foram feitas entrevistas com a direção da escola e com os alunos, além de levarem-se em conta as percepções da pesquisadora-professora. O trabalho com teatro baseado na educação problematizadora teve um resultado significativo quanto à tomada de consciência das crianças para a realidade dos oprimidos, em particular aqueles que as envolve. Além disso, a turma teve um grande avanço quanto ao trabalho de consciência corporal e saber sensível a partir das atividades teatrais realizadas. Esse estudo pretende ser impulsionador para outros que possam questionar a relação entre metodologias teatrais de ensino e a teoria freiriana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação problematizadora. Ensino de teatro. Teatro do oprimido.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto pretende apresentar a pesquisa elaborada durante o ano de 2013 com os alunos da escola Raphael Brusque. Esse estudo está baseado na

¹ Licenciada em Teatro pela Universidade Federal de Pelotas. Email: graziele.barros@yahoo.com.br.

² Professora adjunta do curso de Teatro Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas. Email: ftejadadasilveira@ig.com.br.

Educação Problematizadora de Paulo Freire e busca compreender como essa teoria auxilia nas práticas das aulas de teatro.

Como problema de pesquisa tomou-se por base a seguinte questão: “Como a educação problematizadora de Paulo Freire pode contribuir para o ensino de teatro na escola municipal Raphael Brusque?”. Com essa pergunta pretendeu-se desvelar de que forma se dá a relação do ensino de teatro e a teoria freiriana.

Sendo assim, o tema da pesquisa foi: O ensino de teatro baseado nos fundamentos da educação problematizadora de Paulo Freire. Trabalhou-se com aulas de teatro que trouxessem em sua metodologia um ensino promotor de espaço para o aluno refletir, questionar e opinar, ou seja, um ensino baseado no diálogo e no respeito pelo saber do outro. Estas reflexões são abordadas por Paulo Freire ao longo de toda sua obra e neste estudo procurou-se enfocá-las como os princípios de uma educação problematizadora. Os problemas que surgem da reflexão cotidiana feita pelos alunos e professores durante o ato de ensinar/aprender servirão como base de construção de novos conhecimentos acerca da sociedade. Dessa forma, ministrou-se oficinas teatrais semanalmente para os alunos do sexto ano com encontros nos horários curriculares da disciplina de Artes.³

O projeto de extensão universitária “Teatro do Oprimido na Comunidade” (TOCO) abrigou a pesquisa relatada aqui. Esse projeto tem por objetivo principal oferecer oficinas de teatro do oprimido para comunidades periféricas da cidade de Pelotas- RS. O projeto fez intervenções na comunidade do Dunas e na comunidade Z3, onde essa pesquisa foi colocada em prática.

O projeto TOCO já estava inserido na escola Raphael Brusque desde o meio do ano de 2012 com oficinas extracurriculares. No entanto, os ministrantes das oficinas do projeto notaram que não havia interesse dos alunos pelas aulas fora do horário normal. Conversando com o professor de Artes desse estabelecimento pensou-se que talvez essa evasão teria acontecido pela falta de informação dos alunos sobre o que é teatro. Para sanar essa preocupação acreditou-se por bem encaixar as oficinas no horário curricular. A direção dessa instituição mostrou apoio e interesse pela ideia, o que proporcionou motivação para efetivar o trabalho. Sabe-se que o ensino de teatro é muitas vezes entendido como complementar à formação

³ A disciplina de Artes possui dois períodos por semana com cada turma.

do aluno, mas não essencial. O fato de a escola ter a percepção de que era necessário que o teatro fosse transferido para o horário curricular demonstra que ali se pensa diferente, e que eles compreendem a real importância desse ensino no currículo.

O objetivo principal dessa investigação foi conhecer as contribuições que a educação problematizadora de Paulo Freire pode oferecer ao ensino de teatro na escola Raphael Brusque. Dessa forma, buscou-se um ensino diferente da educação “bancária”, onde o aluno é depósito de informações, para assim perceber o que de fato essa teoria pode fazer pela realidade⁴ escolar quando posta em prática.

1. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A metodologia da pesquisa foi baseada na Pesquisa-Ação, pois a pesquisadora esteve inserida todo o tempo da pesquisa prática em sala de aula e ministrou as aulas que analisou. Além disso, escolheu-se essa metodologia, devido seu caráter prático e reflexivo. É dizer que ao mesmo tempo em que se está teorizando se está praticando, fazendo assim a práxis⁵ diária.

Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os investigadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas têm algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1992, p. 16).

De acordo com essa concepção metodológica é necessário estar inserido no campo de pesquisa, pois também se está alterando o meio. Da mesma forma, é preciso destacar a importância da teoria, pois não é somente de prática que se faz a

⁴ Realidade para Freire é um conceito chave de toda sua teoria, pois é pensando a realidade e refletindo sobre ela que pretende-se transformá-la. A realidade tem relação com o contexto social e histórico, porque é produto dessa totalidade. (GADOTTI, 2010).

⁵ “Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. [...] É uma síntese entre teoria-palavra e ação.” (ROSSATO, 2010, p. 325).

pesquisa-ação. Não existe maneira de se fazer uma prática relevante sem antes contextualizar teoricamente tudo que envolve a prática (THIOLLENT, 1992).

Além disso, a princípio ir-se-ia utilizar “diários de bordo” escritos semanalmente pelos alunos para poder utilizá-los na análise dos dados. Porém, é necessário frisar que esses alunos têm uma defasagem muito grande de aprendizagem quanto à leitura e escrita chegando a sentir vergonha e raiva quando precisam fazê-lo. Infelizmente, não se teve tempo de trabalhar esses sentimentos com eles e por isso optou-se por abrir mão desses relatórios para não constrangê-los.

Para analisar os fatos alheios ao momento da sala de aula utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas em que os sujeitos falassem sobre a importância ou não do ensino de teatro e da abordagem metodológica que se apontou. Isso se deu com a gestão da escola e com os alunos que participaram das aulas, no entanto nenhum dos nomes será revelado para preservar a identidade dos sujeitos.

A entrevista dos alunos foi baseada na teoria dos grupos focais,⁶ pois se preferiu conversar com todos de uma só vez. Essa metodologia auxiliou não somente a perceber os consensos do grupo, mas principalmente as opiniões divergentes através das argumentações, o que tornou o trabalho mais aprofundado.

As entrevistas foram de grande relevância para esse trabalho, pois se acreditou que a gestão e os alunos podem avaliar as aulas de teatro de diferentes modos. A partir da reflexão de cada uma dessas entrevistas pôde-se fazer um diagnóstico do trabalho quanto à sua metodologia e importância.

Além disso, frisou-se a importância da coerência entre a prática com a teoria estudada para a pesquisa. Pois, uma vez que esse trabalho é sobre a educação problematizadora de Paulo Freire é necessário que categorias como o diálogo e a problematização reflitam na postura da pesquisadora enquanto profissional.

Foi essencial essa pesquisa acontecer com o total envolvimento da pesquisadora com os estudantes nas aulas de Arte, pois somente assim conseguiu-se analisar a metodologia e a resposta à ela. É objetivo desse estudo traçar alguns

⁶ “[...] grupos focais que consistem em reuniões com um pequeno número de interlocutores (seis a doze). A técnica exige a presença de um animador e de um relator.” (MINAYO, 2007, p. 68). Nessa pesquisa não utilizou-se o relator, pois a entrevista foi gravada.

aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino problematizador em teatro e para isso é preciso tentar desenhar esse caminho.

O início do trabalho se deu escrevendo um plano de ensino onde o principal objetivo a se atingir pelos alunos era “Apropriar-se de elementos básicos da linguagem teatral através da ideologia do teatro do oprimido”. Esse planejamento inicial foi importante não só como instrumento de organização, mas como exemplo de comprometimento, necessário para se firmar o compromisso com a escola. Segundo a gestão da escola, quando perguntada sobre os motivos por ter aceitado o trabalho respondeu que o principal deles era o planejamento que já estava pronto: “Por causa da tua postura profissional é que eu abri essa brecha e porque o professor de Artes disse que dentro da disciplina dele tu poderias trabalhar.” (informação verbal).⁷

Partindo então desse planejamento separaram-se os três meses que ir-se-ia trabalhar com as crianças em três fases principais para alcançar o objetivo: expressão corporal; improvisação; e teatro do oprimido. Isso porque se acreditou que os alunos poderiam aproveitar melhor as técnicas do oprimido se já conhecessem o que se considera aqui elementos básicos para o aprendizado da linguagem teatral.

No primeiro mês a resposta foi muito positiva dos alunos. A maioria deles participava de todos os jogos e se arriscavam bastante nos exercícios em que era necessária expressão maior. Nessa fase utilizaram-se muitos jogos e brincadeiras, para que eles se sentissem mais confiantes para explorar seu corpo.

Nota-se na entrevista que essa parte foi, de fato, a que eles mais gostaram. Quando foram perguntados sobre o que mais gostavam nas aulas de teatro a primeira coisa que todos falaram em uníssono “BRINCADEIRAS”. Isso não quer dizer que nas outras aulas não se utilizaram jogos e brincadeiras, mas nessas o foco era mais abrangente, pelo fato de buscar a libertação do corpo.

Na segunda fase levou-se um vídeo que fizesse a ligação entre a expressão corporal e a improvisação. O vídeo que escolheu-se foi “*La fame dello zanni*”⁸ feito

⁷ Entrevista concedida pela gestão da escola no dia onze de dezembro de 2013.

⁸ O vídeo chamado “La fame dello zanni” de autoria do canal “teotibi” pode ser encontrado no endereço eletrônico: < <http://www.youtube.com/watch?v=sCm9IApf1rA>>. O vídeo foi acessado em 19 de março de 2014.

pelo ator italiano Dario Fo, no qual ele desenvolve uma cena de um empregado que tem muita fome e cozinha tudo que vê pela frente. Nessa cena ele só utiliza a expressão corporal, nenhum objeto cênico ou figurino e mesmo assim entendia-se perfeitamente.

Chamou-se atenção das crianças para esse fato, pois normalmente quem começa a fazer improvisações tem a necessidade de utilizar objetos ou figurinos que “expliquem” a cena. Mostrou-se a eles que não eram necessárias grandes produções plásticas para se fazer entender. No momento seguinte quando foram fazer a improvisação vários deles lembraram a referência do vídeo e inclusive repreendiam os colegas que queriam utilizar objetos.

Acredita-se que essa experiência foi muito rica para aprendizagem deles. Apesar de alguns terem grandes dificuldades para compreender a diferença entre contar uma história e encená-la. Conversar sobre isso no final da aula foi muito importante para que eles aprendessem tentando. Na entrevista, alguns deles comentaram sobre a dificuldade que tiveram em fazer as improvisações.

Já nas últimas aulas resolveu-se começar com a temática do teatro do oprimido. Na primeira aula sobre isso se levou alguns dicionários para que eles entendessem o que é “opressor”, “oprimido” e “opressão”. Na entrevista, quando perguntados sobre essa aula a maioria disse que foi chata, então perguntou-se o porquê e um deles comentou: “É que tinha que ficar lendo.” (informação verbal).⁹ Foi nessa aula que notou-se a dificuldade que alguns tinham com a leitura. Muitos tinham vergonha e inclusive ficavam bravos se os pedisse para ler. Mesmo assim, ao final da aula todos tinham uma ideia do que era uma opressão e pediu-se que escrevessem um relato sobre o que acreditavam ser uma situação de opressão. No entanto, não se puderam usar as histórias, pois os alunos pediram que não as mostrasse de nenhuma maneira.

Na segunda aula levou-se a técnica do teatro imagem, a qual consiste em criar três imagens a partir de um relato de uma opressão. A primeira imagem é o retrato da opressão, ou seja, uma imagem estática que mostra o opressor, o oprimido e a relação entre eles. A segunda é a imagem ideal, a que gostaríamos que fosse verdade no lugar da primeira. E por último a imagem de transição é a que

⁹ Entrevista concedida voluntariamente por um grupo de 12 alunos da série em que lecionou-se no dia onze de dezembro de 2013.

demonstra como chegar da imagem de opressão para a imagem ideal, o momento entre elas. Foi difícil para eles compreenderem a diferença entre as três, mas nota-se que tiveram um grande avanço se comparado com a aula prática anterior, pois entenderam que ali era para encenar e não para contar a história, principalmente por utilizar “ações estáticas”, ou seja, sem falas e movimentos.

Na última aula resolveu-se fazer um teatro fórum. Essa é a técnica mais conhecida do teatro do oprimido. Trata-se de uma cena, com início, meio e fim, que mostra uma opressão. Geralmente, se pede para que a plateia entre no lugar dos atores e tentem resolver a opressão, mas acreditou-se que seria interessante misturar as técnicas do teatro imagem com o teatro fórum. Sendo assim, pediu-se aos alunos que fizessem uma cena ideal e uma cena de transição, além da cena de opressão. Entre as cenas fez-se um debate sobre como deveria ser a próxima cena, no qual todos participaram.

Improvisaram-se duas cenas: uma sobre um negro que não conseguia emprego por sua cor e outra de um trabalhador da terra que pegava um ônibus onde as pessoas se afastavam dele com nojo. As duas narrativas não aconteceram integralmente na Z3, mas foram baseadas em outras muito parecidas, pois se prometeu que não iria expor as histórias pessoais deles.

Nas duas cenas houve um debate aprofundado com uma reflexão sobre se colocar no lugar do outro. Na entrevista quando perguntados sobre porque gostaram de fazer essas cenas uma das alunas comentou: “É que antes a gente achava que falou e ficava desse jeito. Tipo, se ele fala do outro e o outro fica num canto a gente achava que não foi nada, mas agora a gente pensa antes de falar porque pode magoar.” (informação verbal). Através desse comentário nota-se que os alunos tentaram trazer essa reflexão para o dia-a-dia deles mesmo.

Nessa última aula, a história foi integralmente encenada, quero dizer, sem partes faladas, como uma contação de histórias. Além disso, alternaram-se essas aulas com exercícios de aquecimento que objetivassem o contato entre os alunos, pois no início todos eram muito críticos com os colegas, sempre apontando os erros dos outros. Após esses exercícios notou-se uma diferença no convívio entre eles, afinal estão mais unidos. Em entrevista eles mesmos fizeram esse comentário:

Eu – E aqueles exercícios de fazer a cena do opressor, de fazer a cena do ônibus, do cara do emprego. O que vocês acharam?

Aluna 3 – Ah aquele foi muito legal.

Eu – E por que foi muito legal? Por que foi legal essa e a outra [aula com dicionários] não?

Aluna 2 – É porque ali a gente fez a realidade. As cenas eram cenas de verdade.

Aluno 2 – Ah e porque aquilo era errado e tinha que fazer diferente.

Aluna 1 – Foi legal porque todo mundo fez junto. É difícil a gente se juntar pra fazer as coisas.

[...]

Eu – E vocês acham que as aulas ajudaram em alguma coisa? De repente no corpo de vocês ou no relacionamento com as pessoas.

Aluna 1 – Ah, está diferente sim. Na turma.

Eu – Vocês acham que a turma está diferente depois dessas aulas?

Aluna 2 – Antes a gente não era tão unido.

Aluna 3 – A gente só se reunia pra comer (risos). (informação verbal).

Além disso, nos trechos da entrevista (acima) também se notou que os alunos se interessaram bastante pela aula do teatro do oprimido por se tratar de fatos reais. Fazer brincadeiras e improvisar sobre situações aleatórias lhes parece divertido, mas quando se trata da realidade existe algo a mais que os empolga a atuar. Quando Boal explica sobre a técnica do teatro-debate ele fala sobre esse estímulo que é atuar sobre a realidade.

[...] O *teatro-debate* e estas outras formas de teatro popular, em vez de tirar algo do espectador, pelo contrário, infundem no espectador o desejo de praticar na realidade o ato ensaiado no teatro. A prática destas formas teatrais cria uma espécie de insatisfação que necessita complementar-se através da ação real. (BOAL, 2011, p. 215).

Era justamente nisso que Boal apostava, pois acreditava que “o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo” (BOAL, 2011, p.19). Dessa forma, o autor demonstra uma preocupação com o objetivo da atividade teatral que precisa dialogar com a realidade.

Houve alguns momentos em que os alunos apresentavam certa resistência em fazer os exercícios, porém sempre se conversou com eles no sentido de primeiro fazer e depois dizer se gostou ou não. Na entrevista a primeira coisa que disseram

que não gostaram foi justamente essa imposição de primeiro fazer, mesmo que achasse chato. Em geral, eles gostavam depois que faziam, mas não gostavam quando pediam que fizessem, quando não queriam sem conhecer. Acredita-se que essa também é uma atitude freiriana, pois como disse a direção da escola em entrevista “Paulo Freire não disse que a aula tinha que ser uma bagunça.” (informação verbal). A educação problematizadora faz com que os alunos saiam da sua zona de conforto para repensar a realidade em que vivem.

Além disso, a direção teceu outros comentários sobre a teoria de Paulo Freire:

Até mesmo na alfabetização tem professores que não tem o compromisso e aí tu chega lá “Ah to trabalhando Paulo Freire”, mas Paulo Freire não disse que a aula tinha que ser uma bagunça, porque os alunos cada um fazendo uma coisa ninguém acaba aprendendo nada. Ele dizia que tu tinha que usar um método que agradasse o aluno, não é isso que ele disse? Que o professor tem que chegar ao aluno, mas ele não disse pra fazer da aula uma bagunça. (informação verbal).

De fato, a professora tem razão quando fala da diferenciação entre liberdade e licenciosidade. Paulo Freire aposta na liberdade e no poder de escolha que ela oferece ao jovem. No entanto, o autor fala sobre limites, pois de nada vale a liberdade pura e simplesmente sem um objetivo a que se deve alcançar. A “peneira” que delimita a liberdade é chamada ética.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 1996, p. 118).

Existe uma linha tênue entre dar liberdade ao educando e deixar ele fazer o que quiser. Como foi dito anteriormente, faz parte da educação problematizadora fazer exigências e pedir comprometimento dos alunos com o conhecimento ali desenvolvido.

No encontro com os estudantes perguntou-se a eles se achavam que a postura da pesquisadora era diferente da que eles estão acostumados. A princípio

um aluno disse que era igual, mas logo em seguida os colegas discordaram e disseram que as aulas ministradas pela pesquisadora eram diferentes porque fazia com eles e sabia explicar. Isso se assemelha a uma das exigências de Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da autonomia”.

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. (FREIRE, 1996, p. 127-128).

Dessa forma, escutando aos alunos é possível buscar maneiras de se fazer entender. Não se pode chegar ao educando e dizer uma verdade absoluta e cristalizada, pois o que parece claro ao professor nem sempre o é ao aluno. É preciso entender a realidade do educando, para a partir disso criar diversas maneiras de compartilhar o conhecimento.

Além disso, a entrevista foi focada também sobre o papel do teatro na escola. Conversando com a direção perguntou-se se ela achava que o teatro poderia ir para as disciplinas obrigatórias e ela disse: “Eu acho que dentro da Arte, sabe, porque ela é atualmente Artes Visuais então se trabalha a pintura, a escultura. Eu acho que poderia ter numa determinada idade. Outra parte de teatro, dentro da disciplina de artes.” (informação verbal). Isso demonstra que a gestão da escola realmente acredita no potencial do ensino de teatro e através desse trabalho visualizou uma abertura dentro do currículo tradicional.

Além dela os alunos também comentaram na nossa conversa sobre a importância do fazer teatral. Perguntei a eles sobre a diferença entre a aula de teatro e as outras aulas e vários disseram que a maior característica das minhas aulas eram as brincadeiras. Porém, questionei-os para saber se os jogos eram necessários ou não e a resposta que obtive foi “É que a brincadeira é importante também, para mexer com o corpo” (informação verbal). Isso evidencia o fato dos educandos entenderem que aquelas aulas não eram apenas brincadeiras, mas tinham um objetivo e uma importância para o crescimento deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, podem-se perceber diversas contribuições que a parceria entre a educação problematizadora e o ensino de teatro resultaram. Para além do saber sensível¹⁰ e da consciência corporal provinda do trabalho teatral, os alunos puderam refletir sobre a realidade em que vivem e assim começar a pensar em possíveis ações de intervenção no mundo.

Com essa pesquisa baseada nas experiências vividas na escola da comunidade Z3 e com os estudos teóricos que se fez pode-se delinear algumas das contribuições propostas pela educação problematizadora nas aulas de teatro. Parte-se do pressuposto de que o teatro auxilia na libertação da expressão e no saber sensível, porém quando vinculado a uma prática freiriana ganha um sentido a mais que tem relação com o conhecimento de mundo. Esses alunos não estão pensando apenas no que eles presenciam, mas no que o pequeno mundo que os rodeia vivencia. Em entrevista quando se perguntou se acreditavam que aquelas cenas poderiam ser verdade uma aluna responde: “Não aconteceu com nós, mas acontece com outras pessoas” (informação verbal).

Esse estudo, além de responder aos objetivos iniciais, proporcionou uma experiência muito grande, pois somente exercendo o teatro do oprimido é que se pode aprender mais sobre o mesmo. No livro “Jogos para atores e não-atores” (2006) de Augusto Boal descrevendo as regras do teatro fórum o autor diz que não se pode tentar resolver a opressão apenas conversando sobre ela, é preciso vivenciá-la e enfrentá-la, para encontrar a solução. O teatro do oprimido, segundo o autor, não é a revolução, mas sim um ensaio para ela.

A educação é um processo lento e contínuo e por isso as conclusões aqui não são muito tangíveis e bem delineadas. No entanto, com esse estudo tem-se a certeza de que o trabalho fez a diferença naquele lugar e deixou rastros que ficarão marcados nos sujeitos envolvidos.

¹⁰ Saber sensível consiste no modo como o corpo conhece ao mundo. A expressão tem relação com os cinco sentidos que o ser humano possui, pois se aprecia o mundo com o corpo. Esse conceito se difere do conhecimento inteligível, o qual visa a percepção do mundo pela racionalidade. Duarte Junior (2006) ao explicar o conceito diz que atualmente o conhecimento inteligível tem sido muito explorado, enquanto que o saber sensível é colocado de lado.

Mesmo assim, o trabalho do professor de teatro deve sempre ser contínuo, para que de semente em semente se vá colhendo os frutos das experiências que se fazem. O teatro é uma arte efêmera, porém deixa vestígios em quem o pratica.

O estudo sobre as relações de Paulo Freire com o ensino de teatro não se findam nesse trabalho, pelo contrário, a intenção é que este sirva como impulso para muitos outros estudos que poderão ser elaborados a partir dessa temática.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

_____. **Teatro do Oprimido** e outras poéticas políticas. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**. A educação (do) sensível. 4.ed. Curitiba: Criar Edições,2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. REALIDADE. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

La fame dello zanni. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=sCm9IApf1rA>> Acessado em 19 mar. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSSATO, Ricardo. PRÁXIS. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

A BONITEZA DO SER HUMANO

LUCIMARA AMARAL DA COSTA¹

MARIA JACIRA NASCIMENTO WILDNER²

ROSANGELA DA SILVA PRESTES³

RODRIGO JOSÉ MADALÓZ⁴

RESUMO

A apresentação tem como objetivo possibilitar a leitura, análise e reflexão em torno da música “Cidadão” de Lúcio Barbosa cuja letra traz a baila o cotidiano de uma parcela significativa da massa trabalhadora, nem sempre alfabetizada, que em meio a uma sociedade excludente apresenta uma leitura crítica do mundo pensado a partir de uma perspectiva freiriana. Em *Pedagogia do Oprimido* (1996), o autor destaca que a boniteza do ser gente se acha, entre outras coisas, na possibilidade e dever de brigar pelo respeito, pela autonomia e pela identidade do ser humano. A discriminação seja ela moral, física, intelectual ou psíquica necessita ser combatida e, lutar contra ela é um dever, mesmo que os enfrentamentos ocasionem opressão. Brandão (2006) reconhece que a educação pode ser tanto uma forma de opressão quanto de libertação, visto que depende de como esta é pensada e praticada. Como forma de apresentação utilizaremos as cinco modalidades textuais sugeridas por Gennari (1997) que são: a palavra, a imagem visual, o som, o gesto e o número através do teatro de fantoches, caracterizando-a como Educação Estética. Compartilhamos do mesmo sonho de Paulo Freire: uma educação popular ética, estética, criativa e bonita, assim como a essência do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Educação Estética. Cidadania.

¹ Acadêmica do III semestre do curso de Pedagogia – URI – Campus Santo Ângelo.

² Acadêmica do III semestre do curso de Pedagogia – URI – Campus Santo Ângelo.

³ Acadêmica do III semestre do curso de Pedagogia – URI – Campus Santo Ângelo.

⁴ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Docente do curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Santo Ângelo.

CIDADE LIMPA: CONSUMIR SEM DESTRUIR: ESTRATÉGIAS PARA QUE SÃO LUIZ GONZAGA REDUZA OS IMPACTOS AMBIENTAIS

SALETE MENDES DE OLIVEIRA¹

DINARA BORTOLI TOMAS²

RESUMO

Os escritos de Paulo Freire inspiram o desenvolvimento da noção de cuidado do mundo, alertando para o fato de que a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco 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. 78). Diante disso e percebendo a crise ambiental como consequência da ação antrópica, a URI – SLG propõe o projeto Cidade Limpa, objetivando sensibilizar a comunidade local para um consumo consciente de produtos que causam impactos ambientais, buscando minimizá-los. Durante o percurso investigativo, será elaborado um referencial teórico a respeito dos impactos ambientais causados pelos resíduos domésticos, ampliando conhecimentos acerca da importância da gestão racional da natureza. Buscando-se, assim, a transformação das relações com o ambiente, isso requer, em primeira instância, o comprometimento da sociedade humana, como um todo, na defesa dos recursos naturais, responsabilizando-se pelo cuidado do local e do mundo. A Educação Ambiental, enquanto saber construído socialmente e interdisciplinar, deve instigar a busca de um mundo viável para presentes e futuras gerações. **Metodologia:** Está sendo construído um breve histórico do destino dos resíduos domésticos produzidos pelos moradores do município de São Luiz Gonzaga, verificando-se os encaminhamentos dados aos resíduos produzidos pela população a partir do ano de 2000 até os dias atuais. Posteriormente, pretende-se interagir com o poder público para conhecer as estratégias de gerenciamento dos resíduos sólidos domésticos, bem como sensibilizar a comunidade são-luizense da necessidade de um consumo consciente de produtos que causam impactos no ambiente. **Resultados Parciais:** A partir desse mapeamento, aliando-se os dados obtidos na realidade contextual de São Luiz Gonzaga e as pesquisas teóricas sobre os impactos do consumo na destruição dos recursos ambientais, será construído um referencial, contemplando estratégias pontuais de enfrentamento aos impactos ambientais causados pelos resíduos domésticos, em São Luiz Gonzaga. Assim, esperamos contribuir para a construção de posturas outras, incluindo a todos nesse processo, como partícipes esclarecidos e engajados na construção da tão almejada sustentabilidade.

¹ Acadêmica de Serviço Social na URI – São Luiz Gonzaga. Bolsista de Iniciação Científica do Projeto Cidade Limpa. E-mail: saletemendesoliveira@hotmail.com.

² Mestre em Educação nas Ciências. Docente na URI – São Luiz Gonzaga. Professora orientadora. E-mail: dinara@viacom.com.br.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Educação Ambiental. Sustentabilidade.

FORMA DE EXPRESSÃO: Instalação – painel com os resultados preliminares do projeto.

MATERIAL NECESSÁRIO: será necessário suporte para a fixação do painel.

A TEORIA CRÍTICA À LUZ DA EDUCAÇÃO POPULAR

VALTER GARABED DE SOUZA MOREIRA¹

RESUMO

O presente trabalho tem como escopo principal tratar e interligar dois grandes paradigmas educacionais que, conforme os estudos realizados trabalham a questão da emancipação do ser humano e do trabalhador. A pesquisa teve um caráter exploratório-descritivo, onde teve como objetivo explicitar e proporcionar um maior entendimento acerca da Teoria Crítica alemã em conjunto com o pensamento de Paulo Freire. Esses dois grandes paradigmas tratados neste trabalho nos trazem alguns conceitos que se aproximam em seus objetivos. Inicialmente, é contextualizado o pensamento surgido na Filosofia germânica, com destaque para os seus principais autores/pensadores. Logo após, é feita uma exposição a respeito da relevância da obra de Paulo Freire e sua relação com a Teoria Crítica de autores como Adorno e Horkheimer.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria crítica. Emancipação. Educação popular.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O conceito de Teoria Crítica denota alguns entendimentos, se tomarmos como base os autores que a conceberam como um estudo filosófico, principalmente a partir da Escola de Frankfurt. Um dos conceitos dessa teoria se dá pelo esclarecimento e a visão sobre as dominações sociais, ou seja, a Teoria Crítica é capaz de esclarecer a sociedade diante das ordens instituídas e vigentes.

Assim, para os sujeitos de comportamento crítico, o mundo em que vivem, que é dominado por mecanismos extra-humanos, e que é regido por categorias econômicas como trabalho, valor e produtividade, não é o mundo deles, mas o

¹ Mestrando do curso de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ na linha de pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais e servidor técnico-administrativo em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Câmpus Panambi. valter.moreira@iffarroupilha.edu.br.

mundo do capital. Sabemos também que ela “não tem, apesar de toda a sua profunda compreensão dos passos isolados e da conformidade de seus elementos com as teorias tradicionais mais avançadas, nenhuma instância específica para si, a não ser os interesses ligados à própria teoria crítica de suprimir a dominação de classe” (HORKHEIMER, 1980).

Esta teoria, que veremos no decorrer deste texto, pode nos dar uma dimensão emancipatória, não apenas no que tange ao aspecto econômico, mas também no viés da Educação. Por isso, inicialmente colocaremos nesse texto, a Teoria Crítica na sua concepção na Escola de Frankfurt, logo após destacaremos a relevância de alguns autores como Adorno, Horkheimer e a influência kantiana para a Teoria Crítica, e por último buscaremos estabelecer a importância desta teoria e a sua relação com a prática pedagógica à luz de Paulo Freire (no que tange à Educação Popular), mostrando que esta é uma educação emancipadora, e que em parte baseia-se nos mesmos princípios apregoados pela Teoria Crítica.

1. A ESCOLA DE FRANKFURT

Uma das etapas da filosofia alemã acontece com a Escola de Frankfurt quando em 1924 ela é fundada por Felix Weil, Friederich Pollock e por Max Horkheimer. Esta instituição tinha como intuito inicialmente fomentar um círculo de investigações e debates filosóficos acerca da obra de Marx, e assim surge a Teoria Crítica, que vinha em oposição ao pensamento denominado como Teoria Tradicional. A Escola de Frankfurt foi uma forma de intervenção política e intelectual que surgiu justamente num momento de agitação política e econômica vivido pela Alemanha, principalmente determinado pelo período pós-guerra.

A chamada Escola de Frankfurt teve o seu início na Alemanha, mas com o advento do período de antes e durante a Segunda Guerra Mundial, e ainda a perseguição do regime nazista, seus críticos e teóricos tiveram que expandir seus estudos, e viram-se obrigados a partir para outros lugares, como Londres, Paris e Estados Unidos. Com a emigração, os estudos da Teoria Crítica ficaram “sob o impacto provocado sobre os intelectuais europeus pela cultura americana,

expressão máxima do capitalismo moderno e da democracia de massa” (FREITAG, 1994).

Nessa primeira fase da Escola de Frankfurt, é Horkheimer – como mentor intelectual do movimento filosófico alemão – que propõe a reflexão filosófica dialética diante de uma crescente tendência positivista e empirista nas Ciências Sociais, e nisso o seu ensaio “A Teoria crítica e teoria tradicional” de 1937 tem fundamental importância para estabelecer os fundamentos da teoria crítica da Escola de Frankfurt.

Num segundo momento, é Adorno quem assume a direção intelectual, introduzindo o tema da cultura na sua concepção de estudo da teoria crítica.

Finalmente, numa terceira fase, cabe a Habermas discutir a teoria crítica, e ele buscará, através da sua teoria da ação comunicativa, uma saída para os impasses criados por Horkheimer e Adorno, e assim sugere um novo paradigma: o da razão comunicativa. Esse terceiro momento tem seu início na década de 70 e continua em pleno desenvolvimento, não superando o primeiro e segundo momentos da Escola de Frankfurt, mas dando uma nova dimensão aos estudos que já haviam sido realizados.

Estes estudos, que mesmo passando por várias fases, ainda são assuntos que não parecem ter sido esgotados, dentre eles: a dialética da razão iluminista e a crítica da ciência; a dupla face da cultura e a discussão da indústria cultural; e a questão do Estado e suas formas de legitimação. Esses são tópicos que ainda hoje fazem parte do debate contemporâneo da teoria crítica, que tem reflexos em todo o mundo, inclusive no Brasil.

2. A RELEVÂNCIA DE ADORNO, HORKHEIMER E A INFLUÊNCIA DE KANT

Alguns autores são fundamentais para compreender o movimento filosófico alemão que culminou na Teoria Crítica, e são eles Theodor Adorno, Max Horkheimer e Immanuel Kant. Os dois primeiros são protagonistas da Teoria que busca discutir/refletir acerca de diversos tópicos já citados que urgiram um debate histórico

ainda atual na filosofia alemã e no mundo todo, influenciados peremptoriamente pelo terceiro autor.

Horkheimer foi um dos precursores da teoria crítica, como já citamos anteriormente, e sua contribuição ao movimento se deu por suas reflexões epistemológicas, filosóficas, políticas e estéticas. O seu ensaio “Teoria tradicional e teoria crítica” de 1937 carrega significativa relevância para o pensamento alemão, mas outros trabalhos de Horkheimer esboçam a sua teoria de sociedade e sua concepção de filosofia como um instrumento de reflexão teórica que mediatiza a prática. O filósofo constituiu uma das peças-chave desse pensamento crítico, e seus textos refletem ainda hoje no que deve ser analisado pela Teoria Crítica.

Adorno, contemporâneo de Horkheimer, assumiu como mentor intelectual numa segunda fase da Escola de Frankfurt e junto com este foi autor da “Dialética do Esclarecimento”. Além disso, Adorno discutiu em sua obra conceitos sociológicos e também o pensamento crítico-dialético, ao negar à razão a competência de pensar-se a si mesma. Vindo para o debate educacional, esse filósofo alerta os educadores em relação ao deslumbramento em geral, e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. Ele diz ainda que “quanto mais à educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente” (ADORNO, 1995).

Juntos, Horkheimer e Adorno, diziam também que a produção cultural sofreu um processo de industrialização (com produção em série e foco no lucro), e dessa maneira a indústria cultural não vendia apenas livros, filmes, etc., mas também uma visão de mundo. Assim, isso criava uma dependência e novas necessidades de consumo, bem como alienação da sociedade. Dessa maneira, a arte se banalizava e o público perdia o senso crítico. Os autores atribuíam isso à falsa ideia de que a cultura era feita pelas massas, e denominavam esse fenômeno de indústria cultural.

Kant foi um filósofo repensado pelos anteriores por ser o precursor do pensamento moderno. Ele influenciou significativamente, não apenas Adorno e Horkheimer, bem como as gerações posteriores aos seus estudos de Filosofia. No que concerne a Teoria Crítica, Kant influenciou esse movimento quando Adorno buscou nele fundamentos para difundir a emancipação, que Adorno apregoava. Foi a partir do texto “O que é esclarecimento?” de Kant, que Adorno definiu a

menoridade e a tutela e assim a premissa de que a emancipação pode transformar a sociedade.

Também a partir das reflexões de Kant de que a ética serve como uma autoemancipação do homem, pois o homem ao assumir sua reflexão ética, de não apenas agir com ética, mas de que pelo próprio processo social que ele perpassa, já o faz pelas suas motivações de agir. Essa ideia de Kant serviu como aporte para Adorno vincular a emancipação com a conscientização e a racionalidade como construção de experiência formativa do ser humano. Enfim, esses e outros aspectos da obra kantiana foram de suma relevância na construção da Teoria Crítica e de seus precursores.

3. A TEORIA CRÍTICA E SUA RELAÇÃO COM O MÉTODO DE PAULO FREIRE

Quando falamos de Paulo Freire, falamos de um educador à frente de nosso tempo e que deixou uma farta literatura acerca de como formar o cidadão perante os desafios contemporâneos de nossa sociedade. Suas concepções de educação são um grande legado a todos que querem ter uma base sólida para a sua prática escolar. E um desses legados é o paradigma da Educação Popular, que assim como a Teoria Crítica busca a emancipação da sociedade, enquanto questiona os paradigmas educacionais que estão em vigência por força do mercado ou do capital.

A Educação Popular não habita um ponto arquimediano, sua natureza é histórica e, como tal, submetida à finitude do humano e de suas interpretações (verdades). O mesmo aplica-se ao tema da emancipação. Se em algum momento ela já significou a capacidade humana de “tomar as rédeas do mundo”, revolucioná-lo em nome de ideais universais de igualdade, liberdade e fraternidade, para o que, acreditava-se, a educação desempenhava um papel fundamental, hoje a busca da emancipação, também tomando a educação como instrumento, pode não passar de uma capacitação para o trabalho e o desenvolvimento de um espírito empreendedor adequado às exigências do mercado. (FENSTERSEIFER, 2010, p. 55)

A Educação Popular, inspirada no trabalho de Paulo Freire na década de 60, buscava a conscientização das pessoas, sendo assim um dos seus fundamentos. Conscientização que visava à transformação das pessoas e da sociedade como um

todo, isso aliado à prática e à reflexão sobre a prática. E a partir disso, essas práticas de educação popular tornavam-se mecanismos de democracia, pois esse modelo teórico parte sempre da cultura e dos saberes populares como forma de ter mais autonomia frente às formas de produção e de consumo. A vinculação da Educação Popular com a economia e o poder local abre novas ideias e possibilidades para a prática da educação, pois através deste modelo teórico a sociedade percebe que não precisa apenas do Estado para as suas vivências sociais, mas que pode conceber a partir de si um modelo de sociedade que valorize suas próprias virtudes.

A concepção de educação popular, elaborado com base na reflexão sobre a prática da educação, tornou-se uma das grandes contribuições de Paulo Freire à teoria e a prática em todo o mundo. “A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito e a educação como ato de conhecimento e de transformação social são alguns dos legados da educação popular à chamada pedagogia crítica” (GADOTTI, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, qualquer que seja a perspectiva que a educação contemporânea tomar, a educação popular será uma das mais contestadoras, pois supera os limites do Estado e do mercado, portanto será muito mais voltada para uma transformação social do que apenas uma mera educação voltada para a reprodução de conhecimentos. E dessa forma, a educação popular de Paulo Freire demonstra ter a mesma aptidão que a Teoria Crítica teve na Filosofia, ao contestar o modelo vigente e mostrar ser uma alternativa concreta de uma nova realidade social e até mesmo econômica.

A educação popular se volta contra o fundamento do modelo de sociedade, de práticas sociais associadas ao trabalho e ao capital, e de pessoas submetidas a uma tal vida e adequadas a uma tal lógica de troca de bens, de serviços e de sentidos mercadológicos. Eis porque, em suas formas atuais, experiências de educação popular não têm problemas em criar comunidades e pessoas aprendentes culturalmente desajustadas no tipo de mundo em que vivem. Pessoas que, desde o lugar de chão dos excluídos a que foram socialmente condenadas, acreditam com os seus educadores

que a educação não muda o mundo. Mas que ela muda pessoas. E que pessoas transformam os seus mundos. (BRANDÃO, 2009, p. 95)

Sintetizando, devemos dizer que a educação popular, e de certa forma a Teoria Crítica, tratam de processos de criação, recriação e apropriação de saberes e culturas, mas de uma forma crítica e reflexiva frente ao modelo econômico vigente, na perspectiva de emancipação o cidadão. Pois são processos que acontecem enquanto se desenrola uma determinada prática social. E tanto a Teoria Crítica quanto a Educação Popular, buscam acompanhar e refletir sobre a prática social, no seu movimento histórico, captando seu sentido e intervindo conscientemente sobre ela. E dessa maneira ambas visam reorientar a prática e ao mesmo tempo fortalecer a consciência e a organização das pessoas, no sentido comum da emancipação social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues & ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Popular e Paradigmas Emancipatórios. **Contexto & Educação**, Editora Unijuí, ano XXV, v. 83 – janeiro/junho 2010.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais de Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HORKHEIMER, Max. **“Teoria Tradicional e Teoria Crítica”** in GRÜNNEWALD, José Lino. **Coleção Os Pensadores** – São Paulo: Abril Cultura, 1980.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

HISTÓRIA, LÍNGUA PORTUGUESA, ARTE – UM DIÁLOGO PARA RECONTAR AS REVOLTAS POPULARES ATRAVÉS DO CORDEL

ANA MARIA DE OLIVEIRA¹

CÁRMEN MÜLLER²

MÁRCIA INÊS HARTMANN³

RESUMO

Este é um estudo que tem como questão central o trabalho interdisciplinar realizado em duas turmas de 9º Ano, da EMEF Santa Rita – Santa Rosa/RS, envolvendo História, Arte e Língua Portuguesa, na produção de Literatura de Cordel. A realização desse trabalho iniciou com a leitura de textos didáticos de História, formação de grupos de pesquisa, divisão dos assuntos a serem pesquisados pelos/as aluno/as (Movimentos operários da Primeira República, Cangaço, Revolta dos Marinheiros, Canudos, Revolta da Vacina e Guerra do Contestado). Após, em Língua Portuguesa foi trabalhada a Literatura de Cordel, através de leitura, vídeos e músicas, e com o desafio dos grupos elaborarem um texto em Cordel abordando o assunto pesquisado. Ao mesmo tempo, a professora de Arte trabalhou com xilogravuras para que pudessem ilustrar os textos criados. O presente trabalho ainda está em desenvolvimento, por isso ainda não temos os resultados finais. Porém, até o momento podemos dizer que a maioria dos alunos mostrou-se participativa e receptiva ao trabalho proposto, mesmo encontrando algumas dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Revoltas Populares. Cordel. Xilogravura. Interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposição do projeto surgiu da necessidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar para desenvolver nas educandas e nos educandos as habilidades de leitura, sinopse, argumentação, exposição oral, escrita, métrica, ritmo e a

¹ Professora da rede municipal da Santa Rosa – RS, Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita; Mestre em Letras, área de concentração Estudos Literários. amojunho@yahoo.com.br.

² Professora da rede municipal da Santa Rosa – RS, Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita e professora da rede estadual; graduada em História; Especialista em Gestão Ambiental. marcihartmann@ymail.com.

³ Professora da rede municipal da Santa Rosa – RS, Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita; Graduada em Artes Visuais; Especialista em Arte Educação e Gestão Escolar.

criatividade, ligando conhecimentos de História e Literatura com desenho xilogravado.

1. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em Paulo Freire, a dimensão estética sempre caminhou de mãos dadas com a ética e a política. Ele esteve ligado à arte-educação desde que começou a se envolver com a educação. Em companhia de Ariano Suassuna, em 1953, no SESI, iniciou um teatro popular, autêntico, participante, comunicativo e provocador de diálogos com a plateia, pois

Enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. (FREIRE, 1987, p. 80).

Assim, na esteira de tais reflexões, organizamos e dividimos as sequências didáticas, compostas pelas aulas de História, Língua Portuguesa e Arte, ligadas à temática das Revoltas Populares, para serem pesquisadas, apresentadas, contadas e ilustradas em formato de Cordel.

A sequência didática adotada iniciou com a formação de grupos, distribuição dos assuntos, pesquisa e apresentação dos trabalhos, dando ênfase ao contexto e aos fatos históricos. Em todos esses momentos houve o aporte e as intervenções necessárias da professora de História.

Nesta fase, os grupos utilizaram-se de livros didáticos, revistas e sites, e organizaram suas apresentações. Alguns elaboraram slides, outros fizeram cartazes, mas todos apresentaram oralmente o trabalho de pesquisa para a turma. Após as apresentações, a professora de História retomou um a um os assuntos e fez uma explanação de fechamento, esclarecendo o que ainda restava de dúvida e respondendo questionamentos.

Para dar continuidade à sequência didática foi selecionada a Literatura de Cordel, a ser trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Silva (2001,

p.16), “oriunda de Portugal, a literatura de cordel chegou no balaio e no coração dos nossos colonizadores, instalando-se na Bahia e mais precisamente em Salvador. Dali se irradiou para os demais Estados do nordeste.”.

A escolha do Cordel deu-se em função da sugestão apresentada pelo livro didático de História (Projeto Araribá), mesmo sem o pleno domínio de sua elaboração e organização por parte de educadoras, educandas e educandos. Nesse sentido, o trabalho proposto teve como objetivo ampliar o conhecimento sobre o Cordel, para que pudessem chegar a um nível bom de domínio de sua estrutura. Visou também o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos educandos e educandas, elemento importante no processo de formação do sujeito.

Primeiramente, foi proporcionado o contato com a escrita regionalista, através de fragmentos de textos de Jorge Amado, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, João Guimarães Rosa e José Lins do Rego, para que pudessem localizar os elementos identificadores de regionalismo. Na sequência, vieram os primeiros textos de Cordel. Após leitura para fruição, foi iniciado o processo de análise (rima, métrica, ritmo) e a conceituação de Literatura de Cordel. Também foram utilizados dois vídeos: *A moça que dançou depois de morta* e *Auto da Compadecida* (trechos).

Em seguida, foram disponibilizados alguns textos de Patativa do Assaré e Ariano Suassuna e as educandas e educandos foram motivados a produzirem um cordel coletivamente (mesmos grupos formados para o trabalho em História), considerando e inserindo as revoltas populares pesquisadas. Estamos no começo da elaboração dos textos de Cordel, por isso ainda não é possível apresentar os resultados, mas essa primeira produção representa um primeiro diagnóstico para avaliar as habilidades da turma na produção do cordel. Depois, de posse das produções dos alunos, será possível diagnosticar as habilidades desenvolvidas no processo de apropriação do gênero por meio da leitura, considerando que

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista de seu colega reacionário. (FREIRE, 1992, p.24)

O próximo passo dessa sequência será o trabalho de ilustração dos textos de Cordel produzidos, através da técnica de xilogravura. A xilogravura é de provável origem chinesa, sendo conhecida desde o século VI. No ocidente, ela já se afirma durante a Idade Média. No século XVIII duas inovações revolucionaram a xilogravura, a chegada à Europa das gravuras japonesas coloridas, que tiveram grande influência sobre as artes do século XIX, e a técnica da gravura de topo criada por Thomas Bewick.

A xilogravura popular é uma permanência do traço medieval da cultura portuguesa transplantada para o Brasil e que se desenvolveu na literatura de cordel. Quase todos os xilógrafos populares brasileiros, principalmente no Nordeste do país, provêm do cordel. Entre os mais importantes presentes no acervo da Galeria Brasileira estão Abraão Batista, José Costa Leite, J. Borges, Amaro Francisco, José Lourenço e Gilvan Samico.

A propósito dos últimos nomes citados, as turmas tiveram oportunidade de assistir vídeos com entrevista de Abraão Batista e J. Borges. Em um deles, Abraão Batista perguntado sobre quais são as regras para se escrever um bom Cordel, respondeu: “É ter cara de povo, ter cheiro de povo e ter fala de povo”. Também tiveram acesso à leitura de um trecho de *Tradição popular e recriação no “Auto da Compadecida”*, o qual está transcrito a seguir.

Reza a lenda que certa vez um crítico teatral abordou Ariano Suassuna e o inquiriu a respeito de alguns episódios do *Auto da Compadecida*. Disse ele: “Como foi que o senhor teve aquela ideia do gato que defeca dinheiro?” Ariano respondeu: “Eu achei num folheto de cordel.” O crítico: “E a história da bexiga de sangue e da musiquinha que ressuscita pessoa?” Ariano: “Tirei de outro folheto.” O outro: “E o cachorro que morre e deixa dinheiro para fazer o enterro?” Ariano: “Aquilo ali é do folheto, também.” O sujeito impacientou-se e disse: “Agora danou-se mesmo! Então, o que foi que o senhor escreveu?” E Ariano: “Oxente! Escrevi foi a peça!” (TAVARES, 2005, p.175).

Assim, procedemos ao imbricamento de diferentes tipos de linguagem que convergem para o propósito do trabalho, ou seja, a interdisciplinaridade, considerando que “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um

mesmo projeto de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p.74), pois trabalhar interdisciplinarmente implica em cooperação e bastante diálogo.

Nesta fase do projeto, a professora de Arte está preparando o material para a confecção das xilogravuras que vão ilustrar a produção dos textos de cordel. Costuma-se associar o folheto de cordel à ilustração em xilografia que aparece em sua capa. Mas estas ilustrações são relativamente recentes. De início, o folheto apresentava na capa apenas a indicação da autoria, o título e um ou outro ornamento tipográfico. Na contra capa, vinha o endereço do autor, que quase sempre era também o vendedor de seus folhetos. As capas dos folhetos são tingidas em tons de verde, amarelo, rosa e azul e trazem uma xilogravura resultado da impressão feita com uma espécie de carimbo talhado numa matriz de madeira.

No caso do trabalho com os educandos da escola o mesmo será realizado em suporte de isopor, utilizando o princípio da xilogravura. O resultado é de menor qualidade, porém fica a experiência e o conhecimento desta técnica artística.

“O cordel foi e continua sendo uma das formas de comunicação mais autênticas nas pequenas cidades da região nordeste “- explica a escritora Clotilde Tavares. Assim que um fato relevante acontece “como a vitória do Brasil em uma copa do mundo, a morte de alguém famoso, uma grande enchente ou mesmo um caso de adultério “ os cordelistas produzem um relato extra oficial, popular e poético dos fatos. Em poucas horas, o livreto é impresso, ilustrado e colocado à venda em feiras, pendurados em cordões. Daí vem o nome: Literatura de Cordel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se concretizou com o intuito de valorizar a interdisciplinaridade e, também, proporcionar às educadoras, às educandas e aos educandos uma reflexão sobre este tipo de prática objetivando novas atividades, nas quais se expressam uma compreensão de sentidos e conceitos, proporcionando interação.

A construção desta prática propõe uma atitude permanente de crítica e reflexão, de compromisso e responsabilidade com a tarefa de educar. Nesse sentido, uma proposta como a interdisciplinaridade, a partir de reflexão, análise,

avaliação de suas práticas vai procurar encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de educandas e educandos.

Até o momento, é possível afirmar que a atividade foi bem aceita e provocou uma atitude de protagonismo por parte dos educandos, pois trabalharam com pesquisa, elaboração de textos, slides, cartazes e exposição oral. Para estas finalidades foi necessário o estudo de alguns conceitos e a contextualização histórica, bem como a leitura de textos literários de diferentes gêneros e o trabalho com a arte da xilogravura.

Para Paulo Freire, ao trabalhar com projetos interdisciplinares,

tanto educadores quanto educandos envolvidos numa pesquisa, não serão mais os mesmos. Os resultados devem implicar em mais qualidade de vida, devem ser indicativos de mais cidadania, de mais participação nas decisões da vida cotidiana e da vida social. Devem, enfim, alimentar o sonho possível e a utopia necessária para uma nova lógica de vida. (FREIRE, 1996, p. 47).

Por isso, ao terminarmos toda a sequência didática prevista, procederemos a uma avaliação coletiva, pois é necessário trabalhar em conjunto, juntar esforços e investir na troca de vivências, abrindo desta forma a possibilidade de articular a teoria e a prática, uma vez que o processo ensino-aprendizagem não pode ser algo fragmentado, tratado como se cada disciplina fosse algo isolado.

Ainda não podemos apresentar resultados finais porque as atividades não estão concluídas, mas temos clareza de que não devemos esperar soluções salvadoras, nem extrair conclusões precipitadas de alguma atividade que não responda tão positivamente quanto o esperado. O que temos até agora nos permite afirmar que o diálogo entre diferentes disciplinas é promissor, porém bastante exigente, pois não é possível pensar a interdisciplinaridade sem o reconhecimento da importância do conhecimento que cada educador/a precisa ter de sua própria disciplina.

Amalgamar conhecimentos de História, Arte e Língua Portuguesa exigiu um bom planejamento, constantes conversas para socialização, trabalho em equipe, democratização do saber e principalmente a preocupação em instruir cidadãos e cidadãs com senso crítico.

Afinal, Revoltas Populares, Cordel e Xilogravura bebem das mesmas fontes, que são a História e a Cultura Popular e, citando Paulo Freire Paulo Freire,

a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada” (FREIRE, 1987, p. 34).

Por isso buscamos possibilitar um caminho na busca do ensino integrado, que teve os educandos e as educandas como sujeitos ativos e capazes de contribuir para a sua própria formação.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: Qual o sentido?**. São Paulo: Paulus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda., 1975.

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

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

PROJETO ARARIBÁ. **História/organizadora**. Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2010.

SILVA, Gonçalo Ferreira da. **Vertentes e Evolução da Literatura de Cordel**. Rio de Janeiro: Editora ILART, 2001.

TAVARES, Bráulio. *In*: SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro, AGIR Editora: 2005.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PRÁXIS HUMANIZADORA PELA ÉTICA DO CUIDADO?

ILÍRIA FRANÇOIS WAHLBRINCK¹

LUCI MARY DUSO PACHECO²

RESUMO

A contemplação da Ética do Cuidado em projetos de extensão universitários oportuniza a efetivação de uma práxis cuidadora no seio da comunidade onde a universidade se insere? O tema, de abordagem qualitativa e metodologia dialética, fundamenta-se em Heidegger e Freire. Sugere o Cuidado como constitutivo do ser humano em sua autenticidade. Caminhar rumo à transformação, à humanização pelo Cuidado, requer postura dialogal. Diálogo é relação tecida entre diferentes buscando repensar relações existenciais numa corrente de respeito e complementaridade. O 'cuidado' nasce e se sustenta como resposta a necessidades humanas. Ética do Cuidado consiste em forma de ocupar-se para (r)estabelecer dignidade de vida. Extensão universitária, entendida como ação libertadora, desenvolvida em contexto histórico-social definido por necessidades percebidas ou requeridas que a universidade se propõe atender, implica em dialogar sobre objetivos a serem atingidos, meios para atingí-los, eficiência almejada e contingente humano para desenvolver o processo de forma complementar. Conclui-se que desenvolver tais ações pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, de forma dialógica e interdisciplinar, contempla a visão da Ética do Cuidado, possibilitando pontuar, na comunidade, o compromisso histórico-social da universidade como instituição que se empenha para que a humanização se dê como resultado de uma práxis libertadora caracterizada como ação extensionista.

PALAVRAS CHAVE: Ética do Cuidado. Extensão Universitária. Práxis libertadora. Humanização

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pela presente reflexão busca-se conhecer e analisar se a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de extensão universitários possibilita um diálogo sobre

¹ Pesquisadora da Capes no PPGEDU – Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen – RS. Email: lia_iliria@hotmail.com.

² Doutora em educação. Professora e Orientadora da pesquisadora no PPGEDU na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen – RS. Email: luci@uri.edu.br.

práticas educativas libertadoras. A temática é abordada sob a perspectiva da relacionalidade, da interdependência e da complementaridade, sugerindo o Cuidado como constitutivo do ser humano em sua autenticidade.

Para isso, três guias direcionam a pesquisa. A primeira é a compreensão de que a Ética do Cuidado consiste em um modo de ser e de conviver. A segunda, a compreensão de que projetos de extensão universitários são o elo entre universidade e comunidade. A terceira, a compreensão de que práticas educativas libertadoras consistem em ação dialógica e (trans)formadora.

A reflexão originou-se com o desenvolvimento, durante 4 anos, de uma ação extensionista desenvolvida pelo curso de Filosofia, na Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen. Atualmente, é desenvolvida como tema de dissertação no PPGEDU – Mestrado em Educação, na mesma universidade. A qualificação ocorreu em janeiro do corrente ano.

Refletir sobre uma temática implica em rever conceitos, visitar olhares, ressignificar jeitos, redescobrir sabores em outros saberes, traçar relações com outros fazeres. Implica, ainda, em querer ousar e buscar apoio para enxergar, pois, às vezes, o óbvio passa despercebido.

Ao refletir-se sobre a temática do Cuidado, vê-se que o termo cuidar está presente em muitos lugares e de diferentes maneiras. Será que é compreendido? É possível encontra-lo no rótulo de uma garrafa de água mineral, no cabeçalho da revista de um plano de saúde, como slogan de uma instituição financeira, na fachada de uma clínica esteticista, como apelo para o consumo de um produto. Há ainda outros produtos, locais e ocasiões, sendo que em alguns ele mais se parece um contundente apelo comercial do que comprometimento com a causa em si. Será que o Cuidado é compreendido?

Percebe-se que, na época atual, vivem-se novos tempos, com novos olhares. Cuidar não é só assistir e nem somente prevenir. Cuidar não é meramente informar, nem somente instruir. Cuidar não é só olhar e ver, escutar e ouvir, perceber e amparar. Implica em (trans)formar, conscientizar. Cuidar encerra, em si, a magnitude do humanizar. É por isso que é educação. Educação da vontade: querer fazer para poder ver acontecer. Poder participar para transformar. É, pois, educação do

pensamento. Parafraseando Freire, é “pensar certo para fazer certo”, sendo que isto implica em promover a dignidade da vida em toda sua dimensão.

Considera-se, no desenvolvimento da temática, que a experiência ou a teoria, por si só, não ajudam a transformar. É preciso dialogar, pois que cuidar não é apenas olhar o outro e vê-lo, ouvi-lo e escutá-lo ou ensinar-lhe um saber. É preciso mais. É preciso promovê-lo em sua forma de ser e de conviver a fim de que tenha dignidade de vida.

Considera-se, ainda, o empenho de uma educação que forme para transformar e a força da ação extensionista que pode se configurar como prática pedagógica libertadora. Isso implica em

- 1) revitalizar a humanidade no ser humano;
- 2) esclarecer conceitos basilares (educação, ética, cuidado, humano, humanização);
- 3) difundir a reflexão em torno da premência pela revitalização do Cuidado assumido como modo de ser (*ethos*).

A reflexão proposta busca repensar as relações existenciais como uma inter-relação que faz todos dependentes de todos e do todo maior, numa corrente de respeito e complementaridade. Considera-se que isso seja imperativo para não se cair no abismo da impessoalidade que pode levar ao caos pessoal, comunitário e social. Transformar-se a si mesmo (autoconhecimento), o mundo (conhecimento) e estabelecer uma relação de respeito mútuo entre todos e também em relação ao ecossistema como um todo (reconhecimento) é tarefa exclusiva do ser humano. Conforme Freire Freire (1985), o verdadeiro papel que cabe aos homens é serem sujeitos de transformação do mundo, com o qual se humanizem.

Perceber-se, sentir-se parte, assumir-se como partícipe é trabalhar pela transformação. A participação resulta em transformação, de si, dos outros e da realidade na qual se é parte. A fim de libertar de um sistema que alicia, aliena, exclui e escraviza, subjugando mentes e vidas é preciso empenho, participação. Construir uma realidade onde o respeito, a tolerância, a inclusão e a liberdade resultem em dignidade de vida se dá no despertar para o exercício da humanidade.

Ao tomar-se consciência de que no ser *humano* reside o poder humanizador ocorre o despertar para a ação transformadora. Então, torna-se possível a

(re)construção conjunta de um mundo onde imperem valores (!) humanos, em que a vida digna seja a premissa máxima.

Enquanto para muitos a saída é o delírio do hibridismo (que origina a perda de raízes), alguns buscam, na responsabilidade, as bases para uma nova convivência, onde a Ética do Cuidado desponta como promissora possibilidade. Trata-se de adotar o Cuidado, como saber e fazer - como *ethos* - uma forma, um modo, um jeito, um *como* de vida fundamentado em princípios universais que não podem ser negligenciados, sob o risco de serem olvidados.

Considerando-se as atuais características da sociedade contemporânea, percebe-se a necessidade de uma transformação que considere e privilegie uma visão integral e integrativa de mundo e de pessoa, com postura ética, responsável e solidária: cuidadora, curadora. Para Heidegger (2005), “para onde se dirige “o cuidado”, senão no sentido de reconduzir o homem novamente para sua essência? Que outra coisa significa isto, a não ser que o homem (*homo*) se torne humano (*humanus*)?”. Percebe-se, pois, premência pela (re)vitalização do Cuidado como saber e fazer e da ética como Ética do Cuidado, que (re)vitalize a humanidade na humanidade.

Para Crisostimo (2011), “a universidade brasileira tem o desafio de formar profissionais criativos, sujeitos e atores sociais que possam contribuir efetivamente para a melhoria de vida em nosso país”. Desafio que implica na responsabilidade de assumir-se como instituição que prima pela qualidade no ensino e no desenvolvimento de pesquisas e ações que resultem em dignidade de vida e de conviver. É função da universidade formar para transformar.

Isso resulta na formação de lideranças comprometidas com a transformação de tudo o que não contribui para dignidade de vida. Conforme Heidegger (2009), “a liderança é o comprometimento com uma existência que, em certa medida, compreende de maneira mais originária, global e definitiva as possibilidades do ser-á humano, devendo, a partir dessa compreensão, funcionar como modelo”. Modelo este que não se impõe, mas que, por ser exemplar se torna eficaz no processo de humanização.

A fim de ser reconhecida como tal, uma universidade precisa, conforme Sousa Santos (2010), desenvolver ensino como formação graduada e pós-

graduada, pesquisa e extensão. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui um princípio constitucional (artigo 207). Assim, cada um destes aspectos constitui apenas uma escora, mas, juntos, formam um tripé. Eles precisam estar interligados a fim de possibilitar relações com vistas a transformar os sujeitos neles envolvidos e o contexto histórico-social no qual a universidade se encontra inserida.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A presente pesquisa tem como problema de pesquisa compreender se a contemplação da Ética do Cuidado em projetos de extensão universitários pode propiciar um diálogo sobre práticas educativas libertadoras.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois relaciona sujeito e objeto em interdependência. Conforme Freire (1980: 27), ela pode oportunizar a formação de pesquisadores-transformadores quando estes assumem a utopia como “a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. A contemplação da Ética do Cuidado em projetos de extensão universitários pode oportunizar a efetivação de uma práxis cuidadora, humanizadora no seio da comunidade em que a universidade esta inserida.

Pretende-se a abordagem dialética. A fim de caminhar rumo à transformação, rumo à humanização pelo Cuidado, qualquer que seja a área em que se atue requer-se uma postura dialogal. O diálogo é a relação tecida entre a fala e a escuta entre diferentes. Para contemplar a complementaridade, requer-se a compreensão de que esta se dá por um ethos, uma forma de ser e de conviver que se esforce pela convivência partícipe e dialogal. Requer-se, pois, a compreensão de somente poder operar transformação a partir do diálogo porque, como bem o expressa Freire (1980, p. 83), “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”.

Quanto aos fins a pesquisa é exploratória, considerando-se que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre o tema. Nela não se configura a elaboração de hipóteses, pois, conforme Gil (1996: 45), seu objetivo principal é “o

aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. A maioria de casos desse tipo de pesquisa envolve “a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que `estimulem a compreensão”.

Quanto aos meios, é descritiva, pois objetiva-se a pesquisa sobre a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de extensão universitários a fim de perceber se eles possibilitam um diálogo sobre práticas educativas libertadoras.

Na presente proposta, em sua continuidade, utilizar-se-á a pesquisa de campo, documental e bibliográfica. A partir do levantamento bibliográfico procura-se explicar e referenciar o problema citado a partir de pensamentos já dados e publicados e que possam servir a tal propósito. O levantamento documental difere do bibliográfico na natureza das fontes. Conforme Gil,

enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa (GIL, 1996, p. 51).

A pesquisa de campo se efetivará a partir do Comitê de Extensão da URI – FW. No que se refere à escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa, objetiva-se trabalhar com alunos extensionistas de projetos em andamento na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen – RS. Objetiva-se trabalhar com a totalidade dos projetos (não tendo, portanto, amostragem), com os orientadores, com os avaliadores, com os gestores e o núcleo de extensão da universidade. Pretende-se trabalhar com os sujeitos envolvidos nos projetos de extensão na modalidade de diálogo, com entrevistas individuais e com grupos focais.

Pretende-se trabalhar com os sujeitos envolvidos nos projetos de extensão na modalidade de diálogo com entrevistas individuais e com grupos focais. A entrevista individual e com grupo focal possibilitará conhecer a forma como os projetos foram encaminhados e direcionados à comunidade, a metodologia empregada no seu desenvolvimento e o resultado das ações desenvolvidas junto à comunidade. Do

grupo focal participarão bolsistas. Os gestores/orientadores/avaliadores dos projetos serão entrevistados de forma individual.

Acerca da importância do grupo focal, pensa-se que é nele que a troca de experiências, o esclarecimento de conceitos e o diálogo podem ser possibilidade concreta. Nele ocorre a possibilidade não somente da coleta de dados e informações, mas, também, a troca de experiências e o esclarecimento de conceitos que, por vezes, não estejam bem esclarecidos.

A entrevista individual e com grupo focal possibilitará conhecer a forma como os projetos foram encaminhados e direcionados à comunidade, a metodologia empregada no seu desenvolvimento e o resultado das ações desenvolvidas junto à comunidade.

Para Gaskel (2002: 75), “o objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem”. Ou seja, não se “dá uma aula” e nem “se transmite ou ensina um conceito”, mas se conduz o processo com perguntas e recursos para aflorar o debate e propiciar o diálogo e o compartilhar de experiências. Isso pode resultar no aperfeiçoamento do desenvolvimento dos projetos de extensão universitários e na visualização da possibilidade de tais projetos se configurarem como práticas educativas libertadoras.

Em ambas as modalidades, trabalhar-se-á com perguntas que constituem o tópico guia. A realização da entrevista com os grupos focais será desenvolvida em sessões de, aproximadamente 90 minutos para cada grupo de sujeitos acima descritos. Além da condução natural no grupo focal, pensa-se utilizar recursos como associação livre (foco: projetos de extensão e ação dialógica), escolha de figuras, fotos ou mesmo palavras, poemas ou músicas de um assunto (que expressem diálogo e Cuidado, por exemplo). A partir da utilização de tais recursos, visa-se estimular os participantes, despertando ideias e diálogo.

A montagem dos grupos dar-se-á por adesão e interesse. No desenvolvimento da pesquisa observar-se-á os princípios básicos da beneficência, do respeito à pessoa e da justiça para com todos os sujeitos participantes.

A pesquisa conta com o consentimento da direção da universidade para ter acesso aos dados para o seu desenvolvimento. A seguir, encaminhar-se-á o contato com o Comitê Institucional de Avaliação de Projetos de Extensão (Ciapex) a fim de

obter acesso aos nomes e e-mails dos alunos extensionistas e orientadores que possuem projetos em andamento. O contato, convidando alunos bolsistas e orientadores, será feito via e-mail. Outros sujeitos serão contatados diretamente em seus setores de atividades. No contato será enviado o termo de consentimento livre e esclarecido.

O projeto é desenvolvido em uma região fruto, essencialmente, da colonização europeia com cultura indígena remanescente, propícia ao desenvolvimento da agricultura familiar e rica em recursos naturais (plantas medicinais, fontes hidrominerais). Não obstante, ela é dependente do modelo convencional de agricultura (uso de agrotóxicos em larga escala, monocultura...) e sofre um processo de perda dos valores de cuidado da vida e promoção da saúde.

Cita-se, como exemplo, práticas da cultura original (costumes populares são olvidados e substituídos, já quase que totalmente, pelo modelo químico-industrial – alopático – e a cultura de subsistência é substituída, paulatinamente, pela agroindústria e produção integrada); isso, sem apontar o ainda crescente êxodo rural.

Tais fatores provocam a perda de autonomia comunitária e pessoal com suas mais variadas implicações e consequências. Em tal contexto é mister a tomada de atitudes visando construir e fortalecer modelos de desenvolvimento sustentável, de promoção da saúde e de educação para o cuidado à vida.

Nesta região, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – mantém um campus no município de Frederico Westphalen. Como universidade, nela se desenvolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Sendo universidade comunitária, considera-se que as ações que por ela se pontuam sejam de grande relevância para a comunidade. Sua visão é “ser reconhecida como uma universidade de referência que prima pela qualidade e ação solidária, inovação e integração com a comunidade”. Como missão, almeja “formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, construindo conhecimento, promovendo a cultura, o intercâmbio, na busca da valorização e solidariedade humanas”.

Para a proposta do referido projeto, considera-se que a atualidade encontra-se caracterizada por uma série de problemas complexos, exigentes de novas

perguntas e novas respostas. Os fenômenos observados a partir da tecnociência, que não passam de resultados (e que não são compreendidos como fenômenos em sua relacionalidade), têm orientado diversas práticas. Dessa forma, a ciência e suas tecnologias (com sua visão mecanicista e reducionista) conduz, muitas vezes, a um saber que pode não contribuir com a promoção e o cuidado da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver ações extensionistas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, de forma dialógica e interdisciplinar contempla a visão da Ética do Cuidado. Na busca por sua compreensão, busca-se esclarecer seu sentido a partir de 3 termos aí postos: ética, cuidado e extensão.

Conforme Vásquez (2008) e Vaz (1988), o termo 'ética' deriva do termo grego *ethos*, que significa 'modo de ser' ou 'caráter' enquanto forma de vida adquirida ou conquistada pelo homem". O "espaço do *ethos*, enquanto espaço humano, não é dado ao homem, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído". É, portanto, o lar, o chão, o abrigo onde se constrói a humanidade como modo de ser na existência, no mundo da vida, o ser-no-mundo de forma autêntica.

O 'cuidado', por sua vez, nasce e se sustenta como resposta às necessidades humanas e por causa dessa sua origem, impõe-se como ética. O Cuidado é a identidade de um *ethos* que humaniza; é ocupação terapêutica. É empenho por restituir ou revitalizar a humanidade e promover dignidade de vida e de conviver. Para Heidegger (2005) cuidar implica em humanizar⁴⁹⁶. A cura, o cuidado⁴⁹⁷, constitui a essência do ser humano.

A ética do cuidado consiste, pois, numa forma de ocupar-se com as pessoas (e com o meio em que se convive) de forma a (r)estabelecer dignidade de vida. Pela "Ética do Cuidado" atende-se às necessidades dos sujeitos tendo em vista a sua dignidade de vida. Cuidar, então, é auxiliar a promover o outro para que sua

⁴⁹⁶ A obra *Ser e Tempo*, de Martin Heidegger, publicada em 1927, propõe a ruptura entre o homem racional e o universo que habita, considerando-o partícipe da realidade. É nela que o autor defende que, "O 'ser-no-mundo' tem a cunhagem da 'cura', na medida do ser" (HEIDEGGER, 2008, p. 266)

⁴⁹⁷ O termo 'cura', no original da língua alemã – *Sorge* - sofre flexão de gênero em sua tradução para a língua portuguesa, passando a ser denominada 'cuidado'.

existência seja digna. Partindo desta compreensão, o ser humano, como modo de ser, fundamenta-se no Cuidado. Sem Cuidado não há humanidade.

Quanto à extensão, recorre-se, aqui, à conceituação do termo a partir do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) que, em 1987, assim a conceitua:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade., docentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá, como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 2012, p. 8)

O desenvolvimento da extensão universitária como práxis humanizadora é a compreensão de em que consiste a humanidade. Considera-se que esta consiste na consciência da incompletude e sua necessária complementaridade. Por perceber que a falta de humanidade é deletéria, requer-se presença de humanidade nas relações que permeiam a existência como um todo e que se traduzem como relações de interdependência e complementaridade. É somente na relação de uns para com outros que as lacunas e possibilidades podem ser percebidas, sentidas, compreendidas no estabelecimento do diálogo e sanadas na busca conjunta por caminhos e possibilidades.

Fundamentada na Ética do Cuidado, uma ação universitária extensionista irá transcorrer de forma dialógica e interdisciplinar. Nesse sentido será processo educativo, cultural, científico e político. Pontuará, na comunidade, o compromisso histórico-social da universidade como instituição que se empenha para que a humanização se dê como resultado de uma práxis libertadora caracterizada como ação extensionista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 49. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

CRISOSTIMO, Ana Lúcia. *A produção do conhecimento na extensão universitária: estímulo à pesquisa-ação*. In: SCHMIDT, Lisandro Pezzi, CRISOSTIMO, Ana Lúcia e KIEL, Cristiane Aparecida (org). **O despertar para o conhecimento científico extensionista**. Guarapuava: Inicentro, 2011.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

GASKEL, George e BAUER, Martin W. **Pesquisa Qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

HEIDEGGER, Martim. **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Ser e Tempo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes e Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

_____. **Carta sobre o humanismo**. São Paulo: Centauro, 2005.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Ética**. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

VAZ, Henrique C de Lima. **Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura**. São Paulo: Loyola, 1988.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

MIGUELÂNGELO CORTEZE¹
ELIZA HELENA KONZEN²

RESUMO

Esse texto pretende contribuir no debate e refletir sobre a avaliação emancipatória, princípio pedagógico que acompanha o processo de reestruturação do Ensino Médio, implantada pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul na rede pública estadual, a partir de 2012. A aplicação prática dessa concepção de avaliação, como um elemento importante do Ensino Médio Politécnico (EMP), provocou diversos desdobramentos, mas todos na direção de garantir a educação como um direito, visando enfrentar com mais empenho a evasão e repetência que afetam principalmente as classes populares. É nesse contexto que se insere o desafio de repensar as práticas pedagógicas para dialogar, compreender melhor, e depois ampliar o processo de mudança em curso. Através da metodologia qualitativa buscamos, dentro da fundamentação teórica já publicada, cruzar algumas referências com a realidade vivenciada pelas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual gaúcha com diversas implicações. Os resultados apresentados, embora parciais, apresentam uma sensível melhora na qualidade da aprendizagem refletida também nas estatísticas. O texto, inicialmente, contextualiza o tema, para em seguida trabalhar com os novos termos utilizados pela avaliação emancipatória. Para finalizar retoma-se o debate deixando aberta a conclusão por tratar-se de um processo em andamento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pública. Avaliação emancipatória. Ensino Médio Politécnico.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1. AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Refletir sobre a avaliação emancipatória significa abordar o centro de uma proposta ousada de reestruturação curricular em curso no Rio Grande do Sul.

¹ Mestrado em Educação nas Ciências (UNIJUÍ/ 2011) e formador regional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio da 17ª CRE. e-mail: miguelangelo-cortezi@seduc.rs.gov.br

² Graduação em História (UNIJUÍ/ 2007), concluindo especialização em Educação Especial e Inclusiva (UNINTER), cursando Direito na UNIJUÍ e Coordenadora Regional de Educação Adjunta na 17ª CRE. E-mail: eliza-konzen@seduc.rs.gov.br.

Proposta que foi gradativamente implantada, abrangendo em 2014 todo o Ensino Médio, de modo que agora também os terceiros anos vivenciam uma experiência comum dos primeiros e segundos. A característica principal dessa proposta está amarrada numa concepção política de educação comprometida com a importância da escola pública para a sociedade, especialmente para as classes populares, historicamente excluídas. Freire (1996, p. 124) não deixa dúvidas em afirmar que é impossível a neutralidade na educação e que ela não ocorre porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem, mas porque a educação é essencialmente um ato político.

O caráter político do ato educativo torna-se mais visível através do diálogo com estudantes e educadores sobre o EMP. Mesmo depois de dois anos da sua implantação, ainda persistem dúvidas e resistências que no caminhar e, aos poucos, vão sendo superadas, ou vão surgindo outras, o que possibilita um grande movimento na escola. Movimento que mexe com a rigidez e a inflexibilidade de uma educação fechada e burocratizada e que conta ainda com muitos educadores instalados em seus hábitos disciplinares, conforme destaca Morin (2006).

Diante disso, a proposta que abrange as escolas públicas estaduais de ensino médio da Secretaria Estadual de Educação (Seduc-RS), todas as dúvidas e resistências são tratadas como questionamentos importantes que fazem parte e, inclusive, auxiliam o processo dialógico em andamento. Uma pergunta recorrente entre os educadores e estudantes merece ser melhor analisada e sobre ela está o início dessa escrita, ou seja, com a “nova avaliação” do EMP ninguém mais reprova? Será isso que o governo quer?

Para refletir sobre essa provocação inicial cabe outra pergunta: será que a aprovação automática é a solução para a repetência escolar? Essa questão aponta para a necessidade de compreender melhor os princípios orientadores do EMP. Não cabe, pelo espaço desse texto, uma análise detalhada, mas é importante abordar esses princípios.

As bases teóricas e de realização do EMP se pautam pela articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias) na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnicidade como conceito

estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo (AZEVEDO, 2013, p.35)⁵⁰⁰.

Os nuances dessa proposta pedagógica caminham enxergando a educação pública mais adaptada ao tempo vivido, em que somos, muitas vezes, atropelados pela velocidade da tecnologia e da informação. Estamos na segunda década do século XXI e a escola não pode ficar para trás, muito menos isolada do seu contexto. A avaliação emancipatória caminha na direção de enfrentar as distorções da avaliação tradicional, refletida nos elevados números de evasão e repetência e na dificuldade de garantir a educação como direito e de humanização. Equivoca-se, portanto, aquele que acredita que essa proposta defende que todos deveriam passar automaticamente. Essa afirmativa expõe uma fragilidade teórica, mas também e, antes de tudo, uma tentativa de fuga, como forma de negar a possibilidade de reflexão sobre as práticas. Freire (1996, 42) nos lembra de que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, isto é, refletir sobre as práticas é fundamental.

Refletir sobre avaliação na escola pública implica entender, além da educação como um ato político, suas infinitas relações com os sujeitos envolvidos. Isto é, a influência e as relações da escola pública é maior do que o espaço físico da escola em si, como parte de uma rede de relações sociais, políticas, econômicas, e culturais que compõem seu entorno.

O EMP e, dentro dele, a avaliação emancipatória, procura contribuir de maneira mais coerente para a efetivação social do direito à educação pública. Segundo a nossa Constituição Federal em vigor (CF/88), Capítulo II – Dos direitos sociais, Art. 6º, a educação está na lista dos direitos sociais ao lado da saúde, trabalho, lazer, entre outros. Direito também expresso no Art. 205 da CF/88, reproduzidos na LDBEN (Lei 9394/96), no ECA (Lei 8096/90) e no Art. 196 da Constituição Estadual do RS. Logo é dever do Estado garantir este direito, que compreende o acesso, a permanência e o sucesso na escola. A avaliação está intimamente ligada aos dois últimos aspectos citados: permanência e sucesso. Se trabalharmos numa perspectiva de quantificar, ranquear os sujeitos envolvidos no

⁵⁰⁰ A Seduc-RS produziu um documento-base: Proposta Pedagógica para o Ensino Médio politécnico e Educação profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014 (SEDUC-RS, 2011) que apresenta esses princípios.

processo, àqueles que não alcançam ou se enquadram num modelo preestabelecido evadem e rumam mais facilmente ao insucesso escolar e social também. Mas trabalhar numa perspectiva de avaliação emancipatória pressupõe valorizar os diferentes saberes e interferir qualificadamente no processo ensino aprendizagem. Mas esta interferência pontuada sempre na intenção de emancipação dos sujeitos envolvidos que pode não ser só o aluno, mas também o professor.

Diante disso é possível concluir que o professor e o funcionário, como agentes públicos no exercício de um dever, através de uma profissão remunerada, precisam garantir aos alunos a efetivação desse direito. Com isso, não se quer negar que o professor não tenha direito, mas é importante entender essa questão para não distorcê-la.

Compreendido isso, voltamos na questão inicial, em que era criticada a avaliação emancipatória como uma forma de forçar a aprovação automática. Dias atrás um professor “X” do EMP declarou: “todos os estudantes deveriam ser aprovados, desde que registrados suas notas no boletim, pois tiveram a oportunidade e quem vai classificar será o mercado”. Tal afirmação vem comprovar a necessidade de conhecer mais profundamente os fundamentos teóricos do EMP, e especialmente da avaliação emancipatória, que se contrapõe com radicalidade ao dogmatismo unilateral e positivista. A escola pública, para garantir a educação como um direito, não pode mais ser refém de um sistema de avaliação classificatório e excludente. Ao contrário, ela precisa superar essas resistências e adequá-la a legislação em vigor.

A LDBEN no Art. 24 já definia para a avaliação ser contínua e cumulativa predominando aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A Resolução nº 4 de 2010 segue a linha da LDBEN através das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) sobre avaliação:

A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político. § 1 – A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do

estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual (DCNEB, Art. 47, 2010).

De acordo com a Resolução nº 2, de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no Art. 12, o currículo do Ensino Médio deve garantir ações que adotam metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes; Além disso, o Art. 16, que trata do projeto político-pedagógico deve considerar a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização.

Essa linha é reafirmada no Regimento Referência (Seduc-RS, 2012) em que a avaliação emancipatória torna a escola menos rígida para superar a avaliação da classificação. Com a finalidade de diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos a serem percorridos essa avaliação propicia a mudança e a transformação e não se reduz a mera atribuição de notas, conceitos ou pareceres para aprovação ou reprovação. Esse tipo de avaliação propõe investigar continuamente os processos de construção da aprendizagem com rigor metodológico, traduzidos por registros significativos, sinalizando as possibilidades de intervenções necessárias ao avanço e à construção do conhecimento.

A base legal é necessária, mas não suficiente para garantir sua aplicação. Sem a apropriação e o comprometimento de toda a comunidade escolar a aplicação de qualquer proposta pedagógica corre sérios riscos. Afinal, estamos diante de uma disputa de concepções de educação, onde o conflito faz parte do processo. E os educadores, desde que convencidos, no sentido de vencer junto, são sujeitos centrais nesse processo. Caso contrário os números podem ser maquiados para melhorar a aparência estatística, sem com isso representar avanços reais na aprendizagem. Freire (1996) alerta sobre o perigo dos discursos verticais da avaliação maquiados como democráticos. Tal situação, embora típica da ditadura militar, ainda resiste como prática recorrente na educação pública.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos

métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada (FREIRE, 1996, p.130-1).

Quando Freire (1996) escreve sobre os “métodos silenciadores” com que vem sendo realizada a avaliação encontramos um ponto que se refere diretamente ao tema desse texto. O autor chama educadores e estudantes “amorosos da liberdade” a resistir ao sistema de avaliação que classifica, pune e penaliza, centrado apenas no resultado ou na prova final, numa crítica contundente que mostra a necessidade de rever as práticas e os conceitos. Esse chamamento à reflexão decorre de uma concepção de educação integrada, assim como a vida é em suas infinitas relações.

Uma pesquisa sobre o mel, por exemplo, leva em conta não apenas a questão econômica do produto em si, mas as condições sociais envolvidas em sua produção, suas propriedades biológicas e químicas que podem revelar o nível de contaminação tóxica provocada pelo agronegócio, dentre outros pontos. Uma pesquisa integrada e avaliada com essa orientação poderá perceber que o conteúdo de algumas amostras de mel podem carregar todas as áreas do conhecimento e toda a produção cultural de uma época histórica.

Percebe-se que todos os princípios do EMP estão entrelaçados, tornando-se quase impossível separar um objeto de estudo e analisá-lo isoladamente. Da mesma forma a avaliação emancipatória, como parte dessa rede pedagógica, propõe uma escola mais ligada ao seu tempo e espaço, com maior integração e intervenção na realidade, mas, antes de tudo, capaz de garantir também o sucesso escolar do estudante. Isso vem de encontro com Freire (1996, p.25) quando destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção e construção”. Nessa pequena afirmação está uma grande e profunda concepção da educação. Ao mesmo tempo em que critica o formato da educação tradicional, destaca a necessidade de “criar as possibilidades” para a produção e construção do conhecimento. Este espaço pode ser perfeitamente compreendido como um encaixe à avaliação emancipatória e consequentemente a todo o EMP.

Nesse caso é fundamental a apropriação pelo maior número dos integrantes da comunidade escolar da proposta e da nova terminologia utilizada, a fim de dialogar com igualdade e possivelmente errar menos.

2. NOVOS TERMOS COM A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A avaliação emancipatória não traz apenas uma nova terminologia e seu entendimento torna-se um fator muito importante. Nesse processo não podemos esquecer, no entanto, de olhar especialmente para os educadores e a sua formação, afinal não é simples nem menos traumático trabalhar essa transição diante dos “métodos silenciadores” forjados durante a ditadura militar. Não é difícil perceber, portanto, que o costume de avaliar, herdado de um sistema que excluía grande parte das pessoas, especialmente as classes populares, vive atualmente um conflito. O que incomoda é que o professor não tem mais aquele poder de “canetear” o aluno, ou seja, a escola, para superar essa situação, terá que rever conceitos e práticas.

As contradições decorrentes desse processo são inerentes dessa transição em que as notas por disciplinas são substituídas por conceitos nas áreas do conhecimento. São novos termos que proporcionam olhar a avaliação de forma mais ampla como: CSA, CPA, CRA, PPDA, PP, Retenção e Avanço. Ferreira (2013) alerta que não se trata de uma simples troca de notas por conceitos, como se fosse uma forma diferente de dizer a mesma coisa. A questão é muito mais profunda e requer disposição dos educadores para romper barreiras. Ferreira (2013, p.202) destaca também que “essa nova perspectiva torna a avaliação uma aliada do ensino como um processo coletivo dos professores”. A autora (2013) defende essa nova perspectiva como aliada porque compreende que avaliar é acompanhar o processo e não apenas comunicar o resultado final como habitualmente era feito.

Para compreender os novos termos vamos ver resumidamente cada um deles e suas implicações de acordo com a Ordem de Serviço Nº 06/2012- D.O. 07/12/2012. Nessa lógica existe maior articulação entre as áreas do conhecimento que ganham maior visibilidade do que os componentes curriculares individualmente, antes chamados de disciplinas ou matérias. A expressão final dos resultados obtidos pelo aluno será fruto de consenso do conselho de classe participativo através dos seguintes conceitos:

- *Construção Satisfatória de Aprendizagem (CSA)* está aprovado;
- *Construção Parcial de Aprendizagem (CPA)* ou *Construção Restrita de Aprendizagem (CRA)* realiza atividades de recuperação através de uma nova

intervenção com o *Plano Pedagógico Didático de Apoio* (PPDA) durante o ano e poderá alterar o conceito.

- Final do ano, caso ficar com CRA ou CPA, realiza atividades de Avanço.
- *Avanço*: conjunto de atividades realizadas entre os períodos letivos para construir aprendizagem com dificuldades apresentadas durante o ano letivo e realizadas antes do início do seguinte.
- *Retenção*: estudantes que não conseguiram aprovação, mas que agora podem realizar atividades de avanço, desde que, ampliada sua aprendizagem, mas não podem ficar com dificuldades em mais de uma área do conhecimento. Com uma área em *Progressão Parcial* (CPA/PP) é aprovado, mas com atividades de recuperação durante o ano seguinte.

Na área de abrangência da 17ª Coordenadoria Regional Estadual de Educação (CRE), por exemplo, localizada no município de Santa Rosa-RS, com 30 escolas de Ensino Médio distribuídas em 22 municípios, foram realizadas as atividades de avanço dentro dessa nova lógica depois do final do ano letivo de 2013. Nessas atividades 12,23% dos alunos dos primeiros anos e 29,32% dos alunos dos segundos anos avançaram na construção do conhecimento e progrediram para a série seguinte. Esse percentual, além de melhorar os números que registram evasão e repetência, representa muito na vida desses jovens que conseguiram construir aprendizagem entre os períodos letivos e, portanto, não foram reprovados.

É importante frisar que essas mudanças conceituais estão comprometidas com a necessidade da escola pública cada vez mais trabalhar para garantir a educação como direito. Essa questão legal, como já citado anteriormente, significa garantir não apenas o acesso, mas a permanência com aprendizagem, o que significa garantir o sucesso escolar. Em analogia se pensássemos que a melhor escola é a que reprova o melhor hospital seria aquele que mata.

Essa nova proposta está enfrentando e vencendo muitos desafios. Um deles fica explícito na superação da lógica que, na maioria das vezes, se resumia em preparar o aluno para o vestibular. Menezes de Lima (2013) lembra que a escola seletiva, que surge na modernidade, ainda resiste à transformação, ao mesmo tempo em que uma nova escola se apresenta. Azevedo (2013) também chama atenção para a escola pública garantir o direito à educação assim como define a lei.

A escola pública como instituição do Estado não cumpre a ordem do texto constitucional, que lhe incumbe da função de garantir o direito à educação, embora ela esteja ali simbolicamente de “portas abertas”. Simbolicamente porque o direito à educação não se resume ao acesso à escola. Ele só se materializa quando o acesso ao conhecimento é universalizado; quando a garantia da aprendizagem é alcançada; quando na escola o aluno adentra, permanece e obtém sucesso escolar. Entendendo aqui sucesso escolar como a produção de conhecimento e a formação cidadã de qualidade, se não pela totalidade dos que se matriculam, pela esmagadora maioria (AZEVEDO, 2013, p.32).

A abordagem do secretário estadual da educação (RS) questiona o modelo seletivo e classificatório de avaliação. Tal proposição está disposta a enfrentar um problema de grande importância social, mesmo que ainda seja forte e enraizada a ideologia fatalista e imobilizante, que anima o discurso neoliberal, como lembra Freire (1996, p.21), que “insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social”. Por outro lado essa outra dinâmica trabalha na perspectiva de melhorar a qualidade da educação que não poderia continuar repetindo as mesmas práticas e esperar melhores resultados.

De acordo com Ferreira (2013, p.200) “a mudança da prática avaliativa na escola de Ensino Médio não se sustenta, se for apenas de aparência, de superfície, parcial ou fragmentada”. Essa autora defende a avaliação emancipatória como um processo que não vem de forma isolada, mas acompanha as atividades organizadas no Seminário Integrado (SI), através de projetos, que necessitam do envolvimento de todos os professores.

As ações da pesquisa, através do SI, procuram envolver todos os professores e superar a prática de entrar na sala de aula e trabalhar os conteúdos isolados, previamente sequenciados e estabelecidos pelo livro didático. O SI aparece como um elemento inovador, no entanto, como destaca Mosna (2013) é indispensável romper o paradigma da avaliação tradicional:

O elemento inovador da proposta é o Seminário Integrado (SI), um espaço privilegiado que busca articular as quatro áreas do conhecimento para que a interdisciplinaridade se efetive; que possibilite a politecnicidade e a relação teórico-prática; e que tem a pesquisa pedagogicamente estruturada como o ponto alto que consubstanciará o sentido do conhecimento ao aluno. Pela proposta, o professor desse espaço tem um papel de estimulador e mediador do conhecimento do aluno; ele, ao mesmo tempo em que precisa fazer as intervenções pedagógicas necessárias para que a aprendizagem aconteça, tem de despertar no aluno o desejo do saber, ou seja, em vez de cobrar respostas o tempo todo o professor deve estimular o aluno a fazer-se indagações e buscar as respostas. Esse é o objetivo da pesquisa. Mas,

para que isso seja possível, é indispensável romper com o paradigma da avaliação tradicional (MOSNA, 2013, p.235).

Romper com a avaliação tradicional significa enfrentar uma situação enraizada na prática pedagógica. Isso não quer dizer que é impossível. Ao contrário, ela é indispensável para a escola dar mais sentido ao conhecimento. Freire (1996) destaca que no fundo o essencial nas relações entre educadores e educandos é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Com as ações do SI, através da pesquisa, os estudantes estão ampliando sua autonomia e isso é um resultado importante dessa mudança.

Ferreira (2013, p.201) destaca, como já apontamos anteriormente, que a essência da mudança do paradigma da avaliação “está no acompanhamento do processo do ensino, contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, singular – no tempo adequado de aprendizagem de cada um”. A finalidade, continua a autora, está justamente em verificar as dificuldades na aprendizagem para agir e intervir durante a construção do conhecimento e não apenas no final. Trata-se de uma avaliação mais crítica, que aposta na responsabilidade dos sujeitos e investe mais profundamente na aprendizagem dos estudantes quando o educador replaneja e reorienta suas ações.

De acordo com Mosna (2013, p.226) o modelo de avaliação classificatória está ainda impregnado nos poros da escola. Mosna (2013) afirma também que, apesar do ordenamento legal, a avaliação classificatória continua sendo utilizada como instrumento de poder por professores que apelam para medidas arbitrárias e ameaças, inaceitáveis nos dias de hoje.

Estamos vivendo, ainda em muitas situações, uma compreensão distorcida de escola onde é mais importante “passar nas provas e de ano” do que o desejo do aprender, como afirma Mosna (2013, p.229). A autora destaca também que essa situação é nociva para a aprendizagem porque o aluno que passa, mesmo com nota baixa, contenta-se com sua proficiência e o aluno que reprova se desestimula e, não raras vezes, abandona a escola.

Preocupação que Freire já destacava na década de 1960 em plena ditadura militar, quando, conforme afirma Paludo (2001), “o Brasil passa a ter uma pedagogia anunciada das classes populares com vistas à sua transformação”. Seguindo essa

linha Paludo destaca (2001, p.93) que o conhecimento deixa de ser uma doação do educador ao educando, mas “algo que se constrói e reconstrói, permanentemente, através da pesquisa e da relação dialógica estabelecida e continuamente renovada entre ambos”.

Percebe-se, portanto, que para enfrentar o desafio de reestruturar o Ensino Médio não seria necessário apenas apropriação das bases teóricas da nova concepção, mas uma disposição “espartana” de defendê-la diariamente. Esse combate desnuda outro paradoxo da avaliação classificatória que reproduz relações autoritárias e isso não combina mais com o nosso tempo e muito menos com uma escola que deseja consolidar a democracia, conforme destaca Mosna (2013).

Estamos, com certeza, diante de um tema muito importante e não podemos esquecer que os mais afetados pela avaliação classificatória sempre foram as classes populares do povo brasileiro. Classes historicamente excluídas e que agora contam com uma política pública reconhecida pela linha do atual governo brasileiro. Paralelo à compreensão federal caminha o Estado gaúcho com a reestruturação do Ensino Médio apostando na Politecnia e, dentro dela, na avaliação emancipatória.

Da mesma forma foram chamados e desafiados os educadores gaúchos para mudar e melhorar a realidade do Ensino Médio da rede pública. Realidade que não é inexoravelmente esta, como diz Freire (1996, p.83): “está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar”. A escola pública, nessa caminhada, busca também ressignificar seu papel encontrando o sentido para garantir a educação como um direito, identificada com a democracia e a construção da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação emancipatória está situada bem no centro do processo de reestruturação do Ensino Médio implantado pela Seduc-RS, a partir de 2012. Algumas pessoas envolvidas mais diretamente equivocadamente ainda acreditam que se trata apenas de uma substituição de notas por conceitos. No entanto, está ficando cada vez mais claro para todos que não se trata disso.

A avaliação emancipatória pressupõe olhar a educação como um direito e não como um privilégio de poucos, como foi por séculos no Brasil. Essa outra lógica propõe um olhar mais cuidadoso com nossa época. Está mais que na hora de enfrentar os índices alarmantes de exclusão social, aceitos quase com naturalidade de uma escola pública que por muito tempo ficou de costas para o público, reproduzindo práticas de avaliação autoritárias.

A aplicação da avaliação emancipatória sugere uma mudança de direção e de entendimento do papel da escola pública. Articulada com os princípios legais essa avaliação compreende que não basta garantir acesso e permanência sem assegurar a qualidade da aprendizagem e do sucesso escolar. São questões que estão acontecendo, como parte de um processo em que também os educadores aprendem, assim como nos ensina Freire (1996, p.25) onde “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. São reflexões pertinentes que retratam um pouco da dinamicidade desse processo comprometido com a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clóvis. REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. *In*: AZEVEDO, José Clóvis. REIS, Jonas Tarcísio (org). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, pp. 25-48.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.

_____. **LDBEN**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Sobre Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012.

_____. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul. José Clóvis Azevedo. **Ordem de Serviço Nº 06/2012**- D.O. 07/12/2012.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas (p.187-206). *In*: AZEVEDO, José Clóvis. REIS, Jonas Tarcísio (org). **Reestruturação do**

ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

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

MENEZES DE LIMA, Maria de Guadalupe. Aprendizagem *versus* reprovação no contexto do Ensino Médio brasileiro. *In:* AZEVEDO, José Clóvis. REIS, Jonas Tarcísio (org). **Reestruturação do ensino médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, pp. 207-218.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina. -12. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do Ensino Médio. *In:* AZEVEDO, José Clóvis. REIS, Jonas Tarcísio (org). **Reestruturação do ensino médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, pp. 219-240.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico (DP). **Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual.** Porto Alegre: Seduc-RS, 2012.

PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (TEMA GERADOR: 6)

INTERLOCUÇÕES COM PAULO FREIRE E PROFESSORES EM FORMAÇÃO

MARILEIA GOLLO DE MORAES¹

MÁRCIA ADRIANA ROSMANN²

LEONARDO MATHEUS PAGANI BENVENUTTI³

EVANDRO DE GODOI⁴.

RESUMO

Este texto compõe o conjunto das reflexões realizadas pelos professores e alunos do Curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Augusto, integrantes do grupo de estudos “Interlocuções com Paulo Freire”. Socializam-se as inquietações e motivações destes sujeitos, as quais culminam na necessidade de estudar as ideias de Paulo Freire para além do currículo prescrito. Apresentam-se as dinâmicas de trabalho, a perspectiva de estudo abordada e o processo instituinte de aproximação dos mesmos em torno do pensamento freireano, destacando alguns conceitos do autor, entre eles práxis, educação bancária e a relação professor-aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento Freireano. Atualidade. Licenciatura em Computação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A intencionalidade dessa escrita é socializar o processo instituinte de aproximação de professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Computação (LC) do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Santo Augusto em torno do estudo do pensamento de Paulo Freire. Contextualizaremos desde as inquietações iniciais

¹ Professora do Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Augusto. Coordenadora do projeto de extensão “Interlocuções com Paulo Freire”. Mestre em Educação pela UFRGS e doutoranda em Educação nas Ciências na UNIJUÍ. Email: marileiagm@sa.iffarroupilha.edu.br

² Professora do Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Augusto. Mestre em Educação pela UPF. Participante do projeto de extensão “Interlocuções com Paulo Freire”. Email: marcia.rosmann@iffarroupilha.edu.br

³ Licenciando em Computação do Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Augusto. Participante do projeto de extensão “Interlocuções com Paulo Freire”. leonardo.benvenuti@iffarroupilha.edu.br

⁴ Licenciado em Computação pelo Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Augusto. Participante do projeto de extensão “Interlocuções com Paulo Freire”. Email: evantheirst@gmail.com

quanto às possibilidades de estudarmos a atualidade de Paulo Freire nos cursos de formação de professores, à constituição de um grupo de estudos, trazendo as percepções das professoras e dos alunos.

1. INQUIETAÇÕES, MOTIVAÇÕES E INTERVENÇÃO

Uma das inquietações que nos acompanha desde a formação no curso de Pedagogia e na trajetória profissional na formação de professores, nos cursos de licenciatura, pós-graduação e atuação em projetos de extensão é como desenvolver os elementos centrais da biografia, da obra e da pedagogia freireana, respeitando os diferentes níveis de conhecimento dos participantes. Percebemos que há professores que apenas em algum momento do seu curso de magistério ou licenciatura fizeram alguma leitura, outros só ouviram falar a respeito, há aqueles que se consideram "freireanos de carteirinha" e outros, em geral estudantes de licenciatura, que acham "difícil" entender a complexidade do pensamento freireano⁵⁰⁵.

Por serem recorrentes essas considerações nos propomos discutir a obra de Paulo Freire para além do espaço do currículo prescrito da LC. Inicialmente, motivamos os estudantes, organizamos um espaço-tempo comum para a maioria dos interessados e apresentamos a proposta de estudá-la de forma contextualizada na perspectiva da história das ideias de Paulo Freire. Buscamos a contribuição de Afonso Celso Scocuglia (1999) que ao afirmar a existência de "vários Paulo Freire" apresenta três momentos históricos do discurso freireano.

O primeiro Freire, com preocupações e propostas metodológicas para a alfabetização de adultos e tentativa de formular as primeiras matrizes de uma pedagogia de resistência aos processos de opressão desenvolvidos na América Latina nos anos 60, sendo as principais obras: Educação como prática da Liberdade, Pedagogia do Oprimido e Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos.

⁵⁰⁵ No XIII Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, em 2011, socializamos a proposta de trabalho com professores em processo de formação continuada na pós-graduação e respectiva repercussão **Paulo Freire e a formação continuada de professores: inquietações e proposições**. O que motivou essa experiência com o grupo de estudos na formação inicial de professores no Curso de Licenciatura em Computação do IF FARROUPILHA – Campus Santo Augusto.

O segundo Freire, dos anos 70, pós *Pedagogia do Oprimido*, fazendo uma limpeza do terreno teórico, na tentativa de encampar referências marxistas - 'infraestrutura econômica', priorizando os movimentos sociais como contextos político-educativos. As obras principais dessa fase são: *Cartas a Guiné-Bissau*, *A Importância do Ato de Ler*, *A questão política da educação popular* (cartas publicadas com outros autores) e *Vivendo e aprendendo*.

O terceiro Freire configura-se nos seus livro-dialógicos as reflexões sobre os desafios enfrentados por ele nas experiências profissionais dos anos 80 e 90: com Sérgio Guimarães - *Sobre Educação* (Vol. I e II) e *Aprendendo com a Própria História*; com Sérgio Guimarães e Moacir Gadotti - *Pedagogia: Diálogo e Conflito*; com Antonio Faúndez - *Por uma Pedagogia da Pergunta*; com Frei Betto - *Essa Escola Chamada Vida*; com Ira Shor - *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*; com Adriano Nogueira - *Na Escola que fazemos*. E ainda, nesse período, publica *A educação na cidade*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia e Política e Educação*.

O que mais chama atenção ao trazermos a historicidade da pedagogia freireana, desde a perspectiva elaborada por Scocuglia (1999), é a dinamicidade da evolução desse pensamento. A obra de Freire gira em torno de um único objeto de pesquisa – a educação como instrumento de libertação – o que se poderia chamar de fase ou etapa do seu pensamento é a ênfase em certas problemáticas que vão se diversificando e evoluindo.

Torres (2001) ao escrever sobre os múltiplos Paulo Freire, afirma que de fato, quando voltamos a ler Freire sempre encontramos algo novo. Mas, para encontrar algo novo, a própria pessoa precisa ter avançado desde a última leitura. Assim, há uma infinidade de Freires que as pessoas foram inventando, por que ele nos deixou um legado que é muito maior, atual e duradouro, do que qualquer teoria educativa e qualquer método de alfabetização possam ser. Nesse sentido, é imprescindível reafirmar a importância da presença da temática da vida e obra de Paulo Freire nos cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Da mesma forma, observar a perspectiva de abordagem é fundamental para garantirmos a atualidade do seu pensamento.

O ponto alto da atualidade de Freire é quando discutimos a emergência de novos paradigmas - a capacidade de lidar com as críticas e o senso de auto-crítica.

Além desse aspecto, Freire é um legado para a atualidade na originalidade do seu pensamento, um pensamento engajado politicamente, crítico e esperançoso, traduzindo a denúncia em anúncio. Paulo Freire na alfabetização de adultos, nos movimentos sociais da América Latina, na reinvenção da educação formal, constituiu-se “os múltiplos Paulo Freire” como denomina Torres:

[...] pouco importa se uns o entenderam melhor do que outros, se existiram os que compreenderam realmente o seu pensamento ou não. A maior contribuição de Paulo Freire talvez seja ter conseguido comunicar-se e conectar-se com a fibra mais amorosa e genuína de muitas pessoas – babel de idades, raças, credos, posições econômicas, sociais e ideológicas, níveis educativos, profissões e ocupações – ajudando-as a saberem que existe algo chamado educação e algo chamado pobreza/marginalização/opressão, que existe uma relação entre ambas, que tal relação pode ser tanto de cumplicidade quanto de ruptura, útil tanto para oprimir quanto para libertar. (TORRES, 2001, p. 242)

O grupo foi se constituindo num movimento interessante entre duas professoras de pedagogia e seis acadêmicos da LC. Devido à dinamicidade do tempo e relações de trabalho, alguns integrantes não permaneceram no grupo, enquanto outros foram se inserindo, sendo que entre idas e vindas permaneceram desde o início dos trabalhos até o momento as duas docentes e dois discentes.

Atualmente, contamos com nove participantes, sendo eles as duas docentes, uma técnica-administrativa em educação (atuante na educação especial), dois licenciados em computação, egressos do IF Farroupilha que têm interesse na continuidade do estudo e quatro discentes da LC. As perspectivas para este ano são de permanência dos atuais e ampliação do número de participantes, com a possibilidade de ingresso de profissionais das outras esferas educacionais do município de Santo Augusto e região. Um fato positivo é que o número de turmas da LC foi ampliado em relação a 2013, permitindo que mais pessoas tenham a oportunidade de se inserirem no grupo, que é organizado através de uma dinâmica de estudo, leituras, revezamento na coordenação das discussões mensais e elaborações pessoais.

Em determinado momento, por estarmos num locus acadêmico, foi questionado pelos integrantes a possibilidade de certificação das atividades para contabilizar as horas complementares exigidas pela legislação vigente. Então,

registramos nosso grupo de estudos como projeto de extensão de longa duração no IF Farroupilha, com os seguintes objetivos: partilhar algumas reflexões acerca da atualidade do pensamento de Paulo Freire contribuindo na formação inicial e continuada de professores; (re) apresentar Paulo Freire e sua pedagogia nos contextos de formação inicial e continuada de professores e sistematizar as reflexões, desenvolvendo alguns apontamentos a respeito dos motivos de continuarmos estudando Freire. A metodologia se configura em estudos individuais, leituras e produção final, encontros presenciais para discussão das obras e socialização da produção final, participação no Fórum de Estudos de Paulo Freire e viagem de estudos para conhecer a experiência pedagógica de uma escola freireana.

2. A PALAVRA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA

Enquanto educandos da LC, nos primeiros semestres do curso, especificamente no componente curricular de “Identidade Docente e Campo Profissional”, conhecemos a obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (2011), que marcou-nos pelos profundos saberes do autor no que tange à ética, respeito e criticidade, entre outros princípios que demonstram uma amorosidade pela humanidade imensurável, direcionada ao processo de ser mais, com a capacidade de olhar-se em relação ao mundo, compreendendo as relações que nos constituem enquanto sujeitos concretos, sob a perspectiva marxiana que o autor evidencia, com o devido afastamento de ortodoxias.

Devido a esta leitura e às demais interações em sala de aula, durante o seminário final do semestre nos sentimos inquietos sobre suas ideias relativas ao ser, nas dimensões humana, profissional e cultural. Sob o contexto da formação de professores de computação, cada discente teve espaço para expressar sua opinião, não necessariamente de acordo com as ideias freireanas, o que consideramos positivo e produtivo. Pois bem, a obra de Freire continua sendo mencionada e praticada no decorrer do curso, entretanto emergiu a necessidade de darmos continuidade ao estudo de suas ideias, mas como uma atividade paralela à estrutura curricular da licenciatura, sob a forma de grupo de estudos. Com o apoio de duas

professoras da área pedagógica do IF Farroupilha, combinamos a organização do grupo.

A dinâmica do grupo, intitulado “Grupo de Estudos Interloquções com Paulo Freire”, dá-se em consonância com o pensamento freireano, sobretudo no que se refere à forma democrática que escolhemos as obras, prazos para leitura e socialização dos resultados das atividades, bem como as sistematizações que ocorreram na forma de artigos apresentados no XV Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, II Seminário de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e no VII Seminário Nacional Diálogos Com Paulo Freire. A experiência que obtivemos nestes eventos foi grandiosa devido à dinâmica dos círculos de cultura, em que tivemos a oportunidade de interagir com os autores dos demais trabalhos, dando-nos a certeza de que o legado freireano permanece vivo em diversos espaços externos ao IF Farroupilha, estendendo-se aos espaços educativos não-formais e em diferentes formas de expressão.

Outro aspecto da dinâmica do grupo que merece a atenção é o revezamento na coordenação das discussões centrais, conforme citado anteriormente. Essa prática horizontaliza as relações entre os diferentes sujeitos do grupo, que precisam demonstrar responsabilidade e diretividade no ato coordenativo, algo bem-vindo sob a ótica freireana, concernente aos profissionais da educação. Desta forma, preparamo-nos enquanto discentes à futura atuação em sala de aula com diretividade, mas cuidadosos quanto ao autoritarismo que as relações de poder expressas neste espaço podem propiciar.

A primeira leitura do grupo foi introdutória ao pensamento freireano, sob a forma do escrito A história de ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas, de Scocuglia, que relata:

Foi em entorno da luta por fazer de educação “uma prática da liberdade”, um processo de “conscientização pelo diálogo”, uma “ação cultural” em defesa dos oprimidos, um exercício do “direito ao conhecimento” e um processo de “ser mais” dos homens e das mulheres, que Paulo Freire construiu sua história e influenciou outras tantas histórias de vida (Scocuglia, 2006, p. 17).

Após esta etapa, adentramos à obra *Pedagogia do Oprimido*, composta por uma radical teoria crítica que esmiúça as relações entre opressores e oprimidos inspirada na luta de classes marxiana, sinalizando propostas revolucionárias para a superação das condições de opressão que dados sujeitos estão submetidos, sobretudo os pertencentes às classes populares. Dentre os conceitos-chave desta obra, problematizamos em alguns encontros, em diálogo referente à LC, a questão da práxis, ou seja, a prática refletida, a reflexão sobre a prática, a indissociabilidade dessas dimensões e o conceito de educação bancária, com a devida crítica ao seu caráter narrador:

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 vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixarem docilmente “encher”, tanto melhor educandos serão (FREIRE, 2013, p. 80).

O conceito freireano de educação bancária foi analisado principalmente pelo curso de LC ter na sua ênfase, além dos componentes pedagógicos, os técnicos específicos. Estabelecemos relações entre o quanto o ensino da computação pode ser convidativo ao bancarismo acima citado, além das tecnologias que prometem redenção, mas devem ser analisada com reflexividade e criticidade.

Para o estudo das próximas obras de Freire, optamos por mais de uma obra, em que cada participante escolheu uma dentre as mais conhecidas de sua “segunda fase”, sendo elas *Cartas à Guiné Bissau*, *A importância do ato de ler*, *A questão política da educação popular* e *Vivendo e aprendendo*. As interlocuções com essas obras ainda estão em processo, portanto esperamos sistematizá-las para socialização no decorrer de 2014.

Enquanto discentes, nos sentimos comprometidos a estudar este autor e outros mais a fim de ampliarmos a consciência crítica que entendemos como necessária à prática educativa. Os estudos não podem se esgotar em Freire, pois isso, inclusive, seria uma contradição ao seu pensamento, que não é doutrinador, de caráter limitador. O convite é para uma reflexão contínua acerca de nossas práticas, no sentido de potencializar a autonomia humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freire inspira confiança pela sua coerência entre o dizer o fazer, humildade, predisposição ao diálogo, testemunho de vida e seu legado pedagógico. Permite olhar as conexões eu-outro no mundo com vistas às múltiplas possibilidades de intervenção, uma vez que há condicionamentos e não determinações. Sugere que cada um se assuma como aprendente da própria história em busca do ser mais, o que nos encorajou a socializar a experiência da composição desse grupo de estudos, “Interloquções com Paulo Freire”.

O desafio é inserirmos os professores das escolas públicas em nossas interloquções com Paulo Freire, contribuindo com a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nas instâncias do IF Farroupilha.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 3. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. ITERRA, Veranópolis, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

_____. (Org.) **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. (Org.) **Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MCLAREN, Peter. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire In memorial Paulo Freire. In FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo, Editora UNESP, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. Editora Universitária, João Pessoa, 1999.

_____. **A história de ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 5. ed. João Pessoa: Universitária / UFPB, 2006. 174 p.

TORRES, Rosa María. Os múltiplos Paulo Freire. In FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo, Editora UNESP, 2001.

PAULO FREIRE: MARCO INICIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

JOCELAINÉ SCHMITT HENDGES¹

LAÍS CRISTINA MOTTA ROQUE²

VIVIANE VIEIRA ARRUDA DA SILVA³

RESUMO

Paulo Freire, um dos grandes educadores do Brasil, reconhecido mundialmente, instituiu novas formas de pensar a educação nacional, especialmente ao valorizar a alteridade dos oprimidos. Por isso, este estudo tem por objetivo destacar os benefícios exercidos pela visão e ação transformadora de Paulo Freire sobre a Educação de Jovens e Adultos, as quais valorizam a individualidade e a realidade de cada educando. Desse modo, ele defende a inserção dos sujeitos desse grupo social no universo escolar a fim de construir seu conhecimento e sua cidadania com liberdade. Para tanto, realizou-se estudos em livros e endereços eletrônicos sobre a metodologia empregada por Paulo Freire, compreendendo sua obra e buscando projetos que aprofundaram e deram continuidade a este trabalho. Compreendeu-se tamanha importância deste na história da educação de jovens e adultos, sua coragem e determinação na realização de seu trabalho e seu relevante papel na educação atual, sendo ainda hoje lembrado em vários momentos desta.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Libertadora. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Paulo Freire.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação de jovens e adultos é um tema de muita importância na sociedade brasileira, devido ao grande número de analfabetos ainda existentes. Paulo Freire foi quem inicialmente preocupou-se com a pedagogia que estava sendo administrada no Brasil, o que levou a formular uma educação libertadora. Esse

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Uri, Campus de Santo Ângelo-RS. E-mail jocelainehendges@hotmail.com.

² Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Uri, Campus de Santo Ângelo-RS. E-mail lais.cristina.motta.roque@bol.com.br.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Uri, Campus de Santo Ângelo-RS. E-mail vivianevieira1992@hotmail.com.

pensador colocou-a em prática a fim de modificar a visão de educadores acerca desse ensino, deixando marcas que ainda hoje são importantes e evidentes.

1. NOVO PARADIGMA FREIRIANO

Paulo Freire, professor, nascido em 1921 no Recife, Pernambuco, representa hoje uma das mais destacadas personalidades no campo da Educação. Dentre suas várias preocupações, uma que recebeu grande importância foi a educação de jovens e adultos, que até então tinha pouca importância perante a sociedade.

Há não muito tempo essa educação era extremamente mecânica e funcional, pois na verdade não alfabetizava o público alvo, mas levava-o a decorar símbolos, sempre desconectados de sua realidade e descontextualizados.

Paulo Freire percebeu tamanha insignificância nesse tipo de trabalho, por essa razão quebrou antigos paradigmas, criando uma nova proposta de ensino que valorizasse os sujeitos aprendentes, partindo do pressuposto de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988, p.9) , com o objetivo valorizar o conhecimento dos alunos de mundo e de educar para liberdade.

Incentivados por Freire, muitos movimentos e organizações se mobilizaram em função de trabalhos com jovens e adultos, como MOVA, SEJA, Eneja e Confintea, envolvendo-os nestes programas e contribuindo no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a Educação de Jovens e Adultos, amparada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dá a estes o direito à educação e ao aproveitamento de conhecimentos já adquiridos.

Para tanto, a discussão que segue vem buscar compreender a atuação de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos, bem como as contribuições que vieram com esta e continuam evidentes até hoje.

2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Já se mencionava a necessidade de oferecer educação de jovens e adultos na pouco duradoura Constituição de 1934, mas só a partir da década seguinte iniciativas concretas foram realizadas.

A educação de adultos se define no cenário da política educacional brasileira, a partir da década de 1940, através da criação do Serviço de Educação de Adultos e do desenvolvimento da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947. Embora não tenha obtido sucesso, sendo extinta antes do final da década de 1950, a campanha fomentou a discussão teórica em torno da educação de adultos e do analfabetismo e suas consequências psicossociais, conforme assinala a Ação Educativa (1997). É na década de 1960, no entanto, que ocorre a produção de um paradigma pedagógico próprio à educação de adultos, com o trabalho de Paulo Freire, que desenvolve uma proposta específica para alfabetização de adultos. A proposta de Freire se assenta nos princípios da educação popular, da qual ele foi um dos grandes inspiradores. Entre as dimensões fundamentais desse paradigma, cabe destacar a compreensão da educação como um ato político; como um ato de conhecimento e não como simples transferência de conhecimento; como um ato dialógico no descobrimento rigoroso da razão de ser das coisas, a noção de uma ciência aberta às demandas populares; a importância do planejamento participativo e comunitário. (STRECK, 2010, p. 136).

O ser humano é em si um ser social, criado de forma a se adaptar ao meio em que é inserido. Neste, adquire cultura, hábitos, costumes, crenças e, como, não podia ser diferente, educação. No contato com o outro aprende novos conhecimentos, discute e emite criticamente opiniões, buscando alternativa para o melhor convívio social. Pensando nisso, seria possível ensinar um jovem e/ou adulto a ler e escrever distanciando-o desta realidade em que ele vive? Praticamente impossível, e é aí que surge Paulo Freire com uma proposta inovadora para a educação desse grupo social.

3. VISÃO E MÉTODO FREIRIANO NA EJA

O ensino da leitura e da escrita era muito distante da realidade da população que se pretendia alfabetizar. Este problema foi detectado por Paulo Freire, que a partir disso desenvolveu uma nova forma de ensinar. Streck ao refletir sobre o método freiriano destaca que

A problematização da formação de pessoas adultas é questão de cerne na obra de Paulo Freire, que a concebe de forma vinculada à questão da alfabetização numa perspectiva de educação emancipatória, uma vez que compreende a alfabetização para além de uma aprendizagem mecânica da técnica de codificação, mas como leitura de mundo. Nesse sentido, todo o processo de educação de adultos implica o desenvolvimento crítico da leitura do mundo, o qual envolve um trabalho político de conscientização. (STRECK, 2010, p. 136)

Freire afirmava que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e a sua construção” (FREIRE, 1999, p. 25). Dessa forma, os educadores devem oferecer amplas oportunidades para que os alunos consigam desenvolver as suas potencialidades, para que estes possam ampliar a compreensão dos fatos, fenômenos e teorias, pois cada um precisa de tempo para aprender e assimilar o conteúdo.

Freire, que iniciou seu trabalho pedagógico com jovens e adultos em baixo de árvores, bosques, lugares informais, criticava o sistema tradicional, que utilizava a cartilha como principal ferramenta para ensinar a leitura e a escrita. Essa metodologia propunha a repetição de palavras e frases soltas e forçadas, sem significado algum, como os tradicionais exemplos: “Eva viu a uva”, “o boi baba”, “a ave voa”. Assim, não era possível o exercício da liberdade e a valorização do conhecimento prévio do aluno.

Em contrapartida, o trabalho de Paulo Freire tem como base temas geradores, que emanam diretamente do meio em que seus alunos estão inseridos, das palavras cotidianamente utilizadas por eles. Tal atividade possibilita, ainda, a interdisciplinaridade, integrando as mais diversas disciplinas e, além disso, procede sempre da realidade e valoriza a vivência de cada um dos integrantes.

Ele propôs a educação libertadora, que representa um meio para a transformação social, que se opõe à bancária. Esta última

repercute como anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno. Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade. (STRECK, 2010, p. 135).

Ao contrário dessa educação “paralisadora”, a pedagogia de Freire propõe uma educação que deve ter o objetivo de libertar, de criar uma consciência crítica, solidária. Sob a ótica de Freire, isso se torna possível através do diálogo, da colaboração, organização, união, do respeito à alteridade e não pela conquista forçada, manipulação, invasão cultural.

Esse educador explica que “o objetivo da ação dialógica está em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua aderência, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (Freire, 2011, p.237). Vê-se claramente a filosofia que orienta os propósitos do trabalho de Freire: educar para a liberdade é educar para a transformação social do mundo, onde os oprimidos, sejam por quais razões forem, possam ter vez e voz, ter a oportunidade de levantar suas bandeiras em prol de uma educação de qualidade, do bem-estar social, de oportunidades no mundo do trabalho e na vida.

Para que essa orientação para o exercício da liberdade pela educação aconteça é necessário sublinhar que todo processo de educação de adultos implica o desenvolvimento crítico da leitura do mundo, de um ser pensante, o qual envolve um trabalho político de conscientização que necessita do empenho, do esforço, da reflexão, da alegria de quem ensina e de quem aprende. Sobre o processo de conscientização, Rubem Alves salienta que: “Pensar é uma forma de sofrer, consequência da alienação, pois se não estivéssemos de mal com as coisas não enviaríamos as palavras, como emissários de paz”. (1984, p. 57).

Freire afirma que “quem atua sobre os homens para adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores” (FREIRE, 2011, p. 117). Tal afirmativa reforça a rejeição desse autor sobre a educação bancária, manipuladora, realçando o seu processo metodológico já que em sua opinião: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 68). Para ele, a construção da cultura é um processo coletivo, solidário, jamais individual.

4. INICIATIVAS QUE FAZEM A DIFERENÇA

Foi a partir de 1969 que o governo federal organizou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa voltado a oferecer alfabetização a grandes parcelas de adultos analfabetos em todo país. Este movimento trata a alfabetização de adultos com o caráter de campanha, abrindo mão do paradigma sócio consensual. Em 1985, desacreditado nos meios de comunicação e educacionais, o Mobral foi extinto, mas deixou marcas. A partir dele outras iniciativas foram implementadas com a Fundação Educar (1986), o PNAC – Pacto Nacional de Alfabetização e Cidadania (1990), o Projeto Ler no RS (1990).

Tendo como referência a educação popular, inspirada e idealizada por Paulo Freire, surge em São Paulo o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) e em Porto Alegre o SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos) criado em 1989. Existem ainda outros programas voltados à educação de jovens e adultos, como:

Fórum São Paulo de EJA (fundado em 1999): é um coletivo que pensa EJA como direito do cidadão e, para tanto, discute as políticas públicas para este segmento. O IPF é uma das organizações que compõe a coordenação estadual. [...] MOVA BRASIL: é um espaço de articulação, formação e propostas de políticas públicas, visando a fortalecer o movimento de EJA no âmbito nacional. O IPF é uma das organizações que compõe a coordenação nacional. Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja): é um espaço de articulação de todas as instâncias governamentais – municipal, estadual, federal -, da sociedade civil organizada que debatem e propõem políticas públicas para EJA. Conferência Internacional da Educação e Adultos (Confinteia): realizada a cada 12 anos, é um espaço de debate e articulação internacional da EJA. A Declaração de Hamburgo, construída no último encontro realizado em 1997, é um documento referência para a Educação de Adultos. (SANTOS, 2014).

Alguns destes projetos ainda são pouco conhecidos, mas vêm se expandindo sempre mais, servindo de incentivo e de melhorias na qualificação de jovens e adultos.

5. AMPARO LEGAL PARA A EJA

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ficou assegurado o direito à educação para jovens e adultos. Conforme o Artigo 37. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). A forma de estes ingressarem em instituições de ensino, ainda na LDB, é destacada no Artigo 38. “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos de caráter regular” (BRASIL, 1996). O § 2º deste artigo destaca: “Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL, 1996); para isso acontecer precisa-se valorizar a realidade, os costumes de cada indivíduo, ideia defendida por Freire.

Muitas instituições de ensino estão preparadas para receber jovens e adultos, algumas específicas a esse grupo; outras, integrando-os nas turmas que condizem com seu nível de conhecimento. Porém ainda há muito preconceito voltado a estes educandos, que enxergam neste fato motivos para gozações e humilhações, por meio de brincadeiras de mau gosto a fim de denegrindo a imagem moral destes estudantes perante o grupo. É este fato que ainda inibe muitos jovens e adultos a retomarem os estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico desenvolvido por Paulo Freire com jovens e adultos trouxe uma nova perspectiva quanto à educação destes. Um ensino voltado á realidade, ao diálogo, à compreensão mútua, leva a pensar o quão importante é o processo de ensino-aprendizagem na aquisição da leitura, escrita e compreensão crítica do mundo.

Historicamente observava-se a pouca relevância social que tinha a Educação de Jovens e Adultos, sendo totalmente desconectada da realidade. Mas o homem,

sendo um ser social, quando trabalha a partir de sua realidade, além de tornar-se um ser pensante, passa a compreender o meio em que vive, aprendendo com mais facilidade ler e escrever e a transformar esse mundo. Esta educação para liberdade foi idealizada por Paulo Freire.

O método deste importante educador, que partia da realidade de seus alunos, tinha por objetivo este ensino libertador. Pelo diálogo, ao discutir problemas sociais e propor soluções, os educandos passaram a se reconhecerem como seres pensantes, ativos, livres, transformadores de mundo e de si próprios. Sua eficácia percebeu-se no grande número de alfabetizados em questão de alguns dias.

Inspirados em Freire, muitos projetos foram desenvolvidos visando o trabalho com Jovens e Adultos. Estes contribuem a cada dia na alfabetização de pessoas que até não muito tempo estavam desacreditadas de si mesmas, levando-as a ver o mundo que as cerca com um novo olhar: um olhar promissor, confiante, com fé no amanhã.

Além disto, outra conquista acerca desta educação foi o amparo legal, exposto na LDB. O direito dos jovens e adultos a frequentarem escolas regulares se tornou um grande avanço social, pois além de oportunizar a estas pessoas a educação quando não a receberam na idade certa, diminui o preconceito delas para consigo mesmas e da sociedade quanto a elas.

Paulo Freire, com seu método inovador, trouxe uma nova esperança para educação de jovens e adultos. Ele deu o passo inicial, e muita coisa já foi feita a partir daí para aumentar cada vez mais a adesão e a educação destes. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para que, progressivamente, extinga o preconceito ainda existente e atraia este público-alvo, incentivando-o na realização de seus objetivos, na luta por seus direitos por meio do exercício responsável da liberdade para que se tornem de fato cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ruben. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. **Educação de Adultos**. Disponível em <<http://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/educacao-de-adultos>>. Acesso em: 13 de abril de 2014.

STRECK, Danilo R. [et. al.] (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

O DIREITO À EDUCAÇÃO A JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: ALGUMAS COMPREENSÕES

CÁTIA KESKE¹

LETÍCIA DOMANSKI²

RESUMO

No presente texto, buscamos caracterizar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – como possibilidade de jovens e adultos usufruírem do seu direito à educação profissional e tecnológica e à educação básica. Fazemos isto por meio de um exercício de reflexão quanto à prática docente junto a jovens e adultos, no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em específico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Câmpus Santa Rosa. Ao estabelecer o diálogo entre nossas *percepções* docentes, no trânsito entre o des/conhecimento do direito de jovens e adultos à EJA integrada à EPT, problematizamos-las, entrelaçando conhecimento teórico e prática profissional docente, chegando a um alargamento do nosso conhecimento e, a partir disto, das nossas *compreensões*. O deslocamento das *percepções* às *compreensões* acerca do PROEJA, é subsidiado por textos legais e autores que discutem o direito à educação no contexto da EPT, da EJA e do PROEJA em contexto nacional e pelos conceitos de *humanização*, *inédito viável* e *ser mais* de Paulo Freire. Na reflexão, identificamos que, apesar de o PROEJA ser considerado uma conquista recente, é pontual em meio ao contexto socioeconômico que estamos vivendo, constituindo-se um espaço-tempo no qual se torna imperativo aos jovens e adultos reconhecerem-se como sujeitos de direitos, capazes de fazer história e de se refazer na história.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA.

¹ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Panambi. catia.keske@iffarroupilha.edu.br.

² Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Santa Rosa. ledomanski@sr.iffarroupilha.edu.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No atual contexto socioeconômico, condicionado pelo capitalismo a cada dia mais globalizado, aprender, buscar e relacionar informações diversas são capacidades humanas cada vez mais necessárias, em especial no mundo do trabalho, o qual exige hoje uma formação sempre mais complexa, nem somente teórica, nem apenas empírica. A ideia recorrente é que os trabalhadores que possuem capacidade para resolver problemas e aprender continuamente têm mais condições de trabalhar com “eficiência”.

Premissa que tensiona e provoca a exigência de escolarização de jovens e adultos. Exigência que imprime à Educação de Jovens e Adultos (EJA) um caráter funcional, na medida em que estes sujeitos, em sua grande maioria, a procuram para mediar suas preocupações enquanto trabalhadores, em busca de melhores condições para sua participação no mundo do trabalho.

Quais são, no entanto, os espaços e tempos de que os trabalhadores dispõem para usar de seu direito à educação profissional e tecnológica? No presente texto, buscamos caracterizar o PROEJA como possibilidade para tal direito. Fazemos isto por meio de um exercício de reflexão quanto a (nossa) prática docente junto a jovens e adultos, no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁵¹¹, em específico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Câmpus Santa Rosa.

O exercício parte das *percepções* acerca do direito à educação profissional e tecnológica a jovens e adultos quanto a sua oferta pública e gratuita por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – às *compreensões* das suas implicações sociais e culturais para estes sujeitos.

Ao tratarmos de *percepções* e *compreensões* sobre a implementação e oferta (pública e gratuita) de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a jovens e

⁵¹¹ Instituída pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que também cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

adultos, nos referimos a conhecimento inicial e um conhecimento alargado, na esteira de Paulo Freire em seu conceito de *consciência*⁵¹².

Ao estabelecer o diálogo entre nossas *percepções* docentes, no trânsito entre o des/conhecimento do direito de jovens e adultos à EJA integrada à EPT, problematizamo-las, entrelaçando conhecimento teórico e prática profissional docente, chegando a um alargamento do nosso conhecimento e, a partir disto, das nossas *compreensões*, do nosso *texto/contexto*. Há que se dizer que se trata de um exercício reflexivo provocado pelo reconhecimento da responsabilidade docente quanto à ressignificação das nossas práticas educativas e pedagógicas. A *práxis* exigente do aprender ao ensinar, pois “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (Freire, 1992, p. 155).

O deslocamento das *percepções* às *compreensões* acerca do PROEJA, é subsidiado por textos legais e autores que discutem o direito à educação no contexto da EPT, da EJA e do PROEJA em contexto nacional e pelos conceitos de *humanização*, *inédito viável* e *ser mais* de Paulo Freire. Sobretudo, mesmo em caráter de provisoriedade – dada a constante ressignificação pela qual passa o conhecimento na contemporaneidade – privilegiamos textualmente nossas *compreensões*, o conhecimento inicial alargado. Com elas apresentamos a “receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos” (Freire, 1983, p. 61-62), na transitividade crítica, para a qual arguições sempre são necessárias, dado o PROEJA ser novo, para o qual o *caminho se faz caminhando*.

⁵¹² Para Freire, a consciência constitui-se na “transitividade”, dado o grau de compreensão da realidade dos sujeitos, bem como das relações que fazem com o condicionamento histórico-cultural. Em *Educação como prática da liberdade* (1983), Freire concebe a consciência no trânsito entre a intransitividade (o “quase compromisso do homem com a existência”), a transitividade ingênua (a “simplicidade na interpretação dos problemas”, impermeável à investigação) e a transitividade crítica (na qual se dispõe às revisões na “prática do diálogo e não da polêmica”) (p. 60-61).

Do direito à educação profissional integrada à Educação Básica a jovens e adultos: o PROEJA nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Sob a denominação inicial *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos*, instituído pelo Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, o PROEJA pauta-se pela necessidade de integrar um “grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter uma formação profissional de qualidade” (Brasil, 2007, p. 3) que, historicamente, não teve estes direitos contemplados como prioridade pelas políticas educacionais.

Um ano mais tarde, com a promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o PROEJA passa a ter seus contornos atuais. Com a denominação alterada para *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*, passa a contemplar as etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio, pode ter como proponentes entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional e instituições dos sistemas de ensino estaduais, municipais e federal, determinando para este último a oferta obrigatória de 10% das vagas da Educação Básica Profissional ao PROEJA.

As proposições legais deste decreto são asseguradas, mais tarde, pela Lei nº 11.741, de 17 de julho de 2008, que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da educação profissional e tecnológica, alterando a redação dos artigos 36, 39, 40 e 41. Vale destacar que este texto legal afasta o teor de vulnerabilidade, pois como destaca Simone Valdete dos Santos (2008, p. 1) “o modo de regulamentar políticas públicas estatais tendo como instrumento decretos-lei determina uma vulnerabilidade, pois compõe políticas de governo, facilmente modificadas, sem debate no Legislativo”.

Ainda em 2008, o governo federal cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Quase cem anos após a Educação Profissional ter seu início no governo do Presidente Nilo Peçanha, em 1909, pelo Decreto nº 7.566, de 23/12/1909, as dezenove escolas de

artes e ofícios, posteriormente denominadas Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), dão origem aos IFs. Como instituições de ensino do sistema federal, os IFs “nascem” com obrigatoriedades, dentre as quais destacamos a oferta de PROEJA.

Percebendo o PROEJA como direito à educação estendido à profissionalização, ao trabalho e à dignidade, compreendemos a educação, a partir de Carlos Roberto Jamil Cury (2002), como direito e sua efetivação em práticas sociais se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações. Tem, porém, o PROEJA, a potencialidade para subsidiar a contraposição à sobrevivência em subempregos e ainda a miséria des/assalariada de milhões de brasileiros? Será um texto legal, cite-se mais uma vez, o Decreto nº 5.840/2006, capaz de efetivar um direito garantido?

O Documento Base para o PROEJA Ensino Médio, ao afirmar que não se trata de “[...] subsumir a cidadania à inclusão no ‘mercado de trabalho’, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (Brasil, 2007, p. 13) desafia às instituições de ensino, que fazem ou pretendem fazer esta oferta para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, que esteja para além de formar um profissional técnico. Cury (2002) nos permite ampliar a questão pela sua ideia de que “a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais”. Segundo este autor, a lei acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países, tendo caráter contraditório, de luta, que a acompanha, “luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça”.

Paiva (2006, p. 1), corrobora neste sentido, ao destacar que “a questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos”. Paulo Freire considera este caráter de luta condição existencial, compromisso radical para a humanização. Quando se trata de direitos, diante dos quais, devem-se realizar todas as marchas para buscá-los, Freire é enfático ao não acreditar em nenhuma luta em favor da igualdade de direitos e da superação das injustiças que não se funde no respeito à vocação para a humanização. Intrínseca à humanização o sonho e a esperança.

O sonho para a humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais [...] que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 1992, p. 99).

Na esteira do pensamento freiriano, podemos ousar pensar o PROEJA como a possibilidade de “sonho realizado” a jovens e adultos em se tratando de acesso à EPT e à Educação Básica? Que outros sonhos têm estes jovens e adultos? Segundo Arroyo (2006, p. 28), “os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito a terra, o direito à sua identidade”. O que temos assistido em nosso país, entretanto, é que o direito à educação em sua não efetividade está sempre relacionado a outros direitos não usufruídos por todos, entre eles saúde, trabalho, moradia, dignidade.

Na concepção de Ramos (2010) singularmente, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica para a classe trabalhadora configura a profissionalização de jovens como uma necessidade, ao mesmo tempo em que a EJA continua sendo predominantemente reparadora da negação do direito à educação básica. Articuladas, EJA e educação profissionalizante combinam a negação (ao trabalho e à educação). O PROEJA é instituído, assim, no limite do fazer educação profissional integrada à EJA de forma substitutiva destes direitos. Como elabora Gaudêncio Frigotto, com propriedade teórica e epistemológica, na educação profissional e tecnológica imbricam-se conflito e antagonismo de concepções e, portanto, de disputa política (2007, p. 2). Outrossim, “por trás de cada conceito de conteúdo, de organização e financiamento da educação profissional e tecnológica, aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico (p. 3).

Para ampliar nossas *percepções*, trazemos como recorte teórico e conceitual as duas concepções apontadas por Ciavatta e Trein (2007), quando analisam a lógica que deve presidir a oferta de educação profissional a milhões de jovens brasileiros que buscam um futuro. As autoras ponderam:

Uma é a lógica do mercado que já não existe enquanto livre compra e venda de força de trabalho, mas como um conjunto complexo de forças materiais e imateriais que submetem os que buscam trabalho às leis da super-exploração do trabalho, particularmente nos países dependentes do capitalismo central. Outra é a lógica da educação que tem como fim a formação do ser humano, em todos os seus aspectos, físicos, morais, afetivos, intelectuais, estéticos (p. 12)

Esta última lógica, “da educação que tem como fim a formação do ser humano em todos os seus aspectos” compreende o sentido político-pedagógico da educação politécnica, a qual tem “uma origem remota na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (Ciavatta; Trein, 2007, p. 12-13). No Brasil, como observam estas autoras, a origem é recente e está presente na ideia de integrar formação geral e educação profissional, buscando superar o tradicional dualismo vivido na sociedade e na educação brasileira, nas lutas pela democracia e na defesa da escola pública. Tal ação retoma a educação politécnica, proposta no primeiro projeto da LDBEN nº 9394/96,⁵¹³ e este ideário é retomado com o Decreto nº 5.154/2004. Sobretudo,

[...] integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (Ramos, 2010, p. 67).

A qual lógica estamos atendendo? É possível identificá-las em nossas ações institucionais quanto ao PROEJA, se nem mesmo temos políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos, como pondera Miguel Arroyo (2006, p. 18)? Podemos estar, sobretudo, como o próprio autor aponta, em um “tempo novo, em que parece que se vai perfilando cada vez mais a educação de jovens e adultos” que “vai sendo assumida pelo próprio governo e pelo Ministério da Educação, por

⁵¹³ Conforme Frigotto (2007) o Decreto nº 5.154, promulgado ainda no primeiro mandato de Lula, representa a resposta a uma cobrança feita desde o início deste governo mediante lutas na área de educação, mediada por suas organizações científicas, culturais e sindicais: revogar o Decreto nº 2.208/97, o qual distanciava o Ensino Médio da perspectiva politécnica.

meio de políticas públicas” o que “nos aproxima, cada vez mais, de um perfil de educação de jovens e adultos mais definido, melhor caracterizado”.

O próprio Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (p. 4-12), o qual instituiu diretrizes para a EJA, apontou para a articulação das funções reparadora, equalizadora e permanente-qualificadora: a primeira, no sentido de possibilitar a entrada no circuito de direitos civis pela restauração do direito a uma escola de qualidade, negado anteriormente e, sobretudo, de reconhecer a igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano; a segunda, por representar a forma pela qual se distribuem os bens sociais, de modo a assegurar uma redistribuição e alocação em busca de mais igualdade; e a terceira, por expressar o sentido da EJA de proporcionar acesso à (res)significação e aprendizagem de conhecimentos a todos por toda a vida, dado o caráter de inacabamento dos seres humanos.

A oferta de PROEJA se faz, sob esta preocupação, desafiando à articulação das funções de reparar, equalizar e qualificar. Para tanto, a “identidade ‘trabalhador’ precisa ser matizada por outros aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos como a religiosidade, a família e a participação social e política nos mais diversos grupos culturais” (2007, p. 14). Originalmente os CEFETs tinham o Ensino Técnico público como bandeira principal. Com a nova proposta, os IFs têm outro foco de ação, o de criar ambientes de aprendizagem ampliados para a EPT. Neste processo de “acesso/ingresso” de jovens e adultos, é significativo considerarmos que

a formação *para* o trabalho, construída ao longo da história das instituições da Rede Federal de Ensino Técnico, tem sido a tônica do trabalho de educação profissionalizante nessas instituições. O ingresso, nessas escolas, de um público específico, como o do PROEJA, implica uma novidade, tendo em vista que são sujeitos que já têm uma formação *no e pelo* trabalho. Esta distinção traz consigo um conjunto de elementos que problematizam os saberes desses adultos ingressantes, estranhos à tradição das escolas técnicas e, conseqüentemente, aos saberes dos seus professores (Franzoi et al., 2010, p. 172).

Segundo Simone Valdete dos Santos (2009, p. 6), a educação profissional, assim como a Educação de Jovens e Adultos, foram “instituídas pela República, vinculadas à industrialização, compondo um discurso de possível assistência aos pobres, do analfabetismo como doença social”. O que *percebemos* é que mesmo

mais de cem anos após o decreto que instituiu as “escolas técnicas federais”, as mudanças são recentes e há relativo desconhecimento das alterações propostas quanto às modalidades e formas de oferta da educação profissional. Entre os profissionais dos Institutos Federais que atuam, direta ou indiretamente, no PROEJA, há o sentimento por vezes de “o que fazer”, de receio de não saber “como fazer”. Receio que pode ser explicado pelo deslocamento do perfil deste estudante. Naira Lisboa Franzoi et al. (2010) contribui neste sentido ponderando que “o sujeito da EJA, que se quer incluir no PROEJA, não compõe o modelo moderno de aluno: está fora da idade reconhecida como regular; evadiu ou nunca frequentou a escola regular; trabalha ou está em busca de trabalho” (p. 177). Não se trata mais do “jovem estudante que *virá a ser*, o técnico”, perfil de trabalhador idealizado da Educação Profissional. Trata-se do “trabalhador concreto que almeja uma formação técnica para melhorar sua condição em relação ao trabalho, já presente na maioria das situações há muito tempo em sua vida”.

E quem são estes sujeitos que, usando de políticas públicas educacionais e de equidade social, incluem-se? Ousamos responder que se trata de alunos jovens e adultos trabalhadores, empregados e desempregados, empregados assalariados ou informais, sobretudo, com saberes e experiências advindas de seu cotidiano. Homens e mulheres que já estão inseridos no mundo do trabalho, ou ainda, que nele buscam efetivar sua participação. Ousamos (nos) questionar: esta(s) identidade(s) é (são) fator(es) fundamental(is) no direcionamento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como nova instituição da Educação Básica e Superior? Eis nosso desafio, cujos desdobramentos constituem-se não somente conceituais, mas metodológicos e pedagógicos.

Reconhecido o avanço histórico quanto à equidade de oferta, nos questionamos se os jovens e adultos, quando fazem uso do seu direito, sentem-se provocados a contrapor sua condição socioeconômica, pensando em condições outras, a partir das práticas docentes na EJA e no PROEJA: as primeiras na rede estadual do Rio Grande do Sul no período de 2003 a 2011 e as segundas no Instituto Farroupilha Câmpus Santa Rosa desde o ano de 2010 aos dias de hoje.

Na perspectiva do “é” a ampliação de EPT proposta recentemente, considerado o fato de um século de atuação das escolas técnicas/CEFETs, ainda desafia: a (pre)ocupação de atender o “mercado de trabalho, qualificando mão de

obra”, realmente, não dá mais os contornos sociais e culturais à demanda elaborada nas consultas públicas, praticadas pelos IFs quando implementados em uma região? Estariam estas *percepções* referidas em uma concepção de educação profissional e tecnológica restrita (que adestra as mãos e aguça os olhos) para formar o *cidadão produtivo* submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado, destacada como uma face da escola dual reproduzida e mantida pelo projeto da classe dominante como anuncia/denuncia Frigotto (2007, p. 3) ao defender a ideia de que a desigualdade é, ao mesmo tempo, produto e condição do projeto dominante na sociedade brasileira?

Na dimensão do “deveria ser”, encontramos nos conceitos *inédito viável*⁵¹⁴ e *ser mais* de Paulo Freire subsídio para analisarmos o que não está sendo, mas poderia vir a ser no PROEJA, ou ainda do que está proposto legalmente, mas que na prática ainda é utópico, porém possível.

Na medida em que o *inédito viável* é “uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas” (Freire, 1992, p. 231), segundo Vasconcelos e Brito (2006, p. 176), o *ser mais* é “a prática da valorização do indivíduo como homem. É a procura pela liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exigindo sempre uma busca permanente, que existe no ato responsável de quem a faz”.

Enquanto “deve/deveria ser”, o PROEJA tem potencial para geração de emprego e renda, uma vez que a oferta pública de educação profissional pela rede federal em regiões fragilizadas econômica e socialmente em nosso país traz consigo a visualização de dupla possibilidade: num primeiro momento, uma educação profissional passível de acesso por todos que assim o desejem e que considere seus sujeitos discentes no seu “todo”, um *inédito viável*, levando em conta que esta modalidade era, em sua maior oferta, restrita a instituições privadas; e, num segundo momento, uma educação profissional que possibilite aos seus sujeitos discentes desenvolverem-se não apenas cognitivamente e profissionalmente, mas socialmente, buscando *ser mais*.

⁵¹⁴ Conceito criado por Freire a partir das influências que “recebeu das idéias desenvolvidas por André Nicolai com a categoria ‘soluções praticáveis despercebidas’, e de Lucien Goldman com a de ‘consciência possível’, que propõe a aplicação desse conceito à comunicação e à transmissão de informações” (Freire, 1992, p. 231),

Fazendo contraponto às ideias recorrentes que imprimem a esta modalidade somente a perspectiva de inserção no “mercado de trabalho”, alienada à lógica capitalista, trazemos o disposto no Documento Base enquanto desafio diante do “atual momento de crise da ordem moderna”, quando e onde a novidade retrata, no texto da SETEC/MEC, o *inédito viável* no PROEJA: “pensar novas formas de relação com o trabalho, novas alternativas de sobrevivência que não passem, necessariamente pelo assalariamento” (Brasil, 2007, p. 29).

Socialmente o PROEJA é visualizado na dimensão da possibilidade de *ser mais* dos jovens e adultos, pois representa um espaço e um tempo propícios à construção de um sujeito mais consciente de seus direitos, deveres e do exercício de sua cidadania, permitindo a inserção social de uma parcela populacional desqualificada tecnicamente que vive à mercê de subempregos, a qual, conseqüentemente, poderá melhorar suas condições de vida.

Culturalmente, destacamos o reconhecimento do PROEJA em sua “incidência” sobre a diversidade cultural local e a democratização do acesso à educação profissional. A diversidade de concepções, modos de ser e pensar enriquece o ambiente da sala de aula. A contradição vivida pelos sujeitos em seu exercício discente os leva a rever e ampliar sua visão de mundo, permitindo-lhes reler o mundo, o seu mundo, a partir da compreensão de que pode e deve fazer uso da palavra para pronunciar este mundo.

Ainda em perspectiva social, o *status* de ser aluno de instituição pública federal, a cada pouco, aumenta quantitativamente, dada a expansão da Rede Federal, que conta, atualmente, com mais de quinhentas unidades relacionadas aos IFs. A ampliação da oferta de EJA integrada à EPT (de PROEJA) traz vivências educacionais e sociais importantes, abrindo horizontes culturalmente daqueles que delas participam e delas são protagonistas.

Estas *compreensões*, somadas à premissa de que “uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, integral do educando” (Brasil, 2007, p. 35), desvelam o PROEJA enquanto *inédito viável* que possibilita a jovens e adultos *ser mais* profissional, social e culturalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das des/continuidades vivenciadas no campo da EJA, a disseminação da potencialidade da educação de jovens e adultos somada a sua condição de *direito*, têm exigido a apropriação do papel do Estado como parceiro potente e fomentador de ações e de novas concepções na e para a EJA/PROEJA. Esta exigência é pontual nas ações e lutas dos movimentos sociais e de algumas práticas educativas nesta modalidade, mas “recusada” ou mantida “em segundo plano” por muitos governos, tanto em âmbito nacional quanto pelos governos estaduais.

Reiterando essa assertiva, no Brasil, dado seu contexto político-econômico e sociocultural e pelas questões sociais decorrentes destes, a EJA tem em seu itinerário des/continuidades tanto político-administrativas quanto teórico-metodológicas, atendendo especialmente às demandas associadas aos problemas resultantes de políticas excludentes, de orientação neoliberal. *Pari passu* à busca pela escola e pela escolarização, jovens e adultos, na maior parte dos casos de retorno ou ingresso no contexto educativo, procuram subsidiar suas necessidades individuais diretamente relacionadas ao mundo do trabalho: salários melhores, proteção social e trabalhos que não sejam insalubres e/ou exijam demasiado esforço físico.

A Educação de Jovens e Adultos e, atualmente o PROEJA, os sujeitos jovens e adultos, educandos e educadores, homens e mulheres, trabalhadores empregados e desempregados, vêm lutando por seus espaços, tendo na legislação sua âncora e na crença em seus direitos o ponto de partida. Sobretudo, a definição legal de 10% das vagas para o PROEJA não corresponde à compreensão, nem teórica ou metodologicamente dentro dos Institutos Federais, muito menos pela sociedade da sua abrangência e contornos socioeconômico e cultural. É o novo que se anuncia em meio ao velho: educação profissional integrada à EJA. Nossas *percepções-compreensões* referiram, apontaram e problematizaram as dimensões desta oferta, à luz da preocupação para com a inclusão social dos inúmeros sem-lugar no contexto brasileiro, bem como no contexto regional no qual atuamos.

O PROEJA pode ser considerado uma conquista recente, mas pontual em meio ao contexto socioeconômico que estamos vivendo, constituindo-se um espaço-

tempo no qual se torna imperativo aos jovens e adultos cumprirem sua vocação ontológica de *ser mais*, fazendo seu *inédito viável*, constituindo-se e reconhecendo-se como sujeitos de direitos, capazes de fazer história e se refazer na história.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

CIAVATTA, Maria; TREIN, Eunice. A transformação do trabalho e formação profissional na sociedade da incerteza. 30^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG: 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 29 out. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº116, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000200010&script=sci_arttext> Acesso em: 5 fev. 2010.

FRANZOI, Naira Lisboa; HYPOLITO, Álvaro Moreira; FISCHER, Maria Clara. Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35 n. 1, jan/abr 2010. p. 167-186.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 28. n. 100, oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300023&script=sci_arttext> Acesso em: 14 set. 2009.

PAIVA, Jane. Direito à educação de jovens e adultos: Concepções e Sentidos. 29^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG: 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35 n. 1, jan/abr 2010. p. 65-85.

SANTOS, Simone Valdete dos. **Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o PROEJA**. 31^a Reunião Anual ANPED, Caxambu/MG: 2008. Caxambu/MG. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2009.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire: Glossário**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA PELA PEDAGOGIA POPULAR

PATRÍCIA SIGNOR¹

CELSO ILGO HENZ²

ANA PAULA DA ROSA CRISTINO ZIMMERMANN³

O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.

FREIRE, [1979] 2008, p. 28

RESUMO

A possibilidade de tornar a escola um ambiente de interação e construção da autonomia do aluno é um caminho que não pode ser ignorado pelos educadores que buscam a qualidade da escola pública. A pedagogia popular, pensada por Freire, nos anos 60, inspira e abre caminhos para um olhar mais humano aos educandos, com vistas para a ressignificação dos conteúdos teóricos e a valorização dos conhecimentos do cotidiano e do ambiente social, econômico e cultural em que vivem as crianças e jovens da sala de aula. Pelo estudo desta pedagogia e nesta compreensão de educação pública e transformadora, será apresentada uma prática pedagógica de uma escola de educação básica que procura trabalhar com o conceito de educação libertadora, objetivando avaliar quais as contribuições desta prática para a transformação da vida dos alunos, além de mostrar a possibilidade de sua realização em qualquer escola pública do país.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Qualidade. Pedagogia Popular. Escola Pública.

¹ Pós-Graduada em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria, 2013. Professora da Educação Básica na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Email: p85343@yahoo.com.br.

² Professor associado 02 da UFSM. Professor e pesquisador do PPGE/UFSM. Líder do "Grupo de Estudos Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire". Email: celsoufsm@gmail.com.

³ Professora Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Email: anacristino@hotmail.com.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola pública, destinada historicamente a crianças pobres, negras e mestiças, com o intuito de conferir civilidade a filhos de escravos, até o final do século XIX, carrega consigo a marca do preconceito e da discriminação que a sociedade impunha à parcela desfavorecida e excluída da distribuição de renda, educação e condições de trabalho. Nesta época, a escola teve característica fundamentalmente inclusiva no objetivo de instruir e civilizar na perspectiva de produzir coesão social (Veiga, 2005), ainda que se “tenha instalado em condições muito precárias e, portanto, não se tenha constituído como uma alternativa social.” (VEIGA, 2008, p. 504)

Na realidade dura e sem perspectiva, para os pobres, a melhor saída seria o trabalho, por pior que fossem as condições a que eram submetidos. Deste modo, a escola, até então, privilégio dos que já nasciam herdados pelas oportunidades de estudar e seguir uma profissão privilegiada, não conseguia configurar uma esperança para que os marginalizados pudessem sonhar com novas alternativas de renda, trabalho e reconhecimento social.

Atualmente, para onde se direciona a educação? Se é pública tem que ser para todos; então é para todos que precisa pensar, sem privilégios ou discriminações. Entretanto, a educação pública vive contradições ao atender o educando, da parcela pobre e marginalizada da sociedade, e peca no sentido de não proporcionar-lhe formas de lutar contra a situação na qual se encontram, de educar para a identidade de classe e no sentido de reforçar as amarras historicamente empregadas para dividir e excluir a sociedade. Se é pública precisa saber a quem serve e que possibilidades é capaz de oferecer. O desafio é

(...) de um lado, estarmos atentos às contraditórias transformações que precarizam a vida de milhões de seres humanos, negando-lhes os direitos mais básicos: olhar os brutais processos de desumanização a que são submetidos. De outro lado, estarmos atentos às múltiplas manifestações de luta pelos direitos humanos, às manifestações de mobilização coletiva vindas dos excluídos e oprimidos: olhar os processos de humanização que se dão nos movimentos sociais e nas experiências e lutas democráticas pela emancipação. (ARROYO, 2003, p. 29)

Assim, a escola que atende às massas populares, deve praticar a educação com uma perspectiva, antes de tudo, humana. Capaz de enxergar seu educando como cidadão, suas marcas, suas opressões, sua história e, junto com ele, perceber maneiras de lutar contra esta condição, superando-as e criando consciência sobre o seu entorno é trabalho a ser realizado dentro da escola. Afinal, a mesma possui sua função social e precisa definir a quem atende e por quem luta, bem como a serviço de qual organização social está.

1. FREIRE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: POR UMA PEDAGOGIA POPULAR NA ESCOLA

Ao longo dos anos, a consciência daqueles que estão à frente das diretrizes que definem a educação no país, pouco olharam para os que, historicamente, foram excluídos de uma educação de qualidade e para os quais frequentar a escola nunca significou possibilidades de mudança para melhor, senão a reafirmação de seu lugar marginalizado no cenário social. Já que, com o modelo “bancário”⁵¹⁸(FREIRE, 2013) da educação no país, o que se tem são cristalizações das diferenças sociais, repasse de conteúdos sem significação e reflexão, e a consistência da distinção de classes e utilização de seus saberes; afinal, para quem não tem perspectivas de mudança de futuro, aprender ou não aprender conteúdos parados no tempo e no espaço, sem relação com sua realidade, de nada irá ajudá-lo a pensar, mover-se e, deste modo, querer e tentar lutar contra as opressões que sofre na sociedade.

Quando se pensa em educação de qualidade e que contemple a vasta diversidade de raças, credos, posições sociais, ideologias, culturas dentro da sociedade, é necessário pensar em uma prática pedagógica que valorize e identifique o contexto de inserção do educando e da instituição escolar, bem como os anseios e, primordialmente, as necessidades emergentes deste contexto. O que

⁵¹⁸ Dentre as muitas concepções da educação bancária, definida por Freire (2013), ele destaca que “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se 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.” (p. 80).

o aluno pode esperar da escola? A transmissão de saberes cristalizados no tempo ou a ressignificação dos saberes trazidos por eles, com base na problematização e aplicação destes novos conhecimentos dentro de sua realidade?

“A consciência bancária pensa que “quando mais se dá, mais se sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para criação” (Freire, 2008, p. 21). É por esta razão que a escola precisa transformar-se; velhas concepções que foram impostas pelos detentores do poder não cabem mais no intuito de construir uma escola dialógica e que seja capaz de olhar sensivelmente ao seu educando e acreditar que ele possa modificar a sua própria realidade, por mais difícil que seja. É nesta perspectiva que a proposta freireana emerge como uma Pedagogia Popular.

Freire (2003, p. 11) já nos alertava de que, como seres políticos, os homens não podem deixar de ter consciência da sua condição na sociedade ou do que está sendo, e “é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias”. A escola, como instituição pública, e por ser assim, deve estar voltada a sua principal razão de ser: o estudante e seu contexto; precisa internalizar a busca pelo universo do educando e a relação que existe entre os saberes científicos e os saberes populares, cotidianos e que são trazidos da comunidade para dentro da escola, já que a mesma possui relação intrínseca com o contexto no qual está inserida. Para Dalberio (2008, p. 1), “as reflexões situam-se numa perspectiva crítica, libertadora e emancipadora”, segundo o que já dizia Paulo Freire, que pregava a busca de uma educação emancipatória e mais humanizadora do ser humano, na luta pelo desenvolvimento integral e a conquista de ser e viver melhor.

A escola que busca cumprir seu papel social está desafiada a trabalhar para a transformação, e não simplesmente pela reprodução do modelo histórico e excludente de educação. Freire (2013) se preocupava em incumbir a escola da missão de ajudar a “libertar o oprimido” a partir de uma nova concepção de educação: “a educação libertadora”, contrária às formas de opressão e dominação do ser humano, abandonando o antigo modelo de educação, a qual define como “bancária”, que enxerga os alunos como “recipientes vazios” que precisam receber o “conteúdo”, memorizá-lo para ser avaliado.

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma [...]. (FREIRE, 2013, p. 94)

A conscientização, a desalienação, a problematização e a dialogicidade são bandeiras que, para Freire, são fundamentais para a pedagogia da educação popular e a libertação do sujeito, possibilitando com que a educação seja capaz de contribuir com a transformação da sociedade. Ou seja,

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 devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2013, p. 116)

Este processo faz transparecer a necessidade de agir em comunidade, escola, sociedade, educando e pais. A educação se torna interativa, indagadora e agente no mundo e nas pessoas; é transcender as barreiras físicas e psicológicas da escola e saber que o viver de cada dia pode transformar-se em pesquisa, em ciência, em problematizações e reflexões para buscar soluções no cotidiano da vida das pessoas. Prática esta que exige primeiramente o diálogo e a reflexão sobre si, o outro e o mundo; longe de ser tarefa simples e fácil, contudo, perto de ser possível. Assim como afirma Gadotti (2000, p. 6) “não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar.”

Henz (2007, p. 150) corrobora com esta perspectiva ao afirmar que

(...) a inserção crítica do ser humano no mundo se dá como *corpo consciente*, graças à sua sensibilidade ao contexto e à sua capacidade de reflexão; sem experimentar a realidade e sobre ela refletir não há criticidade, não há conscientização, não há ação transformadora.

Neste aspecto, refletir é o ponto de partida para que seja possível enxergar na realidade da escola e da comunidade questões a problematizar e que envolvam os estudantes para a formação da consciência crítica e dialógica a respeito de si e

de seu entorno. Comportamentos, situações, determinações e convenções sociais, tudo pode ser objeto de estudo, discussões e ações, relacionadas aos conhecimentos científicos e populares, capazes de provocar a interação e significação da aprendizagem, pois

(...) qualquer esforço educativo libertador deve, através da dialogicidade problematizadora e crítico-reflexiva, sempre partir da realidade, da visão que cada um e cada uma tem do mundo, do trabalho, do conhecimento ou de um determinado assunto; partir do sentir/pensar/agir presente nas concepções e ações dos(as) sujeitos, para a elas retornar com um novo enfoque, capaz de conscientemente ir construindo novas visões e ações transformadoras. (HENZ, 2007, p. 151)

A necessidade de problematizar vem ao encontro da necessidade das escolas públicas do Brasil no século XXI, de atender ao novo perfil de estudante, pensante, integrado, globalizado e conectado com o planeta e com a sua realidade. Este educando enxerga o contexto da sua família, da sua comunidade e precisa também olhar para a organização social, para compreender e lutar contra as injustiças e contra as estruturas dominantes da sociedade, que historicamente o oprimem.

Não há como a escola continuar trabalhando alheia à história, à política, à esmagadora e injusta distribuição de renda e trabalho, à segregação racial, religiosa e sexual. Trata-se de ver e compreender ser humano dentro da esfera de poder e dinheiro, como um agente de sua própria história. E este ser humano, para a escola é, em primeiro plano seu próprio estudante, suas famílias, seus colaboradores, seus educadores. Justificada com estes motivos, a mudança da escola pública no país é ampla, necessária e urgente, para que se possa trabalhar com verdade e com consciência. Esta ideologia voltada à transformação da educação, chamada por Freire (1994) de “leitura de mundo” e “leitura da palavra” traduz a preocupação do ensino voltado às necessidades sociais e cotidianas do aluno. Assim,

"Leitura do mundo" e "leitura da palavra" se conclamam e fecundam reciprocamente, intensificando cada vez mais a reflexão e o engajamento. Daí a importância da ligação entre teoria e prática, entre os “conteúdos” e a vida, pois uma práxis consciente requer uma boa fundamentação teórica para poder se manter e intensificar, ao mesmo tempo em que uma boa fundamentação teórica precisa da vivência concreta, da experiência cotidiana e social. (HENZ, 2007, p. 152)

Por isso, a forma de compreender a educação para o retrato deste novo estudante, inserido na sociedade, é fundamental tomar consciência dos processos sociais de estruturação histórica, cultural e social do contexto escolar. E isso não é possível sem preparação, leitura, estudo e formação da consciência crítica.

A necessidade de repensar a maneira como as escolas introduzem os estudantes nos saberes científicos parte, inclusive, de um desejo dos mesmos em torna-los significativos e aplicáveis ao que empenham tempo e dedicação para aprender. Fazer com que o educando consiga encontrar uma ligação entre aquilo que é discutido e posto em pauta em sala de aula com aquilo que vivencia e precisa enfrentar diariamente contribuirá para a formação crítica, política e social de ser como cidadão, com autonomia e responsabilidade.

A possibilidade de uma educação pública de qualidade no Brasil precisa ser uma luta constante de educadores que estejam comprometidos em cumprir sua função de transformar histórias pessoais e sociais. É através dela, a educação, que o sonho de uma sociedade mais justa, ética e humana é possível. No entanto, não se deve esquecer que quem dirige e coordena este processo são os professores, apoiados pelos pais, educandos e comunidade. Sim, a comunidade é parte fundamental para que exista uma contextualização da realidade dentro da sala de aula, para partir dela na busca pela resolução de problemas locais e a utilização de conhecimentos como modo de transformação da realidade.

2. ESCOLA: ESPAÇO-TEMPO DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS PARA EDUCANDOS E EDUCADORES

Sem dúvidas, ao conseguir relacionar temáticas e conceitos ao seu dia a dia, o estudante torna-se capaz de assimilar, internalizar e conferir significação àquilo que é trabalhado na escola, transpondo estes conhecimentos para além dos muros escolares. Estas ações tem como consequência a construção de uma educação pública mais aberta, dinâmica e democrática, abrangendo os educandos e

possibilitando-lhe interações entre a educação e a sociedade, numa perspectiva libertadora e emancipatória.

Assim, para ilustrar o estudo, há uma experiência recente, de uma escola pautada na proposta metodológica a Pesquisa Participante e os Temas Geradores, que demonstra de modo muito simples como ampliar as maneiras de abordar o que se ensina/aprende na escola. Na instituição - que procura trabalhar orientada pelo legado de Freire, com vistas à autonomia do educando e sua interação com o meio em que se insere, - foi proposto, dentro de uma fala socioantropológica que afirmava que os jovens só queriam saber de “trabalhar para ter dinheiro para beber, fazer festa e muié”, foi iniciado um trabalho para conhecer verdadeiramente quem eram os jovens que estudavam na escola, como eles mesmos se enxergaram e autointitulavam. Através de um estudo da realidade, pode-se perceber que aqueles jovens eram injustamente rotulados pelo senso comum e que a denominação da fala não cabia à grande maioria deles.

Depois disso, a organização do conhecimento, deu-se a partir do primeiro passo para que o jovem pudesse se reconhecer: questionar seu papel na sociedade. O fato de que ele já é alguém, um cidadão e que pode, hoje, iniciar as mudanças que deseja ver na sociedade, através da mobilização, luta e conhecimento da realidade, também a partir do que se aprende na escola.

Após este trabalho, realizado conjuntamente nas áreas do conhecimento, o poder da juventude e os caminhos para que os estudantes pudessem chegar a ter voz, vez e espaço no lugar em que vivem, foi realizado um estudo, pela área de Linguagens, sobre o Estatuto da Juventude e as Políticas Públicas nas diversas esferas (federal, estadual e municipal) que pudessem abranger a faixa etária. A partir deste trabalho, chamou a atenção dos educandos a seção VI, artigos 21, 22 e 23 do documento, que tratam do direito ao acesso à cultura.

Dias depois, ao depararem-se com uma determinação de que não lhes seria oportunizada a participação nas atividades da 15ª Jornada Nacional de Literatura (que é promovida pela Universidade de Passo Fundo a cada dois anos), organizaram-se autonomamente para discutir o que poderia ser feito pela grande maioria dos estudantes que tinha interesse na participação. Por sua solicitação, a área de Linguagens orientou-os na escrita e fundamentação de um documento “abaixo-assinado”, direcionado aos responsáveis, explanando o interesse e a

importância da realização das atividades de leitura e estudos da pré-jornada e jornada de literatura. As lideranças de turmas recolheram as assinaturas e organizaram falas argumentadas sobre seu ponto de vista, com base no direito à cultura, assegurado pelo Estatuto da Juventude (na época, recém-aprovado). Assim, por fim, conquistaram a participação, estudo e envolvimento nas atividades.

Mostrando que já têm uma caminhada na construção de seus saberes e na aquisição da autonomia de sua aprendizagem, a aplicação do conhecimento aconteceu como algo “natural”, aproveitando o ensejo de uma reivindicação das turmas de Ensino Médio. Os estudantes foram capazes de estabelecer uma ligação entre um documento oficial, que tratava da juventude, ligando-o a sua realidade e indo ao encontro de seus anseios e desejos de aprendizagem, participação e democracia. Decorreu que, depois de suas ações, foi-lhes oportunizado a participação no evento desejado e o reconhecimento de sua prática democrática e autônoma.

Este foi um dos exemplos claros e simples, de que, quando há espaço para a interação, diálogo e informação, a sala de aula torna-se um lugar para a construção da própria identidade, da cidadania e da interação com o outro e com a sociedade. A autonomia que estes estudantes, por ocasião deste trabalho realizaram, não perpassa apenas este caso isolado e pontual; ela serve de exemplo para demonstrar que sempre que precisarem, estes jovens saberão que têm direitos, que há possibilidades de luta, e que sem a mesma não se conquista a liberdade. Os “conteúdos” deste caso são amplos e difíceis de enumerar, visto que percorrem além das áreas do conhecimento, um domínio histórico, social, cultural e humano que adquire valor e significação inigualável porque foi construído a partir de uma vontade, de um querer, de um interesse. Uma construção por e para eles; a escola estava neste momento a seu serviço, e o conhecimento um instrumento pelo qual se chega e se descobre o que se quer e se pode, processo este que resultou em uma educação com maior qualidade social para os estudantes e provou ser um exercício de autoria, cidadania e autonomia para os educadores e educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transformar a educação é um sonho antigo de educadores que buscam com seriedade e dedicação o olhar voltado para as necessidades sociais de seus educandos. Para que este sonho possa se concretizar em cada vez mais escolas e mais lugares de todo o país, é necessário que se tenha maior responsabilidade por parte dos gestores do Estado, preocupação com a qualidade do ensino: o que ensinar e como ensinar? Sem esquecer-se de uma pergunta muito importante: a quem se está ensinando? Ou seja, conhecer a face do educando, suas inquietações, sua realidade e o contexto da escola contribuem para que seja possível transformar a escola em um lugar de construção de saberes significativos e relevantes.

A pedagogia popular traz ao mesmo tempo a complexidade de compreensão de uma nova possibilidade para a educação, mas também a simplicidade do real, do concreto e do possível. Tomando as palavras de Gadotti (2000), quando menciona as principais contribuições da pedagogia popular para a escola pública, é fundamental lembrar a noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação. Ou seja, fazer a educação com objetivos, saber onde se pretende chegar, a quem se está servindo e relacionar a sala de aula com a vida do educando.

Uma função que precisa ser conhecida e encarada por cada vez mais educadores, a fim de ampliar este universo e proporcionar aos estudantes um saber dialógico e libertador.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Pedagogias em movimento**: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.

DALBERIO, M.C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. *In: Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 47/3 – 25 de octubre de 2008
EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 55. ed. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro: 2013.

_____. **Educação e Mudança**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra**. 3. ed. RJ: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. São Paulo em Perspectiva. vol.14 n. 2. São Paulo, 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf, acesso em 23 mar. 2014.

HENZ, C.I. **Dialogando sobre cinco dimensões para (re)humanizar a educação**. IN: ANDREOLA, B; PAULI,E; KROMBAUER, L; ORTH, M (Orgs). "Formação de Educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante". Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 2010, pp. 49-62.

_____. **Na Escola Também se Aprende a Ser Gente**. IN HENZ, C. I; ROSSATO, R. Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada. Biblos Editora, Santa Maria: 2007, p. 149-166.

VEIGA, C.G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *In: Revista Brasileira de Educação*. v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

RELIGIOSIDADE CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA: A EMERGÊNCIA DO INDIVÍDUO E DE SUAS ESCOLHAS

CELSO GABATZ¹

RESUMO

O estudo do fenômeno religioso na contemporaneidade vem suscitando inúmeras nuances explicativas permitindo uma compreensão abrangente da realidade. Não há como negar que as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais sempre tiveram impactos significativos na sensibilidade e no comportamento religioso das pessoas. É possível observar com nitidez, a renovação do sentimento religioso expresso no caráter mágico das atividades, dos serviços, dos produtos. A pesquisa propõe a delimitação do tema a partir das manifestações religiosas contemporâneas e as possíveis implicações para a constituição de uma nova identidade religiosa e social no Brasil. O presente trabalho buscará a demarcação teórica de categorias fundamentais à pesquisa com a utilização de documentação indireta, com consulta em bibliografia de fontes primárias e secundárias, tais como: publicações avulsas, jornais, revistas especializadas, livros, periódicos e documentos. O resultado obtido evidencia que o campo religioso tem sido muito profícuo em favorecer diferentes denominações como alternativas sacrais. Constata-se um conjunto de mudanças que estimula a competição, favorecendo adesões e pertencimentos efêmeros.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Secularização. Modernidade. Pluralismo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*As religiões são caminhos diferentes convergindo para o mesmo ponto.
Que importância faz se seguirmos por caminhos diferentes desde que
sejamos capazes de alcançar o mesmo objetivo?*

GHANDI

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Área de Concentração Políticas e Práticas Sociais da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS. Mestre em História pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduado em Sociologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Graduado em Teologia pelas Faculdades EST, São Leopoldo, RS. Bolsista CAPES. Email: gabatz@uol.com.br.

A perspectiva cultural e religiosa brasileira contemporânea vive a dinâmica do contraditório, das frustrações e dilemas num quadro histórico quase sempre desprovido da consciência crítica; moldado pela inércia crescente das elites e pelo fluxo migratório da população na busca por oportunidades de realização material.

A religiosidade contemporânea desvinculou-se de antigas percepções dogmáticas e deu asas às satisfações imediatas. Conseguiu referendar ambiguidades simbólicas com a pretensão de alcançar satisfação pessoal. Busca um espectro de retribuições e de reconhecimento alicerçados no empreendedorismo e no sucesso.

As vivências religiosas hoje se concentram na busca desenfreada da assistência divina sem qualquer perspectiva de uma escatologia da vinda do reino, muito menos com a preocupação e engajamento que permitam a mudança dos dilemas e mazelas sociais inerentes à sociedade brasileira. A pregação evangélica contemporânea, salvo raras exceções, não tem sublinhado os referenciais de uma espiritualidade libertadora, de uma ética que priorize a vida com justiça, dignidade e paz.

1. RELIGIÃO, MODERNIDADE E SECULARIZAÇÃO.

É estupidez pedir aos deuses aquilo que se pode conseguir sozinho.

EPICURO

A religião sempre assumiu um caráter efetivo de legitimação social. Uma forma eficaz para compreender a realidade a partir de suas perspectivas históricas, culturais, econômicas e sociais, consolidadas pelas sociedades empíricas (BERGER, 2003, p. 45). Nas palavras de Bordieu (1998, p. 52), em uma sociedade dividida em classes, a estrutura dos sistemas de representações e práticas religiosas contribuiria para a perpetuação e reprodução da ordem social ao consagrá-la, sancioná-la e santificá-la. A religião assumiria a função de mantenedora da ordem social com suas práticas, sistemas simbólicos e crenças, em harmonia

com a realidade objetiva socialmente construída e de acordo com os sistemas vigentes.

A secularização ocasionou que a religião fosse perdendo este seu caráter coletivo, na medida em que foram sendo descortinados elementos em direção a um pluralismo em que diferentes grupos religiosos são tolerados pelo Estado numa exacerbada competição uns com os outros (BERGER, 2003, p. 146). Consolida-se o surgimento de inúmeras alternativas religiosas com o consequente fim do monopólio das religiões tradicionais. Já não prospera o poder incisivo das religiões tradicionais em impor suas práticas, liturgias e sistemas simbólicos de maneira autoritária.

É importante salientar que uma das características do pluralismo é justamente o fato de que os monopólios religiosos que foram sendo constituídos no decorrer da história da humanidade já não podem mais contar com a submissão de seus adeptos, pois estes aderem de forma voluntária aos novos movimentos religiosos contemporâneos a partir de uma disposição pessoal. (BERGER, 2003, p. 149).

Com o fim dos monopólios das tradições religiosas históricas, sobretudo, o catolicismo e o protestantismo, a submissão imposta já não possui mais um caráter tão incisivo, moral e nem dogmático. A religião enquanto escolha individual supõe a afinidade com diversas práticas religiosas, não necessariamente, por uma proximidade teológica, mas muito mais por uma sintonia decorrente de objetivos centrados nas premissas norteadoras da modernidade neoliberal.

A função da religião é fazer-nos agir, é auxiliar-nos a viver. O fiel que se comunicou com Deus não é apenas um homem que vê novas verdades que o descrente ignora; ele é um homem que pode mais. Ele sente em si mais força seja para suportar as dificuldades da existência, seja para vencê-las. Ele está como que elevado acima de sua condição de homem. Acredita ser salvo do mal sob qualquer forma. O primeiro artigo de toda a fé é a crença na salvação pela fé (DURKHEIM, 1996, p. 30).

A secularização configura uma situação de mercado onde as instituições religiosas funcionam como agências dispostas a suprir determinadas demandas preconizadas pelo indivíduo. As diferentes tradições religiosas engendram e realizam atividades dominadas pela lógica da economia de mercado (BERGER, 2003, p. 149). Como decorrência, é primordial uma maior organização, onde as diversas ofertas religiosas se institucionalizam nos moldes de uma burocracia

concretizada a partir de um aparato pessoal especializado e de bens religiosos condizentes com as expectativas dos seus adeptos.

Na linguagem de Berger (2003, p. 120), houve uma secularização das consciências, significando que o ocidente moderno produz um número crescente de indivíduos que encaram o mundo e suas próprias vidas sem o recurso às interpretações religiosas.

A secularização combina, de maneira complexa, por um lado, a perda de influência social dos grandes sistemas religiosos sobre uma sociedade que reivindica uma plena capacidade de orientar o próprio destino, e, por outro, a recomposição em forma nova, das representações religiosas que permitiu esta sociedade de se considerar como autônoma (HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 29).

A religião vista segundo a perspectiva esboçada por Berger (2003) e Bordieu (1998), estaria envolta em profunda crise de credibilidade proveniente de sua própria condição de mercadoria resultante do processo de secularização. A secularização intimamente ligada aos princípios gerais das teorias da modernização sugerindo que com a industrialização, urbanização, racionalização e o pluralismo religioso, o sentido de uma religiosidade intrínseca à condição humana poderia estar em franco declínio.

Ousamos afirmar que a modernidade traz consigo uma compatibilidade com os modelos religiosos contemporâneos.

A religião para muitos hoje [...] não é mais herdada [...], mas algo a ser buscado, a ser conquistado. A querela dos espíritos parece ser a linguagem privilegiada para se falar desta busca numa sociedade pluralista, sincrética e sujeita a profundas transformações sociais, políticas e econômicas. (CARVALHO, 1999, p. 18)

Ao confirmar a afinidade entre a religião e a economia neoliberal a partir dos novos movimentos eclesiais que vão surgindo no cenário brasileiro, não há porque preconizar o fim da religião ou até mesmo o seu declínio. Cabe observar e compreender os possíveis desdobramentos e interações advindos desse novo paradigma em um ambiente religioso cada vez mais distante de qualquer

intervenção estatal, desregulado, pluralista e com crescente competição entre as diferentes propostas salvacionistas.

2. AS TRANSFORMAÇÕES NO CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO

A religião do futuro será cósmica e transcenderá um Deus pessoal evitando os dogmas e a teologia.

EINSTEIN

No caso do campo religioso brasileiro o pluralismo religioso é reflexo de dois fatores: a existência da diversidade religiosa e a reivindicação de liberdade religiosa. O pluralismo religioso é uma condição social própria de sociedades onde não há hegemonia religiosa ou onde a hegemonia religiosa tende a desaparecer. O pluralismo religioso é, na verdade, a democratização do campo religioso, em que todos os sujeitos religiosos são reconhecidos como legítimos em suas reivindicações, desde que respeitados os seus princípios éticos.

As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada crise de identidade é vista como um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2000, p. 7).

Há que ser ressaltado que a religião no âmbito brasileiro, nos últimos anos tem multiplicado as bricolagens, as experimentações, as idiosincrasias e privatizações. Vem aumentando, sobremaneira, o contingente de pessoas que mantêm a identidade religiosa e a crença, mas preferem fazê-lo fora de instituições. Significa que não são pessoas filiadas regularmente a uma determinada confissão.

As consequências são evidentes: a primeira habilidade que o ser humano moderno busca alcançar é a “flexibilidade”.

A capacidade de esquecer e descartar prontamente antigos ativos transformados em passivos, assim como a capacidade de mudar cursos e trilhas imediatamente e sem remorso; e que aquilo que precisamos lembrar

eternamente é a necessidade de evitar um juramento de lealdade por toda a vida a o que ou a quem quer que seja (BAUMAN, 2009, p. 91).

Este contexto de liberdade, de pluralidade cultural, da exacerbação do individualismo e da autonomia individual em relação aos poderes constituídos, incluindo os religiosos, debilita, sobretudo, a capacidade dos setores da hierarquia clerical eclesiástica de impor um vasto repertório de condutas morais, sectárias e, por consequência, indesejadas ou na contramão das transformações culturais e comportamentais evidentes na sociedade brasileira contemporânea (GOMES, 1996).

Diante deste quadro, não é surpresa perceber a crescente pressão de alguns os grupos religiosos que pretendam, por exemplo, moralizar a conduta individual, controlar a sexualidade e determinar padrões de convivência de acordo com princípios bíblicos ortodoxos.

A pluralização extrema prende o indivíduo a pequenas memórias cada vez menos coesas entre si. A pertença individual aos grupos torna-se cada vez mais funcional e técnica e cada vez menos vinculada à memória orgânica e organizadora (BARREIRA, 2001, p. 33).

Constitucionalmente, o Brasil é um país laico, não obstante o ensino religioso facultativo em escolas públicas, as recentes incongruências da concordata católica e a referência a Deus no preâmbulo da Constituição Federal (RANQUETAT JÚNIOR, 2012). No plano político, contudo, esta laicidade tem sido pressionada pela instrumentalização recíproca entre religião e política. Isso decorre, em grande medida, pelos repetidos exemplos antagônicos presentes, por exemplo, na hora do voto e da legitimação exercitada por líderes de congregações religiosas que contribuem para reduzir a autonomia da política em relação aos poderes eclesiásticos e os seus rompantes moralistas, integristas e fundamentalistas (MUSSKOPF, 2013).

Pierre Sanchis define a história do campo religioso brasileiro como a do embate de dois vetores: a persistência do tradicional *habitus flexibilizador*, que, sem suprimir as diferenças, pode levar a formas de sincretismo, e sua resistência às investidas, também reais, das sucessivas racionalidades “modernas” (SANCHIS, 2003). Tal dinâmica pode gerar, historicamente, aproximações e paralelismos

estranhos e inusitados, como o caso de algumas vertentes neopentecostais (Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Internacional da Graça de Deus, Igreja Mundial do Poder de Deus, Igreja Renascer em Cristo) e as práticas dos terreiros de forte acento afro.

Evidencia-se um campo comunicacional marcado por intensos cruzamentos de caráter religioso, confirmando a emergência de relações porosas alicerçadas em novas bases tendo como referência uma maior abertura a mensagem que seja tangível para as vicissitudes cotidianas.

A individualização vivida na modernidade [...] dissolve as referências da sociedade [...] na medida em que velhas fórmulas de convivência são desagregadas e tradicionais grandes grupos são dispersos. Entretanto, não surge uma sociedade livre de conflitos, humanamente digna, virtuosa e racional, mas uma mistura altamente arriscada composta de novas inseguranças e novas possibilidades, novos riscos e novas chances, novas exigências e novas liberdades [...] caracterizada por ambivalências, contradições e conflitos (WESTPHAL, 2010, p. 432).

Dessa forma, expressões religiosas consideradas como arcaísmos ou resquícios da religiosidade colonial, identificadas como “religiosidades populares”, em contraposição à prática religiosa institucional, podem hoje mostrar um substancial crescimento da adesão de fiéis, justamente por se apresentarem como alternativas de convivência em coletividade, pertencimento a redes de solidariedade e possibilidade de rememoração ativa de tradições afetivas, pessoais, familiares e que conseguem estabelecer pertencimentos a grupos e lugares (HERVIEU-LÉGER, 2008).

A busca pelas manifestações religiosas “populares”, notadamente expressões coletivas da fé, pode também ser interpretada como busca individual pela transcendência ou espiritualidade por meio dos elementos mágicos, afetivos e sensitivos presentes em cultos ou festejos segundo uma determinada atribuição *mística*. Nelas respalda-se um contato direto com o universo sagrado sem a obrigação de mediações hierárquicas ou ritos estruturados pelo clero (SOELA, 2005). Advém, em grande parte, através de recursos permeados pela música, pela dança e pela teatralidade. São formas de sensibilizar os sentidos. Descortinar o prazer transcendente no contato pessoal e com o outro (MARTELLI, 1995).

Assim, pode-se afirmar que hoje manifestações religiosas “populares” ganham novo sentido de existência diante das profundas mudanças ocorridas no campo religioso brasileiro, pois, em sua dinamicidade, reúnem aspectos da *comunidade*, da *igreja* e da *mística*, permitindo uma religiosidade plural contemporânea (PIERUCCI, 1997). Não se configura um juízo de valores, pois tanto o catolicismo, o kardecismo, os terreiros, por exemplo, podem ser buscados pelos adeptos sem a supremacia de um sobre o outro. Além disso, a pertença a tais manifestações constitui para o indivíduo um capital cultural que possibilita a autoafirmação da identidade e o pertencimento a um grupo, mesmo flexível, como atribuição de um *status* na sociedade constituída.

Está em processo um verdadeiro deslocamento ou uma transformação do religioso. Outras instituições ou instâncias sociais assumem funções das instituições religiosas no campo cultural, principalmente o complexo midiático-cultural, que envolve televisão, internet, cinema, revistas e literatura, esporte, publicidade e moda. Estas instituições, todas do e para o mercado, também produzem símbolos, sentidos, crenças, explicações sobre o real, rituais e mitos, propõem valores, estilos de vida, figuras para a imitação, a fidelidade e mesmo a devoção das pessoas. Este parece ser um traço fundamental da atual constelação. A religião não deve mais ser procurada apenas em igrejas, templos e terreiros, onde ela se tematiza explicitamente, mas também lá onde ela não se chama de religião: no culto ao dinheiro e ao corpo, na eficiência administrativa e empresarial, no encantamento pela técnica e pelo design, no êxtase sonoro ou imagético, no mundo do esporte, das compras e dos astros midiáticos. O religioso se desloca, desborda, extravasa, migra do que era tido tradicionalmente como o “próprio” do religioso: o espaço, o tempo e os modos de sua manifestação (MOREIRA, 2008, p. 72).

O contexto religioso brasileiro contemporâneo marcado pelo forte pluralismo necessita assumir a questão do diálogo entre as diversas formas de expressão religiosa. É tarefa primordial colocar em pauta o diálogo inter-religioso para que se possa aprofundar o exercício de uma sociedade que anseia pela concretização da justiça, da paz, da defesa do meio ambiente e da construção da consciência cidadã no exercício da tolerância e da alteridade.

3. A BUSCA POR UMA ESPIRITUALIDADE E ÉTICA LIBERTADORAS

Dá mais força saber-se amado do que saber-se forte.

A certeza do amor, quando existe, torna-nos invulneráveis.

A diversidade de práticas religiosas tem mostrado que a convivência na diversidade, nestes últimos tempos, ainda representa um grande desafio a ser consolidado. Exemplos de intolerância e fundamentalismos repercutem diariamente. O ecumenismo e o diálogo inter-religioso genuíno e sincero precisam ser exercidos sem imposições.

A pluralidade religiosa nos mostra uma visão diversificada do indivíduo contemporâneo. Para alguns este quadro se insere dentro do aparato moral e ético de alguma confissão religiosa como uma experiência que precisa ser purificada, redimida (ESCLARÍN, 2006). A referência religiosa do líder, conselheiro, pastor, padre, acaba impondo a figura do “educador” na fé que inicia o indivíduo em algum aparato simbólico, ético e moral.

Outro aspecto que deve ser aprofundado diz respeito a uma vivência religiosa na qual o indivíduo é compreendido como alguém que nada teria para oferecer a uma determinação prática religiosa. Sua disposição estaria intrinsecamente ligada a um sentido de “salvação”, de redenção dos muitos pecados cometidos na sua vida pregressa. A postura institucional religiosa se aproxima da pessoa com princípios dogmáticos que sugerem uma espécie de “vazio de sentido” revelando conflitos existenciais onde a instituição religiosa, por intermédio de seus líderes, geralmente, legalistas e fechados, delineiam caminhos para a suposta felicidade, o bem e uma verdade suprema.

Numa sociedade mutável, a religião transforma-se e tem como função relacionar o novo com o passado e incorporar esse último às novidades. A mudança social ameaça a coerência. Para continuar existindo, uma sociedade depende tanto da transformação quanto da continuidade. Eis o paradoxo de toda sociedade viva. Quanto mais ela muda, mais precisa referir-se ao passado e quanto mais o passado aparece no presente, mais é necessário colocá-lo como ponto de referência (BARREIRA, 2001, p. 45).

A busca por uma espiritualidade e ética libertadora não deveria prescindir do próprio sentido da religião enquanto possibilidade de interação, concretização profética da justiça, da cidadania, do amor, da dignidade e da paz (ESCLARÍN, 2006). Ousamos afirmar que a religião, enquanto instituição social historicamente

situada, não pode e nem deveria estar alheia aos dilemas suscitados pela humanidade.

Ao reconhecer a dimensão da espiritualidade como processo de formação humana, parece-nos adequado que o próprio sentido da religião em seus referenciais com a instituição que a promove, constitui-se num vasto campo de aprendizagem de novos conteúdos, novas propostas e novas interações para a configuração de uma identidade religiosa libertadora. Importantes são os processos de interpelação para superar posturas de dominação, autoritarismo e manipulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Para Deus tudo é formoso, bom e justo.
Os homens conceberam o justo e o injusto.*

HERÁCLITO

As manifestações do sagrado para o ser humano do presente se apresentam numa perspectiva variada e, por vezes, contraditória. Quando se estudam os fenômenos inerentes à religiosidade através da experiência humana nunca será possível alcançar explicações unívocas. Pode-se falar de santidade e pecado, de salvação e condenação, de dimensões invisíveis e estruturas misteriosas ou intangíveis de acordo com a dimensão racional. O sagrado se esmiúça como princípio essencial da vida; a força que o indivíduo busca desde os tempos mais remotos e que, ainda hoje, representa um sentido de conforto, amparo, cuidado que aproxima diante do inusitado que, por vezes, amedronta e desestabiliza.

As emoções do indivíduo na atualidade parecem confusas, multifacetadas e até ambíguas. Afinal de contas como portar-se diante de um mesmo Deus que abençoa e amaldiçoa, que salva e que lança no inferno, que perdoa e que assombra a consciência humana com as dores de alguma culpa? Propugnava-se que estes fantasmas já haviam sido deixados para trás pelo ser humano da modernidade mais afeito às experiências seculares, capaz de desenvolver formas de organização e controle social para muito além da religião no seu sentido moralizante, dogmático e confessional.

Muitos dos velhos deuses sobem de seus túmulos: eles foram 'desencantados' e por isto tomam a forma de forças impessoais. Eles lutam por ganhar poder sobre nossas vidas e de novo reiniciam a sua luta eterna uns com os outros (WEBER, M. apud. ALVES, R. 1988, p.55).

O que a secularização conseguiu trazer à tona não foi uma aniquilação dos princípios teológicos moralizantes, mas uma nova "roupagem" destas questões. Continuamos convivendo com referências dogmáticas que seguem assombrando os indivíduos que vão recorrendo ao exorcismo, a "limpeza espiritual", ao afastamento do mal personificado em objetos e palavras.

Quem é o novo ser humano? É alguém que experimenta uma hilariante sensação de liberdade e permissão. Se o universo não é mais parte de uma estrutura sagrada, o mundo deixa de ser tabu. Ele é profano. Nada há nele que impeça o exercício da liberdade humana para conhecê-lo e dominá-lo. Seculariza-se o mundo e seculariza-se o conhecimento (ALVES, 1988, p. 69).

O mundo moderno foi globalmente tomado pelo novo tempo que a sociedade tecnológica e burocrática criou. O caos parece ter invadido todos os setores da civilização.

O mundo moderno foi globalmente tomado pelo novo tempo que a sociedade tecnológica e burocrática criou. O caos parece ter invadido todos os setores da civilização. Nascemos num mundo iluminado por certezas transcendentais e valores absolutos. Nossas esperanças eram inabaláveis. Nosso mundo era um cosmo cuja significação lhe era dada pela visão da Jerusalém Celeste. Deus estava nos céus. Tudo estaria bem na terra. Mas nossos deuses morreram. Ou, se não morreram, ficaram mudos e silenciosos. Foram, como nós, exilados. E em seu lugar surgiram os heróis. A política se transformou em religião. Através dela aquilo que na religião aparecia apenas como gemido e aspiração seria realizado de forma concreta (ALVES, 1988, p. 17).

O sagrado representa, nesse contexto, uma busca de pontos de referência, de novos horizontes que permitam encontrar sentido no caos tecnocrata que nos envolve. É uma tentativa de organizar os fragmentos de algo que já não pode mais ser adequadamente estruturado. Não se trata em primeiro plano da revitalização das velhas religiões, mas muito mais da emergência de novas formas de prática religiosa, com novos entendimentos acerca de Deus.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **O enigma da religião**. Campinas: Papirus, 1988.
- BARREIRA, Paulo R. **Tradição, transmissão e emoção religiosa** – sociologia do protestantismo contemporâneo na América Latina. São Paulo: Olho D'Água, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2009.
- BERGER, Peter. **O dossel sagrado**. Elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- CARVALHO, José Jorge. **Um espaço público encantado: pluralidade religiosa e modernidade no Brasil**. v. 249. Brasília: Série Antropologia, 1999.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo, Paulinas, 1996.
- ESCLARÍN, Antonio Pérez. **Educar para Humanizar**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- GOMES, Wilson. Nem anjos, nem demônios. In: ANTONIAZZI, Alberto. **Nem anjos, nem demônios**. Petrópolis: Vozes, 1996
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HERVIEU-LÉGER, Daniele. **O peregrino e o convertido** – a religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MARTELLI, Stefano. **A religião na sociedade pós-moderna: entre secularização e dessecularização**. São Paulo: Paulinas, 1995.
- MOREIRA, Alberto da Silva. O Deslocamento do Religioso na Sociedade Contemporânea. **Estudos de Religião**, São Paulo, Ano XXII, n. 34, 70-83, jan/jun. 2008.
- MUSSKOPF, André, S. A relação entre diversidade religiosa e diversidade sexual: um desafio para os direitos humanos e o Estado laico. **Estudos de Religião**, Universidade Metodista, São Paulo. v. 27, n. 1. Jan.-jun. 2013.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. Reencantamento e dessecularização: a propósito do autoengano em sociologia da religião. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 49, nov. 1997.
- RANQUETAT JUNIOR, César Albertor. **Laicidade à Brasileira: um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos. Tese de Doutorado**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

SANCHIS, Pierre. "A religião dos brasileiros". In: PEREZ, Léa Freitas; QUEIROZ, Rubem Caixeta de & VARGAS, Eduardo Viana (Orgs.). **Teoria e Sociedade**, UFMG, Belo Horizonte, número especial: Passagem de milênio e pluralismo religioso na sociedade brasileira, 2003.

SOELA, Vanderlei. **Cativados pelo Amor**: temas de reflexão e vivência entre os jovens. São Paulo: Paulinas, 2005.

WESTPHAL, Vera. H. A Individualização em Ulrich Beck: análise da sociedade contemporânea. **Emancipação**, Ponta Grossa, 10(2): 419-433. 2010.

O PLANO DE ESTUDOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O TEMA GERADOR DE PAULO FREIRE: UM CONTEXTO DE POSSÍVEIS RELAÇÕES

*LUCI MARY DUSO PACHECO*¹

*ANA PAULA NORO GRABOWSKI*²

RESUMO

O presente artigo refere-se ao estudo realizado sobre a proposta pedagógica alternante, seus princípios, metodologia e funcionamento concomitante ao Tema Gerador abordado por Paulo Freire. Através de um estudo bibliográfico propõe-se uma breve abordagem referente a Pedagogia da Alternância, sua origem, metodologia, funcionamento, para após aludir ao estudos freireano tentando desta forma estabelecer possíveis relações entre tais e os instrumentos da alternância. Através deste estudo, foi possível compreender que a Pedagogia da Alternância, enquanto proposta educacional que prima pela formação integral do jovem e adolescente do campo, concretiza-se através dos CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância) os quais priorizam as experiências familiares, sociais, profissionais, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos e como caminho educativo. Percebeu-se, também, que no seu desenvolvimento conta com instrumentos pedagógicos que auxiliam na aprendizagem dos jovens e adolescentes que vivenciam tal ensino. Estes instrumentos ao serem colocados em prática de forma concreta, coerente e atendendo as necessidades reais do ensino promovem a educação pelo real, pelo significativo, pois partem das vivências, necessidades e experiências que os jovens trazem de sua rotina de vida e de trabalho. Desta forma, vinculadas ao princípio do Tema Gerador, apresentado pelo educador Paulo Freire, constituem-se em preconização da realidade, do valor pragmático das coisas e fatos da sua vida cotidiana a fim de uma construção valorativa e significativa do real.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da Alternância. Tema Gerador. Plano de Estudos. Paulo Freire.

¹ Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, Doutora em Educação pela UNISINOS/São Leopoldo. Email: luci@uri.edu.br.

² Pedagoga pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Professora no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora- Frederico Westphalen. Email: paulinha.noro@hotmail.com. / ananoro@uri.edu.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Pedagogia da Alternância é uma proposta educacional concebida intencionalmente a fim de promover a formação integral do jovem que reside no meio rural, nos aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais, promovendo também o desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural da família deste jovem e conseqüentemente da comunidade na qual é participante, levando-o a compreender o lugar onde vive e oferecendo-lhe condições de permanência em tal.

Esta formação geral oferecida pela Alternância possibilita expandir seu campo de conhecimentos localizando-o no tempo e espaço que se encontra inserido, oportunizando o seu crescimento sócio-profissional e valorizando seus processos naturais adquiridos com o saber social. Por não ser um modelo educacional urbano adaptado ao espaço rural, diferencia-se sendo uma forma de redução de alguns problemas educacionais, como a transmissão e reprodução de conceitos, a fragmentação de conteúdos e a utilização permanente do livro didático, ademais, o processo de ensino aprendizagem é preconizado a partir das experiências e necessidades dos jovens, atribuindo assim significância aos conhecimentos construídos.

Esta prática educativa emergiu na primeira metade do século XX, caracterizando-se como uma proposta alternativa de ensino e de forte resistência cultural frente a hegemonias neoliberais presentes na educação (NASCIMENTO, 2003), da mesma forma que hodiernamente representa uma possibilidade de compreensão e valorização das produções e vivências de quem reside no espaço rural, bem como, da valorização do trabalho e da dignidade através das melhores condições de vida oferecidas. A busca pela compreensão deste espaço, o rural, envolve o conhecimento das pessoas que vivem nele, perpassando pela sua forma de vida, seu trabalho e seus costumes. Daí a necessidade e relevância que a Pedagogia da Alternância tem no que tange aos jovens rurais: que seja uma educação que tenha sentido e significado real na busca da solução de problemas enfrentados pelo trabalhador, sendo ao mesmo tempo um norte para a qualidade de vida, pois, a educação desempenha um papel fundamental na formação dos

sujeitos, se a mesma for útil e aplicável ao cotidiano por eles enfrentado. (PACHECO, 2010).

É nesta construção que estão imbuídos os princípios do método de Paulo Freire, no que tange o Tema Gerador por ele desenvolvido para a alfabetização das pessoas no Brasil na a partir da década de 60. Sua consistência está em partir daquilo que se faz concreto na vida dos sujeitos para que a partir disso a compreensão seja elaborada. É neste sentido que o trabalho a seguir propõe-se a colocar em pauta o ensino através da alternância e a relação dos instrumentos desta com os estudos do educador Paulo Freire, a fim de abordar a significação destes instrumentos em vista ao Tema Gerador freireano.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

1. A PROPOSTA ALTERNANTE: COMPREENDENDO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Compreender a educação é adentrar em sua realidade, seja ela urbana ou rural. Ao colocá-la à disposição dessa realidade é que vai se fazer significativa para os seus indivíduos promovendo de forma consciente a mente cidadã e o seu exercício. O ato de cidadania, do ser crítico e social é favorável às condições de vivência humana. Ao fazer-se sujeito histórico social, o homem se permite agir com mais autonomia e sabedoria, efetuando seu trabalho de forma digna e conservando o valor destinado a ele. Como sujeito de sua história, não mais é permitida a imposição de posturas e normas, ao transformar-se em sujeito, traz consigo conhecimentos intrínsecos que são reconstruídos e preservados a cada experiência.

O ensino voltado a tais precedentes não se baseia em um processo unilateral, cujos detentores de conhecimento transmitem-no a quem não o detém, essa concepção seria muito simplória e incorreta para aludirmos a educação – ainda mais no que tange o ensino rural. Educação que se volte à realidade do educando torna-o capacitado para construir e reconstruir os caminhos e descaminhos de seu saber em prol da melhor vivência social. (FREIRE, 1997).

Ao tratarmos da alternância, faz-se relevante resgatar sua preconização europeia. Arraigada na França – surgiu no período entre guerras em meados da década de 30, quando os países assolados pelas disputas territoriais e de poderio econômico estavam reconstruindo-se, a educação de igual forma também sofreu consequências. Principiou-se então, em 1935 um movimento que culminou no surgimento da Pedagogia da Alternância, com a criação da primeira “Casa Familiar Rural”, lá chamada de Maison Familiale Rurale, no “pós guerra” difundiu-se pelo continente europeu, em países como Portugal e Espanha, na Itália a proposta alternante concretizou-se como EFA (Escola Família Agrícola) (GIMONET, 2007). Na sua origem francesa encontra-se a forte presença da Igreja Católica junto às famílias de agricultores, que buscavam para seus filhos uma educação diferenciada daquela oferecida pela escola tradicional; junto a esse poder católico articularam-se na Itália os poderes públicos para a realização e permanência da proposta alternante.

Hodiernamente, a Pedagogia da Alternância é mais consistente, acrescentando além da ideia original, um aparato de instrumentos pedagógicos e organizacionais imprescindíveis para a sua concretização, favorecendo a aprendizagem multifuncional, a relação homem-natureza, o desenvolvimento de práticas agrícolas que sejam efetivas nas propriedades e a vivência teórico-prática que o adolescente irá adquirir durante essa aprendizagem.

A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação. [...] prevaleceu à ação, a experiência, o sucesso [...] Uma teorização, não para si mesma, mas como processo de compreensão, ao mesmo tempo para nutrir a experiência, a ação, o terreno, dar-lhes sentido. Desse jeito, para situar-se no horizonte educativo, não estar só e isolado, mas em relação com os outros e, às vezes, para municiar-se de argumentos a fim de defender-se dos donos do tradicionalismo ou dos poderes administrativos. (GIMONET, 2007 p. 23)

Ao ser traduzida, principalmente através dos processos experienciais vividos por seus sujeitos, à alternância subsidia uma prática de sentido para os seus sujeitos, tanto no que diz respeito ao aprendizado humano, quanto ao sócio profissional, envolvendo todos os integrantes deste processo, desde os jovens e adolescentes à comunidade em que se encontram inseridos.

Nesta cadência de articulação entre (JARA, 1998) o trabalho e a educação é que a Pedagogia da Alternância insere-se na dimensão histórico-dialética de apontar para o trabalho na sua perspectiva de emancipação humana. Possibilita então que, os indivíduos se reportem às suas experiências diárias, as situações que vivenciam na vida prática para embasar o aprendizado teórico, dando um aporte mais autônomo e desvinculado das decisões predominantemente elitizadas, permitindo-se escolher e avaliar criticamente através da “capacidade das pessoas ganharem controle sobre suas próprias vidas, de fazer as coisas com capacidade, de decidir com liberdade de influenciar na tomada de decisões [...], expressar suas reivindicações, de descobrir alternativas relevantes, de legitimar suas decisões e de exercer controle social sobre a implementação e o impacto das políticas” (JARA, 1998, p.175 - 176). A Pedagogia da Alternância como uma prática educativa sob foco da educação rural também propõe o desenvolvimento do jovem e do adolescente enquanto cidadão preparando-o para o exercício da democracia.

Constituindo um modo específico para formar e educar as pessoas que vivem no meio rural destacam-se nas Casas Familiares Rurais quatro princípios definidos a partir de pilares, os quais segundo Gimonet (2007) dão base para o projeto de formação proposto. São eles: Formação Integral; Desenvolvimento do Meio; Alternância; Associação Local. É importante compreender que a inter-relação estabelecida entre os pilares torna-se fundamental para o desenvolvimento da proposta. Um está ligado ao outro de forma a completa-lo.

Dos quatro pilares, dois são finalidades e dois são meios para atingir estas finalidades, desta forma, a Pedagogia da Alternância e a associação local são os meios pelos quais se objetiva atingir a formação integral dos sujeitos e o desenvolvimento do meio em que estes se encontram inseridos. Além dos pilares que sustentam os Centros, a Pedagogia da Alternância caracteriza-se pela constante mediação de espaço–tempos para a aprendizagem, alternando a formação do jovem entre momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário. A proposta é desenvolver um processo de “ensino-aprendizagem contínuo em que o aluno percorre o trajeto propriedade - escola – propriedade”, guiado pelo observar - refletir – empreender. (Panfleto ACFRSI – FW, 2006).

A cada nova “sessão”, ou encontro semanal, o aluno é “realimentado” com

soluções que permitirão o surgimento de novos questionamentos. A cada nova interrogação, suas inflexões e imagens do real são modificadas. Modifica-se também o entendimento do que constitui a explicação, a razão do que se buscava e como ela se relaciona com o que se vive. Esse ir e vir sucessivo na elaboração do conhecimento torna a família, a comunidade, os monitores e jovens cúmplices e participantes ativos desta prática educativa. Como salienta Gimonet (2007 p. 17) quando manifesta “[...] que sejam os alternantes, os pais, os mestres de estágio, os monitores, e outros agentes educativos do CEFFA, cada um tem um papel específico a desempenhar. [...]”, e juntos mobilizam tal ação pedagógica.

Essa Pedagogia permite que os envolvidos no processo avancem igualmente não sendo somente jovens, e monitores, mas sim, sujeitos realmente envolvidos com o seu meio e responsáveis pelas modificações, como monitores que fazem mais do que ensinar, que cooperam e juntos formulam novos caminhos, aqueles que conciliam e teorizam sua prática (QUEIROZ et.al, 2006). Esse conjunto de aspectos/fatores e a boa relação entre os integrantes é que permitirá um maior envolvimento durante os períodos no CEFFAs, na propriedade, nas visitas de estudo, trocas de experiências e a consciência do eu e do eu no grupo.

Devido a esta conotação é que os monitores atuam como fundamentais para esse processo de ensino, na efetuação de seus “papéis de ensino - de educação, de acompanhamento e de ajuda - variáveis em função das finalidades da instituição e da concepção que cada formador ou educador se faz em sua função” (GIMONET, 2007 p.105).

2. OS INSTRUMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Enquanto projeto educativo sistêmico, a alternância, possui alguns instrumentos didático-pedagógicos que possibilitam a aprendizagem e o crescimento pessoal/profissional e comunitário durante o processo, se, bem articulados e desenvolvidos coerentemente.

Na alternância a aprendizagem em diferentes espaços e tempos (CEFFA-família-comunidade-trabalho) torna a aprendizagem um constante ciclo, cujas experiências vividas são o ponto de partida para a construção de novos

conhecimentos e a interlocução com o real. A preconização do que será estudado no CEFFA é determinada a partir de um instrumento, o Plano de Estudos, o qual define os temas geradores à serem desenvolvidos durante o período de internato e o período na propriedade. Os temas definem-se no grande grupo, isto é, através de um encontro envolvendo os monitores, gestores do CEFFA, as famílias, os jovens e demais envolvidos na comunidade e entidades. Parte-se das necessidades que as famílias tem em conhecer as especificidades de determinadas atividades à fim de desenvolver e potencializar a sua propriedade, também, aos monitores é possível elencar estudos que interessem o desenvolvimento da região e possíveis meios de trabalho rentável que possam contemplar o que as famílias buscam. Desta forma, a determinação das investigações e estudos que serão trabalhadas pelos jovens ao longo do ano provém das necessidades e indagações presentes na sua vida real. Nesta preconização, o sentido da aprendizagem é puramente significativo se assim desenvolvido for, pois se respeita o senso comum destes sujeitos viabilizando um conhecimento que melhore o ser enquanto humano e também profissional.

O ponto de partida para a elaboração de estudos em alternância se dá através do Plano de Estudo, ele é o mentor das atividades e do assunto que os jovens irão desenvolver nas alternâncias, e por isso envolve a comum participação na sua elaboração, pois conta com o interesse, as dúvidas e a aplicação do real de cada adolescente.

Elaborar o conteúdo do plano de estudo é provocar o intercâmbio no meio do grupo, deixar que as práticas sejam expressas, as experiências, os conhecimentos, as interrogações dos alternantes a respeito do tema. É convida-los a procurar “por que e o como” das coisas, as circunstâncias as ações e sua razão de ser. É ainda leva-los a avaliarem, a darem seu ponto de vista como atores socioprofissionais (GIMONET, 2007 p. 35).

A ebulição de ideias/ações a que são acometidos os jovens no período de alternância vão solidificando suas construções intelectuais e dando formas ao seu agir autônomo no processo educativo, e no meio sócio-profissional. Precipuamente, esse movimento atinge uma dimensão no espaço e tempo educativos que reelaboram o saber e o aprender tradicional, incluindo o sujeito campesino, favorecendo o desenvolvimento local sustentável e o fortalecimento da agricultura familiar, inscrevendo-se num processo permanente que implica numa “estrutura

associativa, educativa e pedagógica” (GIMONET, 2007 p. 154). Nesse caso, o educar passa a ser um resgate, uma conservação e recriação dando sentido aos valores e a cultura de um grupo, como uma relação social, como uma experiência de convivência, que não se esgota no processo de escolarização, (MARTINS, 1975) mas que se constituem a partir da relação entre as pessoas, tratadas como sujeitos, com seus pares, a natureza e a sociedade em geral.

3. PAULO FREIRE E O TEMA GERADOR

Buscar o conhecimento em face de cria-lo e recriá-lo é uma das ideias tratadas por Freire ao aludir sobre a produção do conhecimento. Conhecer algo já existente, ou perceber este é diretamente relacionado com a criação de algo novo, desta forma, (FREIRE, 1997) conhecimento e produção tornam-se processos indissociáveis na aprendizagem humana, construídos juntamente às mediações e experiências do espaço pelo qual se está inserido, tal qual afirma Gadotti ao dizer que

aprender é um processo inerente ao homem, que em necessidade de aprender, da mesma maneira que tem necessidade de se alimentar. Nesse processo em que o homem apreende a si mesmo e aos outros, existe a mediação do mundo (1991, p. 37)

Para Freire a fonte de busca do conhecimento deve partir da necessidade que os sujeitos tem/sentem de apropriar-se e de construir o existente/inexistente. Tal verificação só se concretiza através da aproximação, isto é, do diálogo com as pessoas para conhecer não somente a situação em que se encontram, mas também a (CORAZA, 1992) consciência que tem de si mesmas, de suas necessidades, desejos e aspirações. Tendo como princípio a atividade dialógica, deixam-se de lado os conteúdos programáticos e sistematicamente já propostos para então ofertar espaço aos conteúdos reais do cotidiano das pessoas, sendo que “o momento desta busca é o que instaura o diálogo da educação como prática de liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos o ‘universo temático’

do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE apud CORAZZA, 1992 p. 11).

De acordo com Freire (1987, p. 50)

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como da ação por eles provocadas, contem em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.

O termo “geradores” é oriundo do conceito de “palavra-chave” ou “palavra-geradora” integrante do método analítico-sintético de alfabetização utilizado no Sistema Paulo Freire de Educação. Nessa concepção o Tema Gerador é palavra ou tema que dá origem a nova palavra ou novo tema. No processo de escolha dos temas, Freire (1987) aponta para a necessidade de dialogar com os sujeitos do processo educativo, para conhecer, não só a objetividade em que se encontram, mas também a consciência que dela estão tendo suas necessidades, desejos e aspirações.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1987, p.49)

Uma questão relacionada a Pedagogia da Alternância está na relação dos temas com a vida cotidiana dos educandos. Quanto a isso, Freire destaca que “[...] os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos.” (FREIRE, 1987, p.65)

Na perspectiva de Linhares (2012) os temas geradores, não são os mesmos para todos os grupos. Estando ligados a uma realidade específica e a percepção de mundo que o homem tem em determinada época, os temas não são pré-determinado, eles são construídos e se constroem durante as relações. Assim, para Freire (1987, p.78), a investigação temática é construída por meio de “um esforço comum da consciência da realidade e, autoconsciência, que a inscreve como ponto

de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”. Compreende-se a relação entre os instrumentos da Pedagogia da Alternância e os temas geradores, pois ambos possibilitam aos homens uma forma crítica de pensarem seu mundo e de se humanizarem, partindo de temas existentes na realidade dos sujeitos e oportunizando a reflexão sobre as suas próprias ações, revitalizando, assim, o processo dialético da construção do saber. Os temas geradores, que podem partir do mais geral para o particular, envolvem situações limites em que os homens se acham “coisificados”, uma fronteira entre o ser e o ser-mais. Nesse sentido, o “tema gerador” “gera a dor” de conhecer, de saber, de desalienar, de desvelar, de ter de criar. Gera a dor de o “sujeito saber-se humano e, por isso, irremediavelmente incompleto e inevitavelmente objeto”. (CORAZA, 1992 p. 55). Da mesma forma que na pedagogia da Alternância as famílias são chamadas para comporem os temas das alternâncias, de acordo com as suas necessidades e contextos, os investigadores da temática significativa, que indicará o tema gerador, não são apenas os educadores e sim os homens a serem investigados com o seu conjunto de dúvidas, de anseios e de esperanças.

Assim sendo, o tema gerador não pode ser construído com base na visão apenas do educador, mas sim com a presença dos sujeitos que constituem a ação educativa. A investigação da temática é a investigação do próprio pensar dos sujeitos. Os temas geradores não são um programa a ser doado para o povo ou um “roteiro de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação”. (FREIRE, 1987, p. 96).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática pedagógica alternante, os jovens saem do mundo da contemplação para o mundo da atuação, pois são eles que fazem a sua história, definem seu trabalho e buscam o desenvolvimento. Nessa rotina de construção aprende-se além da profissão, os valores humanos necessários para a confirmação deste ser junto à ordem social como parte coletiva e individual, em busca de uma vida mais digna e cidadã. Redirecionar a atenção para os problemas do meio rural e

efetivar políticas educacionais que atendam a essa demanda emergente é o primeiro passo para proporcionar condições de trabalho e de vida mais dignas e menos sofríveis. Colocar em prática apoios verdadeiros que ofereçam oportunidades de crescimento e permanência destes jovens no campo, esse não é o motivo principal da alternância, mas é um dos fatores para se começar no ensino alternante. O conhecimento do ensino das Casas Familiares Rurais é algo a ser divulgado, existem poucos trabalhos acadêmicos nesta área de pesquisa e muitas pessoas não sabem desses feitos, com o conhecimento deste ensino mais pessoas poderão interessar-se e proceder de maneira positiva.

A Pedagogia da Alternância vai além dos conhecimentos técnicos, escolares e sistemáticos, representa uma forma de desenvolver a vida e de sustentação para os jovens que residem no campo. Ela transforma-se então em uma Pedagogia da vida, pois os envolvidos passam a ser sujeitos de sua história, transpassando o real, por isso tal estudo é pertinente à realidade vivenciada na região, possibilitando um novo olhar para com os agricultores familiares, e uma nova forma de se conceber/compreender um ensino que lhes atendessem as necessidades.

Como uma das propostas a esse novo rural, a alternância é o início do recomeçar, pois trabalha com as famílias agrícolas, aquelas que ainda resistem aos apelos urbanos, e conservam uma cultura já esquecida, é por isso que essa Pedagogia deve ser difundida e preservada, é a partir dessa realidade que devemos pensar em uma estrutura rural diferenciada, que privilegie o indivíduo rural como um ser social e democrático “que é sujeito de sua própria história”. Ao longo do trabalho foram abordados além de tópicos relevantes da Pedagogia da Alternância, também, o tema gerador de Paulo Freire, este que, constituiu-se parte do Método criado por ele para alfabetização de adultos. Seu método utiliza-se da dialogicidade para compreender e fazer com que o indivíduo compreenda a situação e o meio em que vive para que então possa conscientizar-se da necessidade de alfabetização/conhecimento. Desta forma, ao compreender que o conhecimento já existente necessita ser trabalhado, bem como criado pelos sujeitos, a fim de que possam despertar-se criticamente para as situações diárias da vida.

Ao trazer os instrumentos pedagógicos da alternância para debate, é importante considerar que todos partem de um: o plano de estudo. Este, ao ser elaborado considera um conjunto de sujeitos (envolvidos no processo educativo da

Pedagogia da Alternância), de situações e processos de ensino-aprendizagem. É possível, neste sentido, identificar o processo dialógico desenvolvido por Freire na dinâmica de elaboração de um plano de estudo, destacando-se principalmente a participação dos sujeitos com suas experiências de vida e suas reais necessidades de aprendizagem, a partir do real, isto é, daquilo que lhes é significativo.

A proximidade freireana e os instrumentos pedagógicos constroem-se então ao longo da prática estabelecida através dos mesmos, preconizada com os temas geradores.

Ao final, o tema gerador, e a pedagogia da alternância podem ser definidos pelo conhecer, desalienar e criar, pois estão presentes na relação homem-mundo. Não pode ser encontrado no homem isolado da realidade, nem tampouco na realidade separada do homem. Nas palavras de Freire (1982, p.115) “investigar o ‘tema gerador’ é investigar, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2006.

CALIAR, Rogério. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento local**. Lavras: UFLA, 2002.

CALVÓ, Pedro Puig. Centros familiares de formação por alternância. In.: **Pedagogia da Alternância**. UNEFAB, 1999.

CALVÓ, Pedro Puig. **Definições da alternância**. UNEFAB, 2002. (texto de circulação interna).

CORAZZA, Mara. **Tema gerador, concepção e práticas**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982 e 1987.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília; DF; UBESCO, 1996.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

JARA, C. J. **A sustentabilidade do desenvolvimento local**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura-IIICA, 1998. 316p.

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: 25/04/2012.

MARTINS, J.S. **Capitalismo e Tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1975.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. Dissertação de Mestrado (Educação). Campinas: FE/Unicamp, 2003.

Panfleto informativo Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen, 2006.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento e superação da exclusão social no meio rural: a pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen**. São Leopoldo. 2010. Tese de Doutorado Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de pós graduação em educação.

PACHECO, Luci Mary Duso; GRABOWSKI, Ana Paula Noro. **A pedagogia da alternância e o enfrentamento das situações problemas no meio rural: limites e possibilidades**. In.: SUDBRACK, Edite Maria; PACHECO, Luci Mary Duso (Orgs). **Políticas de Formação Docente: contextos e Interfaces**. Frederico Westphalen: ed. URI, 2011.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika. **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia: UCG; Brasília: Universa, 2006. 155p.

UNEFAB – **União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil**. Disponível em: < <http://www.undefab.org.br/2005/principal.asp> > Acessado em: 23/07/2009.

EMANCIPAÇÃO/LIBERTAÇÃO EM PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO AUTOGESTIONÁRIA NA ECONOMIA SOLIDÁRIA.

Telmo Adams¹

Debora Kerr²

Marina da Rocha³

RESUMO

O presente trabalho busca realizar retomada nas obras de Paulo Freire em busca dos significados relacionados aos conceitos de emancipação/libertação. A partir das significações encontradas procurou-se relacionar as perspectivas de emancipação e libertação de Freire no cotidiano dos empreendimentos de economia solidária, refletindo sobre o (re)fazer cotidiano de trabalhadores e trabalhadoras que buscam, partindo do ambiente de trabalho, uma relação mais solidária e autônoma em busca da emancipação, solidariedade essa que ultrapassa o ambiente de trabalho e está presente nas relações familiares e pessoais desses trabalhadores e trabalhadoras.

PALAVRAS CHAVE: Libertação. Emancipação. Economia solidária. Trabalho. Autonomia.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa “Educação popular e economia solidária: mediações entre formação ético-política e técnico-produtiva” (2011-2013 e a sua continuidade a partir de 2014) busca compreender os processos educativos baseados nos princípios da educação popular presentes nos espaços de formação desenvolvidos pelo Centro de Formação em Economia Solidária – CFES/sul. Visa a identificar como os sujeitos envolvidos se formam para a prática da autogestão com vistas à emancipação. E

¹ Doutor em Educação, com Pós-doutorado em Educação Popular na América Latina pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Mestre em serviço social pela PUCRS. Especializações em cooperativismo e educação popular, ambas pela UNISINOS. Atua no programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu UNISINOS – email: telmoa@unisinos.br – apoio CNPQ.

² Graduanda em Licenciatura Letras Português/Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e Bolsista de Iniciação Científica – UNIBIC – email: debora_kk09@hotmail.com

³ Graduanda em Licenciatura Letras Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e Bolsista de Iniciação Científica – PRATIC- email: marina.darocha@hotmail.com

neste sentido, Paulo Freire tem sido uma referência fundamental para apoiar a ressignificação da educação popular em organizações como a economia solidária.

O objetivo, neste texto, é revisitar algumas das obras de Paulo Freire para encontrar o suporte da dimensão libertadora/emancipadora da educação, o que significa um reencontro com a intencionalidade da educação popular na perspectiva latino-americana de luta permanente pela libertação.

Freire, sintonizado com a perspectiva do continente latino-americano e caribenho, que teve sua história interrompida pela colonização por países de Europa, identificou-se mais com o termo libertação e menos emancipação. Seria em função de que este último vem carregado com os sentidos da modernidade eurocêntrica, na medida em que a emancipação para os países colonizadores significou a colonização / dominação dos colonizados? Ao trazer esta questão como suspeita, realizamos uma contagem do número de vezes que Freire utilizou cada um dos termos. Nas obras analisadas⁵²⁵, encontramos a palavra emancipação apenas 3 vezes; enquanto libertação aparece 266 vezes. Esta constatação reforça confirma, de algum modo, que emancipação no contexto da metade do século XX trazia a carga da colonialidade do poder, do saber e do ser. Daí a radicalidade do pensamento descolonial de Freire com a proposta da educação como práxis libertadora.

No presente texto, utilizamos “emancipação” como sinônimo de libertação. Contudo, registramos o fato de que libertação conota uma maior sintonia com a América Latina, termo este trabalhado pela Filosofia e Teologia da Libertação⁵²⁶ e, de modo especial, pela proposta da educação libertadora de Paulo Freire.

Queremos aqui enfatizar a intencionalidade pedagógica na ação libertadora / emancipadora retomando expressões como “ação cultural para a liberdade”, “independência e autolibertação”, “transformação da realidade histórica” (FREIRE, 1987), “luta pela transformação” (FREIRE, 2000); “grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, p. 30).

⁵²⁵ Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança, Medo e Ousadia, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Indignação, Pedagogia: Diálogo e Conflito, Política e Educação, Por uma pedagogia da pergunta.

⁵²⁶ A ideia de libertação no contexto latino-americano e caribenho, como desde a ótica do Sul global, desde a filosofia e teologia da libertação destaca-se, de modo especial, a contribuição de Enrique Dussel, Gustavo Gutierrez e Leonardo Boff, entre outros.

Para Moreira (2010, p. 146), a educação popular inspirada na pedagogia freiriana exercita “processos de emancipação individual e coletiva, estimulando e possibilitando a intervenção no mundo, a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta” (...) num processo histórico “atravessado de desafios, utopias, sonhos, resistências e possibilidades”. Ou seja, o sentido de emancipação liga-se as transformações concretas construídas pela práxis – ação-reflexão-ação... – para participar ativamente da construção de uma sociedade justa, solidária e democrática uma “utopia concreta” como um horizonte a ser conquistado. A utopia é, pois, a esperança emancipadora que perpassa o conjunto da obra de Freire (FREITAS, 2010).

A emancipação nada mais é que a prática de libertação dos homens e mulheres, caracterizada pela vontade de moldar o mundo conforme as necessidades de todos, transformando as pessoas em seres politicamente envolvidos com a sociedade a qual pertencem. As formas de exercer essa emancipação são infinitas, mas apenas as conquistas políticas que são efetivadas pela práxis humana, que envolvem a luta a favor da libertação das pessoas, são as que realmente transformam/emancipam (STRECK, 2010). Podemos considerar a emancipação como o ato de problematizar as relações com o mundo, nos tornando, assim, *corpos conscientes* (MOREIRA, 2010, p. 144).

1. LIBERTAÇÃO: UTOPIA CRÍTICA DINAMIZADORA DA AÇÃO TRANSFORMADORA

As obras que vamos focar para a análise dos termos emancipação e libertação são “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Indignação” e “Pedagogia da Autonomia”.

Em Pedagogia do Oprimido, a concepção de que a emancipação é libertadora caminha em conjunto com as ações das pessoas. Inicialmente, o autor busca tratar as relações de sectarização⁵²⁷ em oposição à radicalização, colocando a primeira como um obstáculo à emancipação.

⁵²⁷ A sectarização, para Paulo Freire, assim como a irracionalidade, é o oposto do processo de emancipação da pessoas. O termo é utilizado para caracterizar o tipo de postura que impõe suas

Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. (FREIRE, 1987, P 25).

A ideia de sectarização, nesse caso, apresenta-se como uma castradora de opiniões, moldando as pessoas a pensarem de forma irracional. Este conceito coloca-se totalmente na direção contrária de libertação expressa no parágrafo anterior, isto é, de “radicalizar” e “criticar” enquanto atitudes que libertam e que transformam a realidade bruta e irracional em uma construção possível, um inédito viável.

Outras relações de emancipação são citadas e relacionadas com a questão do individualismo e também do poder de opinião, de escolha e de colocação pessoal nas atividades e construções do que é melhor para a comunidade. O individualismo é uma atividade pessoal que submete o indivíduo a pensar, tomar decisões e atuar sozinho. Essa questão é colocada por Freire como uma concepção que induz o cidadão ao egoísmo; ou seja, “O ser mais que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de ser menos. De desumanização”. (FREIRE, 1987, p. 75)

A relação do poder é lincada com a do ser individual, que é aquele que mesmo que possua o poder da comunicação, quando opta pelo individualismo, com atitudes egoístas e fechadas, acaba por interromper o seu processo de emancipação/libertação pessoal, apresentando escassez de poder. (FREIRE, 1987, p 75)

Inicialmente, no livro *Pedagogia da Indignação*, o termo emancipação é colocado como efeito de libertação da população, colocando em contraponto a comodidade como o principal defeito das pessoas que, ao verem os problemas pelos quais o país enfrenta, acabam por se entregar ao cansaço, ao relaxamento. Essa proposta pode ser trabalhada como um grande fato para a libertação, pois no momento em que a indignação toma forma, e nos contagia como maneira de colocar os nossos direitos e deveres em prática tornando-nos seres libertados e aptos a

próprias leis, rege os seus próprios princípios e se torna acrítica, impossibilitada de construir concepções diferenciadas e consideradas libertadoras/emancipadoras.

emancipar. Então podemos afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da própria história. (FREIRE, 2000, P 53)

Freire também traz o conceito de libertação associado ao sonho, à utopia e que, portanto, não se pode e não se deve negar a prática da educação na correlação com a libertação. Ela é que permite o sonho da reinvenção constante do mundo. (FREIRE, 2000)

O “sonho” dos que hoje negam à prática educativa qualquer relação com os sonhos e utopias, como o sonho da autonomia do ser. Que implica a assunção de sua responsabilidade social e política, o sonho da reinvenção constante do mundo, do sonho da libertação, portanto o sonho de uma sociedade menos feia, menos malvada, é o sonho da adaptação silenciosa dos seres humanos a uma realidade considerada intocável (FREIRE, 2000, p 101).

Poderíamos, com este parágrafo, inferir que emancipação em Freire pode ser compreendido como um permanente processo de construção, um estágio sempre maior de humanização a conquistado passo a passo: um caminho dialético cheio de contradições, com a utopia do “ser mais” sempre à frente como horizonte.

2. CONTRIBUIÇÕES NA ECONOMIA SOLIDÁRIA

Os empreendimentos econômicos solidários sempre tiveram como referência os valores e princípios da Economia Solidária, a qual difunde o trabalho autogestionário, não alienado, onde os trabalhadores e trabalhadoras buscam, de forma associada, contrapor-se ao atual modo hegemônico de trabalho alienado, fragmentado. Os princípios da Economia Popular Solidária são apresentados como sendo: a autogestão, a democracia, a participação, a igualdade, a cooperação, a auto sustentação/ autonomia, a responsabilidade socioambiental e o desenvolvimento humano integral. Com base nesses valores é que se constitui o alicerce da relação no ambiente dos empreendimentos econômicos solidários.

Por meio do trabalho associado os trabalhadores e trabalhadoras são desafiados a trilhar os caminhos da emancipação.

(...) é possível afirmar que o trabalho associado apresenta um potencial emancipador, na medida em que constitui um espaço para a prática de novas relações sociais de produção visando a obtenção de resultados econômicos e a satisfação de suas necessidades e desejos comuns de uma vida feliz. (ADAMS, 2014, p. 9-10)

Relacionando a formação que busca a prática dos princípios da autogestão nos empreendimentos solidários e a emancipação/ libertação em Paulo Freire é possível perceber que esses trabalhadores e trabalhadoras estão juntos escrevendo sua história; uma história diferente da baseada na hegemonia capitalista. Isto porque esta visa o lucro como bem maior e deixa grande parte da população - que vive e trabalha sendo dependente desse sistema degradante ao ser humano - à mercê e na miséria. “Assim, emancipação na perspectiva de Freire é apropriar-se e experimentar o poder de pronunciar o mundo, a vivência da condição humana de ser protagonista de sua história.” (FIGUEIREDO, 2005, p. 5.) E é assim, protagonizando a sua história que esses trabalhadores e trabalhadoras vivem e lutam diariamente em busca de um mundo melhor, de relações humanas melhores de um ser humano melhor.

Assim, no contexto da sociedade capitalista, há muitos limites ao processo de emancipação humana. Esta emancipação será sempre um processo em construção, um devenir. Nesse sentido, a emancipação humana no pensamento de Freire é um vivenciar cotidiano, não um projeto a ser concretizado somente num futuro longínquo, inclusive para ser construído e vivido por outros. Portanto, as práticas emancipatórias da humanidade se efetivarão ao mesmo tempo no cotidiano e na história. Ocorre em casa, nas relações entre pais, mães, filhos, filhas, na escola, nas relações de trabalho, não importa o seu grau, afirma Freire (2000), ‘o essencial é se sou uma pessoa coerentemente progressista’. (FIGUEIREDO, 2005, p. 6)

É nesse sentido que se constituem as relações construídas pelos trabalhadores e trabalhadoras dentro e fora do ambiente de trabalho, num fazer diário e contínuo em que prevalece a utopia emancipadora dos princípios da economia popular solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos nas obras de Freire aqui referidas, que os conceitos de libertação e emancipação são semelhantes. A proposta inicial é que as pessoas se libertam pela ação e a reflexão sobre a mesma. Isto pode ocorrer em diversos tipos

de empreendimentos sociais e populares, no exercício do diálogo e boa convivência plural, com atuação política na comunidade, e demais práticas solidárias que tenham a finalidade de superação das opressões ou dominações. A ideia de que o processo de libertação é um sonho, Freire enfatiza o sonho concreto, realizável, diferente da ideia de sonho no senso comum como algo irrealizável, ilusório. Trata-se de diminuir a distância entre a luta concreta por transformações e o sonho como utopia cujo horizonte está sempre além do já conquistado.

Os empreendimentos solidários possuem a capacidade de elucidar, de apresentar as possíveis mudanças que podem ser realizadas no nosso cotidiano como forma de alimentar a esperança de libertação. E isso começa quando os trabalhadores e trabalhadoras da economia solidária alcançam a proposta de desestruturação de conceitos capitalistas e hierárquicos. Neste momento eles e elas vencem a batalha ideológica, desestabilizam uma proposta fechada e controlada pelos grupos capitalistas dominantes experimentando que é possível outra forma de organização da economia e da vida em geral. Substituindo os meios individualistas, sectarizados e fatalistas de viver estão automaticamente se libertando de um sistema fechado que ainda condena a maioria da população a não emancipar-se e libertar-se.

É fundamental que, hoje em dia, as práticas educacionais possam transformar o pensamento das pessoas, a forma de perceber o mundo a sua volta, a maneira pedagógica de lidar com as situações cotidianas, adaptando esse sistema controlado em algo que seja manuseado/controlado por todos os homens e mulheres que com ele convivem. Assim consolida-se uma “concepção dialética” da educação, também chamada de “concepção popular”, uma concepção comprometida com a libertação. (GADOTTI [et al.] 1995)

Algumas coisas mudaram, sim. Algumas para melhor e outras para pior. Os convites e as mudanças continuam. As perguntas, às vezes, também continuam as mesmas. Há uma enorme vontade de saber e de aprender dos jovens educadores de hoje e desejo de enfrentar coletivamente a luta pela libertação que continua tarefa permanente. (GADOTTI [et al] 1995, p. 7-8)

Os empreendimentos solidários de autogestão buscam completar essa missão de libertação, pois acrescentam no planejamento pedagógico práticas de

diálogo e discernimento sobre o que realmente é produtivo e racionalmente positivo para as pessoas.

Por fim, a tarefa de emancipação/libertação precisa de educadores revolucionários que tem no método uma proposta de libertação, num diálogo aprendente entre educador e educando que juntos vão construindo conhecimentos e encontrando caminhos para avançar na práxis libertadora (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **Educação na Economia Solidária: desafios e perspectivas**. (Relatório de pesquisa, janeiro de 2014).

FIGUEIREDO, Maria do Amparo de. **Dialogando com Freire e Boaventura sobre emancipação humana, multiculturalismo e educação popular**. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, setembro, 2005. (Anais)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São paulo, Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Utopia. *In*: STRECK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 412-413.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: Diálogo e Conflito**. 4. ed. - São Paulo: Editora Cortez, 1995.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. *In*: STRECK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 145-147.

STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKY, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.

PAULO FREIRE E MIGUEL ARROYO: PELA HUMANA DOCÊNCIA

GERUZA APARECIDA DE CASTRO LIMA¹

GISELI PRICILA MOREIRA KLEIN²

CÊNIO BACK WEYH³

RESUMO

Este artigo tem como foco de investigação a humana docência e o ensino-aprendizagem, apresentando as contribuições de Freire (2000, 2011), e Miguel Arroyo (2012, 2013), que foram o foco desta pesquisa. O trabalho constitui-se num estudo qualitativo, em que foi possível compreender a importância de reconhecer os saberes da experiência individual de cada aluno, para a promoção de uma aprendizagem significativa, fundada em valores, no estímulo à autonomia do mesmo, visando um entrelaçamento entre a afetividade e cognição, bem como a preocupação com a organização planejamento do trabalho do professor, revelando a intencionalidade da ação docente. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, que objetivo não a reprodução de valores que contribuam para a alienação dos indivíduos, mas a elaboração de um sistema que permita a inclusão de todos a uma educação de qualidade, e à conscientização. Isto contribuirá para que encontrem as possibilidades para agir na sociedade, contribuindo ainda, para um conhecimento de sua importância, enquanto sujeito histórico, cultural, autor, participante e, portanto necessário para a manutenção ou transformação social. Neste sentido, acredita-se que abordar a questão da humana docência possa ser relevante quando o que se pretende é a mudança social que leve a uma sociedade mais bonita onde caibam todos, pois, como salienta Arroyo, é dentro de um clima humano que aprendemos a ser humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Miguel Arroyo. Humana docência. Ensino-aprendizagem. Relação professor-aluno.

¹ Acadêmica de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Campus de Santo Ângelo. Bolsista do PIBID/Pedagogia. E-mail: geruzadecastrolima@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Campus de Santo Ângelo. Ex-bolsista do PIBID/Pedagogia e ex-bolsista do PIIC/FuRI. E-mail: giseliklein@outlook.com.

³ Prof. do Departamento de Ciências Humanas e coordenador do curso de Pedagogia – URI – Câmpus de Santo Ângelo – Dr. Em Educação; docente titular do Programa de Mestrado em Educação – URI - FW; e do Mestrado em Ensino Científico e Tecnológico – URI – Santo Ângelo. E-mail: ceniow@santoangelo.uri.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O papel do educador, juntamente com a função social da escola e da própria educação, vem sendo amplamente discutido no contexto atual. Dentro dessas discussões se entende necessário destacar que não há como falar em perfil profissional sem citar a questão da humana docência, que está intimamente ligada a formação humana e profissional a que reporta as instituições de ensino. A responsabilidade que está nas mãos da escola, do responsável pelo processo de desenvolvimento humano de cada indivíduo que adentra o ambiente escolar, é representada, se não endereçada, a figura do professor.

Em virtude disso, torna-se imprescindível uma formação que invista nos valores, na própria formação de cada ser, onde o profissional da educação venha a implantar na sua prática uma direção que vá de encontro a esta dimensão. No entanto, para que isso ocorra torna-se necessário que o professor tenha consciência daquilo que é, e do que representa na vida de seus educandos. Assim

Ensinar é, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor (FREIRE, 2011, p. 92).

O papel do educador não constitui-se apenas em formar intelectualmente seus educandos, munindo-os de conhecimentos científicos, mas conhecimento de si mesmo e do mundo que o cerca, entender-se como sujeito histórico que, apesar de seus condicionamentos culturais, sociais, biológicos, também é capaz de intervir na história, e acima de tudo incentivar para que saiba respeitar os direitos de cada um. Neste sentido, Freire (2000) aborda que o ato educativo só é possível por estarmos conscientes dessa flexibilidade que a dialética histórica nos permite. Nas palavras do autor: "A escolha e a decisão, atos de sujeito, de que não podemos falar numa concepção mecanicista da história, de direita ou de esquerda, e sim na sua inteligência como tempo de possibilidade, necessariamente sublinham a importância da educação" (p. 57-58).

É importante analisar que o processo de ensino-aprendizagem não está indissociado, mas amplamente alicerçado no caráter humano que deve se sobrepor nas relações existentes no meio escolar. Ora, se falamos em humana docência, isso nos remete a enxergar não só o professor como um ser humano em sua integridade, como também o próprio educando.

1. O SENTIDO DA HUMANA DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Não há como separar o humano das relações que acontecem em todos os momentos e setores da vida social. Não se pode separar o sujeito aluno, em dois âmbitos distintos, onde em um momento é apenas mais um aluno dentre os colegas, e no outro momento é um indivíduo pertencente a comunidade, com suas responsabilidades sociais e familiares, seus condicionamentos culturais, seu modo de pensar e agir, seus gostos, com seus sonhos e anseios próprios. Isso é válido também a nós educadores e profissionais de forma geral.

Apesar de que cada âmbito da vida nos exija atuações diferentes, não há como distinguir totalmente o ser social e o ser profissional, ou estudantil. Antes de sermos alunos ou educadores, somos humanos, e como seres humanos, somos seres sociais. Nossa profissão carrega sonhos, anseios, conhecimentos coletivos, assim como cada aluno trás consigo sua história, seus saberes de vida, seus problemas, suas carências e excessos, sua afetividade e seus desejos. Todas essas peculiaridades individuais se encontram dentro do ambiente escolar.

No convívio proporcionado pela sala de aula, o professor, longe de apenas posicionar-se como alguém que sabe mais, deve a princípio reconhecer-se enquanto ser plenamente humano e inacabado, buscando empregar na sua prática, a necessária afetividade, compreensão de quem procura no outro não um semelhante reproduzidor de um mesmo conhecimento, mas alguém que pode desenvolver-se, se formar, e ser mais e melhor com a sua ajuda.

Vendo os alunos como gente fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria. Fomos relativizando os conteúdos, repensando-os e selecionando-os em função dos educandos, de sua formação, de sua educação. Nesse processo de redefinir o saber escolar, as funções sociais, políticas e culturais da escola

em função de projetos de sociedade e de ser humano, de cidade e de cidadania não perdemos a centralidade nem do conhecimento, nem de nosso ofício de ensinar. Nos redescobrimos em horizontes, intencionalidades e significados mais abertos. Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência (ARROYO, 2013, p. 53).

A questão da humana docência está fortemente relacionada a questão da alteridade. Levando-se em conta esta questão, ao se perceber que o outro também é gente e, portanto, longe de somente aprender, é capaz de ensinar, redefine-se o próprio caminho do conhecimento, pois este passa a qualificar-se não apenas como uma troca, mas uma socialização de saberes entre seres que sabem, conhecem, compreendem algo, que adquiriram por meio de sua cultura, de sua tradição, que tem um conhecimento que pode e deve ser valorizado enquanto constituição que os acompanhou na sua evolução e desenvolvimento enquanto pessoa humana.

Logo, tratar da docência ultrapassa o fato de se buscar ou indagar o perfil do profissional que a sociedade, que a comunidade escolar anseia, mas refletir acerca da dimensão humana, que pode trazer a mudança nas relações e relacionamentos que perpassam e que fazem toda a diferença quando se trata do ambiente escolar.

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido (FREIRE, 2011, p.93).

Levando-se em conta que não é mais cabível enxergar o aluno como uma tábula rasa, alguém que não tem nenhum conhecimento, ou saber a acrescentar à

prática, o que convém, é de fato, transformar o processo de ensino-aprendizagem tratando-o como um âmbito que leve em conta mais que o comportamento e a capacidade cognitiva de cada um, mas que se comprometa em fazer com que o ser humano em sua essência não seja excluído da sala de aula – o que aumentará a tendência deste ser marginalizado na sociedade -, mas sim, que neste espaço possa ser valorizado enquanto *Ser*, possuidor de características próprias e que anseia por desenvolver suas potencialidades juntamente com seus pares.

Em se tratando de uma compreensão maior acerca dessa questão percebe-se que muitas vezes a mais importante dimensão do âmbito educacional tem sido posta de lado, no que diz respeito aos objetivos da educação. Por vezes a preocupação maior fica por conta de proporcionar aos educandos os momentos necessários à aquisição dos conteúdos para a sua aprovação, e nisso acaba-se colocando de lado a preocupação em preparar para a vida, tarefa primordial da qual o educador não deve se abster.

Se há algum tempo atrás, o sucesso da prática educativa julgava-se pela autoridade, e falta de diálogo entre professor e estudantes, hoje essa forma de atuação encontra-se infundada, pois é notório que os saberes adquiridos eram apenas aqueles necessários para a tão temida prova e, quando não produziam nenhum significado para nós, eram esquecidos.

Mesmo que, a sociedade e/ou os setores prevalecentes no poder optem pela reprodução de mão de obra, de reprodutores de ideias e atitudes convencionais, a responsabilidade que toca aos educadores aparece na tentativa de contribuir com o pleno desenvolvimento, com a transformação ciente de seus educandos, em cidadãos.

Para mim, por mais que se apregoe hoje que a educação nada mais tem que ver com o sonho, mas com o treinamento técnico dos educandos, continua de pé a necessidade de insistirmos nos sonhos e na utopia. Mulheres e homens, nos tornamos mais do que puros aparatos a serem treinados ou adestrados. Nos tornamos seres da opção, da decisão, da intervenção no mundo. Seres da responsabilidade (FREIRE, 2000, p.128).

A escola precisa ser repensada de forma a não conceber-se mais como uma

forma de desumanização, de destruição dos sonhos, abafando os desejos de seus educandos. Para Paulo Freire, a humanização é a característica pela qual a educação, ou ação educativa, deve se prender, contribuindo para que haja a libertação necessária de cada um, como alguém que é capaz de *ser mais*, mas que no entanto numa primeira instância precisa entender-se como ser humano.

Recuperar a humanidade roubada supõe ainda que nós, adultos, nos revelamos tão humanos quanto os educandos. Nosso ofício é revelar as leis da natureza, a produção do espaço, da vida, ensinar matérias...mas sobretudo revelar-nos às novas gerações, revelar a humanidade, a cultura, os significados que aprendemos e que vêm sendo aprendidos na história do desenvolvimento cultural. (ARROYO, 2013, p. 66).

2 FREIRE E ARROYO: DUAS REFERÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Não se trata de ser tarefa do educador apenas não eximir-se de sua docência implicitamente humana, mas de fato, fazer com que esta humanidade seja vivenciada nos vários momentos da ação educativa, de forma a evidenciar a sua importância aos alunos. -Dessa forma, o profissional de ensino poderá empregar a humanidade na sua prática por meio do diálogo, da participação, da liberdade evidenciada, a curiosidade, o que impulsionará seus educandos a buscarem saber o motivo de ser das coisas deixando, assim, de ser um receptor e passando a ser produtor de saberes, de conhecimento, de atitudes. Com isso será possível ter resultados que impliquem no favorecimento da relação educacional, social e transformação das realidades repressoras e desprovidas de autonomia e criticidade.

Constatamos portanto, que a maneira como o professor se vê, se reconhece e percebe o mundo a sua volta reflete na sua proposta educacional. Trata-se de sua identidade, uma identidade docente que precisa ser problematizada.

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos

professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (ARROYO, 2013, p.27).

Dessa forma, reafirma-se aqui que não há como ser professor apenas um turno, pois ser professor está fortemente ligado a como o sujeito é enquanto *ser* como pessoa. Os valores nos quais acredita, os sonhos pelos quais luta, a dedicação que tem com os outros, sua empatia, a seriedade com que leva seu ofício, tudo isso repercute na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a imagem que o professor tem de si e a imagem que passa aos seus alunos implicará na autoridade e na confiança que estes terão com ele. Dessa forma, a construção da identidade docente é um âmbito da profissão que merece destaque. Segundo Arroyo (2013) “[...] Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam”. (p. 19). Enfatiza-se nisso o papel do educador, que esta muito além de um “repassador de conteúdos”.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2011, p.101).

Dessa forma, uma docência pautada na humanidade, também não pode negar a qualidade de ensino dos conteúdos, pois, como um professor poderia cobrar empenho da sua turma se ele mesmo não prezar por seus próprios estudos e pela seleção dos conteúdos e da metodologia a ser desenvolvida com seus discentes? Paulo Freire coloca a questão da rigorosidade como uma postura ética do educador

para com os seus educandos. O autor entende que pensar a educação com seriedade é uma responsabilidade que o professor precisa ter não só pelos seus alunos, como também com o objetivo de contribuir com o sonho de uma sociedade melhor.

Rigorosamente, a importância de nossas tarefas tem que ver com a seriedade com que levamos a cabo, com o respeito aos outros em favor de quem as exercemos, com a lealdade ao sonho que elas encarnam. Tem que ver com o sentido ético de que as tarefas devem “molhar-se” com a competência com que as desempenhamos, com o equilíbrio emocional com que as efetivamos e com o brio com que por elas brigamos (FREIRE, 2000, p. 50).

Dessa maneira, é preciso prezar pela qualidade de ensino dos conteúdos sem, no entanto, acabar dando tanta ênfase ao ensino numa perspectiva tecnicista e carecendo de uma relação pedagógica que contemple, além do desenvolvimento intelectual, o âmbito afetivo presente nas relações humanas.

Assim como um professor que se acha detentor do saber pode acabar privando a riqueza de aprendizagens que uma experiência pedagógica dialógica proporcionaria, um professor que se omite na relação pedagógica, que não confia na própria capacidade docente, e que não passa segurança aos alunos também não proverá de bons resultados em questão de aprendizagem. Nessas questões, Paulo Freire discute a relação estreita entre liberdade e licenciosidade, e autoridade e autoritarismo.

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 o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência [...] (FREIRE, 2011, p.58-59).

O educador precisa dar liberdade ao aluno pensar, discutir, interrogar, criar hipóteses, contrapor suas colocações, sem nisso deixar que o aluno faça o que bem entender, converse apenas sobre outros assuntos durante a aula, e etc. Como

também, o profissional de ensino precisa ser a autoridade dentro da sala, aquele que coordenará os trabalhos em sala de aula, que planejará os momentos de estudos, debates e produções, que selecionará os conteúdos e a forma de proposta para estudá-los, sem ser extremamente rígido, inflexível, que não permita o diálogo e opiniões diferentes da sua. De acordo com o autor, a questão da autoridade e liberdade esta intimamente ligada a construção de uma sociedade melhor e mais humana.

Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada a luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade (FREIRE, 2000, p. 34).

Nessa questão, mais do que papéis diferentes a serem desempenhados dentro da sala de aula, professor e aluno são ambos agentes no processo de aprendizagem, onde o empenho e o companheirismo pedagógico das partes possibilitará promover progressos em questões de produções e criações, além de colaborar à construção da identidade e ao vínculo afetivo. Nesse sentido entra a contribuição de uma docência mais humana.

Nos tornamos humanos em relações, espaços e tempos culturalmente densos, porque diversos, quanto mais propícios melhor para as trocas, a pluralidade de trocas humanas. A resistência à reprovação e retenção tem nessa matriz pedagógica um forte argumento. Se aprendemos em interações humanas próprias de nosso tempo-ciclo humano, cultural, cognitivo, social, simbólico...é uma brutalidade pedagógica reter adolescentes, jovens, violentar seus tempos, suas possibilidades de aprender, de se desenvolver como humanos em seus tempos somente porque não dominam a lectoescrita, ou as contas (ARROYO, 2013, p. 66).

Dessa forma, Arroyo coloca novamente a importância de um professor que auxilie seus alunos a serem melhores, respeitando seus limites e valorizando suas potencialidades para que possam desenvolvê-las, ao invés de discriminá-los pelo que não sabem ou não são.

O processo de aprendizagem é um processo doloroso, pois incute dedicação, estudo e reconstrução dos saberes já construídos e das opiniões já formadas. Neste

processo, o professor, enquanto mediador da aprendizagem, é aquele que estará presente, apoiando, auxiliando, provocando indagações, socializando seus conhecimentos, e também exigindo e cobrando empenho dos seus educandos. E nessa relação entra a afetividade. Segundo Arroyo (2013)

Podemos ter escolas em boas condições físicas, equipadas, salários e condições de trabalho razoáveis e faltar clima humano. Porque as relações entre professores ou com a direção, entre educandos sejam distantes, formais, frias, coisificadas ou burocratizadas. Nessas condições materiais e de trabalho os alunos poderão até aprender nossas matérias, passar, porém não aprenderão uma matéria, a principal, a serem humanos. Nem os mestres mais vividos poderão ensinar, nem os alunos iniciantes nas artes de viver aprenderão em que consiste ser gente (p. 64).

Nesse sentido se pode considerar que a qualidade de uma educação voltada a uma sociedade mais bonita, não depende apenas dos recursos financeiros, sendo preciso reforçar o clima humano nas relações. Dentro de uma relação pedagógica mais humana, será possível pautar pelo diálogo, pela socialização dos saberes, pela troca de experiência entre os docentes, fortalecendo os princípios da ética, da solidariedade, da tolerância, de alteridade, de empatia, por toda comunidade escolar. Uma escola que busque seguir nesta linha de pensamento poderá amenizar progressivamente as situações de opressão, de alienação, de silenciamento, de intolerância ao outro, que criam um clima que inibem a aprendizagem dentre os pares.

Não se entende que este tipo de proposta deve buscar abafar os conflitos em virtude de um clima harmônico de uma linha de pensamento positivista, mas pelo contrário. Os conflitos sempre existirão e são necessários para provocar desestabilidades em conceitos já construídos. No entanto, é necessário saber receber a ideia do outro sem se oprimir a ela, nem a desvalorizar.

A escola, como um espaço educativo, tem a missão de auxiliar os sujeitos a buscarem ser melhores, e para isso, precisa fornecer experiências que viabilizem a vivência de situações democráticas, dialógicas, e problematizadoras, fornecendo subsídios que permitam aos indivíduos se sentirem valorizados. O espaço escolar é um espaço de pluralidades, de seres diferentes, onde essas diferenças não podem ser oprimidas em razão da homogeneização, e por padrões pré-estabelecidos.

Esta questão é relevante porque se o que queremos é uma sociedade mais

humana, é necessário que as instituições educativas pautem por uma pedagogia mais humana. Esta pedagogia precisa valorizar os sujeitos atuantes da instituição e da sociedade, buscando primar por uma formação crítica, voltada para a autonomia, a solidariedade, o respeito ao outro. Uma pedagogia que estimule o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo, valorizando os saberes que trás consigo e os saberes que pode vir a possuir sem, no entanto, deixar de estar intervindo a favor de uma conscientização, no combate a alienação. Para tanto, propõe-se situações que busquem o estreitamento entre questões cognitivas e afetivas, pois a aprendizagem está fortemente ligada a afetividade, ao querer aprender, ao gosto por saber mais, como também é influenciada pela relação existente entre docente e discente . Dessa forma, o trabalho do professor precisa primar pela qualidade de sua organização e planejamento para desenvolver propostas ricas, que possibilitem a maior diversidade de vivências e problematizações possíveis aos seus educandos.

Uma pedagogia mais humana pauta-se pela inclusão de todos no processo de aprendizagem, valorizando também os sujeitos que atuam na sociedade, desde os trabalhadores em profissões braçais e manuais, aos doutores em diversas ciências. Por tanto, as diferença precisam ser tratadas, não como ameaça à ordem o os programas já definidos, mas como algo que pode trazer novas possibilidades, novas formas de ver o mundo e agir sobre ele. A diversidade – quando diz respeito ao que é diferente - precisa ser vista como uma riqueza da humanidade, e também como uma característica dos seres humanos. Como Freire (1992) já defendia, é necessária a “[...] convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos.” (p. 39). Os antagônicos são todos os agentes, setores, e instituições que oprimem e alienam os coletivos. Somente será possível combater-los se houver a superação dos preconceitos, interiorização de gênero, e receios entre os sujeitos oprimidos. Assim, cada indivíduo precisa se entender, e precisa entender o outro, como sujeito histórico, cultural e social, ou seja, precisa entender a si e a seus pares como presença no mundo.

Pensar, falar, sentir, perceber, dar um destino às mãos liberadas do quase exclusivo apoio ao corpo para mover-se, entender e comunicar o inteligido, comparar, valorar, avaliar, optar, romper, decidir, apreender, aprender, ensinar, poder fazer ou não coisas, idear, viver socialmente, tudo isto sublinhou no ser que disto se tornou capaz, a importância indiscutível de

sua consciência. Consciência do outro e de si como um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um *ser aí*, um ser no *suporte*. Por isso, repita-se, mais do que a um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a *outra* presença como um “não-eu”, se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. [...] (FREIRE, 2000, p.112).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, ser presença dentre outras presenças, viver em coletivo, pressupõe a necessidade da ética e de responsabilidades para com outrem. Pensar em propostas que respeitem aos outros, suas diferenças, seus vínculos afetivos, suas opiniões, só é possível quando se procura respeitar e divulgar os valores humanos nas ações cotidianas, sejam elas presentes nas pequenas ou grandes atitudes. Ou seja, dentro das instituições educativas, “O que fazemos a cada dia pode ser mais humano, desde a enturmação à avaliação, desde os banheiros às salas de aula. As relações podem ser menos burocráticas e frias” (ARROYO, 2013, p. 65).

Com isso, a educação passa a ir além dos conteúdos, da construção de novos conhecimentos, mas passa a auxiliar os sujeitos a serem mais humanos. Como coloca Arroyo (2013) [...] Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência (p.67). Assim, o professor que busca se aproximar de seus alunos, precisa se mostrar aberto a eles. E isso não será possível negando suas vivências, suas experiências, numa postura rígida, fria e voltada à conduta tecnicista, mas se colocando também na condição de pessoa, de ser histórico, o qual passou por diversas experiências até chegar ali. Um ser que também esta se construindo, mas por já ter percorrido uma caminhada com diversas vivências e por ter se qualificado profissionalmente na área docente, pode ajudá-los em sua caminhada. “Somente em clima mais humano nos tornamos humanos” (Idem, p. 65).

Desse modo, cabe a escola, como instituição educativa zelar por relações humanas mais estreitas e menos frias e burocráticas, no entender de Arroyo. Quando a pretensão da escola está em colaborar para munir os indivíduos de conhecimentos e saberes em busca de uma sociedade mais bonita, zelando pela justiça, pela solidariedade, pela ética, pelo respeito e pela pluralidade de ideias, é necessário pautar uma proposta pedagógica fundamentada em valores humanos. Neste caso, somente dando ênfase a humana docência será possível pensar em propostas a uma sociedade onde caibam todos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e terra, 2011.

_____. **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.

MOVIMENTOS SOCIAIS E UNIVERSIDADE POPULAR: BUSCANDO TRANSFORMAÇÕES DE BAIXO PARA CIMA

DIRCEU BENINCÁ¹

RESUMO

O presente texto focaliza a luta de movimentos sociais populares e outras organizações da sociedade civil situados na região Norte do Rio Grande do Sul, Oeste de Santa Catarina e Sudoeste do Paraná, que constituíram o Movimento Pró-Universidade Federal. A centralidade da análise, no entanto, se situa em torno da compreensão de universidade popular e das relações e interações que vêm sendo estabelecidas entre a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e os movimentos que lutam por direitos sociais, políticos, econômicos e, recentemente, tomaram a iniciativa de pleitear o direito à educação superior pública. A partir de entrevistas com lideranças de movimentos sociais e dirigentes da universidade em questão, e utilizando referenciais teóricos que dão suporte e luz a essa experiência, busca-se identificar elementos que, na prática, possam caracterizar a UFFS como uma universidade popular. Pretende-se mostrar que, não obstante seu curto período de existência e às diversas limitações que se verificam em seu formato e atuação, a UFFS vem se constituindo como uma instituição universitária distinta das clássicas, que procura fortalecer a perspectiva popular com uma missão de transformar a realidade social de baixo para cima.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos Sociais. UFFS. Universidade Popular. Emancipação. Transformação Social.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta abordagem tem como objeto a articulação de um conjunto de organizações e movimentos sociais populares em torno da ideia de criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Busca-se aqui analisar as relações e interações que estão ocorrendo entre esses atores nos primeiros anos de funcionamento da instituição. Para tanto, tem-se em consideração o contexto social, político, econômico e cultural mais amplo e também as variáveis mais específicas da realidade onde essa experiência se desenvolve. No horizonte, está o interesse em

¹. Doutor em Ciências Sociais e Pós-Doutorando em Educação no PPGE-UNINOVE/CAPES. Email: dirceuben@gmail.com.

averiguar a capacidade de consolidação de um projeto popular de educação superior.

O ponto central da reflexão está relacionado com o primeiro item da missão da UFFS, que atribui a essa instituição o desafio de “assegurar o acesso à educação superior como fator decisivo para o desenvolvimento da região da fronteira sul, a qualificação profissional e a inclusão social”.⁵³¹ Ao pretender-se uma instituição pública, *popular*, democrática, autônoma, respeitadora da pluralidade cultural, garantindo a participação dos diferentes sujeitos sociais⁵³², a UFFS visa materializar uma relação transformadora entre universidade e sociedade, marcada pelo “diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica (...) para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão”⁵³³. Deseja também contribuir com a transformação da realidade social, mediante a inclusão dos pobres na universidade e o seu empoderamento/emancipação por meio da educação popular/libertadora.

1. UMA CONQUISTA HISTÓRICA

Dada a ausência de universidades federais no Norte do Rio Grande do Sul, Oeste de Santa Catarina e Sudoeste do Paraná – na denominada Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul – e compreendida a importância da educação superior pública para o desenvolvimento regional, surgiu, em 2005, o Movimento Pró-Universidade Federal. Com a participação de movimentos sociais, setores da Igreja Católica, lideranças políticas, sindicais e empresariais, representantes de entidades e de instituições de ensino dessa ampla região, o movimento⁵³⁴ deu corpo a uma causa histórica e absolutamente estratégica. A primeira grande conquista foi

⁵³¹. Cf. http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=822

⁵³². Cf. http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=370&Itemid=823

⁵³³. FORPROEX. Diretrizes para a extensão universitária 2000-2001. In: I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE). *Construindo agenda e definindo rumos*. Documento-Base, Chapecó, 2010, p. 21.

⁵³⁴. O Movimento Pró-Universidade Federal foi liderado pela *Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul* (FETRAF/Sul) e pela *Via Campesina* [composta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB)].

precisamente a capacidade de articular um elenco muito variado de atores em torno de uma mesma bandeira: a educação superior pública.

Após ampla mobilização nas bases e negociações com o governo, foi constituída uma comissão para elaborar o projeto de criação da universidade. Composta por 22 integrantes (11 do movimento regional pró-universidade e 11 de órgãos federais), a comissão foi oficialmente instituída no dia 26 de novembro de 2007 por meio da Portaria nº 948, publicada pelo Ministério da Educação (MEC). No dia 15 de setembro de 2009 deu-se a criação oficial da UFFS, através da Lei nº 12.029, sancionada pelo Presidente da República. Com sede e campus em Chapecó (SC) e outros quatro campi situados em Erechim e Cerro Largo (RS), Laranjeiras do Sul e Realeza (PR), a UFFS iniciou suas atividades acadêmicas no dia 29 de março de 2010. Em 2013 foi criado e instalado o campus Passo Fundo com o curso de Medicina. Atualmente há demandas e projetos de instalação de outros campi na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

O Movimento Pró-Universidade concebeu a universidade como um espaço de construção do conhecimento capaz de promover a inclusão social e o desenvolvimento integral e integrado. A luta mostrou-se eficaz, concretizando um dos princípios fundamentais da ação dos movimentos sociais, o de que “*direito não se ganha, se conquista!*” (BENINCÁ, 2011, p. 45). Além da base social fundante da UFFS, há outros elementos que caracterizam essa experiência como inovadora, tais como: sua configuração multicampi e interestadual; o ingresso unicamente pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) – o que garantiu até o momento um índice superior a 90% de estudantes oriundos da escola pública –; bem como a preocupação constante com a inclusão de grupos sociais e étnico-culturais marginalizados e excluídos.

A UFFS surgiu em uma região de “fronteira” – termo que permite ser tomado sob diversos enfoques. Sua emergência pode ser situada dentro de um contexto mais amplo no qual vigora o elitismo do ensino superior, associado às lógicas do neoliberalismo político e da economia de mercado. Em seu DNA, porém, está a marca e o desejo de ser distinta das instituições universitárias clássicas. Distinta principalmente no que diz respeito à efetivação de um projeto de educação popular em instância superior.

2. OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO

Na medida em que lutam pela melhoria da qualidade de vida de grupos, categorias e segmentos da população, os movimentos sociais estão implicados necessariamente em processos educacionais, porquanto inclusive a própria luta educa e proporciona aprendizagens diversas. Assim,

uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social (...). A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações (GOHN, 2011, p. 333- 334).

De acordo com análise de Miguel Arroyo (2003, p. 42), os movimentos sociais “apontam outra racionalidade, outros modelos societários e outras orientações culturais conflitantes com as normas e valores estabelecidos”. Eles se originam onde há direitos coletivos não garantidos ou direitos ameaçados, de modo que, “enquanto a humanidade não resolver seus problemas básicos de desigualdades sociais, opressão e exclusão, haverá lutas, haverá movimentos” (GOHN, 1997, p. 19 – 20). Além das lutas por direitos econômicos, políticos e sociais, a partir dos anos 1980, os movimentos sociais populares passaram a se envolver de forma mais efetiva na busca de políticas educacionais.

Ampliou-se, desse modo, a consciência acerca da centralidade da educação para a emancipação das pessoas. Além da Educação Popular – que teve em Paulo Freire uma de suas principais referências – e da Filosofia da Libertação (Dussel), contribuíram enormemente nesse processo de organização popular as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Teologia da Libertação. Essa visão teológica, antropológica e ética instava a luta pela justiça social, pela igualdade de direitos, pela liberdade, pela emancipação popular. Nesse ambiente, os movimentos sociais foram construindo seus espaços e seus métodos educativos. Na afirmação de Miguel Arroyo (2003, p. 32),

(...) os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana.

Como sujeitos de direitos, os movimentos sociais também perceberam a importância de avançar na luta pela educação formal, chegando mesmo a fomentar um processo que resultou na criação de uma universidade federal, como visto acima. Ao analisar o papel da universidade na sociedade atual, João Pedro Stédile⁵³⁵ ressalta a relevância da educação capaz de gerar consciência nas massas e promover a transformação social. E afirma:

A educação tem que ser um instrumento de conscientização das pessoas no sentido de que elas tenham o conhecimento da realidade em que vivem para interpretar como a realidade funciona, quais são as suas contradições, quem são as classes dominantes, quem fica com o trabalho da sociedade e tenham a consciência de transformar a realidade. Paulo Freire faz uma escala de nível de consciência das pessoas, onde ele diz que há a consciência ingênua e a consciência crítica. Mas mesmo tendo a consciência crítica não é suficiente. É preciso ter uma consciência para si, uma consciência de classe para poder transformar essa realidade em benefício da maioria. A educação é fundamental para que se desenvolva a consciência das pessoas, senão não teremos transformação social.⁵³⁶

Decorridos quatro anos desde o início do funcionamento da UFFS, o reitor Jaime Giolo avalia que a relação da universidade com os movimentos sociais é muito fértil. Entretanto, ele julga fundamental que a universidade não se torne refém dos movimentos, e sim se articule de maneira mais ampla possível.

A universidade se alimenta dessas coisas, mas tem que operar num universo maior onde cabem todos e não somente alguns. Os movimentos populares que dialogaram mais profundamente com a universidade passavam meio ao largo dos índios, por exemplo. E há movimentos populares com algum conflito com os movimentos indígenas. Espera-se da universidade que ela encontre caminhos sempre mais universais. Se ela se afastar dos movimentos sociais, se afasta de algo decisivo. Mas ela não

⁵³⁵. Stédile é membro da coordenação nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

⁵³⁶. Cf. Palestra proferida na abertura do I Seminário Regional de Educação do Campo e I Seminário de História Oral, promovido pela UFFS – Campus Erechim e realizado no auditório da Universidade Regional Integrada (URI) – Campus Erechim, de 02 a 04 de outubro de 2013.

pode ficar refém, mesmo porque os movimentos sociais modificam muito, mudam teses, se dividem etc. É um diálogo importante, privilegiado, mas não pode ser de submissão. É nesse horizonte que estamos dialogando com os movimentos sociais. Isso é fácil de fazer porque eles esperam também aprender e se aperfeiçoar com a universidade. Não acho que tenha algum movimento social querendo fazer a universidade refém.⁵³⁷

Não obstante a realidade socioeconômica, política e cultural ser muito semelhante em toda a grande região de abrangência da UFFS⁵³⁸, ela adquire características específicas em cada um dos campi. Assim, é possível perceber formas distintas de relacionamento com a comunidade externa e, em particular, com os movimentos sociais e destes com a universidade. Laranjeiras do Sul, por exemplo, por ser um campus situado dentro de um assentamento de reforma agrária, destaca-se pela intensidade da interação com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ali, a luta pelo caráter popular da educação superior e pelas políticas agrárias se estabelece de maneira articulada; são campos permanentes de disputa.

Em se referindo ao formato da universidade e seus alcances, Antônio Inácio Andrioli⁵³⁹ explica que o Movimento Pró-Universidade não desejava apenas que o povo pudesse ingressar nela, mas que tivesse o direito de decidir sobre seus rumos. As lideranças do movimento não queriam uma universidade que servisse para aprofundar ainda mais a dominação política e econômica do latifúndio e de grandes empresas. Por esta razão, afirma Andrioli, a UFFS foi vista desde o início pelas oligarquias locais como um espaço de luta por outra forma de fazer educação superior. “Elas reagiram contra a criação dessa universidade, aqui em Chapecó principalmente. Até hoje as elites locais não querem essa universidade porque, com a sua presença, ela passa a alterar a correlação de forças”⁵⁴⁰. Na compreensão de Andrioli, a presença da universidade é decisiva no enfrentamento do neoliberalismo, uma vez que ela tem um papel de construir a consciência política, empoderar as pessoas e produzir outra forma de desenvolvimento.

⁵³⁷. Jaime Giolo é Reitor Pro Tempore da UFFS. Entrevista concedida dia 21 de março de 2014.

⁵³⁸. A Mesorregião Grande Fronteira do **Mercosul é composta por cerca de 3.700.000 habitantes**, distribuídos em 396 municípios.

⁵³⁹. Professor de Sociologia e Ciência Política e Vice-Reitor da UFFS. Entrevista concedida em 18 de março de 2014.

⁵⁴⁰. Idem.

3. CONSTRUINDO A UNIVERSIDADE POPULAR

Ao tratar das características que conferem um caráter popular à Universidade Federal da Fronteira Sul, Jaime Giolo⁵⁴¹, ressalta o “ingresso largo de estudantes da escola pública”, ou seja, a democratização do acesso. E afirma:

Quando se fala do popular, entendo que compõe essa esfera o conjunto de pessoas que tradicionalmente na história não lideraram, não chefiaram as instituições da sociedade civil. Estão fundamentalmente ligados ao trabalho braçal ou trabalhos que não demandam sofisticados conhecimentos escolares. Uma universidade é popular quando permite que as pessoas que se enquadram no conceito gelatinoso do mundo popular tenham acesso a ela. E como o acesso à universidade é dependente de uma trajetória escolar, nós entendemos que uma universidade popular/pública é aquela que faz justiça à trajetória escolar das pessoas.

Outro elemento considerado central, pelo reitor, na definição de uma universidade popular é seu permanente diálogo com a sociedade, superando modelos tradicionais de fechamento da universidade em sua estrutura e o conseqüente afastamento/separação das práticas sociais. Nesse sentido, enfatiza a importância dos diversos conselhos (Universitário, Estratégico Social, de Campus, Comunitário) e a efetiva participação da comunidade externa – sobremaneira de representantes dos movimentos sociais – nesses conselhos.

O diálogo entre universidade e sociedade também é enfatizado por Anacleto Zanella.⁵⁴²

Se a universidade quiser ser popular ela precisa dialogar com a parcela da população que tem menor renda, menores condições de vida (...). O popular tem a ver necessariamente com a melhor qualidade da educação, especialmente daqueles setores da sociedade que nunca tiveram oportunidade de acesso. Nós queremos uma escola de melhor qualidade em todos os níveis (...). Acredito muito no papel transformador da educação para a melhoria da qualidade de vida. Como dizia Paulo Freire: ‘a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda’ (...). A UFFS tem que ter esse papel transformador da sociedade, tornando ela mais igual, justa, humana.

⁵⁴¹. Entrevista concedida dia 21 de março de 2014.

⁵⁴². Anacleto Zanella foi membro do movimento Pró-Universidade Federal; ex-Vice-Presidente do Conselho Estratégico Social da UFFS; ex-Secretário da Educação do município de Erechim; vereador licenciado para assumir o cargo de Secretário Municipal de Coordenação e Planejamento, em Erechim, a partir de 1º de março de 2013. Entrevista concedida dia 30 de março de 2014.

Além de destacar a atuação decisiva dos movimentos sociais na criação da universidade e do amplo acesso de estudantes da escola pública, Zanella⁵⁴³ acrescenta outros elementos que dão um perfil popular à UFFS. Cita a preocupação com a preparação de profissionais para atuarem com a educação básica, bem como a implantação de cursos voltados para a realidade camponesa e da agricultura familiar. Nesse sentido, cita-se, por exemplo: o curso de graduação em Agronomia, oferecido em parceria entre UFFS – Campus Erechim e o Instituto Educar, situado em Pontão/RS, instituído por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); cursos interdisciplinares de Educação do Campo em Erechim e Laranjeiras do Sul; curso de História, ofertado pela UFFS – Campus Erechim em conjunto com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), implantado por meio do Pronera, em período integral e em regime de alternância.

Por outro lado, Zanella identifica limitações na legislação universitária e nos próprios movimentos, o que resulta em pouca participação da comunidade externa nas instâncias de decisão da universidade.

A forma como a universidade está organizada, com seus conselhos, dificulta a participação da comunidade externa, especialmente do movimento sindical e popular. A comunidade externa não consegue acompanhar a dinâmica do dia a dia da universidade. Mas, também existem limites dos movimentos populares. É comum ouvirmos dizer que a universidade foi conquistada e agora tem autonomia e vai tocando a vida e nós vamos priorizando outras questões (...). Esse é um limitador do processo popular.⁵⁴⁴

Para Giolo, a opção por tratar temas de fronteira e instituir determinados programas é outro fator que faz da universidade uma instituição popular. Segundo ele, uma universidade de perfil popular deve enfrentar temáticas sociais estratégicas, cruciais e abrangentes. Assim, “suas prioridades não são aquelas que poderiam se constituir dentro de um chamado receituário do sucesso empreendedor das pessoas. Não são as preocupações de fazer que um time ganhe a todo custo

⁵⁴³. Idem.

⁵⁴⁴. Idem.

em relação a outros que perdem. As opções de uma instituição popular são de caráter universalizante”.⁵⁴⁵

Para ser universalizante e popular, a universidade precisa promover a inclusão de todos, a começar pelos últimos (colonizados) valorizando sua história e seus conhecimentos, ou como formula Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 154), a *ecologia de saberes*. Para o sociólogo português, os saberes usurpados aos colonizados gerou uma inclassificável injustiça cognitiva e instituiu a *sociologia das ausências*. Esta produziu invisibilidades, exclusões e desigualdades sociais históricas, muitas vezes naturalizadas e legitimadas pelo poder dominante. Porém, cabe a esses segmentos a construção de alternativas emancipatórias, que ele classifica como *sociologia das emergências*. Assim, os sujeitos sociais ampliam o conjunto de possibilidades e as perspectivas de futuro mediante a ação coletiva e articulada.

De forma notória, as desigualdades sociais se reproduzem nos âmbitos escolares e universitários, baseadas nas lógicas capitalistas neoliberais, nos princípios da meritocracia e nas hierarquizações de caráter socioeconômico e étnico racial. Para promover a justiça social e cognitiva em uma sociedade desigual, é necessário usar medidas não iguais. Nessa direção, o sociólogo francês François Dubet (2004) defende a *escola justa*, afirmando que em sociedades injustas é imprescindível combinar a noção de justiça com “uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades”. Segundo ele, existe uma crueldade no modelo da escola meritocrática, a qual acaba legitimando as desigualdades sociais e culpabilizando os alunos com menores condições pelo seu fracasso escolar e social.

Diante dessa realidade verificável tanto na escola básica quanto na universidade, Jaime Giolo aponta o sistema adotado pela Finlândia como um modelo que se opõe ao princípio do mérito. E afirma:

O sistema educacional da Finlândia não trabalha com gênios, embora os produza. Eles dão prioridade aos alunos que têm dificuldades, aos segmentos sociais que têm mais tropeços na sua trajetória escolar. Eles entendem que o padrão societário melhor é aquele em que se melhora de baixo para cima. A ideia de uma escola para todos é recente e a ideia de trabalhar de baixo para cima é mais recente ainda. Essa é a luta que a

⁵⁴⁵. Entrevista concedida dia 21 de março de 2014

UFFS deve fazer (...). A universidade precisa se convencer de que ela não deve trabalhar com os melhores, mas tem que trabalhar pelo melhor. O dia que a universidade ficar feliz porque entram pessoas com dificuldades escolares aí a gente começa a ganhar esse jogo.⁵⁴⁶

Por conseguinte, um estudante que ingressa na universidade com limitações escolares não deve ser visto como um problema, mas como um desafio para a própria instituição. A capacidade de inclusão dos historicamente excluídos é que garante, de fato, um salto de qualidade social no compromisso da universidade. Nesse sentido, a UFFS está abrindo as portas para o ingresso de estudantes das classes sociais mais desfavorecidas, para os estrangeiros, negros e indígenas. “Obtivemos a demanda dos haitianos, produzimos um projeto, criamos vagas e temos 28 matrículas de alunos haitianos. E vamos ter muito mais. Agora recebemos demanda dos senegaleses e vamos produzir um projeto para eles”, afirma o reitor⁵⁴⁷. A universidade também está dialogando com as comunidades indígenas em torno de um projeto concreto de criação de um *campus indígena*, o que se constitui em uma iniciativa inédita.

Não basta que a universidade incorpore em seus quadros segmentos sociais até então excluídos, pois poderá fazê-lo de maneira subordinativa ou colonialista. Para ser efetivamente popular, a universidade terá de superar toda forma de colonização e orientar-se por epistemologias que emancipam e libertam. Precisa construir paradigmas alternativos, “suleando” suas intencionalidades e suas práticas, como propõe Paulo Freire (1991), em substituição ao conceito “nortear”. O termo “sulear” infere o compromisso de resistência contra o capitalismo e a luta pela emancipação dos povos colonizados. Na concepção de Freire, “sulear” corresponde a “uma ação autônoma desde o *sul*, enfrentando a integralidade das questões presentes na colonialidade do saber e do poder que tem a ver com outro projeto de vida envolvendo a cultura, a economia, a política, a ciência e outras dimensões” (ADAMS, 2010, p. 386).

Historicamente, as epistemologias e as práticas políticas do Norte consolidaram um processo de colonização sobre o Sul global e, mais recentemente, definiram a natureza e a perspectiva da globalização hegemônica. Na análise de Santos (2008), essas epistemologias nortistas e suas ações correspondentes

⁵⁴⁶. Entrevista concedida no dia 21 de março de 2014.

⁵⁴⁷. Idem.

instituíram a “sociologia das ausências”. Impuseram-se como matriz imperial, gerando subalternidades, inferioridade, passividade, dependência e invisibilidade das epistemologias do Sul. Segundo a abordagem de Aníbal Quijano (2009), imprimiram a colonialidade, que é um processo mais profundo e duradouro que a colonização porque age no nível da intersubjetividade. Assim,

(...) enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do *Norte* sobre o *Sul* (STRECK; ADAMS, 2012, p. 247).

Para superar a colonialidade, torna-se imprescindível a formação da consciência crítica (FREIRE, 1979) e criativa e o fortalecimento da cidadania ativa e das ações contra-hegemônicas, o que não se faz sem educação de qualidade, que articula a teoria com a prática. A educação crítica recusa a tese da neutralidade do conhecimento, da escola e da formação. Orientada pela perspectiva crítica, a *educação popular* emerge enquanto “pedagogia do oprimido” e se expressa como “prática da liberdade”, “pedagogia da autonomia”, “pedagogia da esperança”, contrapondo-se à “educação bancária”, alienante, domesticadora, opressora e colonialista (FREIRE, 1978). Ela se firma enquanto teoria que elucida a realidade e como prática política de intervenção no mundo.

Embasada nessa concepção de educação, a universidade popular não pode apenas reproduzir o conhecimento já elaborado e expandir a cultura dominante. Ela precisa construir novos conhecimentos sob novos paradigmas políticos. O conhecimento não é libertador em si mesmo, dado que muitas pessoas são esclarecidas teoricamente e, na prática, muito dominadoras. Daí a necessidade de garantir que a educação, em todos os níveis, tenha um caráter libertador e humanizador; que seja inclusiva, emancipadora, promotora da ética, da solidariedade, da democracia, da justiça e da preservação ambiental.

Nessa perspectiva, Zanella afirma que

(...) a universidade deve proporcionar estudos, pesquisas em vista do desenvolvimento, da justiça social, do cuidado com o meio ambiente. Preparar as pessoas para o trabalho é importante, mas acima de tudo precisamos exercer a cidadania, promover a solidariedade humana, combater toda e qualquer discriminação, garantir oportunidade para todos

(...). A universidade tem que trabalhar permanentemente com um atlas de desenvolvimento da região para verificar se estamos alcançando índices satisfatórios de desenvolvimento humano, social, cultural, ambiental. A pesquisa tem que ajudar em projetos de intervenção social.

A descolonização do poder, do saber e do ser requer o fortalecimento das epistemologias contra-hegemônicas, a afirmação de posturas críticas e a valorização da diversidade étnico-cultural. A compreensão da necessidade da descolonização epistêmica está presente nas obras de autores como Franz Fanon, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gomez, Arturo Escobar, Anibal Quijano, Simón Rodríguez, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos. Esse é um papel que cabe tanto à Universidade quanto aos movimentos sociais; e tal processo se tornará mais eficaz na medida em ambos trabalharem de maneira articulada.

Paulo Freire atribui à educação a tarefa de denunciar a estrutura injusta e desumanizante da sociedade e anunciar/fomentar um modelo humanizante. Portanto, a construção de universidades que se queiram de fato *populares* passa necessariamente por um reposicionamento histórico em relação aos “oprimidos”, “excluídos” da sociedade e na sua intervenção para a transformação da realidade. Não basta apenas adotar outras teorias e outras epistemologias. Faz-se necessário uma opção prática pela “democracia cognitiva omnilateral” (ROMÃO, 2013, p. 100) e pela justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação se constitui em um meio *sine qua non* para a superação da colonialidade dos povos colonizados. Mas, não se trata de qualquer tipo de educação, senão de uma educação político-libertadora. Em se tratando da missão da universidade popular, situada em um contexto de globalização neoliberal e excludente, ela tem o desafio de consolidar a justiça cognitiva, a inclusão e a emancipação social. A tarefa é difícil, mas não impossível. Nesse sentido, algumas experiências estão em curso, como é o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul. Embora contenha uma série de limitações, ela vem revelando características importantes de outro formato de universidade viável e necessária.

A universidade popular exige uma série de transformações nas estruturas, nas concepções e nos modos de operar da universidade tradicional, elitista e excludente. Requer outras epistemologias, outras matrizes curriculares, outros métodos avaliativos, outras formas de inserção, tudo isso articulado com a capacidade de aprender com os processos sociais, na ótica da virtuosa *ecologia de saberes*. Precisa ler muito mais o mundo do que a palavra (Freire), a fim de ajudar a sociedade a se transformar de baixo para cima.

Tanto a universidade popular quanto os movimentos sociais têm em seu escopo o desejo de transformar a sociedade ou aspectos da realidade. No horizonte de ambos os atores está a utopia de *melhorar* a vida das pessoas nas suas diferentes dimensões. As lutas por transformações sociais e universitárias produzem tensões e conflitos permanentes porque implicam desconstituir o velho para poder instaurar o novo. Se, por um lado, os movimentos sociais e a universidade popular não podem pretender unificar suas identidades e suas dinâmicas, por outro lado, não conseguirão imprimir o novo se andarem separados.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Sulear. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento: O que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, pp. 28 - 49, Jan/Jun 2003. In: <www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2014.

BENINCÁ, Dirceu. Uma universidade em movimento. In: BENINCÁ, Dirceu (Org.). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, nº 123, São Paulo Set./Dez. 2004. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000300002>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1976.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *In: Revista Brasileira de Educação*. v. 16. n. 47, maio-ago. 2011.

_____. **Teorias dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, nº 1, p. 243-257, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**. N. 24, p. 89-105, 2013. Disponível em: [revistas.<ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/4195/2874>](http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/4195/2874)

ESPAÇOS DA CIDADE

LUANA KARINA BONATTO¹

RESUMO

O artigo traz uma reflexão sobre a Educação Integral e sua relação com os diferentes espaços da cidade. Mas, a final, o que é a Educação Integral? O que a caracteriza como tal? Um dos principais desafios atuais da educação pública é sem dúvida promover uma Educação Integral de qualidade. Entende-se que a Educação Integral deve acontecer “em todos os cantos”, em diferentes espaços, tempos e durante a vida inteira: na infância, na pré-adolescência, na adolescência, na idade adulta e na velhice. Estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando nos diversos espaços da sociedade. Qualificar a convivência, (re) significar atitudes e valores, abrange assim, aprendizagens além das formais, como o aprender a ser e conviver, saber e o fazer. Este é um desafio diário que permeia as instituições de ensino preocupadas em encontrar maneiras de proporcionar uma Educação Integral de qualidade que dê conta das reais necessidades da comunidade em que está inserida. A educação, como sustentava Paulo Freire, é um ato de amor e coragem. Uma educação popular deve acontecer em ambientes diversos. Relata-se ainda uma prática de Educação Integral/turno integral e popular que ocorre no Município de Igrejinha em um projeto de contra turno escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral. Qualidade. Comunidade. Instituição.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Paulo Freire defendia uma sociedade não capitalista, não focada no ter, algo utópico nos dias de hoje, mas a utopia, o inédito viável de que tanto se fala em todos os textos, o sonho possível não se realizará sem a denúncia da realidade injusta e o anúncio de um mundo melhor. A promoção da educação nos diferentes espaços é sem dúvida essencial para a construção deste mundo melhor tão sonhado pelas sociedades atuais. Paulo Freire sempre foi defensor dos menos favorecidos, defendendo a oportunidade da educação a todo cidadão. Acreditava em uma

¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI e pós graduada em Psicopedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados- UNIGRAN. Coordenadora dos Centros e Projetos da Secretaria de Educação de Igrejinha / e-mail: smeluana@gmail.com.

educação construtora do conhecimento, este gerado através do debate e do diálogo com respeito. Na dimensão da boniteza, para Paulo Freire a vida há que ser bonita, não só a vida do indivíduo, mas a realização de um povo. Quando a educação está em pauta, a realização de um povo e comunidade está sem dúvida voltada para uma educação de qualidade.

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (PAULO FREIRE, 1979, P. 25)

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em muitos lugares, a Educação Integral não é apenas circulação por novos espaços, nem tão pouco um mero aumento de carga horária, ela representa a participação ativa das famílias na escola e a criação de laços estreitos com a comunidade. Para Gadotti, a educação integral é aquela que não se confunde apenas com o horário integral, mas aquela que vê a sociedade como aprendente e que exige do educador permanente atualização para que se torne um educador integral, aprendendo a lidar com os múltiplos espaços de aprendizagem. Gadotti afirma ainda que:

Educamo-nos no mundo, somos parte deste mundo, construímos, participamos e somos modificados pelo mundo em que vivemos. Freire criou a expressão 'Leitura de Mundo', significando que precisamos conhecer profundamente a realidade, o que está no mundo, para nela e para nele intervirmos (GADOTTI, 2013, p.15).

Quando se compreende a realidade social de forma dinâmica, vibrante, mutante, na qual vários fatores interagem e se influenciam, nenhum produto que lhe diga respeito pode ser considerado definitivo e acabado, pois ele será adequado enquanto responder às necessidades para as quais foi produzido.

Um dos objetivos da Educação Integral é garantir a ampliação do repertório de mundo dos alunos envolvidos no processo, seja por meio de propostas que

possam coloca-los em contato com outras possibilidades de construção de conhecimento, dança, arte, esporte, tecnologias entre outros, explorando novas habilidades e saberes, reforçando a necessidade de convivência, de construção de regras, focando assim no 'Ser' e 'Conviver' dos sujeitos, trabalhando as relações para que os mesmos possam lidar com a complexidade atual, desafios e mudanças que a sociedade nos apresenta.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB/1996, a Educação Integral é o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

Muitas escolas brasileiras já oferecem a opção do período integral, uma tranquilidade para as famílias que precisam trabalhar o dia inteiro e não conseguem dar o suporte que os filhos necessitam. A proposta de uma Educação Integral precisa ser bem estruturada e organizada, caso contrário os objetivos não são atingidos. Trabalhar com a Educação Integral exige dos professores envolvimento, organização, preparação para enfrentar os desafios e disposição de toda a equipe escolar. Sabemos que uma das barreiras das escolas remete aos espaço físico para que o atendimento seja de fato de qualidade.

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (MEC, 2009, p.18).

A perspectiva integral da educação necessita transpor o modelo educativo de mercado, fazendo-se necessária uma Pedagogia Intertranscultural, um importante fundamento da Educação Integral que segundo Gadotti ' cria espaços e condições para o diálogo educativo entre várias ciências', através da práxis educativas ' intencionais, formais e não formais' estimulando a realização, em diferentes espaços e tempos, diálogos interativos e comunicativos em todo o processo de ensino e de aprendizagem.

A Pedagogia Intertranscultural possibilita a concepção e a construção de um currículo Intertranscultural, que reconhece e incorpora o conhecimento científico, buscando transcendê-lo através da ênfase à cultura como mola propulsora da aprendizagem na medida em que ela se relaciona com outras formas e manifestações do conhecimento e da sensibilidade humana. O que diferencia esta pedagogia às demais perspectivas educacionais e curriculares que tem as disciplinas como ponto de partida, é o foco educativo nas pessoas, suas culturas, as suas relações interculturais e as relações que são estabelecidas com o mundo em que vivem.

O município de Igrejinha apresenta em sua realidade social, uma grande maioria de famílias trabalhadoras, o que constitui um contexto em que os alunos ficariam em situação de risco, ou seja, desacompanhados no turno inverso ao das aulas regulares.

Em 2010, surge o Programa CEMAE- Aprender (Centro Municipal de Atividades Educacionais Aprender), para crianças de 06 à 12 anos serem atendidas em um local seguro, resgatando-as das ruas através de atividades sócio-culturais educativas, permitindo assim, investimentos na educação deste aluno no turno inverso à escola, reduzindo as desigualdades sociais e tranquilizando os pais que trabalham e tem um espaço seguro para o seu filho, com vistas ao atendimento integral dos sujeitos.

1. DESCRIÇÃO DO PROJETO

O CEMAE Aprender- Centro Municipal de Atividades Educacionais Aprender, funciona nas dependências do Parque de Eventos Almiro Grings- Parque da Oktoberfest, é atendido por uma equipe diretiva, pedagógica, professores, educadores, estagiários e pessoas responsáveis por áreas culturais específicas, compondo um grupo de 24 profissionais. É mantido com verbas municipais, e algumas parcerias. A ação atende em torno de 230 crianças, no contraturno escolar, com direito a merenda, materias para as atividades e transporte escolar dos bairros mais distantes.

O Projeto atende os alunos de forma educativa e segura no turno inverso, com vistas à educação de turno integral. Investe-se pedagogicamente e socialmente na formação das crianças, através da aprendizagem de valores, de diferentes tecnologias e linguagens culturais, buscando diminuir a dificuldade de acesso existente entre a cultura e as classes sociais mais desfavorecidas.

Ao longo do ano, a proposta tem o desafio de tornar todas as atividades ofertadas no programa de fato intencionalmente educativas, ou seja, articuladas com o Projeto Político Pedagógico da Instituição. Porém, o desafio maior é integrar as atividades ao trabalho das escolas. As propostas e ensaios vão além dos muros do projeto. Articula-se e promove-se atividades que envolvem a comunidade nos diferentes espaços e ambientes da cidade. Onde a interação entre as diferentes classes, culturas e idades acontecem de fato.

A parceria com os diferentes órgãos (Centro Ambiental, CRAS, Conselho Tutelar, saúde, cultura entre outros..) acontecem para que possamos integrar projeto e comunidade. Sabe-se que uma educação integrada acontece quando mobilizamos e perpassamos pelos diferentes espaços da cidade, interagindo e promovendo a educação em diferentes lugares.

O compromisso está pautado em auxiliar o aluno no processo ensino-aprendizagem, caso contrário o programa seria apenas um espaço para cuidar dos alunos fora do horário escolar. Tempo Integral acompanha aspectos cognitivos, psicológicos e sociais. A Educação Integral não pode ser fragmentada e o sujeito não pode ser parcial.

O PPP do Centro, define-se como uma proposta estratégica para efetivamente melhorar a qualidade do processo, requer que seja repensando constantemente. Atualmente o PPP está em processo de reformulação, pois acredita-se que seja necessário repensar alguns aspectos e eixos de articulação entre projeto e escola, para que de fato aconteça uma Educação Integral efetiva e de qualidade.

Acredita-se que um projeto de turno integral ocorre de forma coletiva, ou seja, sua implementação deverá se dar com o apoio da comunidade, professores, equipes, pais e poder público. Os professores precisam comprar a ideia, se

apaixonar por ela. Para que possamos ter um educação de qualidade, coragem e amor, como defendia Paulo Freire.

Ao longo do ano, os professores participam de formações dentro da proposta do projeto, para que aos poucos se busque estratégias e possibilidades de melhoria. A formação continuada dos profesoeres deve caminhar na mesma direção da proposta pedagógica da instituição.

2. ATIVIDADES DO PROGRAMA

*Acompanhamento pedagógico: Os alunos tem um momento para a realização do tema de casa da escola, caso o aluno(a) não tenha tema no momento que é destinado para isso, o mesmo realiza algumas leituras, enquanto os demais desenvolvem o tema de casa. Neste momento também acontece um reforço da aprendizagem.

*Educação Artística: Aulas de violão, acordeon, flauta, música, dança, teatro, artesanato, arte terapia e artes plásticas.

*Esporte, cultura e recreação: Banda Municipal (Ensaio aos sábados com alunos e comunidade em geral), xadrez, alemão, tênis (Em parceria com a Fundação Tênis), atividades físicas e jogos recreativos variados.

*Educação Ambiental: Atividades desenvolvidas em parceria com o CEAAK (Centro de Educação Ambiental Augusto Kampf).

*Laboratório de Informática: Trabalho com pesquisas e auxílio nos projetos interdisciplinares.

*Aulas de Culinária: Estimulo à alimentação saudável a partir de projetos e práticas de receitas.

*Aulas de Educação Financeira: Parceria com a Confraria da Cultura que promove momentos de integração com as famílias.

*Horta: Atendimento as turmas com acompanhamento do professor, monitor da horta conduz a aula. Espaço aberto à comunidade.

*Inglês: Aulas com professoras qualificadas.

*Educação Cidadã: Aprendizagem relacionadas ao SER e CONVIVER, participação e desenvolvimento de Assembleias. Envolvimento da comunidade e famílias nos eventos promovidos pela Instituição (Dia da Família). Oficina de tênis, com intervenção nos espaços da cidade e participação em campeonatos estaduais. Proporcionando assim a possibilidade do aluno conhecer diferentes ambientes.

O Centro possui uma estrutura curricular, onde os alunos são organizados por grupos conforme a sua faixa etária. Porém precisamos destacar as oficinas por adesão, momento esse que o aluno tem a autonomia de escolher as oficinas que deseja participar, saindo do seu grupo e compondo um novo grupo de trabalho com diferentes idades. Assim o aluno frequenta oficinas de seu interesse e interage com colegas de diferentes idades.

Ao longo do ano, os alunos saem do espaço do projeto e apresentam para a comunidade suas atividades (canto, dança, violão, flauta, acordeon entre outros), valorizando assim sua dedicação nas oficinas. O Centro está sempre aberto a convites para apresentações conforme possibilidades.

O Centro é acompanhado por uma Coordenadora Geral da Secretaria de Educação e é gerido por uma Coordenadora Administrativa, um Coordenador Pedagógico e uma Orientadora Educacional. Atendido por uma equipe de profissionais que atuam nas diferentes atividades mencionadas, possui uma estrutura de apoio composta por acompanhamento nutricional, merendeira, auxiliares de serviços gerais e vigia.

Os estudantes recebem lanche, e os materiais para o desenvolvimento das diferentes oficinas são oferecidos pela mantenedora.

As atividades são desenvolvidas nos seguintes horários:

Turno da manhã: 07:30h às 11:00h

Turno da tarde: 13:00h às 16:30h.

Os alunos moradores dos bairros mais distantes, recebem transporte escolar gratuito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola de tempo integral está presente nos diversos países, além das experiências já concretizadas no Brasil. Está presente em 30 escolas estaduais e é uma das metas previstas no Plano Nacional de Educação que tramita no Congresso Nacional.

A permanência da criança na escola e/ou em um Centro de turno integral com atividades pedagógicas, esportivas e culturais, incide diretamente na melhoria do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem.

Paulo Freire sempre defendeu a oportunidade da educação a todo cidadão, defendendo os menos favorecidos. Oportunizando a todos os mesmos direitos.

O CEMAE APRENDER é um projeto de turno inverso acolhedor, que busca atender a todas as classes sociais, proporcionando interação entre todos e oferecimento de atividades que muitos não teriam condições de frequentar senão fossem ofertadas de forma gratuita no projeto. É relevante registrar o orgulho e a alegria dos pais trabalhadores ao verem seus filhos com acesso, por exemplo, a aulas de flauta, violão, tênis, arte, culinária, informática. Formações essas historicamente de direito de famílias de classes sociais privilegiadas.

A participação das famílias é intensa e se dá através do debate e diálogo com respeito, como defendia Paulo Freire. Percebesse um envolvimento considerável dos pais, bem como a valorização do projeto por parte das famílias. É possível enfatizar a qualificação educacional dos alunos promovida por esta alternativa de turno integral que contempla, no momento, em torno de 230 alunos, manifestada no cotidiano e nas iniciativas comunidade/família do programa, que se reflete também, na efetiva participação na 3ª gestão do Círculo de Pais e Mestres da iniciativa.

Uma Educação Integral em ambientes diversos precisa promover novas formas de aprendizagem, estabelecer uma relação com a comunidade e a cidade em que está inserida, tornando a aprendizagem dos sujeitos de fato significativa. Lança-se assim o desafio de educar-se na e para a cidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Programa Mais Educação. **Educação Integral: Texto referência para o debate Nacional** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**. Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2013.

PROFESSOR, O QUE É UM BOM ALUNO?

CONCEITO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS¹

NILZA VEIGA²

ELIAS ADAMS³

LIZETE DIEGUEZ PIBER⁴

RESUMO

O presente trabalho busca elucidar o conceito existente entre os professores dos anos iniciais nas escolas públicas estaduais e municipais sobre o que é ser um “bom aluno”. É a partir desta elucidação que se pode pensar em formas de re-fazer a prática pedagógica. A metodologia, sendo qualitativa, seguiu o delineamento de estudo de caso múltiplo, tendo como sujeitos professores que trabalham nos anos iniciais de escolas públicas. Como conclusão fundamental tem-se que a representação de “bom aluno” parte mais de um formulário institucional, do que de uma reflexão própria e que ser um “bom aluno” é conter-se dentro de um conjunto de características, nas quais se incluem a disciplina, a reprodução de informação, o assujeitamento, o que automaticamente, exclui os marginalizados, os pobres, os “sem” família, os inventores, os críticos, os atores, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Professores. Bom aluno. Educação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Elucidar o conceito de bom aluno é fundamental para que se compreenda os fenômenos relacionados à iniciação escolar. Na medida em que os professores falam sobre a definição de bom aluno, têm-se subsídios para avaliar a prática pedagógica e nortear a sua mudança.

¹ Trabalho apresentado à disciplina de Pesquisa em Psicologia B do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI Campus de Santo Ângelo.

² Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus de Santo Ângelo. E-mail: nilzav25@hotmail.com.

³ Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões – URI campus de Santo Ângelo. E-mail: eliasadams.ea@gmail.com.

⁴ Coordenadora da Área de Conhecimento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI campus de Santo Ângelo. Docente do curso de psicologia. Professora Orientadora da pesquisa. E-mail: lizeted@santoangelo.uri.br.

A pesquisa parte do pressuposto de que pesquisar sobre os “bons alunos” seria uma contribuição para compreender a formação do imaginário que os professores têm acerca dos seus alunos e do contexto sócio familiar em que estes alunos estão inseridos. Considerando a pouca quantidade de pesquisas na área, faz-se relevante a busca sobre o tema, uma vez que permite abrir espaço para uma séria e crítica reflexão sobre uma “ideologia pré-estabelecida” direcionada aos estudantes por parte dos professores nas escolas públicas.

Deixando para trás a ideia de que o Psicólogo no âmbito escolar deve atuar somente em caráter individual, focando apenas as dificuldades do aluno e, passando a atenção para as demais situações que envolvem o contexto escolar, a Psicologia passa a ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a relação professor/aluno, proporcionando, um re-pensar sobre o assunto, visando atuar nas dificuldades advindas dessa relação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

1. METODOLOGIA

A metodologia empregada na pesquisa buscou obter dados junto aos professores dos anos iniciais, através de entrevista semi dirigida, do que é para eles ser um “bom aluno”, conforme as questões norteadoras. A pesquisa circunscreveu-se quanto à natureza em aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Quanto à abordagem a pesquisa seguiu o método qualitativo. A delimitação da pesquisa é descritiva, ou seja, adota “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1991, p.46). O delineamento foi estudo de caso múltiplo.

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semi-dirigida. As entrevistas possuem dez questões, que foram aplicadas na respectiva população pela pesquisadora, em local reservado, no interior de cada escola, totalizando três

entrevistas abertas, que serão gravadas em áudio, transcritas na íntegra e, posteriormente descartadas.

Os sujeitos foram professores dos anos iniciais em escolas públicas. A amostra é constituída por três professores; sendo dois de escolas públicas municipais e um de escola pública estadual. Após a transcrição, no tratamento reservado aos dados utilizou-se análise de conteúdo.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS.

Caso 1: Sexo Feminino, 40 anos de idade. Possui nível Superior Completo e Pós-Graduação. Trabalha com o 3º Ano em Escola Municipal. Tem mais de 05 anos de profissão, exercidos em sala de aula com anos iniciais. Mãe de duas filhas: uma com 21 anos, estudante de Direito em instituição particular de ensino superior e outra com 17 anos, estudante do ensino médio em escola particular.

Caso 2: Sexo Feminino, Curso Superior Completo de Pedagogia. Trabalha em Escola Estadual, com uma turma de 28 alunos. Há mais de 22 anos no exercício da profissão, sempre em sala de aula com 3º Ano. Mãe de dois filhos: um está cursando o 6º e o outro o 7º ano do ensino fundamental em escola particular.

Caso 3: Sexo Feminino, 36 anos de idade. Curso Superior Completo de Administração e cursando Pedagogia. Possui 10 anos de magistério. Trabalha em Escola Estadual com 1º ano, é alfabetizadora em uma turma de 19 alunos. Mãe de um menino de 06 anos de idade.

Categoria 1 - Bom aluno

A noção de um “bom aluno” nos anos iniciais soa como algo vago, mas pode ser caracterizado. Segundo Patto (2010) o bom aluno é representado pela “figura do aluno dedicado, caprichoso, limpo e disciplinado”. (p.255). Há uma tendência de padronização por parte dos professores, que engloba representações estéticas e comportamentais dos alunos. A partir dos casos, pode-se compilar as seguintes

características como sendo as de um bom aluno: dedicação, bom desempenho, organização, que tem vontade, cumpridor das tarefas, disciplinado, que apresenta interesse, entre outras.

Esse conjunto de características se extrai das declarações a seguir, conforme cada um dos casos. A questão indagava sobre as características de um bom aluno nos anos iniciais. O primeiro caso coloca o seguinte:

“eu acho que é aquele aluninho que de pequeno ele descobriu o novo, quer aprender de uma forma ou de outra. Tu vê desde pequeno aquela dedicação também. Que mais?... Enfim, é aquele que traz as atividades prontas, ele procura em aula ter um bom desempenho, ele é já organizado, é aquele que procura fazer tanto as atividades proporcionadas em aula, quanto proporcionadas em casa. Mas, eu posso dizer que já tive bons alunos que eram excelentes dentro da sala de aula, mas nunca traziam nada pronto de casa. Tu via assim, que a família não acompanhava, mas ele em si, tinha um querer aprender, assim sabe? Tinha aquele encantamento em querer saber. Eu acho que isso que a gente percebe desde pequeno, sabe? Aquela curiosidade dele, enfim, não sei... eu acho que é isso”

Já no caso dois pode-se perceber uma relação próxima entre o bom aluno e a interação social apontando a escola como um espaço social, mais do que um espaço de “formatação” das crianças.

“Um “bom aluno” é aquele aluno que na sala de aula ele participa, ele trabalha, ele faz as atividades que a gente propõe na sala e em casa, né? Porque a gente, a gente, eles também fazem atividades em casa. Aquele “bom aluno”, o bom aluno é aquele que participa, que, né? Se integra também com os outros colegas, que nem todos nem todas as vezes tem esse, né? Tem uns que têm dificuldade até de relacionamento, daí eles às vezes não querem se integrar, eles não participam de grupo nenhum, alunos que vem com problemas familiar, aí, aí, eles ficam às vez retraídos, então não participam, né? Porque às vez ficam naquele mundinho, às vez dele, eles não participam.”

Na mesma direção, o caso três coloca em relação direta o bom aluno e a passividade, indicada pelo ouvir, prestar atenção e responder as perguntas.

“A vontade de aprender. Quando a criança tem vontade de aprender ela aprende assim, pode assim a criança com mais dificuldade pode até demorar mais, mas ela acaba sim aprendendo, se hã, essa vontade de aprender, de participar, saber ouvir.

Quando a gente faz a rodinha, que a gente conta historinha ele senta, e têm aqueles que tu vê que eles adoram prestar atenção, depois eles perguntam, se tu pergunta alguma coisa da história eles sabem responder, não é aquele aluno que fica só ouvindo e pronto. Não, ele participa. Eu acho que esse que participa, que tá interessado, eu acho que é um “bom aluno” nos dias de hoje [...]

A análise dessas colocações nos permite identificar os conceitos que forjam o imaginário dos sujeitos no que diz respeito à constituição de um “bom aluno”, e indicam uma tendência por parte dessas docentes de conceber um modelo de “bom aluno” onde o “fazer” é prioritário ao “saber”.

Estendendo a representação de bom aluno para o tempo em que foram alunas dos anos iniciais, tem-se o seguinte de cada um dos casos:

“Era aquele aluno que vinha com as atividades prontas. Era trazer os temas prontos, ser comprometido em sala de aula, prestar atenção quando o professor estava explicando, não podia conversar, tinha que ficar quietinha no seu lugar,... A gente foi alfabetizada... há, tipo mais com a decoreba, né? [...]” (Caso 1)

“No meu período escolar... Era ficar um atrás do outro, quietinho, sem conversar, copiando tudo... Sem responder ao professor, sendo querido, educado. Naquele sistema, um atrás do outro, quietinho [...].” (Caso 2)

“Era o aluno nota 10, o aluno que se comportava, sentadinho na sua classe, não podia fazer muita estripulia. Era aquilo: um atrás do outro, sentadinho atrás do outro, professora pergunta aluno responde e deu, e nota dez, né? [...]” (Caso 3)

Percebe-se que as opiniões em cada caso são semelhantes, indicando que existe uma produção similar acerca desses conceitos. Verifica-se, nas revelações sobre a escola de tempos passados, uma preocupação em ter alunos tarefairos e de manter o controle sobre seus corpos, que deveriam permanecer subjugados, “professora pergunta, aluno responde e deu”; quietos, “sem conversar”; e distribuídos uniformemente de forma a potencializar o controle do professor, “sentado em seu lugar, um atrás do outro”. Esse procedimento dificultaria a aprendizagem de acordo com Fernandez (1991) porque “o corpo forma parte da maioria das aprendizagens, não só como enseñas, mas como instrumento de apropriação do conhecimento.” (p. 60).

Outro ponto a ser destacado é que em dois casos os sujeitos se definiram como “boas alunas” em suas épocas de estudantes. Um sujeito relatou ter tido dificuldade na escola, ser muito “conversadeira”, mas disse ter sido “boa aluna” por tirar notas altas, valorizando a ideia de que aqueles que tinham conceitos máximos eram considerados bons alunos.

Apenas uma professora disse ter sido uma aluna média e que possuía dificuldades na aprendizagem. De um viés diferente (se julgar aluna média) ela continua reforçando a visão de que as notas altas ajudavam a determinar se um aluno era bom ou não. Apesar do baixo desempenho cognitivo alcançado, ela considera ter sido boa aluna porque era obediente.

Na análise das colocações, surgem indícios de uma associação entre o conceito do que é um “bom aluno” formulado na atualidade e o pré-conceito estabelecido, quando as entrevistadas eram estudantes. O resultado dessa visão anacrônica pode ser uma percepção equivocada, e até certa resistência na aceitação por essas educadoras, das alterações sofridas pela sociedade.

Quando perguntamos sobre um exemplo de “bom aluno” em suas classes, verificamos que habita no imaginário das docentes um modelo de aluno ideal, conforme o que se segue.

“[...] vamos citar um nome... deixa eu ver...R, 3º ano, porque faz todas as atividades, tá prestando atenção em aula, é dedicado. A gente percebe que a família em casa o auxilia.” (Caso 1)

“[...] eu tenho um bom aluno que ele faz as coisas... que ele entrega... sempre quietinho, não é questionador.” (Caso 2)

“Não, eu acho que um “bom aluno” em sala de aula é aquele aluno que faz as atividade que a gente propõe [...]” (Caso 3)

Através desses dados pode-se fazer uma reflexão sobre o quanto esse modelo ideal estaria naturalizado e solidificado nas suas concepções de aluno ideal, e sobre a pouca percepção das docentes quanto à realidade enfrentada por cada criança que está sob suas orientações nas escolas, diariamente.

Categoria 3 – Modelo de aluno ideal.

Constata-se, a partir das falas dos sujeitos, que no imaginário destas professoras está construído um “aluno desejável”, aquele que, atendendo esse ideal, ou chegando próximo dele, poderá ser considerado um bom aluno. É possível perceber que os sujeitos têm por aluno ideal aquele que usa a informação, mais do que constrói autonomia das informações, por meio do conhecimento. O ensino é pensado pelo tecnicismo, pela transmissão de informação e não pela sua construção com os alunos. O utilitarismo se apresenta como um princípio egoísta, porque, segundo Rangel (1997) é na alteridade que o bom aluno se apresenta.

E o aluno – “bom”, pela sua condição de pessoa, de sujeito social – será então aquele que aprende e aplica o conhecimento no interesse da construção de uma sociedade mais justa e menos desigual: uma sociedade em que o qualificativo “bom”, referido à qualidade de vida, se aplique, igualmente, a todos os indivíduos.” (RANGEL, 1997, p. 77)

Na fala a seguir é possível perceber esse utilitarismo da informação; estuda-se para não ser pobre, não para ser sábio.

“Por que o bom aluno, ele vai... vai saber que ele tem os seus direitos, que ele tem os deveres, que ele tem que ter o comprometimento com a educação, com o aprender dele, então, eu acredito que um bom aluno vai ser mais disciplinado, na minha opinião.” (Caso 1)

Nesse caso, o sujeito faz uma relação entre conhecimento e poder, pois é a educação que vai apontar os direitos, bem como os deveres. Percebe-se uma possibilidade interessante de protagonismo social dos alunos, decorrente dessa concepção, e que o “bom aluno” seria esse, que percebe o poder da informação e busca-a. Contudo, relega-se ao sujeito a percepção da necessidade de buscar essa educação, por meio da disciplina. O caso 2 coloca o seguinte:

“[...] eu acho assim, que o ideal deveria o “bom aluno” ter as melhores notas, geralmente é isso que acontece...”

Neste caso o bom aluno é aquele que tem as notas mais altas, na suposição de que o professor consegue quantificar o aprendizado de um aluno. Já o caso 3

apresenta a perspectiva de utilizar o conhecimento, sendo esta a motivação e justificativa para a educação.

“[...] aquele aluno que apresenta interesse de melhorar sua vida, ele vem com perspectivas pra frente, que ele vai estudar pra mais tarde ele fazer um curso superior, pra ele ter uma profissão, que ele não sofra como os pais dele sofreram num serviço pesado, sujo [...]”.

Esse modelo de aluno ideal é pensado a partir da quantificação do conhecimento. Percebe-se que é uma quantificação que limita, na medida em que o aluno fica sempre subjugado ao montante de informações passadas pelo professor. A quantificação do conhecimento não só é parte fundamental do imaginário dos professores, como é base de avaliação dos alunos. Avalia-se com o objetivo de quantificar algo que é da ordem do sentido, da relação entre psiquismo e corpo. “[...] eu acho assim, que o ideal deveria o “bom aluno” ter as melhores notas.” (Sujeito 2).

A noção de aluno ideal atrelada somente a critérios quantificáveis pode omitir o conhecimento, advindo das relações interpessoais, afetivas. Esse aluno é avaliado segundo a média da turma, não segundo o seu progresso individual. Ainda, se um aluno teve um salto em suas notas, mas mesmo assim ficara abaixo da média, ele não será considerado um bom aluno. Por isso, “o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar para se dar bem na prova e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas...” (GARCIA, 1999, p. 41)

Paradoxalmente, o aluno ideal se transforma no aluno que não gosta de estudar. Nega-se a ele o prazer de aprender, e o ato de estudar se transforma em algo penoso, punitivo.

Categoria 4 – Aluno ideal e real.

O aluno real não tem consonância com o aluno Ideal. O resultado dessa disparidade são conflitos decorrentes do embate entre o idealizado e o que se apresenta no dia-a-dia. Há uma frustração com relação aos alunos. “E o aluno real – considerado “pobre” e “sujo” – sofre a consequência do preconceito e da rejeição,

embora os professores não analisem as causas sociais deste problema e, muito menos, o seu compromisso (educativo e, portanto, sociopolítico) com ele.” (RANGEL, 1997, p.45)

A partir dessas diferenças e do conflito deflagrado, pode-se tomar duas posturas: o professor pode reconhecer que está falhando, principalmente quando o aluno é silencioso; ou colocar a culpa no aluno, seja na sua mal criação ou em um diagnóstico psiquiátrico, quando o aluno agride. Em ambos os casos percebe-se o choque entre representação de aluno ideal e o aluno real, e a postura assumida pelo professor, como se expressa na fala do sujeito 1.

“E tem aquele tipo de aluno que tu nunca aprende a lidar com ele. Então tu tem que nem falar. Tu vira mico de circo ou palhaço de circo. Ser leão lá na frente. Tu não consegue chamar a atenção, tu não consegue despertar nele o interesse, tu não consegue mostrar pra ele que o ensino, o estudar é importante, que ele vai ocupar um dia na vida dele.[...]” (Caso 1)

Nesse caso, a professora se coloca como determinante para fazer com que esse aluno se aproxime do ideal. No caso a seguir, o sujeito apresenta a constatação da “limitação” de seu lugar.

“[...] ter uma, criança querida, boa, educada, mas assim no sentido, que tem um monte de dificuldade, que não consegue tirar boas notas, que não consegue... que tem dificuldade, que a gente, precisa às vezes de professor particular, às vezes a família acompanhar, que eles vieram com dificuldade de anos [...]” (Caso 2).

“Geralmente sim. Porque ele acaba se interessando mais e aquilo que ele tem dificuldade, ele acaba vindo te perguntar, então tu consegue trabalhar melhor com ele, e como ele é interessado, ele faz, ele te mostra, tu corrige e vamos fazer diferente, vamos fazer assim [...]” (Caso 3).

Tanto no caso 2 como no caso 3 pode-se perceber que o professor delega ao aluno a responsabilidade pelo aprendizado, que partiria apenas do aluno, que ele deveria ir até o professor, ou seja, o professor não tem condições de ir até o aluno.

Fernandez (2001) coloca que “como diagnóstico, um fracasso escolar pode diferenciar-se de um problema de aprendizagem, analisando a modalidade de aprendizagem do aprendente em sua relação com a modalidade ensinante da escola” (p.25). Ou seja, é abandonando a representação do aluno ideal e tomando

conhecimento do aluno real, que será possível avaliar como esse aluno aprende e se está sendo aplicada uma forma de ensino adequada.

Cabe a reflexão sobre as relações que essas crianças constroem e mantêm com a escola e o conteúdo escolar que lhes é aplicado. Nesse sentido, Patto (2000) coloca que os educadores têm basicamente dois problemas.

de um lado, a necessidade de explicar as diferenças de rendimentos da clientela escolar; de outro a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados. Tudo isso sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social. (PATTO, 2000, p. 40).

O aluno ideal é aquele que constrói uma relação de pertinência com o conteúdo por necessidade burocrática e não reage a essa imposição. Isso significa que, apesar do conteúdo não possuir nenhuma tangência a não ser episódica, com o cotidiano do aluno, ele deve estudar para estar adequado ao padrão.

Categoria 5 - Estereótipos

O conceito de “bom aluno” que foi identificado entre as entrevistadas revelou a utilização de estereótipos para separar e classificar os alunos. A construção de estereótipos tende previamente a delimitar o campo de possibilidades de cada criança. Isso é possível constatar nas entrevistas em que se revela o estereótipo negativo de que crianças pobres estão predestinadas ao fracasso na escola. Esse modelo foi encontrado por Patto (2000) em seus estudos na Escola do Jardim, das crianças de baixa renda.

[...] na verdade, Neide esforça-se para evitar sua identificação com uma pessoa pobre. O fato de ter conseguido formar-se professora a torna especialmente vulnerável à propaganda liberal: acredita na igualdade de oportunidades, no esforço e na honradez como passaportes para a ascensão social, o que fica claro quando tece comentários sobre as causas do fracasso escolar das crianças pobres... (PATTO, 2000, p. 228.).

Tende-se a minorar a influência da pobreza no contexto escolar, relegando o fracasso escolar não ao contexto, mas à falta de vontade do sujeito. Adiciona-se, que os estereótipos são usados de forma mais abrangente, e atingem a criança por sua classe social, criando a ideia de que crianças das classes sociais baixas não valorizam o estudo. Isso se pode constatar nos relatos dos diferentes sujeitos.

[...] tem crianças que vem de uma realidade muito inferior ao que eles encontram aqui... tem criança que não tem comida em casa, não tem agasalho quentinho, enfim... não tem uma casa fechadinha.” (Caso 1).

“... só tem que agradecer e estudar mais. Têm uns que não reconhecem, e isso a gente sabe que também vem do desleixo da família, ser pobre e não ter as coisas não é vergonha, vergonha é não querer conquistar e melhorar. (Caso 2).

“[...] Elas não têm noção das coisas, mas assim, ó, tu vê o que essa família trabalha em casa, não trabalha em, daí tu vê assim, ó, não é questão de pobreza isso, isso é falta de interesse o pai querer acompanhar o filho. Porque eu tenho alunos pobres, carentes mesmo, que eles vêm tranquilinho, fizeram a creche, fizeram trabalhinho, tudo direitinho [...]” (Caso 3).

O caso 3 apresenta um discurso que rompe com a imbricação do social no contexto da escola, ao colocar que a pobreza não é motivo para limitar o aprendizado. *“[...] Tem crianças que vem de uma realidade muito inferior ao que eles encontram aqui, e eles ai começam a pensar que eles podem ter mais, que eles podem conquistar mais, então eles procuram estudar. Tem crianças que não tem comida em casa, não tem agasalho quentinho, enfim, não tem uma casa bem fechadinha, então, eles chegam na escola e tão bem amparados, eles só tem que agradecer e estudar mais. [...]” (Caso 4).*

Os docentes, ao emitir juízo de valor, formam conceitos que podem se perpetuar em parâmetros para critérios de avaliação e/ou gerar estereótipos e preconceitos. Preconceito de que carência é incapacidade do aluno de aprender. Faz-se necessário interrogar o alcance dos estereótipos, uma vez que eles podem englobar questões de cor, comportamento, orientação sexual, entre outros. É possível perceber na fala dos sujeitos que a falsa concepção de bom aluno está atrelada a esses padrões de classe social, cor, sexo, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se propor algumas considerações finais ao trabalho, ressalta-se que tais considerações não esgotam a abordagem sobre o assunto. Pelo contrário, evidenciam a carência de discussões e fundamentações teóricas, que ampliem os conhecimentos sobre a temática.

A partir da análise dos dados pode-se verificar que há um conceito estabelecido do que é ser um “bom aluno”, e para que se alcance esse bom aluno a escola fica praticamente isenta de contribuir para a formação desse “bom aluno”: ele deveria vir pronto de casa.

A superficialidade do vínculo organizado pelo monólogo do professor, não permite que o professor avalie o aluno senão por critérios apontados pelas notas. Se o professor não conhece um aluno pelo seu caráter em formação, tende a atribuí-lo pelo número advindo de uma avaliação das informações que este conseguiu guardar em sua memória.

O conjunto de elementos apontados pelos sujeitos que caracterizam a representação de “bom aluno” partem muito mais de um formulário institucional, do que de uma reflexão própria, pois se assim fosse ter-se-iam noções diferentes de representação, em sua maioria. Adicione-se que a representação de bom aluno está intimamente relacionada à noção de aluno que tinham os sujeitos quando eram estudantes.

Ser um “bom aluno” é conter-se dentro de um conjunto de características, nas quais se incluem a disciplina, a reprodução de informação, o assujeitamento, e que automaticamente, exclui os marginalizados, os pobres, os “sem” família, os inventores, os críticos, os atores, entre outros.

REFERÊNCIAS

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artemed, 1991.

Fernandez, A. **O Saber em Jogo**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

GARCIA, R. L. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3.ed., São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

RANGEL, M. **“Bom Aluno”**: Real ou Ideal. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FREIRE NA CAMINHADA ACADÊMICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA – UFPEL

*EVA SÍLVIA FERREIRA BARRETO*¹

*PATRÍCIA SILVEIRA ZANETI*²

RESUMO

O artigo vem mostrar como o autor Paulo Freire dialoga nas reflexões sobre educação com as alunas do Curso de Pedagogia, modalidade a distância da Universidade Federal de Pelotas, turma 4. A proposta do curso desde o primeiro semestre caminha numa perspectiva de aproximação com entorno, referenciando os saberes locais, utilizando-se da pesquisa como forma de aproximação. Faremos referência ao professor José Fernando Kieling um dos responsáveis por esta inserção do autor nesta caminhada acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à distância. Ensino superior. Paulo Freire.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1. CONTEXTUALIZANDO O CLPD-UFPEL

O Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB – foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005. Atualmente a UAB é gerenciada pela CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior). O sistema é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas. Trata-se da oferta de ensino superior a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Nos municípios que desejam participar são montados Pólos de Apoio Presencial (PAPs), que possuem salas de aula, laboratórios didáticos, tutores para os alunos, biblioteca e outros recursos.

¹ Professora Especialista em Supervisão Educacional e Tutora a Distância do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Pelotas. silviafbarreto@hotmail.com.

² Mestre em Educação e Professora Pesquisadora do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Pelotas. patyziati@hotmail.com.

O Rio Grande do Sul é exemplo nesta modalidade de educação. É o estado com maior número de pólos da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁵⁵⁵. Na UFPEL, o curso de Pedagogia - EAD foi pensado em termos de aproximação mais direta dos alunos com os espaços de atividade docente - as escolas - e com as proximidades geográficas das mesmas. Neste sentido, buscou estruturar toda a proposta para a formação de professores a partir das atividades de pesquisa e investigação da realidade local de cada pólo, sede das atividades presenciais.

O curso pretende atender demanda pública de formação de professores através da política do MEC articulada pela UAB. Em consonância com as propostas do Ministério da Educação, o curso atende prioritariamente professores em exercício no magistério. Está aberto, entretanto, para alunos que pretendam vir a ser professores e residam nas regiões de abrangência de cada pólo. Coloca-se, para tanto, uma condição essencial a ser cumprida: que todos os alunos não-docentes estabeleçam algum tipo de parceria com escolas ou centros de estudos de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O início do Curso foi em dezembro de 2007, foram abertas 38 turmas. Destas, aproximadamente 230 estudantes formaram-se na turma 1 nos municípios de Arroio dos Ratos, Cachoeira do Sul, Camargo, Herval, São Francisco de Paula, Seberí, no RS e Paranaguá, PR; a segunda turma- 2 teve sua formatura no mês de outubro de 2012, com mais uns 100 formandos de Cerro Largo, Jaquirana e Santana da Boa Vista. Já a turma 3, encerrou suas atividades em dezembro/2012. Após essa data, permanecem 24 pólos da turma 4, com pólos em várias comunidades do Rio Grande do Sul e 5 turmas na turma 5 em 2013.

O projeto original para criação do curso é de 2006 e foi retrabalhado por mais de um ano e meio, até dezembro de 2007, quando iniciou-se a primeira turma.

A estrutura do curso se operacionaliza em três etapas distintas: A 1ª etapa está centrada na pesquisa inicial do entorno da escola e da escola, com o aprendizado inicial das ferramentas de EAD e das noções introdutórias de metodologia da pesquisa. Na 2ª etapa, dialoga diretamente com as atividades próprias dos anos iniciais da educação básica, através de 13 focos temáticos. A 3ª etapa, a partir das sínteses das investigações realizadas, articula temas geradores e complexos temáticos para programar, executar e avaliar pedagogicamente os

⁵⁵⁵ Assessoria de Imprensa da Seed

pequenos projetos de ensino e os estágios regulamentares. Essa etapa se completa com um processo exclusivo de recuperação da totalidade das atividades do curso e avaliação final do mesmo.

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO

PAULO FREIRE CHEGANDO AO CURSO PELAS MÃOS DE JOSÉ FERNANDO KIELING

Desde a apresentação do curso, há menção sobre a importância e presença da pesquisa em todos os períodos do curso, então, para esta característica já podemos atribuir a presença do educador Paulo Freire, isto deve-se a presença marcante do Professor José Fernando Kieling, coordenador do curso desde o começo até meados do ano de 2011.

Professor Kieling⁵⁵⁶, sempre anunciou e foi exemplo de uma educação freiriana, hoje, quando vemos relatos de alunos enfatizando citações ou referências de Freire sabemos que devemos muito as leituras propostas por este professor, mais do que isto, a própria maneira como se dá o acesso dos sujeitos de diferentes pontos geográficos, sociais, econômicos ao curso e reflexões sobre a educação, sentimos que a proposta freiriana encontra espaços de permanência e assim a tão sonhada mudança possível, difícil, mas possível.

A proposta de realização de movimentos e eixos acadêmicos dão ao curso uma estrutura diferenciada com dinâmicas construtivas pelo desenvolvimento do próprio grupo. As ações são baseadas em um reconhecimento pessoal, social e escolar na busca de uma educação que reconheça o entorno da escola, da família e comunidade, utilizando-se da pesquisa como forma de (re) conhecimento, comprometimento com o fazer pedagógico e respeitando a cultura do aluno.

Na obra *Educação e Mudança* o autor refere-se à responsabilidade do profissional de educação perante a sociedade, que desenvolve suas atividades e

⁵⁵⁶ Professor Doutor José Fernando Kieling da Universidade Federal de Pelotas, faleceu no mês de agosto de 2012, participou ativamente do Fórum Freire realizado em Erechim em maio de 2012, sendo um promotor de várias ações no campo de pesquisa em educação, textos sobre educação, professor que presentificava em suas aulas e espaços de discussão, bem como a forma de viver, a proposta freiriana. Muitos alunos tiveram acesso ao autor por este professor e hoje o CLPD mantém leituras de propostas baseadas em Paulo Freire.

compromissos em colaborar com um processo de transformação. Assinala também que a educação tem como elemento fundamental, como seu sujeito, o homem que busca, por meio dela, a superação de suas imperfeições, de seu saber relativo.

Freire nos coloca a importância de revermos a educação, rever nossa prática, o projeto busca o entrelaçamento dos alunos com as atividades pedagógicas, anunciando uma nova forma de trabalho, cooperativo, criativo, em que a responsabilização é de todos, porque o espaço é todos, precisamos romper com as amarras da educação vertical e horizontalizar as ações escolares, os alunos são parte da escola e da comunidade e precisam se ver enquanto tal, precisam assumir sua condição de sujeito neste espaço.

Como diz Paulo Freire temos que sonhar, acreditar num mundo melhor e promover a justiça social, neste país que apresenta tanta dor e tanta desigualdade. O projeto buscou a participação dos alunos através de várias formas, desenvolvendo suas habilidades, cobrando posturas em apresentações, desenvolvendo a oralidade e expressão corporal, descobrindo talentos locais. A mudança como diz o autor é difícil, mas possível, o fazer docente tem que na marcha diária estar aberto a recriar, a não ter medo de arriscar, conforme a pedagogia da Autonomia. Já no livro “Professora sim, tia não”, Freire escreve:

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 ele decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a *parcimônia verbal*, que contribuiu 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,1993, p. 63)

Freire coloca a importância de reinventar e recriar sua prática, este é um desafio a nós educadores, somos seres políticos e de tal forma temos compromisso com a história de nosso local, acrescentamos o respeito ao próprio educando quando o levamos a pensar sobre sua realidade, valorizando sua cultura e das pessoas que compõem este capital social através de práticas pedagógicas oportunizando o ensino aprendizagem. Sem dúvida o ensino a distância proporciona

uma horizontalidade na promoção do ensino, contudo devendo haver o compromisso político e ético com o ensino de qualidade.

"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, equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p. 67)."

Um dos grandes desafios da educação é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos, para que estes se reconheçam como integrantes de uma comunidade e reconstruam a sua identidade com o local em que vivem. E na formação de profissionais que estarão trabalhando com a educação básica nosso compromisso se torna ainda mais sério, pois no momento em que os sujeitos sentem-se pertencentes a um determinado território possuem sentimentos que lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade respeitando suas potencialidades e seus limites.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (...) É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros (FREIRE, 1997, p. 64).

Precisamos acreditar na educação e acreditar que fazemos parte de um processo histórico e que dependendo de nossa atuação podemos fazer a diferença no desenvolvimento social. Os processos educacionais populares precisam ser analisados e se bem sucedidos devem servir de base para construção de novos saberes.

A educação precisa estar estreitamente vinculada à realidade, ou seja, vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, investindo em uma interpretação e compreensão complexa e politizadora da realidade, que possibilite a formação de sujeitos responsáveis, capazes de identificar, analisar, compreender e resolver problemas, capazes de cooperar, e acima de tudo que sejam possuidores de um comportamento ético enfim sujeitos mais felizes.

3. EVIDENCIANDO FREIRE NA FALA DAS AULAS

Nos trabalhos propostos pelo curso em vários momentos podemos encontrar a fala de alunas mostrando leituras de Freire, para além podemos presenciar em redes sociais o compartilhamento de links com citações de Paulo Freire. Salientamos que cada pólo onde funciona o curso há a disposição uma biblioteca com vários títulos onde é possível ter acesso a várias obras do autor Paulo Freire. Muitas alunas já tem buscado adquirir seus próprios livros e mencionam com satisfação a compra de livros do autor para compor sua biblioteca pessoal.

Na turma 4, do Polo de Santana da Boa Vista⁵⁵⁷, usaremos como exemplo algumas citações para ilustrar o que nos propomos neste artigo:

A aluna Danúzia Teixeira Castro Silveira em 19 de abril de 2012 quando questionada: A serviço de que, de quem estou me formando em Pedagogia?

E o nosso principal papel como pedagogos para esta mudança é brigar pela nossa capacitação, por práticas educativas diferenciadas e voltadas para as ideias Freirianas, pois como muito bem diz a professora Rosa no texto que acabamos de refletir de Francisco dos Santos Kieling, a escola é uma instituição coletiva que só acontece por causa de cada um e de todos os sujeitos que ali se encontram.

A aluna Jocelaine Rosa de Lara, em 20 de abril 2012 comenta na mesma pergunta:

Para acabarmos com o preconceito acredito que precisamos dialogar mais com nossas crianças principalmente nas escolas, no meu ver esse é um dos papéis fundamentais de um professor o diálogo com o aluno, mas os pais também tem que fazer a parte deles para que juntos possamos acreditar que no futuro tudo será melhor.

Luciner Lopes de Freitas, 17 de abril de 2012, diz que:

Meu papel, como futuro pedagogo, é criar uma maneira de ensinar em que toda a comunidade escolar possa ser ouvida e respeitada, para que isto aconteça precisamos fazer um estudo da situação, conhecendo cada família, seu modo de viver, seu relacionamento com a sociedade, me deixar conhecer para que criemos empatia entre professor/família, também deverá ser feito um conhecimento profundo da estrutura da escola. Ao tomar conhecimento de toda esta pesquisa, elaboraremos um plano de trabalho

⁵⁵⁷ Atualmente somos parte da equipe de professores que trabalha com esta turma.

em que a comunidade escolar participe, na sua totalidade, trazendo seus conhecimentos e criando uma escola que todos sejam tratados com respeito, igualdade e gostem de frequentar.

Em outro movimento proposto pelo curso onde acontece a pesquisa com uma família que escolhem como parceira para dialogar, os alunos vão registrando suas percepções em um diário online, nestes registros encontramos citações como das alunas Veridiana e Maristela que mostram uma aproximação com as pessoas que definitivamente fazem a escola, alunos e famílias, bem como a importância de conhecer e se apropriar desta realidade:

Buscando conhecer melhor o processo de aprendizagem de minha aluna parceira, Maira, dentro e fora da escola, voltei a procurar sua família, como sempre fui bem recebi por a pequena a sua mãe Camila. (Veridiana Lopes de Sousa, 04 de junho de 2012)

O pai de Carol Srº Cezar me disse quando ele estudava era diferente, tinha que saber e pronto, se não tomava castigo, hoje em dia parece que as crianças estão muito a vontade, eu falei pra ele que hoje nós futuros pedagogos estudamos a realidade do aluno e seu entorno, para saber e trabalhar este aluno conforme é sua realidade, assim poderemos ajudar de maneira correta. (Maristela Freitas Felix, 1º de junho de 2012)

No ambiente virtual de aprendizagem- AVA- dispomos de vários espaços de interação entre os alunos, um deles é sobre as aulas presenciais, acompanhando as postagens dos alunos chamou atenção a colocação da aluna Veridiana, em outubro de 2012, no final desta escrita ela aponta a desconformidade que o curso vem causando em suas percepções, e mais uma vez encontramos Freire na fala, de forma intrínseca, é verdade, mas fazendo acontecer:

Gostaria de ressaltar, colega Eluza, mesmo tu tendo "concordado com minhas colocações" que, para ti e outras profissionais, esta pesquisa e envolvimento de que tanto falamos em nossa caminhada não é novidade, né?! Pois sabes a admiração que tenho por o teu trabalho, mesmo que não seja remunerada conforme deveria desde que te conheci sempre admirei a profissional que tu és. Dedicada, competente, comprometida e batalhadora por um mundo melhor, sempre procurando abrir um sorriso no rosto das crianças que te cercam, precisamos de muita mudança sim, também por parte dos professores, mas em ti temos um grande exemplo. ...É Karine, esta faculdade tá mexendo tanto comigo, com meu olhar que acho que vou pirar... Veridiana outubro de 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos em estar num processo de via a ser, aprendemos na caminhada junto com os alunos, e pretendemos oportunizar aos alunos da pedagogia uma formação acadêmica baseada na humanização, buscando que estes futuros profissionais façam a diferença em seus espaços, que respeite os sujeitos, valorizando-os como agentes da própria história. Não podemos deixar de agradecer a esta contribuição do professor Kieling que certamente está em roda de conversas com Paulo Freire em outro plano.

A formação dos profissionais de educação nesta perspectiva freiriana acaba mudando cenários enraizados, onde insere alunos em escolas, famílias que na realização da pesquisa acabam promovendo reflexões da práxis.

Hoje muitos diretores procuram o pólo para solicitar que nossos alunos façam estágios, colocam que a forma de condução das aulas tem sido um diferencial na educação. Portanto, este formato através de movimentos, eixos temáticos onde a construção das discussões dá-se de forma coletiva tem apresentado bons resultados levando-se em conta na educação que acreditamos que move o sujeito, que promove uma análise do entorno, que prioriza a educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Pedagogia da indignação**: carta pedagógica e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e Mudança**. Paz e Terra, 1969: Brasil

_____. **Professora sim, tia não - Cartas a quem ousa ensinar**. 1.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GHIGGI, Gomercindo. A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade. Pelotas: Seiva, 2002.

GUARESCHI, Pedrinho. *Sociologia Crítica – alternativas de mudança*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999. 45ª edição.

KIELING, José Fernando 'Pesquisa e Formação de Professores', para o III Fórum de Estudos "Leituras de Paulo Freire, Canoas (RS): UNILASSALE, maio de 2001 (texto em disquete).

PROJETO PIPAS: A INTERDISCIPLINARIEDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO – UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

SANDRA MARIANI BATISTA¹

ROSÉLIA DA ROSA LÜTCHEMEYER²

MARIA DA GRAÇA CHABALGOITY DO NASCIMENTO³

RESUMO

Este trabalho visa demonstrar experiências advindas de um projeto interdisciplinar realizado na Escola da URI - Santo Ângelo que contou com a participação de 03 (três) professores envolvendo as disciplinas de artes, matemática e português. Inicialmente, o projeto surgiu da necessidade de se agregar outros conhecimentos, levando o aluno a reflexão e a prática. Em princípio os professores acertaram em fazer a exibição do filme “O caçador de pipas” e através deste desenvolver e interligar a conteúdos estudados na 8ª série do Ensino Fundamental de Nove Anos. Cada professor fez a sua abordagem o que possibilitou aos alunos novas maneiras de compreensão e apreensão do tema abordado, bem como a ampliação do conhecimento na matemática através da confecção de pipas. Também, este abordou algumas ideias de currículo, o qual deve estar organizado de forma a trabalhar os conteúdos (procedimentais, atitudinais e conceituais). E ainda, a importância da leitura e compreensão da realidade, bem como construir noções matemáticas de geometria, visto que o conhecimento geométrico é fundamental para a formação integral do indivíduo. Além disso, este trabalho mostra que o processo de ensino e aprendizagem, através da interdisciplinaridade, trabalhando com a construção do conhecimento baseado na realidade sem a fragmentação. Assim, as palavras de Paulo Freire registradas no livro *Pedagogia da Autonomia* nos convidam a uma reflexão sobre o ensino de uma forma sistemática, a julgar pela maneira como ele se expressa, em etapas sempre intituladas com a palavra “ensinar”, fazendo com que tenhamos consciência do que precisamos para que tal ação se concretize.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Currículo. Escola. Conhecimento. Disciplinas.

¹ Professora de Língua Portuguesa, mestre pela Universidade de Passo Fundo-UPF. Email: smsandramariani@gmail.com.

² Professora de Matemática, mestre pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Email: gflutchemeyer@terra.com.br.

³ Professora de Educação Artística, mestre pela Unisinos. Email: mariadagraca@urisan.tche.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Todos ganham com a interdisciplinaridade, primeiramente pelo conhecimento que recupera sua totalidade e complexidade; os professores pela necessidade de melhorarem sua interação com os colegas e repensar da sua prática docente; os alunos por estarem em contato com o trabalho em grupo, tendo o ensino voltado para compreensão do mundo que os cerca; por fim a escola, que tem sua proposta pedagógica refletida a todo instante e ganham como grandes parceiros a comunidade, porque o entendimento do mundo que está inserido os alunos, partem do princípio de se ouvir também a comunidade.

A interdisciplinaridade contemplada nos PCN's assume como fundamento de integração a prática docente comum voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades comuns aos alunos. Promovendo assim, a mobilização da comunidade escolar em torno de objetivos educacionais mais amplos, que estão acima de quaisquer conteúdos disciplinares (Carlos, 2006). O que também podemos perceber nos PCN's:

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas (BRASIL, 2002, p. 21-22).

Uma vez que a interdisciplinaridade na escola vem complementar as disciplinas, criando no conceito de conhecimento uma visão de totalidade, onde os alunos possam perceber que o mundo onde estão inseridos é composto de vários fatores, que a soma de todos formam uma complexidade.

Assim podemos dizer que a interdisciplinaridade trata-se de uma proposta onde a forma de ensinar leva em consideração a construção do conhecimento pelo aluno, que como defende Pombo (2004) "Visa integrar os saberes disciplinares", e não eliminá-los. Não se tratar de unir as disciplinas, mas é fazer do ensino uma prática em que todas demonstrem que fazem parte da realidade do educando.

Para Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. De todo modo, o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, compreender que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino. Ele precisa apropriar-se também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências.

O conhecimento não deixará de ter seu caráter de especialidade, sobretudo quando profundo, sistemático, analítico, meticulosamente reconstruído; todavia, ao educador caberá o papel de reconstruí-lo dialeticamente na relação com seus alunos por meio de métodos e processos verdadeiramente produtivos. A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivência humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar.

Ainda para Paulo Freire, a experiência e a prática em sala de aula, de certa forma, estão distantes do belo discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois

o professor está sujeito a enfrentar: uma luta constante entre “o que fazer” e “como deve ser feito”. Outro ponto destacado em seu discurso, que ele diz não ser imparcial, é a ética e a hipocrisia social em relação às discussões sobre gênero e raça. Remetendo-nos a uma visão de mundo inter-relacionada com nossa história.

O pedagogo é bem enfático quando diz que “não há docência sem discência”, a partir daí, é feita uma discussão sobre os sujeitos envolvidos na troca entre ensino-aprendizagem-ensino, ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.12). Sempre há um diálogo entre esses dois extremos, que não são tão extremos assim, por ser parte do sistema necessário de educação. Além disso, Freire afirma que ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; e principalmente, destacado como o fator principal à prática docente: a reflexão crítica.

Partindo desse princípio, exemplificamos com experiências vivenciadas, em contatos com o ensino em redes públicas e privadas, reflexões feitas a partir de momentos em que nos deparamos com as dificuldades da realização dos projetos interdisciplinares nas escolas. Por isso, entra em questão até onde vai nossa autonomia? E, a esse respeito, Paulo Freire discute a “transferência” que é feita ao invés de ocorrer a aprendizagem concreta. O pedagogo afirma no segundo capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia*: “Ensinar não é transferir conhecimento”.

Nesse capítulo, Freire nos traz uma discussão baseada na interação entre professor e aluno por meio da transmissão do conhecimento como parte das relações culturais que envolvem o educando. Assim, entra em questão a relação entre o “eu” e o “tu”, que sempre estarão conectados nesse processo de aquisição de conhecimento. Além disso, “ensinar exige consciência do inacabado”, ou seja, o ser humano por si só é um ser inacabado, diz Freire, além disso, o autor também relaciona isso à relação de existência, que envolve a cultura, a linguagem, a comunicação [...] “em níveis mais profundos e complexos” (p.22).

Paulo Freire discute, ainda, sobre suas experiências como educador, através de uma linguagem que aproxima bem o leitor, quando diz que “gosta de ser gente”. Dessa forma, ele relaciona vários aspectos que o torna inacabado,

assumindo uma imagem de ser humano que está condicionado, mas não subordinado totalmente às imposições sociais, que busca superar as barreiras e obstáculos que possam surgir. Freire exemplifica episódios de sua vida em que teve que superar alguns desses obstáculos, fortalecendo, assim, seus questionamentos.

Referindo-nos à obra analisada, deparamo-nos com a ideia de que ensinar exige respeito e bom senso à autonomia do educando, uma vez que é apresentada uma discussão sobre a imagem do professor em sala de aula e como é preciso defender uma dialogicidade nesse contexto social. Freire afirma o que seu bom sendo lhe deixa ou não fazer em sala de aula, colocando - se em posição de conselheiro quando diz que “não é possível respeitos aos educandos, à sua dignidade, ao seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se , se não se levam em consideração as condições em que eles vem existindo [...]”(p. 26).

O pedagogo infere em seu livro da coletânea de saberes necessários à prática educativa, com o mesmo sistema de “regras” impostas anteriormente, “ensinar exige...” sempre: competência profissional, comprometimento, liberdade e autoridade, saber escutar [...] e por fim, querer bem aos educandos. Com isso, ele diz que não podemos ser professores se não nos acharmos capacitados para fazer tal ação. Além disso, ele fala sobre coerência no momento de transmitir os conteúdos ensinados, por isso não basta apenas dominar o conteúdo da disciplina, mas também ser coerente no que *dizer, fazer e escrever* sobre as suas próprias ações.

Paulo Freire escreve sempre buscando harmonizar a teoria à sua própria prática, mostrando seus pontos de vista com exemplos de sua vida como docente. Relata sua discussão sobre docência, abordando o poder da ideologia sobre a educação e influenciando o agir do professor em sala de aula. Além do contexto sala de aula, Freire engloba a questão ideológica aos contextos sociais que não só envolvem o sujeito social, além disso, destaca a importância do diálogo entre professor e aluno e como esse pode influenciar significativamente na prática educativa.

Vale salientar que ao concluir a educação básica, espera-se que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas capacidades de pensar e de aplicá-las em raciocínio lógicos, numéricos, espaciais, gráficos e outros.

Considerando a importância em estudar a geometria, já que se trata do estudo do espaço, ou seja, tem a finalidade de desenvolver uma relação diferente com este espaço com o qual se situa procurando utilizá-lo de forma eficiente. Sabe-se que esta relação se faz presente no dia a dia e no exercício de diversas profissões como a engenharia, a topografia, a astronomia, a bioquímica, a arquitetura, além dos mestres de obras, das costureiras, dos atletas, entre outros, que exigem do profissional um pensar geométrico sob o mundo que o rodeia, utilizando o espaço tridimensional e procurando novas formas de pensar e de comunicar-se. Com este conhecimento ele pode pensar em usos diferenciados, mais organizados, mais econômicos mais eficientes para o espaço em que ela vive.

Sendo assim, os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática no ensino fundamental, porque, por meio deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive.

Estas atividades centradas em procedimentos, observações, representações, construções, bem como o manuseio de instrumentos de medidas a fim de permitir que os alunos possam compreender e utilizar as noções geométricas para resolver problemas, são de extrema importância, já que se espera a formação de indivíduos autônomos e criativos. Indivíduos estes que tem no ensino de matemático mais do que o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo, mas que sejam capazes de transformar o mundo em que vivem.

No que se refere ao conteúdo estudado no 8º ano do ensino fundamental “as atividades de geometria são muito propícias para que o professor construa junto com seus alunos um caminho que a partir de experiências concretas leve-os a compreender a importância e a necessidade da prova para legitimar as hipóteses levantadas” (PCNs, 1998, p.126).

Desta forma o trabalho envolvendo a construção de pipas remete à parte lúdica da construção geométrica, mais especificamente para o estudo dos conteúdos de geometria desenvolvidos no 8º ano do Ensino Fundamental. Nesta etapa, procura-se aprimorar as noções de geometria, referentes a ponto, reta e plano e os decorrentes, retas, classificação destas, formação de polígonos, desenvolvendo as noções quanto aos triângulos e os quadriláteros, levando à formação dos conceitos de congruência e semelhança e ao conhecimento dos elementos e tipos de cada um

destes polígonos. Ao mesmo tempo desenvolve-se o conceito de ângulo, dos tipos, da construção e das medidas nas unidades necessárias. Estes itens são desenvolvidos inicialmente de modo experimental (geometria experimental) e aos poucos são apresentadas demonstrações (geometria dedutiva). Por isso, este estudo se dá pela construção, formação de conceitos, análise e comprovação de teoremas, determinação de fórmulas, entre outros. Como se trata de uma geometria dedutiva o entendimento se dá a partir da construção e do manuseio de materiais, ou seja, ao uso de recursos auxiliares como os instrumentos tais como: régua, esquadro, compasso, transferidor, trabalhando efetivamente com o desenho geométrico.

Com a construção de pipas o aluno tem a oportunidade de estudar brincando e colocar em prática o que já foi ou está sendo desenvolvido em aula. Isto ocorre, pois ao construir as pipas, cada aluno teve a oportunidade de verificar as noções geométricas desenvolvidas e associá-las ao que estava sendo visualizado.

Não podemos deixar de salientar a motivação e alegria dos alunos ao realizarem a atividade. Para nós, fica a certeza de apostar em aulas diferenciadas, que explorem, como no presente caso, a visualização dos conceitos geométricos através de materiais concretos, para um trabalho em educação matemática com maior significado para os alunos.

Através desses conhecimentos foi Estabelecido um paralelo com o filme Caçador de Pipas. A disciplina de Artes integrou-se ao processo de ensino-aprendizagem, comprovando que nenhum conteúdo se encerra em si mesmo, mas dele se utiliza como um meio de discussão e reflexão na construção de conhecimentos. Assim, ao realizar a releitura das obras de Cândido Portinari que mencionam as pipas, pressupõe-se que a utilização dessa metodologia permitiu despertar a curiosidade dos alunos, estimulando-os a pensar, a problematizar e a se expressar em diversas linguagens.

Reafirmamos o pensamento de Freire, quando sentimos que cabe ao professor ter a esperança, pois sem essa esperança e sem acreditar que o professor tem a capacidade de interceder pela educação, nem que seja ao gerar ações minúsculas, ele passa a tornar-se apenas mais um “passador” de conteúdos, em sala de aula. Assim, justificamos a realização do **Projeto Interdisciplinar: dialogando com a autonomia de Freire**, amparados nessa teoria, mostrando que

o diálogo e as relações de experiências contribuem para que haja uma mudança na forma de ensino.

1. DESENVOLVIMENTO

Na elaboração do projeto, foram previstas as seguintes ações:

No primeiro momento foi elaborado um roteiro com questões referentes ao filme. Tais como:

- Uma breve história do país Afeganistão.
- Uma explicação sobre a religião dos afegãos.
- Uma explicação sobre a cultura e a educação.
- Uma explicação sobre a geografia (localização) e a demografia (números de habitantes, expectativa de vida).
- Uma breve explicação e relação do Filme ou a obra Caçador de Pipas com o Afeganistão.
- História da Pipa.
- Como construir uma Pipa? (instruções e materiais para a confecção).
- O que a geometria tem a ver com a construção de pipas?
- História ou origem da Geometria.
- Por que havia campeonatos de pipas no Afeganistão?
- O que as pipas representam para o povo do Afeganistão?

No segundo momento assistimos ao filme “O caçador de Pipas” e em seguida os alunos fizeram as suas reflexões a respeito do tema abordado.

Na sequência os alunos foram para o laboratório de informática a fim de responder o conteúdo da pesquisa. Na aula seguinte, a partir da pesquisa, começamos a construir as pipas com os alunos. As aulas de Artes foram, também, um espaço para a confecção das pipas. E, a partir dessa etapa foi proposta uma atividade que possibilitasse a releitura de obras de Cândido Portinari, relacionadas à temática. A culminância do projeto resultou do momento em que os alunos puderam

empinar as pipas ou pandorgas e diagnosticar que a matemática é fundamental na construção das mesmas.

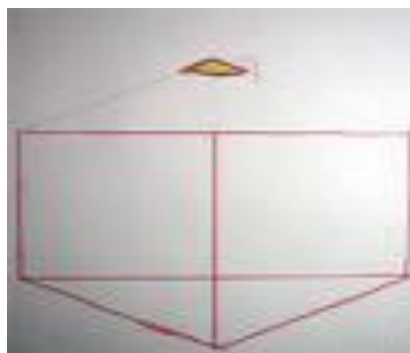
Para o desenvolvimento desse projeto foram organizadas algumas etapas de forma que a geometria fosse aplicada efetivamente. Nas aulas iniciais de geometria foram trabalhados conteúdos referentes às noções iniciais, tais como: ponto, reta e plano, posições entre duas retas, e o estudo dos ângulos.

Para a construção das pipas ou pandorgas foram realizadas explicações sobre segmentos e semirretas. Imagine cada vareta da pipa como se fosse parte de uma reta. Em geometria, reta é uma linha sem início e sem final, formada por um conjunto infinito de pontos. É um conceito compreendido de forma intuitiva, mas podemos imaginar sua presença em vários objetos do dia-a-dia.

Como o pedaço de uma linha esticada, uma régua, um varal de roupas. Podemos fazer o mesmo com os pontos, imaginando-os como integrantes da reta. Na pipa, podemos perceber conceitos derivados da reta. Todas as varetas fazem o papel de segmentos de reta (linhas retas com início e fim). Já as semirretas (linhas com apenas um início ou final) são partes da reta que saem de um ponto, que pode ser comum entre elas.

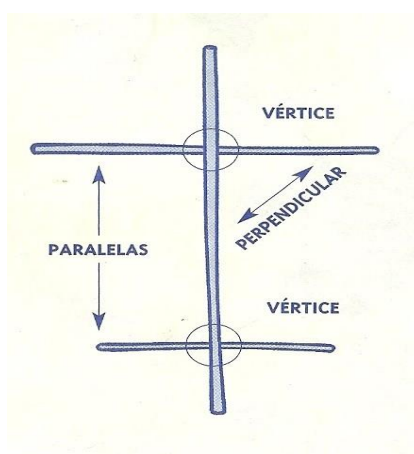
Outro aspecto estudado são os ângulos que é o espaço formado por duas semirretas de mesma origem. O tamanho dos lados do ângulo, isto é, das varetas, não importa, o que diferencia um ângulo do outro é o espaço entre os seus lados. Assim, o ângulo de 90° é chamado reto. Ele é um dos mais utilizados na Geometria, porque determina as retas perpendiculares. Se o ângulo é menor que 90° e se for maior do que 90° é obtuso e o 180° é chamado ângulo raso.

Para segurar bem as varetas, passe uma linha nos ângulos opostos (retas horizontais). Como as varetas são perpendiculares, os quatro ângulos formados têm a mesma medida (90°). Já o vértice é o ponto de encontro de duas semirretas. Na pipa, é o ponto de fixação da linha. A partir do vértice, temos uma propriedade útil daqui em diante: os ângulos opostos pelo vértice têm valores iguais.



Ao cruzar as duas varetas, formam-se perpendiculares e surgem quatro ângulos retos (de 90°). Saber que elas são perpendiculares pode ajudar a resolver problemas mais complicados, a partir do valor dos ângulos.

Agora, pegue a terceira vareta, a menor, e a coloque a três dedos do final da vareta vertical (ver desenho abaixo). Surgem duas varetas na horizontal, paralelas entre si. Podemos explicá-la como duas linhas retas que estão no mesmo plano e nunca se encontram, ou seja, não têm pontos em comum.



Para terminar o esqueleto da pipa, faça pequenos sulcos nas extremidades das varetas, para “segurar” a linha, evitando que ela se desloque ou deslize. Depois, contorne a armação com a linha, amarrando-a nos sulcos para que ela fique bem esticada e firme. Ao terminar de unir as pontas, podemos observar que o contorno da linha formou uma figura geométrica- um polígono de seis lados e, por isso, chamado hexágono. O contorno pela linha é o perímetro.

Além do hexágono, existem outras figuras dentro da pipa. Entre a ponta de cima da vareta vertical e a primeira horizontal, encontramos três triângulos. Entre a ponta de baixo e a segunda vareta horizontal, há o mesmo número de triângulos. Já

no centro do hexágono, temos três quadriláteros, ou seja, polígonos de quatro lados: um formado pelas varetas paralelas e pela linha, outros dois tendo como um dos lados a vareta vertical.



Ao colocarmos o papel na pipa, surge outro conceito primitivo de geometria, assim como o ponto e a reta: plano que é uma superfície que se estende de forma igual por todos os lados.

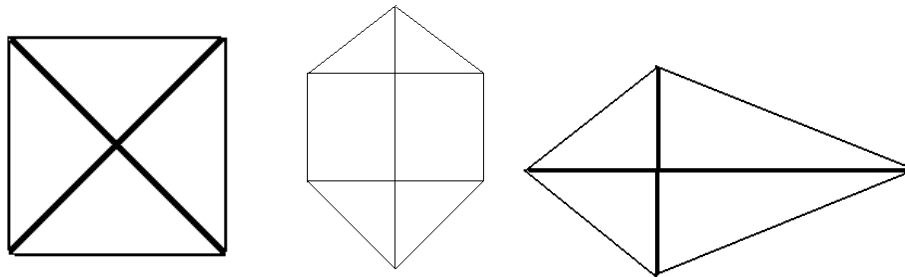
Também desenvolvemos idéias importantes sobre simetria e equilíbrio. Quando fixamos e deixamos os dois lados das varetas horizontais iguais, estamos deixando-as simétricas. Caso algum lado fique maior, a pipa não ficará equilibrada e terá dificuldade de subir e planar no ar.

Cabe ressaltar que a representação dos diversos tipos de pipas utilizando o desenho propriamente dito com o uso de régua e o desenho representativo no computador.

E com a determinação das diversas possibilidades foram analisadas:

- * tipos de figuras formadas (losangos, quadrados, pentágonos, ou seja, polígonos regulares e irregulares)
- * tipos de ângulos que as posições das varetas formavam (o que isso poderia interferir na estabilidade e representação artística da pipa);
- * tipos de retas que as varetas determinavam;
- * o ângulo mais indicado pelo estirante de modo a manter uma certa inclinação (aproximada de 30°) para que a pipa pudesse ser empinada;

Para desenvolver o trabalho foram usados os seguintes desenhos enviados pelos alunos das pipas construídas



A partir das figuras foram estabelecidos o estudo de pontos, retas, planos e ângulos; as posições entre duas retas; a construção e tipos de ângulos; a pesquisa sobre como se constrói uma pipa; a análise de diversos modelos indicando nelas os conteúdos estudados e justificando o porquê de serem de determinadas formas; o esquema da possível pipa a partir de desenhos; a construção propriamente dita com constatação do que foi estudado; o novo desenho agora especificando na pipa os conteúdos abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os resultados alcançados pode-se destacar a questão da leitura e da compreensão que se fortaleceu através deste projeto, pois a partir da leitura podemos desenvolver a interdisciplinariedade que reserva um sentido de organicidade de uma equipe que realiza harmonicamente uma tarefa. Isto, além de desempenhar papel decisivo para dar estrutura ao desejo de criar uma obra de educação à luz da sabedoria.

O envolvimento dos alunos com as aulas práticas fez despertar o interesse pela geometria e pelo entendimento de noções antes apenas lidas e não entendidas. Desse modo, inserir diferentes geometrias nos currículos é, antes de tudo, trabalhar com estilos de raciocínios que desenvolvem variadas formas de pensar, o que dá mobilidade ao pensamento do homem, qualidade essencial para o sujeito do século XXI.

A discussão em torno das relações sociais e econômicas apresentadas no filme fez fortalecer a importância da formação de um aluno crítico e preocupado com as coisas de seu mundo, tendo o direito e porque não dizer o dever de indignar-se com as injustiças, buscando formas de derrotá-las, ou ao menos, anunciá-las para que possam ser banidas.

O desenvolvimento da criatividade e de suas formas de expressão, visto que foram utilizadas na criação de suas pipas assim como a releitura de obras reitera a convicção de que “Ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações...” (PILLAR, 2001:17). Ao aluno, foi mediada a possibilidade de se expressar, adquirindo uma autonomia intelectual e o prazer de resgatar momentos de uma infância vivida por muitos.

Constatamos ainda, ao realizar esse Projeto, que cabe a nós a busca incessante pela competência educacional, baseada na força que esse verbo, *ensinar*, exige, isto é, mais do que apenas conhecimento sobre o conteúdo da matéria, como relata Freire, mais do que se posicionar como autoridade e colocar o aluno como a própria etimologia da palavra sugere: um ser sem luz, sem conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio**: desafios e potencialidades. Programas de Pós-graduação da CAPES. 2006. Disponível em: www.unb.br/ppgec/dissertacoes/.../proposicao_jairocarlos.pdf. Acesso: 30 Jun. 2009.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. 13. ed. Campinas: Papyrus Editora. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

POMBO, O. Interdisciplinaridade: Conceitos, problemas e perspectivas. *In: Revista Brasileira de Educação Médica*. 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentesqopombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>. Acesso: 30 Jun. 2009.

SIQUEIRA; H. S. G.; PEREIRA, M. A. A Interdisciplinaridade como superação da fragmentação. *In: Caderno de Pesquisa n.º 68* - Setembro de 1995. Programa de pós-graduação em Educação da UFSM, sob o título: "Uma nova perspectiva sob a

ANEXOS – FOTOS

FOTOS: Construção das Pipas







A PERSPECTIVA FREIREANA NA FORMAÇÃO DOCENTE

GRACIELE DENISE KRAMER¹

GERUZA DE CASTRO LIMA²

LILIANE MACHADO³

SONIA MARIA PICCOLI⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, discutir a formação de professores e a relevância do papel docente diante da sociedade. Analisa-se em vista disso, os princípios e práticas na perspectiva da pedagogia de Paulo Freire sobre a formação do educador em diferentes dimensões, constituindo-se desde a formação inicial, requerendo por meio desta a formação continuada. Assim sendo, este estudo caracterizou-se em cunho bibliográfico, dando ênfase aos teóricos: Freire, Pimenta, Lima, Carneiro, e Formosinho, destacando seus pressupostos teóricos. É primordial que o educador seja um pesquisador para que utilize uma ação pedagógica de qualidade, uma prática atualizada que efetivamente contemple as potencialidades de cada aluno e dê significado ao processo do conhecimento. De forma então, passe a contribuir com a aprendizagem, e também para o pleno desenvolvimento das capacidades, respeitando suas necessidades e reconhecendo o valor de cada educador.

PALAVRAS CHAVE: Educador. Fazer pedagógico. Formação Inicial e Continuada

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola como um dos lugares em que ocorre a educação, diante da sociedade se apresenta como um espaço privilegiado para constantes reflexões, envolvendo neste sentido, a formação do professor e o seu fazer pedagógico. O próprio perfil do professor sofre uma série de alterações, pois, não se pode mais

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Uri, Campus de Santo Ângelo-RS. E-mail graciele.kramer@yahoo.com.br.

² Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Uri, Campus de Santo Ângelo-RS. E-mail geruzadecastrolima@gmail.com.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Uri, Campus de Santo Ângelo-RS. E-mail.

⁴ Professora Ms do DCH URI/Santo Ângelo. E-mail spiccoli@santoangelo.uri.br.

pensar em educação sem mudança social. Ao longo dos anos, o docente da educação, percebe ampliar seus campos de atuação, o que contribui para a necessidade de se estar apto para enfrentar aos desafios que cada atividade proporciona.

Ao ter o campo de atuação ampliado, o profissional da educação, vê não somente suas perspectivas pessoais, profissionais se alargarem, mas percebe as competências e habilidades que necessita desenvolver para atender a essas demandas, que a cada dia tornam-se mais complexas. Entendendo a complexidade como uma característica própria de cada ser humano e, cabe ao educador trabalhar e atuar com uma visão apurada, tendo em mente que pode atualmente utilizar diversas ferramentas necessárias, tanto no decorrer, quanto na validação do processo de ensino-aprendizagem.

A formação docente desta forma precisa estar envolvida e comprometida com a transformação social, requerendo deste profissional uma intervenção consciente sobre a realidade escolar e conseqüentemente sobre a sociedade, desenvolvendo assim, um processo de formação continuada que possibilite ao educador aperfeiçoar sua prática e por meio desta, problematizar a educação com seus pares objetivando a melhoria da sua qualidade.

Freire torna-se uma referência nesta abordagem, pois, analisa e discute em suas obras a formação de professores enquanto seres em formação e inconclusos diante da prática educativa. Defende em seus pressupostos teóricos a educação emancipadora, norteando um engajamento social, político e cultural. Deste modo, Freire (1996, p.14) argumenta “sobre a prática educativa-progressista em favor da autonomia do ser educando”. Então, esta prática é viabilizada por meio da formação docente, estando assim, articulada com seus pressupostos.

É de extrema importância organizar o trabalho pedagógico através de um diálogo conjunto com os educandos, articulando os conhecimentos de forma a permitir sempre ao outro tornar-se sujeito. Estabelecendo deste modo, uma relação entre as políticas de formação docente e suas práticas, entre o saber e fazer na e para a educação. Para que o educador efetivamente concretize seu pleno exercício da docência exige-se, segundo Freire:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional. (1996, p.14).

Neste sentido, e em meio a tantas mudanças na sociedade atual e na educação é preciso repensar tanto a formação como a prática educativa praticada no interior das escolas. Este novo perfil exige a (re) construção da identidade profissional do educador, cabendo a este o exercício contínuo de refletir sobre as suas práticas. É necessário então, que o mesmo saiba articular saberes, ética, adquirindo através disso outras perspectivas que permitam realizar práticas pedagógicas inovadoras. Reafirma-se a adoção de práticas significativas, pois cada docente constrói-se pelo significado que dá a suas atividades, com base em seus valores e suas representações. A identidade então, se constrói em processo a partir das ideias, concepções, a maneira como vivemos e assumimos o compromisso de ser docente.

Freire (1996) expressa, que os saberes necessários à prática docente envolvem um processo de reconstrução em diferentes contextos, sendo que na presença humana não há nada acabado. Desta forma, o educador se engaja na luta pela problematização intervindo de forma crítica na reconstrução do mundo.

Por conseguinte, repensar a formação docente na perspectiva reflexiva, desenvolvendo o auto conceito, a inquietude e a reflexão é um novo paradigma que vem sendo assumido. Para Lima (2004), só crescemos quando mobilizados e mobilizadores de uma questão que nos inquieta, que nos faz buscar respostas ou se não pistas que nos ofereçam possibilidades para a superação ou reavaliação de uma realidade que não nos oferece uma resposta compatível com nossas necessidades e perspectivas, daí a importância da aprendizagem ou o aprender a conhecer na profissão docente.

Diante disso, compreende-se o quanto o professor necessita buscar a aprender na formação docente, estando em uma formação continuada permanente, possibilitando dessa forma a construção de novas aprendizagens, sem perder de

vista a importância do inacabamento, do diálogo construído em meio a estas perspectivas.

O trabalho docente torna-se um processo de formação humana, por meio da mediação e da interação entre o professor e o aluno, juntos em coletividade constroem e reconstroem seus conhecimentos.

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 e da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas e das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Dessa forma, é preciso considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão sobre a prática. Formosinho explicita:

A docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é ser professor. [...] Esta especificidade da formação de docentes torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão. (FORMOSINO, 2009, p.95).

Percebe-se a importância de assumir o papel de educador com responsabilidade em torno da prática educativa, sendo de certa forma, um modelo a ser seguido por seus alunos. Mediante este fato, o professor precisa ser um mediador do processo de ensino e de aprendizagem, realizando a socialização dos saberes construídos em conjunto, e não um mero detentor do ensino. Sobre isso, Freire expressa:

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. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 1987, p. 33).

Esta é uma crítica que Freire faz a educação, contrapondo-se a educação bancária, pois esta, aliena o educando. Acredita assim, na educação emancipadora e libertadora, uma educação que permite o diálogo e a interação entre educador e educando, onde ambos são capazes de aprenderem juntos, e não há um dono do saber.

O professor precisa estar preparado para desempenhar a sua função, de forma a participar da elaboração, discussão no que diz respeito ao processo educativo, tendo como premissa a consciência de que necessita buscar uma prática que possibilite a aprendizagem de todos os seus educandos. Isso se dá através de uma conscientização e disciplina próprias daquele profissional, que quer se superar, adotando uma postura de um sujeito curioso, um pesquisador, que de forma crítica, e não com certezas, com dúvidas e questionamentos, orienta seus alunos, a entender o mundo baseado na sua realidade, no seu meio social e no contexto em que se encontram. Assim,

este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido. (FREIRE, 2011, p.93).

O comprometimento e a firme concepção de que a aprendizagem acontece de uma construção entre alunos e professores, o professor precisa encaminhar o aluno, para uma prática que possibilite seu reconhecimento, enquanto ser humano, coberto de dúvidas e portador de potencialidades, a empreender em todos os ambientes de trabalho um reconhecimento do que isso possibilita, mas não é somente isso, enquanto sujeitos dessa percepção o professor, não está apenas auxiliando no pleno desenvolvimento do indivíduo, mas também com possibilidades de intervir na realidade, lutando também pelo seu direito de sujeito/cidadão.

É importante destacar ainda a necessidade desse tempo de que o professor seja um pesquisador, pois o investigar permite a quem utiliza essa forma de busca de conhecimento avanços mais significativos por ter a oportunidade de buscar e realizar uma ação pedagógica com maior qualidade, além de uma prática atualizada que efetive a potencialidade de cada aluno e de significado ao processo de construção do conhecimento. Contribui decisivamente com a aprendizagem, o pleno desenvolvimento das capacidades, respeitando, contudo, as necessidades e valorizando as capacidades de cada educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir permanentemente a identidade do professor, requer conhecer suas práticas, teorias, interações, concepções construídos ao longo de sua vida. Atualmente há preocupações com a formação de professores em todos os âmbitos. Exigindo um saber pedagógico adequado, aperfeiçoamento de novas técnicas pedagógicas em meio à introdução de outras metodologias de ensino, alargamento do currículo escolar, bem como a necessidade de assegurar a reprodução de normas e valores repassados pela humanidade. É necessário, portanto que a ação dos professores esteja está impregnada de intencionalidade, tornando-se além de agentes culturais, agentes políticos. O docente, com isso promove o valor da educação e cria condições para valorizar suas funções. Esta profissão é permeada por um percurso repleto de lutas e conflitos.

A partir dessas abordagens, percebem-se as várias dimensões em que a formação docente está inserida, constituindo um campo específico de intervenção profissional na prática social, requerendo um pensar esperançoso. Paulo Freire (1994) reforça o valor do sonho e da utopia numa perspectiva da história como possibilidade de pensar a educação, fundamentando a educação enquanto ato de conhecimento, englobando não só conteúdo, mas a razão de ser dos fatos. Isso envolve o comprometimento do docente, aderindo a pesquisas e uma metodologia investigativa, para ser um mediador do processo ensino aprendizagem, contribuindo consequentemente para seu processo de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: Leitura Crítico-compreensiva artigo a artigo.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: PAZ e Terra, 1996.

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

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e ação docente.** Portugal: Porto Editora, LDA. 2009.

LIMA, Paulo Gomes. **Assim educarás a humanidade: tendências sociais, políticas e econômicas norteiam a forma como a escola educa o indivíduo.** Revista da Escola Adventista. Engenheiro Coelho - SP:Unaspress, 2º semestre de 2004.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO, LUGAR E DIVERSIDADE CULTURAL

SHANA R, DIEMINGER¹

MARIDALVA B. MALDANER²

TACIANA DE SOUZA³

RESUMO

No trabalho pedagógico a ser desenvolvido com crianças do Ensino Fundamental (3^{os}.e 4^{os} anos) está previsto o estudo do lugar na perspectiva da educação geográfica e histórica. Nesse estudo, ao envolver a criança na pesquisa sobre a inclusão de seu grupo de referência no contexto da história local traz para a sala de aula as diferentes temporalidades que cada grupo possui ao constituir-se sujeito do lugar, bem como manifestações de uma cultura plural em circulação nesse espaço. Paulo Freire como “andarilho do mundo”, convivendo com diferentes culturas e contextos, assumiu a questão da diversidade cultural enquanto elemento importante para a problematização de uma prática pedagógica que quer ser libertadora, emergindo, do cotidiano e dos saberes produzidos ali, as significações materiais e simbólicas em contínuo movimento. O mais forte em suas ideias é o princípio contra toda forma de discriminação social, buscando por meio de uma linguagem da crítica e uma linguagem de possibilidades, abrir perspectivas de ação por meio do diálogo entre diferentes culturas e saberes. Diante disso propõe-se apresentar um trabalho realizado com crianças na confecção de panôs para registrarem histórias de seu grupo de referência familiar, em relação à pertença de sua cultura e do lugar, mediadas pelas narrativas, diálogos e contextualização. Essa confecção e pintura inspira-se nos panôs ou bogolan, como são conhecidos no continente africano, instrumento de registro de aspectos da vida e da cultura de povos com forte tradição oral. As manifestações abordadas são de ordem cultural, expressas na materialidade da paisagem. Mostram o modo de viver dos diferentes grupos de pertencimento das crianças, expressando a forma como as pessoas interagem e atuam no espaço, ao longo do tempo, transformando a paisagem e a si próprios. A apresentação do trabalho realizado por professoras dos anos iniciais, de escolas de Santa Rosa, em diálogo com um componente curricular do curso de Pedagogia-Unijui, pretende dar visibilidade às boas práticas pedagógicas realizadas nas escolas, envolvendo as crianças no estudo da história do lugar com temas relacionados à diversidade cultural, num processo de construção da alteridade.

¹ Acadêmica Pedagogia Unijui e professora Anos Iniciais. Email: shana_dieminger@hotmail.com.

² Professora Pedagogia Unijui . Email: marimaldaner@unijui.edu.br.

³ Acadêmica Pedagogia Unijui e professora Anos Iniciais. Email: tacinha_tds@hotmail.com.

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CLARISSA COSTA¹

ELIANE MATIAS DE QUEIROZ²

LUCI MARY DUSO PACHECO³

JULIANE CLAUDIA PIOVESAN⁴

RESUMO

Esse ensaio tem por objetivo apresentar os resultados obtidos no Seminário de Leitura Paulo Freire, realizado, no Curso de Pedagogia, mediante a obra Educação Como Prática da Liberdade que foi amplamente discutida, de acordo com as reflexões e ideias do autor, por todo o grupo participante. Nesta obra, a Educação é apresentada sempre ao lado da conscientização crítica do ser. Destacamos que os relatos das experiências do autor nos proporcionou crédito para saberes inovadores possíveis de serem trabalhados na práxis. Para tanto, utilizamos de debate, troca de experiências, ensaios relatados por Freire trazidos para as realidades constantes de sala de aula. Nossas análises foram utilizadas de forma a trazer para a nossa realidade escolar as concepções vivenciadas de Freire. Concluiu-se que o trabalho realizado foi de extrema importância, pois as ideias do autor sempre estão contextualizadas nas realidades que se apresentam. E acreditamos ser relevante o aprendizado das técnicas de ler e escrever que devem estar intimamente associadas à tomada de consciência da situação do próprio discente que necessita de uma mediação constante e dialógica do professor, sendo participativa, reflexiva e livre.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Liberdade. Diálogo. Conscientização.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen.

³ Doutora em educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. luci@uri.edu.br.

⁴ Mestre em educação – professora do Departamento de Ciências Humanas - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. juliane@uri.edu.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as ideias e objetivos do autor apresentados em sua obra, Educação Como Prática da Liberdade, na qual a educação é apresentada sempre ao lado da conscientização crítica do ser, priorizamos trabalhar as relações professor-aluno, sempre nos preocupando com a liberdade de expressão do educando mediante a atuação do professor. O autor utiliza de suas próprias experiências para retratar as situações existentes nesta relação que, por ser a educação, um tema da maior relevância social e política no Brasil, utiliza-se do contexto de cada realidade para iniciar uma alfabetização consciente e efetiva.

Paulo Freire dá prioridade na aquisição da consciência crítica, de forma dialógica, respeitando as diferenças e as realidades, às quais trata com grande importância para o seu método de alfabetizar. Nunca chama seus educandos de analfabetos, mas de alfabetizandos, como uma forma de respeito à liberdade de aprender de seus alunos e uma prioridade ao seu método alfabetizador. Nele, o educador busca do vocabulário popular dos alunos a estruturação do programa. Ao educador cabe apenas registrar e selecionar algumas palavras básicas usadas com mais frequência e relevância pelos discentes. São as palavras geradoras, que a partir do seu uso e discussão vão dando posse de leitura e escrita ao educando. Para um maior entendimento da leitura e do vocabulário do livro, utilizamos do próprio Dicionário de Freire. As palavras são um modo de expressão de uma situação real e desafiadora, por isso a alfabetização de Freire está sempre ligada à conscientização, pois uma mesma palavra serve para muitas situações e aprendizados. Aliás, todo o aprendizado precisa estar intimamente ligado à situação real vivida pelo educando, gerando assim, uma tomada de consciência.

Nesse sentido, o papel do educador é fundamentalmente dialogar com o aluno sobre situações concretas, oferecendo-lhe os instrumentos necessários para que ele se alfabetize e se aproprie de seu universo social. Pensando nisso, a leitura proporcionou ao grupo reflexões claras e uma atenção especial aos déficits quantitativos e qualitativos de nossa educação. São empecilhos ao desenvolvimento do país e à criação de uma mentalidade democrática. A consciência crítica é a

representação das situações e dos fatos que se dão na existência empírica (o conhecimento se dá no dia-a-dia), nas suas correlações causais e circunstanciais.

Resgatamos um pouco de nossa história na tomada de consciência (ou inconsciência) que se tem deste Brasil, em que ele nasceu e cresceu dentro de explorações negativas às experiências democráticas. Com isso, a sociedade brasileira passou por inúmeras transformações. Passou de sociedade fechada para sociedade aberta, sem nem mesmo estar preparada para isso.

Na visão de Freire, a industrialização e os centros urbanos foram os responsáveis pelo declínio da sociedade fechada. Assim, a sociedade foi sofrendo mudanças que influenciaram diretamente na educação. Assim,

Uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes, até brusca, e onde essas mudanças tendiam a ativar cada vez mais o povo à emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmo das estritamente pedagógicas. Necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (FREIRE, 1967, p.96).

Entendemos que a cidadania se forma nas relações sociais. Nenhuma sociedade e educação se formam sem sujeitos ativos, por isso é fundamental que o homem articule as relações que se estabelecem na sociedade e na educação, pois o sujeito “está no mundo e com o mundo”.

O grupo também se deteve na ideia de uma educação livre, pautada no respeito ao educando, troca de olhares e saberes, numa relação horizontal e muito diálogo. A relação professor-aluno é uma troca de afeto, no qual o seu bom-senso deve existir sempre, tanto no coletivo quanto em cada individualidade. Esperamos, com esse trabalho, encontrar mais subsídios para ampliar a gama de inovações nesta relação dual, que também depende do olhar de cumplicidade, para uma aprendizagem eficaz.

Ser atemporal é uma característica de Paulo Freire e por isso, nos serve ainda de uma base forte para estudos, reflexões, análises e novos saberes, mediante uma educação que ainda carece de atenção, transformações, importância de olhares e suporte no ensino, sendo o Seminário realizado no Curso de Pedagogia da URI –

Câmpus de Frederico Westphalen, organizado pelo PIBID, uma nova abordagem para a valorização da formação continuada.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

1. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

A história do homem brasileiro foi marcada pelo excesso de poder que gerou submissão e como consequência, o povo teve que se ajustar às políticas sociais, acomodando-se desta forma e deixando de se integrar às coisas suas. O homem sem consciência de sua própria história se caracteriza pelo homem “simples, esmagado, diminuído, acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele” (FREIRE, 1967, p.53).

Diante de todas as mudanças políticas sociais que estavam acontecendo no Brasil, Freire estava convencido da necessidade de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, com o diálogo e a ação para a apropriação crescente pelo homem de sua importância nessa sociedade. “Voltada para uma responsabilidade social e política, a educação se envolve, com profundidade, na interpretação dos problemas sociais” (FREIRE, 1967, p. 69). O autor traz em sua obra a história do povo brasileiro, com a vivência de um cidadão que participou dessa mesma história e soube reconhecer as prioridades das quais o povo necessitava, bem como a dificuldade de implantar uma educação popular num período de tão desnivelada crise social. Diante de todas as mudanças políticas sociais que estavam acontecendo no Brasil, Freire estava convencido da necessidade de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, com o diálogo e a ação para a apropriação crescente pelo homem de sua importância nessa sociedade.

Freire acreditava ainda, que o educador brasileiro tinha uma importante tarefa na sociedade. A cidadania está dentro da pedagogia e o sujeito principal da construção dessa cidadania é o professor. Na medida em que há o

desenvolvimento, as classes ricas tendem a silenciar as classes populares com ações paternalistas.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa da sua problemática, da sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar... educação que o colocasse em diálogo constante com o outro (FREIRE, 1967, p.97).

Paulo Freire defende a educação popular pontuada no ensino da condição humana e no respeito à alteridade dos sujeitos. Dizia ele que a educação deve ser contemporânea, sendo um processo possível de gerar um homem em sintonia com seu tempo, graças ao diálogo. Educar para a liberdade é criar sujeitos ativos e conscientes de seu significado no mundo, onde todos são responsáveis e a educação contribui para dar forma ao mundo que habitamos e assim, precisamos criar um movimento complexo para o exercício dos saberes. Mas para que isso ocorra é preciso a troca de competências e saberes a partir do diálogo e do compartilhamento dos conhecimentos adquiridos.

A educação precisa frisar o caráter utilitário do conhecimento para a vida de todos. Educar não é somente perceber a realidade, mas agir em prol da sua transformação, criar uma práxis que revele e faça refletir sobre o mundo repleto de injustiças, e a educação é o instrumento capaz de modificar essa situação.

Tendo em vista a percepção das obras de Freire, é possível identificar na leitura “Educação como Prática da Liberdade” uma prática não opressora, mas em busca da não negação de um homem abstrato, solto, isolado do mundo, assim como a negação do mundo para com a sociedade que o cerca.

Ao tratar de educação popular, Paulo Freire se destaca como um autor que sempre estudou e se especializou dentro desse contexto popular, tendo a preocupação com um estudo voltado a vida e ao ser humano, procurando formar sujeitos críticos e preocupados com as situações reais e contextualizando-as neste âmbito, sendo criativas e participantes dentro de uma sociedade, que não apenas vivendo-a e sendo geradora de conhecimento, mas transformando e adquirindo sua própria identidade e ainda, intervindo no melhoramento de suas condições,

enquanto cidadão e buscando o direito de contribuir para uma cidadania igualitária e justa.

Eis aí um princípio essencial à alfabetização e a conscientização que jamais se separam. Princípio que, de nenhum modo, necessita limitar-se à alfabetização, pois tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado. (FREIRE, 1967, p.05)

A preocupação do autor não é apenas alfabetizar, mas buscar a dignidade do homem com ele próprio, sendo capaz de fazer e defender sua própria cultura, identificando-se com sua própria história e sendo coautor dela mesma. Segundo o autor, o homem que detém sua própria crença torna-se capaz de defender melhor suas posições em um âmbito de domínio da leitura. O modelo pedagógico de Freire que aproxima a educação como ação cultural, de conscientização e suas técnicas de alfabetização, tem sido adotado e adaptado para ajustar milhares de projetos nos quais a situação de aprendizagem é parte da situação de conflito social.

As relações que o homem trava no mundo, com o mundo (pessoais, interpessoais, corpóreas e incorpóreas), apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que para o homem o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem é um ser de relações (e não só de contatos), não apenas está no mundo, mas com o mundo. “Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 1967, p. 39).

A conversação e o diálogo são elementos importantes na filosofia de Freire, onde aponta aspectos da sociedade contemporânea, em especial no campo da cultura e da educação. O diálogo consiste em uma relação horizontal entre as pessoas implicadas, ou seja entre as pessoas em relação. No seu pensamento, a relação homem-homem, homem-mulher, mulher-mulher e homem-mundo são indissociáveis.

Sempre valorizando a cultura local de seus alunos, mostrando que o “professor aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender” (FREIRE, 1967, p. 40). As palavras geradoras eram presentes no cotidiano dos educandos. Nesse processo se

valoriza o saber de todos. O saber dos alunos não é negado. Todavia, o educador também não fica limitado ao saber do aluno. O professor tem o dever de ultrapassá-lo. Por isso ele é o professor e sua função não se confunde com a do aluno. Nesse aspecto,

A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, ele vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele próprio é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens que o desafia. E ele vai respondendo a esse desafio, alterando, criando, não permitindo a imobilidade (a não ser em termos de relativa preponderância), nem das sociedades, nem das culturas. E na medida em que cria, recria e decide, vai se conformando com as épocas históricas. É também, criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1967, p.43).

Paulo Freire inovou ao apresentar a leitura do mundo a partir da conscientização das condições de vida em que se encontravam os alunos e possibilitando através dessa alfabetização consciente, mudar a situação de pobreza e miséria em que seus alunos viviam. Essa conscientização afastava a visão mágica do mundo, em que o alfabetizando se via como alguém que sofria pelos desígnios de Deus e mostrava uma visão mais realista. Freire pensava na educação como um todo, fazendo uma reflexão conjunta sobre o papel da escola, do professor, da comunidade e do aluno. Freire pensou na educação como prática de liberdade, cidadania e autonomia.

Ainda, a afetividade, a tolerância, a generosidade, humildade e esperança aparecem sempre em seus textos. Descreve a educação no diálogo horizontal afetivo e efetivo entre professor e aluno. Assim,

O diálogo nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem críticos na busca de algo. (FREIRE, 1967, p.107).

Assim sendo, para Freire o ato educativo é algo que se dá entre ambos. É a troca de saberes entre professor e aluno. O autor quis mostrar que “ninguém educa

ninguém e tampouco ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si e mediados pelo mundo” (ano e página).

Desta concepção de Freire, surge a necessidade de formar um novo educador para se chegar a indivíduos culturalmente íntegros e conscientes de sua responsabilidade sócio-política. Portanto, é necessário pensarmos na educação como uma força que origine um sujeito social ativo, capaz de mostrar novos caminhos em momentos de incertezas e resgatar valores essenciais do ser humano, e isso só pode acontecer dentro de uma sociedade educadora crítica, questionadora e consciente de sua realidade.

Para Freire, a humanização do homem depende de sua liberdade e a educação passa a ser o meio da conscientização crítica dos indivíduos para a tomada dessa liberdade e dessa humanização. Ele lutou pela revitalização cultural dos sujeitos, visando uma transformação social emergente, resgatando a identidade popular. O livro “Educação Como Prática da Liberdade” apresenta uma situação na qual o saber não termina na alfabetização, mas se perpetua (ou deve se perpetuar) na relação dialógica de todos os participantes, na possibilidade de ser alcançada a consciência crítica.

Educar para a liberdade é partilhar o saber e promover uma vontade coletiva de democracia, mas é preciso que se promovam espaços (aulas) que possibilitem trabalhar a alteridade, a comunicação, a cultura, a ética, a política e o amor.

Alteridade é a educação que acolhe e respeita o outro, aceitando as diferenças e buscando a liberdade e justiça social para o acesso à cidadania. Pela comunicação, os sujeitos compartilham suas experiências, num diálogo favorável à liberdade. Paulo Freire ainda conceitua cultura como uma relação do homem com seu trabalho, que carece de criticidade, onde as relações são transformadoras. Ou seja, a cultura é uma ação transformadora das condições da opressão na medida em que o homem age sobre o seu destino.

Ainda, é importante destacarmos que a ética defendida por Freire diz respeito aos valores e comportamentos do ser humano, onde este entende o mundo a partir de suas referências e suas realidades. A prática formadora da educação precisa da responsabilidade ética dos educadores.

A política é a luta pela educação que liberta. É uma atitude política. Não ficar indiferente à exclusão e à miséria é fazer política através da educação. Fazer política com reflexão é um processo educativo que estimula a liberdade e educa para a vida.

O amor é uma dimensão do ser vivo e que ao nível do ser humano alcança uma transcendência espetacular. Nesse sentido é que eu digo que a revolução é um ato de amor. Educar é um ato de amor. Expressar afeto no ambiente educacional e deixar aflorar a subjetividade são atitudes corajosas. É preciso ousar no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, meloso, acientífico, senão de anticientífico [...] com sentimentos, com as emoções, os desejos, os medos, com as dúvidas, com as paixões e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE, 1993, p.10).

Havia para o autor, a necessidade, portanto, de buscar a humanização e a libertação do homem na sociedade brasileira. Para buscar a conscientização desse homem, essencial é o trabalho da educação, pela humanização e reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, suas responsabilidades, seu papel naquela época de transição política e social (ainda que seja uma postura sempre atual).

A educação democrática e libertadora precisa de mudanças, de mais participação popular ativa. Seria um grande desafio superar o analfabetismo sem experiência democrática, mas Freire acreditava muito na educação dialógica que ultrapasse as barreiras da sala de aula.

Quanto à cultura, faz parte de todos os universos, pois “tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor” (FREIRE, 1967, p.117). Essa cultura está dentro do processo de conscientização do homem para ser livre enquanto participa de mudanças reflexivas sobre as coisas de seu tempo, formando uma cidadania democrática, a partir das necessidades do povo.

No ensaio Educação Como Prática da Liberdade, Freire apresenta uma visão de mundo mais humanista, na qual os direitos civis, políticos e sociais são para todos e onde a educação apresenta-se como elemento fundamental para a aquisição de uma cidadania forte e democrática.

Nesse aspecto, o educador deve mediar à aprendizagem do educando para a construção de um saber mútuo, refletindo sobre as realidades de forma humilde, com diálogo e amor, pois sem amor aos homens não há diálogo.

2. METODOLOGIA

Para que nossas leituras tivessem êxito, utilizamos do Dicionário de Freire, que nos auxiliou no entendimento do vocabulário, utilizado em todos os encontros do grupo.

Após nossas leituras e reflexões, vídeos de Paulo Freire respaldavam nossos entendimentos e assim, nossos pensamentos se voltavam para a nossa própria sala de aula. Utilizamos de dinâmicas de grupo para trabalhar a profissão de educador questionando as contribuições possíveis para as relações com seus semelhantes, com o mundo. Qual o papel hoje do professor para o futuro do homem? E quais dificuldades cada participante tem que enfrentar no dia a dia para o exercício desta profissão? A ideia foi que todos percebessem a importância de um professor qualificado na vida de seus alunos, na função de mediador, bem como postura e exemplo a seguir.

Para trabalhar as diferenças, uma dinâmica de objetos culturais de cada um, bem como as características de várias profissões nos foram valiosos instrumentos de conscientização e valor às diferenças, pois vivemos em uma miscigenação. Que atitudes o professor deve ter em sala de aula diante de casos específicos que acontece em sala de aula, trazidos por colegas? O que foi feito e o que poderia ter sido realizado? Lembrando Paulo Freire: "Não há vida sem correção, sem retificação" (ano e página). Mas também não podemos esquecer que atitude errônea por parte do educador pode deixar marcas profundas.

Estudamos a metodologia de Freire *in loco*, utilizando de quadros, cartazes e escrita, onde cada um dos participantes atuou como alunos e colocaram suas "palavras geradoras", no qual o método foi desenvolvido, percebendo assim, a dimensão da metodologia do autor. Um momento de dramatização sobre a concepção do autor sobre seu ensaio foi muito bem mostrado no teatro apresentado para os outros grupos. Também utilizamos de música e poesia, que além de

trabalhar nossas ideias, ainda contribuiu para a integração do grupo e o aproveitamento de nossas análises e reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freire acreditava na mudança da educação, através da liberdade para uma conscientização. Valorizava cada subjetividade, seu método é a representação do espontaneísmo, onde, a partir das ideias e ações do educando se propiciam as transformações. As suas “palavrações” derivam de personalidade, espontaneidade e esperança. Esperança essa que também aparece no acreditar nas pessoas, sendo possível sua palavra ser ouvida, inclusive na cultura dos oprimidos, cultura essa do silêncio, mas que tem muito a dizer a todos. Esse é o futuro “futurível”, no qual cada um pode fazer a diferença, onde cada um pode modificar esse futuro.

O conhecimento se obtém na prática. A *Educação Como Prática da Liberdade* mostra uma educação para todos, sem distinção. Paulo Freire defendia essa bandeira, pois acreditava ser possível uma educação libertadora, na liberdade e direito de aprender, de pensar e questionar o mundo ao nosso redor. Todo o educador tem o dever de mediar conhecimentos, de forma livre, autônoma, livre e consciente. No Dicionário Freire, democracia e liberdade caminham juntas para o crescimento e evolução de uma cultura de escolhas e consenso de todos, em prol de uma sociedade justa.

Os professores devem considerar todo o aprendizado da criança, ajudá-la no esclarecimento de suas dúvidas, no auxílio de suas leituras do mundo. Experiências compartilhadas em sala de aula também trazem reflexões e aprendizado. Freire sempre leva o professor a pensar e refletir sobre suas práticas, num mundo globalizado, repensar estratégias e desafios para uma educação popular e libertadora, leva o professor à pesquisa-ação. Ninguém sabe mais ou menos que outros, todos temos o que ensinar e o que aprender e as leituras de Freire nos levam a uma tomada de consciência da realidade que cerca cada um, sua individualidade, seu universo.

Despertando a curiosidade epistemológica dos alunos e libertando-os das “cartilhas”, o professor ajuda o aluno a expressar suas ideias e sonhos ao mesmo

tempo em que lhes apresenta uma educação libertadora, espontânea, em direção de uma conquista de cidadania forte e responsável. Numa era de globalização, é importante repensar e avaliar novas estratégias e desafios para a educação popular, onde o diálogo seja baseado na horizontalidade. O educar, portanto, deve tomar consciência das realidades e inovar em sua metodologia, despertando a curiosidade epistemológica dos alunos, e assim, de forma espontânea, auxiliá-los numa educação com reflexão crítica e ação, como forma de liberdade e expressão.

Em suas obras, Freire enfatiza a necessidade de mudança no ensino, para que todos consigam serem sujeitos de sua própria história e capazes de transformar a realidade em que vivem. Mesmo no exílio, tinha o olhar voltado para a sua gente e lançou sementes em todo o lugar em que esteve, mostrando que, de maneira simples, respeitando a realidade e os saberes de cada um, é possível construir um mundo mais justo e um ensino mais igualitário.

O professor deve buscar uma formação continuada para estar se atualizando e inovando sempre e assim, criar novos ambientes em sala de aula, estimulando o interesse de todos.

Segundo Paulo Freire, a “educação é uma integração da ação educativa na sociedade, tendo como base a crença do homem na sua capacidade de ser sujeito de seu próprio processo educacional” (FREIRE, 1967, p. 69). Essa ação educacional é o que vai realizar a síntese entre a teoria e a prática, a palavra e a ação. Cada sujeito deve ser consciente de seu papel na transformação da realidade em que vive assim o mundo vai se humanizando. E essa humanização passa pelas trocas que vão acontecendo, nas relações entre gerações, nas contribuições que vão sendo construídas por cada um. O homem deve participar de seu tempo, contribuindo para a história da coletividade, pois só ele é capaz de transcender.

Nossa colonização foi exploratória, de forma a excluir cada vez mais, tornando nossa sociedade fechada e com grande dificuldade de experiências participativas, o que nos torna inexperientes na prática democrática. Quebrar esse paradigma é tarefa difícil. Criar situações de consciência crítica e reflexão pode ser a oportunidade de cada um se expressar e transformar realidades.

Na sociedade aberta, existe a consciência crítica, que se importa com a convivência comunitária democrática, pois traz consigo o diálogo, próprio da

democracia. Para Freire, essa transição se dá pela educação crítica, com “formas de vida altamente permeáveis, interrogativas, inquietas e dialógicas, em oposição a formas de vida quietas e discursivas” (FREIRE, 1967, p.70)

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Editores Cortez, 1993.

UM NOVO OLHAR PARA REENCANTAR A EJA: A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CANGUÇU/RS

GITÂNIA DE OLIVEIRA VARGAS¹

RESUMO

O artigo tem por objetivo relatar a experiência de reconstrução e ressignificação da Educação de Jovens e Adultos no município de Canguçu/RS a partir do processo de formação dos professores. Apresenta a trajetória vivenciada, desde o processo de identificação da realidade da EJA, o papel do professor até as ações para realizar as transformações necessárias, num processo permeado pelo diálogo reflexivo sobre prática e a realidade, buscando o comprometimento pessoal com a mudança.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Formação de professores. Paulo Freire. Mudança.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO CANGUÇU E DA EJA

O município de Canguçu está localizado na zona sul do Rio Grande do Sul, contando com uma economia essencialmente agrícola, conhecido como a Capital Nacional da Agricultura Familiar, em que a maioria da população ainda se mantém na zona rural.

A Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Canguçu por meio do Núcleo Pedagógico organizou desde o início do ano letivo de 2013 o Calendário de Formação Continuada para todos os trabalhadores em educação.

Os encontros foram planejados com base na concepção Freiriana de valorizar os diferentes saberes dos indivíduos, partindo do pressuposto que "Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes" (Freire, 1987, p.68)

A Educação de Jovens e Adultos é oferecida somente pela rede municipal, sendo 2 escolas na sede do município, funcionando no noturno e 4 escolas no

¹ Especialista em Metodologia do Ensino e Ação Docente e Psicopedagogia Escolar/ Pedagoga/ Coordenadora Pedagógica da SMEE Canguçu/RS. Email: gitaniavargas@gmail.com.

campo, sendo 1 no noturno e 3 diurno, totalizando 400 alunos matriculados aproximadamente. Conta-se com um grupo de 40 professores para estas escolas. Nas escolas em que a EJA funciona à noite, temos um quadro de professores, que em sua maioria tem uma jornada de trabalho de 60h/a e nas escolas em que funciona durante o dia, o quadro de professores é o mesmo do ensino regular.

A realidade inicial encontrada no início do ano letivo de 2013 estava caracterizada por uma Educação de Jovens e Adultos sem identidade, sem espaço de formação, com professores desmotivados pelo contingente de problemas que a realidade apresentava, como altos índices de evasão e repetência, alunos indisciplinados e com práticas de ato infracional dentro da escola, dificuldade para trabalhar com a juvenilização da EJA, o que provocava um conflito de gerações nas turmas. Além disso, falta de um Projeto Político Pedagógico que atendesse as demandas desta modalidade de ensino, Regimento escolar desatualizado e Planos de Estudos descontextualizados da realidade da EJA.

A proposta educacional que a Secretaria de Educação do município de Canguçu propôs-se é a construção de uma Educação popular que tem na alternativa de democratização da escola o seu ponto central, de onde parte o compromisso político com a realização de um intenso processo participativo, de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional para concretizar um ensino de qualidade, vinculado à realidade e articulado com a proposta de desenvolvimento do município.

Neste contexto, a transformação da realidade da EJA, constituiu-se como primeiro desafio e a formação dos professores o ponto de partida para começar a “Reencantar a Educação de Jovens e Adultos”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

1. DIALOGANDO COM PAULO FREIRE NA CAMINHADA PARA O “REENCANTAMENTO”

Para começar a reescrever a história da EJA em nosso município, os ensinamentos do mestre Paulo Freire, foram os princípios que fundamentaram a construção de um processo de transformação a partir de um novo olhar para o

professor, para o aluno, para a escola, para a família e o contexto social e cultural que faz parte do universo educacional da EJA.

Começamos a construir o sonho da mudança, buscando dar um novo sentido à Educação de Jovens e Adultos, onde cada professor se percebesse como sujeito histórico, capaz de transformar a realidade. O compromisso com esta mudança é reforçado nas palavras de Freire, no livro *Pedagogia da Esperança*, quando questiona: “Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto?” (FREIRE 1992, p.84)

Movidos por este pensamento, partimos para a ação, que inicialmente foi a de conhecer os professores e suas percepções a respeito do seu trabalho na EJA. Pois, como nos deixa claro Freire:

Ninguém luta contra as forças que não compreende (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo (...) É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo, provocando uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”. (FREIRE, 1980, p. 40)

Quando o professor começa a refletir sobre a sua prática e como as suas ações vêm interferindo na vida do aluno, da escola e da sociedade, vai localizando-se no tempo e espaço e começa a enxergar novas possibilidades, sentindo-se presença no mundo, com o mundo e com os outros e, de acordo com Freire “Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo” (FREIRE 2000, p. 113).

O que Freire quer nos mostrar é que quando nos percebemos enquanto sujeitos que fazemos a história, reconhecemos que esta é um tempo de possibilidades e não de determinismos. Ele nos deixa isso muito claro quando afirma:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos. (...) Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreias de difícil superação

para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1997 p. 58 e 60)

Para exemplificar na prática, para os professores e mostrar a importância da sua função na vida dos alunos e como podem mudar o mundo, convidamos para a primeira reunião de formação da EJA, ex-alunos de diferentes idades e épocas, como também alunos que estavam estudando no momento, para que fizessem um depoimento contando aos professores as suas histórias de vida, o que a EJA representava para eles e as aprendizagens significativas e duradouras que construíram.

Os professores sentiram-se tocados pelo reconhecimento dos alunos e puderam perceber que através da educação deixamos a nossa marca no mundo, seja ela para a promoção da vida, da liberdade e emancipação dos sujeitos, ou também para a alienação, submissão ou para manter as desigualdades existentes. Perceberam também que, além dos problemas diários, que por vezes, fazem com que não enxerguem os bons frutos de um trabalho comprometido com a transformação social, existem muitos motivos para ter alegria e esperança. O próprio Freire nos diz que: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. (FREIRE, 1997 p. 161)

A partir desta constatação, o próximo passo foi o de compreender quais os desafios da realidade da EJA que temos em todas as escolas e que precisam de uma intervenção. Estes desafios foram identificados, através de um processo de “olhar” para a conjuntura atual da Educação de Jovens e Adultos e analisá-la criticamente.

2. CONSTRUINDO UM NOVO OLHAR

Para construir este novo olhar é necessário compreender a conjuntura da EJA e os impactos refletidos no espaço da escola e na realidade vivenciada pelo professor, como os altos índices de evasão e repetência, causados muitas vezes pelo ingresso dos alunos no mundo do trabalho para ajudar na renda familiar, o número crescente de adolescentes entre 15 e 17 anos em situação de vulnerabilidade social, como pobreza extrema, o uso de drogas, a violência e a

gravidez precoce. Somados a estes, ainda há a falta de políticas públicas e investimentos para o setor, dupla jornada de trabalho dos professores sem a Formação necessária para atender a demanda deste contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, que não tiveram acesso à escolaridade ou que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo, por situações adversas.

Mais uma vez Freire nos chama a reflexão, quando diz que:

“A prática da constatação não teria sentido se seu alongamento necessário fosse a adaptação à realidade. Constato não para simplesmente me adaptar mas para mudar ou melhorar as condições objetivas através da minha intervenção no mundo.” (FREIRE, 1997, p. 91)

Compreendendo que a EJA oportuniza a reentrada no sistema educacional dos jovens e adultos que tiveram uma interrupção seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e nos espaços da participação, amplia-se a visão da função social da EJA e abre caminhos para que mais cidadãos tenham acesso aos conhecimentos com vistas a diminuir as desigualdades.

E assim, um novo olhar, um novo sentimento aos poucos começa a nascer e uma centelha de esperança, começa a surgir, a de que mudar é difícil, mas é possível. Para Freire, esta é uma descoberta fundamental para programarmos nossa ação político-pedagógica. Já, que não podemos estar no mundo de forma neutra, ou como ele mesmo destacou: “Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constando apenas. A acomodação em mim é apenas o caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade”. (FREIRE, 1997, p. 86)

Para ampliar o horizonte deste novo olhar, buscou-se o diálogo com outras realidades de EJA, outros educadores com experiências pedagógicas inovadoras, o que levou a descoberta de novas possibilidades. A decisão, a escolha a respeito da Educação de Jovens e Adultos que precisávamos construir em nosso município, aos poucos foi se definindo no coletivo do grupo de professores, que neste momento da caminhada, já estavam em outro nível de engajamento e com uma certeza: a de que precisávamos agir diferente para termos uma realidade diferente. “O amanhã é uma

possibilidade que precisamos de trabalhar e porque, sobretudo, temos de lutar para construir”. (FREIRE, 2000, p. 92)

O movimento para as mudanças necessárias começou com construção de novas aprendizagens sobre os mais diferentes temas relevantes à EJA: a legislação específica, a metodologia de trabalho, a organização curricular, a compreensão do perfil dos alunos, saberes necessários aos professores, entre outros. Com estes novos conhecimentos, num diálogo reflexivo sobre a prática, está sendo reconstruída uma nova identidade para a Educação de Jovens e Adultos, através de uma nova proposta político pedagógica, uma nova organização e novo jeito de olhar para esta realidade.

Os professores foram sentindo-se mais confiantes, ousaram, experimentaram e descobriram que: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (FREIRE, 1992, p.155)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta experiência vivenciada foi possível constatar na prática o que Freire nos afirmou no livro *Pedagogia da Indignação*, na Segunda Carta, sobre o 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 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 ou sem projeto.” (FREIRE, 2000, p.53)

O sonho de construir uma Educação de Jovens e Adultos voltada para a realidade, com formação específica para os professores que atenda a complexidade diferencial desta modalidade de ensino, a construção de uma nova proposta pedagógica levou a construir um projeto para “Reencantar a EJA”.

Estamos na caminhada, com muitos desafios, com muitos passos ainda para avançar, mas Freire também nos tranquiliza quando diz que: “Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem

obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta” (FREIRE, 2000, p. 54).

É importante destacar que o processo começou e que aos poucos vem provocando transformações e que mesmo ainda não se visualiza muitos resultados, sabemos aonde queremos chegar.

Já foi possível perceber mudanças na compreensão do papel social do professor, no olhar para os seus alunos, na ação metodológica, na organização da escola e na construção coletiva, pois se a causa da Educação de jovens e Adultos é de todos, a luta deve ser de todos também.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da indignação**: carta pedagógica e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e Mudança**. Paz e Terra, 1969.

_____. **Conscientização**: Teoria e prática da Libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um encontro com a pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAULO FREIRE EM CENA

ALLANA MURMANN KNEBEL¹

BIBIANA TERRA ZIMMERMANN²

HELOISA APPELMAZO³

VALQUÍRIA CELI ZIRR⁴

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar de alguns filmes na perspectiva de verificar a presença da linha freireana nos contextos escolares exibidos nos referidos enredos. Para isso, nos respaldamos nas obras, *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Esperança* de Paulo Freire e *Caminho da Aprendizagem* de Jean Piaget e *Paulo Freire: da ação a operação*. Através desse estudo buscou-se repensar e (re) conceituar o que se entende por ensinar e aprender, uma vez que o novo ideário de prática pedagógica proposto por Paulo Freire enfatiza a que o diálogo, o respeito, a amorosidade, o sonho e a esperança são elementos imprescindíveis para que a ação educativa se constitua realmente em um processo emancipatório e inclusivo. Nessa direção, cabe ao educador ter consciência de que a educação escolar pode promover tanto a inclusão como a exclusão social, ou ainda, o ato pedagógico inclusivo ele deve ser pautado em reflexões sobre o mundo e sobre o homem concreto com o qual se realiza a ação educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Esperança.

¹ Acadêmica do 5º semestre do curso de Pedagogia – URI Campus de Santo Ângelo. Bolsista do PIBID- projeto Ensino Médio, allana_murmann_knebel@hotmail.com

² Acadêmica do 1º semestre do curso de Pedagogia – URI Campus de Santo Ângelo. Bolsista do PIBID- projeto Ensino Médio, bibianaterra@live.com

³ Coordenadora de Área do PIBID/URI - projeto Ensino Médio, heloisam@santoangelo.uri.br

⁴ Acadêmica do 4º semestre do curso de Pedagogia – URI Campus de Santo Ângelo. Bolsista do PIBID- projeto Ensino Médio, valquiria16val@hotmail.com

A EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE E FLORESTAN FERNANDES

ESTELAMAR DOS SANTOS BARROS DA SILVA¹

JULIANA BEATRIZ MACHADO RODRIGUES²

KEYLLA DA SILVA³

RESUMO

O artigo apresenta um estudo realizado através da pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo a trajetória pessoal e profissional dos educadores Paulo Freire e Florestan Fernandes a fim de obter conhecimento sobre suas teorias, pensamentos, e atuações na área docente, militante e política em favor da educação. A questão orientadora foi a correlação de pensamentos e ações dos teóricos que culminam em uma reformulação do sistema educacional, com cunho profundamente social. Dentre a análise levantada é possível constatar que os teóricos defendiam a educação pública gratuita e de qualidade para todos, dando ênfase para as massas menos favorecidas da população.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Educação. Florestan Fernandes.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa apresenta o estudo de dois teóricos, enfocando o tema educação popular, e problematizando as contribuições destes na área docente. A escolha desses autores se deu em virtude das abordagens teóricas que cada um traz em consonância as suas propostas à educação. O vínculo entre Paulo Freire e Florestan Fernandes contribui na oportunidade de intensificar o desenvolvimento do aluno como sujeito ativo, participante do meio onde está inserido e permite fortalecer e destacar o papel do educador, como responsável pela formação de cidadãos

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões -URI Santo Ângelo. E-mail: estelagarcia2000@hotmail.com

² Professora do Curso de Pedagogia, Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões -URI Santo Ângelo. E-mail: julibmr@gmail.com

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia, Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões – URI Santo Ângelo. E-mail: keylla_s@hotmail.com

críticos e autônomos de sua liberdade em conjunto com o espaço educacional coletivo.

Para a construção deste trabalho deu-se ênfase a esperança de Freire durante a luta por uma educação de perspectivas, tanto de vida pessoal quanto escolar do sujeito, e a conscientização em reconhecer-se como integrante do espaço habitado. Neste sentido, destacou-se também a busca de Florestan Fernandez através da sociologia crítica, a compreensão do homem como um ser social e histórico, e que através do seu trabalho pode alcançar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e emancipar-se de um regime opressor.

A partir do nosso olhar acerca dos teóricos estudados, procuramos encontrar em suas colocações eixos que nos permitissem pensar na educação, como ferramenta de mudança. Visto que para compreendermos seus pensamentos foi preciso focar no objetivo que ambos tinham em comum: o compromisso com a humanização, a justiça social e a liberdade.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Paulo Freire nasceu em 1921 no Recife, família classe média. Com a morte de seu pai e o agravamento da crise econômica mundial em 1929, passou a enfrentar dificuldades econômicas. Formou-se em direito, no entanto, não seguiu a carreira, encaminhou sua vida profissional ao magistério. Tornando-se o maior educador brasileiro, conhecido e respeitado internacionalmente, suas ideias pedagógicas constituíram-se da observação cultural dos alunos, que resultaram nos seus mais de 30 livros escritos. Foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas. Morreu em 1997, de enfarte.

Na sua trajetória constitui-se um educador popular porque frisava muito a participação do povo no processo de aprender, utilizando os conhecimentos da comunidade para a construção de uma nova realidade, jamais se distanciando ou deixando de trabalhar com a mesma. O ato educativo começa quando se busca o saber do aluno, e faz-se uso dele como matéria prima para a construção de uma

nova perspectiva de vida pessoal e escolar, e este tipo de educação pode ser realizada em qualquer contexto.

Reconhecido pelo método de alfabetizar adultos através do seu pensamento pedagógico político⁵⁸⁰. Acreditava que o principal objetivo da educação é conscientizar o aluno, isso significa, levá-lo a entender sua situação diante a sociedade e entender como agir mediante realidade e a liberdade. Toda inquietação do educador na luta por uma escola que ensinasse o aluno “ler o mundo” resultou em seu principal livro *Pedagogia do Oprimido* (1987, p.39), que descreve: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Uma prática que busca desenvolver o ato crítico do sujeito, despertar a consciência do oprimido. Nessa busca Freire constatou duas ideias divergentes para ensinar: a bancária, onde o professor tem o papel de depositar o conhecimento e o aluno é qualificado como mero receptor, ou seja, um sujeito passivo. Esta prática inibe qualquer possibilidade de refletir acerca de suas contradições e repensar os conflitos.

A prática educativa que contrapõem a bancária é a educação problematizadora, que segundo Freire esta ideia dará liberdade aos oprimidos, sujeitos passivos, pois busca caracterizar o professor como informante e diretivo e o aluno passa a ser visto como um ser que traz para dentro da sala de aula sua bagagem cultural. Nessa perspectiva, os dois integrantes desta relação aprenderão juntos. A valorização da cultura do aluno se torna a chave para este processo tanto na construção pessoal quanto a do grupo.

Diante disso, se vê uma ideia em permanente transformação e interação, que busca fazer com que o aluno conheça sua realidade, valorizando as classes desfavorecidas, que Freire tanto frisava. Nessa linha, o educador coloca que “O homem como ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais” (FREIRE, 1987, p.42).

⁵⁸⁰ Para Paulo Freire a educação é um ato político, portanto um trabalho coletivo, que reeduca todos os sujeitos e atores envolvidos. Envolve postura e atitude diante do mundo e do homem, que é diferente um do outro com suas culturas e crenças. Não são as teorias modernas ou os conceitos abstratos que educam. É a prática concreta que, sendo pensada à luz da teoria, transforma a realidade histórica de cada povo (GOÉS, 2008, p.84).

Uma das características principais da educação popular está no fato de que possui um forte compromisso social, ligada a uma classe e suas reivindicações, principalmente a de ter uma sociedade mais justa e igualitária, que tenha a participação de todos na sua concepção.

Essa luta transpirava através da esperança, uma de suas principais qualidades e o centro de sua obra, a desconsiderava uma doação, pois a mesma já faz parte do homem. É preciso recriar a cada dia esse sentimento de luta e de resultado, nas suas palavras ele salienta que “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1987, p.97). Mover-se-á durante a espera e fazer com que esse tempo seja de esperança.

Não só esperar um bom resultado, mas movimentar-se para que aconteça. Essa busca vai além das palavras, é preciso proporcionar condições para a construção de conhecimentos, onde haja situação dialógica e comunicação entre os sujeitos, problematizando, questionando, buscando, criticando, ampliando as dimensões de informações.

É uma busca permanente que se constrói nos seguintes eixos: aprendizagens constantes, que ocorrem na troca de saberes entre discente e docente; desafios, em superar a educação tradicional, valorizando cada ser humano como ser criador e, considerações, de que cada sujeito já traz consigo seus valores, suas habilidades e atitudes não se pode evitar a cisão destas características pessoais com o espaço educacional.

Desta forma, o educador dá condições para os educandos desenvolverem novos saberes, de forma coletiva e colaborativa, compartilhando sonhos e desejos. Ser educador não pode dar-se fora do sentimento de compreensão, em uma de suas belas obras, cujo nome Pedagogia da Indignação (2000), Freire a inicia com um poema Canção Óbvia em que traz esse sentimento transposto em linhas, para nos fazer repensar nos momentos de luta e de crença:

Escolhi a sobre dessa árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti. Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens. Suarei meu corpo, que o sol queimará; minhas mãos ficarão calejadas; meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por

ti. Não te esperarei na pura espera porque meu tempo de espera é um tempo de quefazer. Desconfiarei daqueles que virão dizer-me, em voz baixa e precavidos: É perigoso agir; É perigoso falar; É perigoso andar. É perigoso esperar, na forma em que esperas, porque esses reusam a alegria da tua chegada. Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste, porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciavam. Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera (GENÉVE, 1971, p. 5).

As palavras do teórico, descritas no poema acima demonstram claramente o sentimento de amor que o educador necessita desenvolver pela docência durante sua trajetória e a atenção que esta merece, é preciso ser vista com olhar sensibilizador, já que Freire referencia o docente ao jardineiro, pois, este prepara o jardim, ou seja, a importância do cuidado que o professor deve ter em preparar o espaço educacional para a chegada do aluno, para que este sintasse acolhido e principalmente o cuidado de buscar a sua permanência nesse lugar, cativar o sujeito para estar e pertencer a este espaço .

Nessa linha, há outra ressalta do teórico com o cuidado que o discente deve ter durante este preparo, pois, nele virá vozes baixas e palavras fáceis, com o intuito de deslocar a direção em buscar a qualidade da educação, ou seja, a resistência em possibilitar estruturas pedagógicas que liberte o aluno do sistema alienado, dominante e excludente que torna muitas vezes este espaço chamado escola como um espaço vazio de sentidos, de esperanças e reprodução de uma sociedade que urge mudanças.

Vemos então, que o horizonte da prática do educador libertador potencializa-se através da educação popular que nada mais é, o fortalecimento do saber do povo, que se torna em poder, é para o povo e de acordo com seus interesses, deste modo acontece à transformação social, uma ruptura com o sistema dominante e desigual que favorece poucos deixando muitos a viver uma forma de vida injusta e miserável em todos os sentidos, distantes de uma verdadeira educação.

A educação popular faz com que o indivíduo passe a refletir sobre todos os assuntos a sua volta e que fazem parte de seu cotidiano e de sua vida, como por exemplo, o meio ambiente e a política, despertando a sua atenção para essas problemáticas e o impulsionando a realizar uma ação sobre as mesmas, de uma maneira diferente da qual pensava e com outra forma de agir.

A reflexão acerca das teorias de Paulo Freire tem uma ligação muito forte com as temáticas defendidas por Florestan Fernandes, onde a libertação dos oprimidos, a igualdade de classes e a luta por uma educação que esteja ao alcance de todos, tornam-se assuntos de cunho educacional e social que interligam esses dois grandes pensadores que trazem profundas reflexões e contribuições significativas ao setor educacional brasileiro.

Florestan Fernandes é considerado o pai da sociologia crítica no Brasil, transformando a sociologia na profissão do sociólogo, e não apenas como um modo de pensar, seu nome é conhecido não apenas nacional, mas internacionalmente também. Florestan era Marxista, pois acreditava na importância da luta de classes e no engajamento dos intelectuais na mesma, os ideais marxistas compreendem o homem como um ser social e histórico, e que através do seu trabalho pode alcançar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e emancipar-se de um regime opressor.

Sua trajetória foi marcada pela luta por um país com mais oportunidades para todos, baseado em ideais de democracia, justiça e igualdade social, principalmente no que se refere à educação. Colocou-se ao lado dos desfavorecidos e esquecidos da sociedade, dos índios, dos negros e principalmente em favor da escola pública e gratuita para todos.

Nasceu em São Paulo, no dia 22 de julho de 1920, num período em que a cidade crescia e se desenvolvia economicamente de forma muito rápida, principalmente com a demanda crescente da imigração externa. Descendente de imigrantes portugueses, filho de pai desconhecido e mãe solteira, a lavadeira Maria Fernandes, de origem muito humilde e analfabeta que imigrou para o Brasil em busca de condições melhores de vida.

As inúmeras dificuldades pelas quais passou, obrigaram-no a abandonar seus estudos aos seis anos de idade, e a ter que desempenhar diversas funções para auxiliar a mãe no sustento da casa: trabalhou como auxiliar de marceneiro, balconista, entregador de remédios a domicilio, alfaiate, entre outras atividades. Com apenas seis anos de idade podia realizar pequenas coisas, tais como limpar as costas de fregueses na barbearia, a até a carregar caixas de frutas, considerado uma atividade difícil para uma criança, até descobrir que a função de engraxate era melhor para si.

Aos 17 anos de idade Florestan decide dar continuidade aos seus estudos, resolve deixar de ser “uma figura humana sem raiz”, como os historiadores e antropólogos da década de 20 e 30 chamavam as pessoas oriundas do processo imigratório.

Mesmo com as inúmeras dificuldades que sua condição social lhe trazia, Florestan decide concluir seus estudos no Madureza, um curso para jovens e adultos final da década de 30, com muita dedicação e perseverança. Ele mesmo em muitas de suas obras expõe sua condição autodidata, que o ajudou muito nos estudos e em sua trajetória acadêmica, relata também as condições difíceis que teve que enfrentar para poder estudar e como conseguiu através da educação superar sua pobreza:

Sou um professor, sou um sociólogo, sou um intelectual, mas acho que ainda seria preciso alguma coisa mais para eu me apresentar de público como educador. É a imaginação dos outros que me transforma em educador. Educador talvez por ter sido privado da escola, por ter sido uma pessoa que saiu do curso primário no início do terceiro ano; que queria estudar e conseguiu livros emprestados ou doados; que aprendia sozinho; que foi ao curso do madureza, e que chegou a universidade na idade normal (FERNANDES, 1991, p.44).

Vê-se então, que apesar da sua dedicação e contribuição para a área educacional, Florestan não se considerava um educador no sentido integral, mas ressaltava que talvez essa condição lhe dotavam devido a sua história. As privações que teve que passar durante a sua vida, não foram obstáculos para que fosse à busca do sonho de concluir seus estudos. Muitas das pessoas que passaram por sua vida como vizinhos, amigos e outros indivíduos que moravam em sua comunidade, não tiveram a mesma força para construir um futuro diferente:

Pois bem, cheguei lá, exatamente por causa da minha privação, por causa dos amigos que vi se tornarem bandidos, vi se tornarem alcoólatras; dos grandes homens humildes que conheci jovens e velhos, e que nunca foram nada, porque estavam privados do conhecimento, porque não tiveram meios para se educar (FERNANDES, 1991, p.45).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que conseguia aos poucos galgar o sonho de obter uma formação docente, cada vez mais assumia o ponto de vista dos

excluídos e dos dominados, entendendo que a educação precisava estar ao alcance dos que se encontravam a margem, entendia que os pobres e os trabalhadores também necessitavam de educação e cultura, e que as mesmas haviam se tornado “elitizadas” e em favor de uma sociedade hierarquizada e repressiva.

Ao concluir com muita dificuldade sua graduação, os passos para o mestrado foram consequência do seu esforço e dedicação. Chegou a ser professor da USP, e publicou inúmeras obras que retratavam sempre a visão dos excluídos.

Apenas no início dos anos 60, em defesa da Escola Pública e gratuita para todos, resolve romper o seu isolamento acadêmico entrando em contato direto com o povo, com trabalhadores, estudantes e demais pessoas que não faziam parte da burguesia naquela época. Essa atitude foi fundamental para o início da sua vida como militante e mais tarde como político.

Assim como Paulo Freire, a ditadura militar o alcançou, a perseguição política o obrigou também a seguir para o exílio, onde lecionou em escolas no exterior. O final do regime militar deu início à implantação da constituinte de 1988, e já de volta ao Brasil, Florestan, mesmo doente, resolve sair às ruas, pondo em prática o que sempre teorizou. Dando início a sua carreira política, candidata-se a deputado constituinte pelo Partido dos Trabalhadores e elege-se com cerca de 50 mil votos e é reeleito pelo mesmo partido em 1990, com cerca de 70 mil votos.

A atuação política Florestan, sempre partiu da premissa que os menos favorecidos também precisavam ter o seu espaço, as suas oportunidades, e em fala conjunta com Freire, à educação seria essa oportunidade de libertar os oprimidos do estado de alienação intelectual e a oportunidade de conquistarem a sua dignidade como seres humanos capazes de aprender e reaprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo compartilhado neste artigo, de forma a contribuir com a discussão acerca do diálogo entre Paulo Freire e Florestan Fernandes é importante destacar a coragem na luta pela educação, na transformação de sua ação e no compromisso desta postura em encontrar-se no caminho do amor à docência e na

consciência diante das características da sociedade opressora, na medida em que se buscava deter esta dominação através da inquietação do poder de criar.

Nessa perspectiva, seriam insuficientes calcular o valor de suas contribuições para a área da educação, procurou-se lançar um olhar maior sobre seus pensamentos e teorias que podem ainda influenciar na luta pela melhoria educacional, de cunho popular e social visando à construção de uma cidadania crítica de base democrática, com o intuito de almejar um nível que viesse a contemplar todas as partes envolvidas, tanto alunos, como professores e sociedade em geral.

É na reflexão diante do trabalho de Paulo Freire e Florestan Fernandes, que enquanto acadêmicas, futuras pedagogas, e professora possamos a cada dia reascender a esperança em poder contribuir para que todos juntos possamos ajudar a transformar a realidade que se vive atualmente em uma realidade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Memória e vida da educação brasileira**. Brasília: Inep, 1991.

_____. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

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

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

PENSANDO A GESTÃO EDUCACIONAL HUMANIZADA A PARTIR DOS ESCRITOS DE PAULO FREIRE

ROSILEI AMARAL KRANN¹

MICHELI DAIANI HENNICKA²

RESUMO

Este artigo que ora se apresenta refere-se a uma pesquisa que no momento esta em andamento. Esta tem como tema central a Gestão Educacional Humanizada na perspectiva de Paulo Freire. Para a sua realização, se utilizará como metodologia uma abordagem qualitativa, tendo como técnicas a entrevista semi-estruturada, coleta de dados através de grupos focais com discentes e docentes, além da análise documental, sendo analisado o PPP das escolas e/ou outros documentos que contemplam a organização política. A análise dos dados obtidos se dará por meio da análise do conteúdo, pois esse método irá fornecer indicadores úteis para interpretar os resultados, relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou (OLIVEIRA, et al, 2003). No atual momento da pesquisa está sendo feito o levantamento bibliográfico com obras que se relacionam com a temática pesquisada. Tendo como referência principal os escritos de Paulo Freire. Até o presente momento, podemos concluir que para se ter uma gestão educacional participativa, humanizada e democrática é necessário uma reforma, principalmente, na formação política do cidadão, dos docentes, discentes, funcionários e da comunidade para que percebam que a participação e o conhecimento de cada um são de grande importância para a alcançarmos verdadeira e plenamente. Pois, sabe-se que esta se constrói a cada dia, dando oportunidades para que todos possam participar priorizando sempre o interesse coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Gestão educacional. Escola.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho se refere a uma pesquisa em andamento, a qual indaga as dificuldades encontradas na organização escolar e a questão da construção

¹ Pedagoga - Licenciatura Plena/ UNIDAVI SC; Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental/ Registro SP. Participante do grupo de pesquisa: DIALOGUS com Paulo Freire CE/USFM. Email: rosileikrann@gmail.com.

² Pedagoga; Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação ambos pela UFSM. Participante do grupo de pesquisa: DIALOGUS com Paulo Freire CE/USFM. Email: michipedag@yahoo.com.br.

coletiva do projeto político pedagógico (PPP) das escolas ser um desafio para os atuais educadores. Com meios de comunicações bastante difundidos hoje, se tem enfrentado dificuldades para atrair o aluno para a escola. Isso se revela como um problema de falta de comunicação verbal e não-verbal entre os professores e os alunos. Por isso, é imprescindível o desenvolvimento de uma gestão educacional voltada para um plano humanizado que abranja a integralidade, equidade e corresponsabilidade envolvendo professores, alunos e comunidade escolar; proporcionando a todos a participação efetiva na construção do projeto político pedagógico (PPP), o qual sendo elaborado por todos se torna mais significativo.

Participar da gestão da escola significa que todos se sentem e efetivamente são partícipes do sucesso ou do fracasso desta em todos os seus aspectos: físico, educativo, cultural e político. Faz-se necessário então que a comunidade, os usuários da escola sejam os seus dirigentes e gestores. Numa gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

“Uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade. A ‘cara da escola’ decorre da ação conjunta de todos esses elementos”. (LUCKESI, 2007, p. 15).

Uma gestão democrática precisa da participação ativa da comunidade escolar, no momento de partilhar o poder e tomar uma decisão. Implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido a participação constitui uma das bandeiras fundamentais a serem implementadas pelos diferentes atores que constroem o cotidiano escolar.

Compreendendo a escola como uma organização social, cultural e humana, onde cada sujeito tem o seu papel no processo educacional, acredita-se então que todos devam se envolver e ser responsável pela execução e elaboração do PPP. Promovendo assim, o atendimento das necessidades e dos anseios da comunidade escolar. Sendo desse modo, um trabalho coletivo para transformação da realidade educacional do país, para a qual cada equipe gestora (escola) faz a sua parte. Nessa transformação, o gestor educacional tem o papel de romper com o autoritarismo e envolver o conjunto escolar na construção de um ambiente educacional de qualidade, assim como buscar mecanismos de mudanças e

atualizações frente as novas perspectivas educacionais. Através desse entendimento acredita-se que a gestão educacional, seja responsável por estabelecer a interação e direcionar diálogo entre os professores e alunos para atingir um objetivo comum que é melhorar a qualidade do ensino. Isso se confirma nos escritos de Veiga (1998)

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1998, 13-14).

A partir do exposto acima, pode-se dizer que esse trabalho tem como problemática de pesquisa: Como trabalhar o projeto da escola e mostrar os caminhos para uma gestão educacional participativa, humanizada e democrática, onde envolva docentes, discentes e a comunidade escolar? E como objetivo geral conhecer as práticas de gestão escolar em algumas escolas de Santa Maria/RS e refletir sobre como elas estão sendo efetivas e humanizadas diante da comunidade escolar na qual estão inseridas.

Para atingir os objetivos e a problemática será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. Tendo como técnicas a entrevista semi-estruturada, coleta de dados através de grupos focais com discentes e docentes, além de análise documental, sendo analisado o PPP das escolas e/ou outros documentos que contemplam a organização política da instituição.

Quanto ao grupo focal, o mesmo se constitui em uma importante técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Com o propósito de ampliar a sua utilização e promover os participantes como sujeitos ativos de pesquisas (BACKES; COLOMÉ; ERDMANN; LUNARDI, 2011).

A análise dos dados obtidos se dará por meio da análise do conteúdo, pois esse método desenvolve um arcabouço formal para a sistematização do trabalho final. Essa análise começa por uma leitura flutuante do texto, estabelecendo várias idas e vindas entre o documento analisado e as anotações de campo. O objetivo da

análise de conteúdo será de fornecer indicadores úteis para interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou (OLIVEIRA, et al, 2003).

No atual momento da pesquisa está sendo feito o levantamento bibliográfico com obras que se relacionam com a temática pesquisada. Tendo como referência principal os escritos de Paulo Freire (1921-1997) e autores afins.

A abordagem que é feita à obra de Paulo Freire segue a sugestão de leitura proposta por Barcelos (2009, p.36) de não seguir “uma leitura linear da mesma”. Faz-se esta opção por entender que a obra freireana estrutura-se através de um permanente vai e vem onde o autor busca, incessantemente, o diálogo, a aproximação entre as questões educacionais escolares e o mundo da vida.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir das leituras realizadas, até o presente momento para a elaboração desta pesquisa, pode-se dizer que a Constituição de 1988 estabeleceu como princípios para a educação: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e também a gestão democrática do ensino público. Essas ideologias podem ser consideradas fundamentais para a formação de uma escola autônoma e com gestão participativa e democrática. Numa sociedade pós-moderna, caracterizada pelo mundo globalizado e suas redes de comunicação, a escola entra em conflitos sobre o seu papel fundamental nessa sociedade emergente.

A necessidade de humanização na gestão educacional surge quando se percebe as problematizações nas escolas, a qual é evidenciada pela dificuldade de trazer para a escola a participação dos pais na educação dos filhos; a violência por parte de professores e alunos relatados na mídia e outros fatores que não incluem a escola num ambiente saudável de mútuo aprendizado. O trabalho da comunidade escolar é romper com a educação tradicional e entender que precisamos de mudanças que sejam capazes de construir novas relações humanas e que esse processo possa fortalecer a humanização escolar.

Conceituar a palavra humanização exige um estudo aprimorado de diversas áreas do conhecimento, pois ela é enfatizada em diversas abordagens, surgindo como um termo de adaptação para conviver com a pluralidade da sociedade. No contexto semântico, humanizar significa tornar afável, civilizar, dar a condição ao homem, ou seja, o ato de humanização é um processo de construção gradual, realizado a partir do compartilhamento de conhecimentos e sentimentos, dar sua contribuição de forma ética, onde possibilite a troca de informações. E é nesse sentido uma construção de conhecimentos onde a questão da qualidade, da coletividade será seu foco principal desse trabalho de pesquisa.

Nessa perspectiva, Gadotti (1992) ratifica que o aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito de sua aprendizagem. E para isso ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao PPP da escola, o qual faz parte também seu projeto de vida.

Sendo assim, forma-se uma escola participativa, partindo de uma gestão humanizada e com benefícios para a sociedade. Para seguir esse plano de gestão exigem-se mudanças de pensamento, como deixar de lado o individualismo e o autoritarismo, recorrendo a comunidade escolar, aos professores e aos alunos a responsabilidade pela construção e efetivação PPP. Corroborando com a ideia de uma gestão participativa e humanizada, a partir do envolvimento comunitário tem-se em Redin; Zitkoski e Wurdig (2005) que

A participação da comunidade, dos alunos, professores e funcionários na gestão de um novo projeto educacional proporcionará um melhor funcionamento da escola, com relações mais humanizadas de quem nela convive, produção de conhecimentos mais significativos para a vida dos educandos, além da emancipação e afirmação da autonomia dos sujeitos sociais que em torno dela gravitam.

Ainda nessa perspectiva, tem-se nos escritos de Freire, que é preciso *aprender a dizer a sua palavra*, a partir dos *saberes da experiência feita*, e esses momentos de (re)construção do PPP são ideais para isso, pois envolvem (ou ao menos deveriam) toda a comunidade escolar, pais, educandos e educadores. Além disso, é preciso também se ter a escuta sensível e considerar as falas de todos os sujeitos que participam desse momento. Complementando, na pedagogia Freireana

se tem uma diferença entre a educação bancária e a educação problematizadora, no que se refere a questão da abertura ao diálogo entre os sujeitos

A educação bancária [...] nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora funda-se na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos. (FREIRE, 1997, p.86)

Através da humanização nas escolas serão redimensionadas as relações de poder, tempos e espaços no sentido de atender as demandas da comunidade. Por isso, a comunicação deve ser um instrumento direto entre escola e sociedade. A qual pode ser efetivada através, por exemplo, dos colegiados escolares, estes auxiliam na tomada de decisão em todas as áreas, procuram meios para alcançar aos objetivos do PPP e devem contar com a colaboração de todos os envolvidos na escola. Seu maior significado está na participação dos pais na vida escolar de seus filhos, essa é a condição fundamental para que a escola esteja integrada na comunidade e vice versa. Constituindo-se numa base para a maior qualidade do ensino (LÚCK, 2006). Assim é possível criar espaços verdadeiramente dialógicos e (re)significadores dos saberes (REDIN; ZITZOSKI; WURDIG, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras realizadas de Paulo Freire e autores afins, para a elaboração dessa pesquisa - que ainda esta em andamento- temos, portanto, conclusões parciais que educar significa preparar o educando para resolver as necessidades pessoais e as transformações/desafios que surgem de uma sociedade que a cada dia se transforma, assim como seus meios de comunicação.

O educando, deve ser capaz de viver e “dialogar” com esse mundo novo e dinâmico. Quanto à sociedade, esta deve ser mais instruída, capaz de gerar espaços educacionais autônomos, criativos, assim como participativo, pois se considera essas condições fundamentais para se viver no novo milênio.

No que se refere a gestão educacional participativa, humanizada e democrática, podemos concluir que para ela acontecer é necessário uma reforma, principalmente, na formação política do cidadão, dos docentes, discentes, funcionários e da comunidade para que percebam que a participação e o

conhecimento de cada um são de grande importância para a alcançarmos verdadeira e plenamente. Pois, sabe-se que esta se constrói a cada dia, dando oportunidades para que todos possam participar priorizando sempre o interesse coletivo.

REFERÊNCIAS

BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista o mundo da saúde**. V.35, n.4, p.438-42, 2011.

BARCELOS, V. Saberes silenciados e intercultura: uma contribuição ecologista e antropofágica para a diversidade cultural dos povos. BARCELOS, V., H.L. HENZ, C. I.; ROSSATO, R. (Orgs). **Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜCK, H. **Gestão educacional: Uma questão paradigmática**. RJ: Vozes, 2006.

LUCKESI, C, C. Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula. ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.; WURDIG, R. C. Escola cidadã e políticas públicas para a cidade educadora: desafios para repensar a vida em nossas cidades desde a perspectiva da infância. *In: Revista eletrônica "Fórum Paulo Freire"*, n. 1, ano 1, julho, 2005.

OLIVEIRA, E.; Et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *In: Revista diálogo educacional*. V.4, n.9, p.11-27, 2003.

VEIGA, I. P.; RESENDE, L. M. G. de (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

A CONSTRUÇÃO DO RELACIONAMENTO SÓCIO-AFETIVO NA SALA DE AULA ALIADA À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA, A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA (APRENDIZ DE) EDUCADORA.

DANIELLI PEREIRA ROSADO¹

PATRÍCIA CAVA²

MARTA NÖRNBERG³

RESUMO

Este trabalho é um debruçar-se sobre uma prática experienciada pela autora, em seu estágio de docência, um dos requisitos para formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. No qual as co-autoras estiveram presentes enquanto orientadoras do processo. Trata-se do relato de uma prática docente vivida em uma escola pública estadual da cidade de Pelotas-RS, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente no 3º ano. As reflexões aqui apresentadas compõem um processo de formação, ainda muito inicial, que focam em uma experiência que, de certa forma, fora concebida como experiência bem sucedida, que deixa suas marcas e contribui para um avançar na prática docente no processo de ensino-aprendizagem, não significando que as práticas que não se sucederam tão bem não tenham contribuído para um “formar-se”. Mas aqui você, caro leitor, será testemunha de alguns momentos de anseios, sucessos, aprendizados e reflexões no que tange a construção de relacionamentos sócio-afetivos, autonomia e autoridade entre educandos, educandas e (aprendiz de) educadora.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio de docência. Relacionamentos sócio-afetivos. Formação inicial.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas e mestranda em do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPel. Email: dprosado@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. Email: pcava@via-rs.net

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. Email: martaze@terra.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao se pensar em uma educação pública de qualidade é imprescindível pensar no que isso implica. De acordo com a posição política que este trabalho mostra-se adepto, tem-se a necessidade de pensar/lutar em/por uma educação humanizadora para a conscientização de educandos, educandas e, por que não, de educadores e educadoras. Isto se liga diretamente à formação inicial de crianças, à alfabetização. É um trabalho que necessita ser desenvolvido, também, com jovens e adultos, porém, se o desenvolvermos com crianças não será necessário iniciá-lo na fase adulta, e sim dar continuidade. Pois sabemos que a educação, “em relação aos adultos trata-se de sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.19).

Ferreiro e Teberosky referem-se especificamente ao processo de aquisição da leitura e da escrita, das formas de se pensar educandos e educandas nesse processo. O que está diretamente ligado à construção do relacionamento sócio-afetivo entre educandos/as e educadores/as. Ao passo que é necessário conceber alunos e alunas como seres sociais, carregados de subjetividades e conhecimentos, também se necessita construir, durante o processo de ensino-aprendizagem, um relacionamento no qual há respeito de ambas as partes, assim como sentimento de segurança.

Compreendemos que a educação humanizadora/libertadora, que pode emergir de uma formação integral do ser humano (aquela que compreende o ser humano com sua multilateralidade) e que é capaz de conscientizar e transformar os sujeitos em cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel no/com o mundo, a partir das relações estabelecidas na/com a escola, passa obrigatoriamente pelo relacionamento de educandos/as - educadores/as. A concepção de educação pela qual lutamos concebe a educação como um ato político. Além de ensinar conteúdos proporciona aos alunos/as o aprender/ensinar a (re)escrever sua história, reconhecer-se como sujeito e assim poder atuar na sociedade em que vive. Lendo antes da palavra o mundo, para que nele possa intervir. A educação, quando utilizada como prática de liberdade, é fundamental para a formação de seres

humanos conscientes, autônomos e libertos. Ou seja, a educação humanizadora é fundamental quando se intenciona formar cidadãos emancipados/libertos/humanizados. E emancipação e humanização, em Freire, são processos. Vivemos em processo de humanização em um mundo que nos desumaniza constantemente, assim, devemos estar sempre em busca do ser mais, a fim de humanizar e emanciparmo-nos.

À medida que educadores e educandos agem com reflexão e comprometimento, ampliam suas leituras de mundo, e ao saber/perceber a realidade, descobrem-se como seus “refazedores permanentes”, tornam-se para além de sujeitos, cidadãos críticos e conscientes, humanizados. Podemos então dizer, baseados no referencial freiriano, que o exercício da cidadania está relacionado à compreensão e à percepção da realidade e nela poder e saber atuar. Assim, a educação além de um meio de construção e reconstrução de valores e normas que dignificam as pessoas, as torna mais humanas. Portanto é fundamental o/a cidadão/ã ter consciência de sua cidadania, seus direitos e deveres como ser humano. Esse processo exige do educador/a e do educando/a conscientização de seus atos. Freire nos revela que a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados à condição de autonomia de educandos e educadores, para que o processo e a mudança sejam significativos. Assim,

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 2011, p.98)

Em Pedagogia da Autonomia, Freire fala da tensão existente entre a autoridade e a liberdade, nas formas licenciosas que educadores resvalam na tentativa de exercer a autoridade de forma legítima, mas muitas vezes não encontrando os limites entre autoridade e autoritarismo, liberdade e libertinagem. Se educadores com anos de prática docente ainda resvalam em aspectos como estes, como educadores ainda em formação inicial, em estágio de docência em cursos de graduação, lidam com questões como estas? Como se dá a construção do relacionamento sócio-afetivo entre educandos/as e educadores/as, que inclui a construção da autoridade do/a educador/a e de autonomia dos/as educandos/as?

Nosso trabalho se debruça sobre uma realidade, entre tantas outras realidades, mas com esperança de contribuir para a práxis de educadores e educadoras ainda em formação inicial, através do relato de uma breve experiência.

1. O RELATO DA PRÁXIS

No que tange à construção de um relacionamento sócio-afetivo entre educadora, educandos e educandas, a prática docente vivida nesse período de estágio, mostrou-se extremamente rica. Pois nela se deu a construção de uma relação que se estabelece como auxílio a aprendiz de educadora, tornando o processo mais prazeroso e contribuindo para o fortalecimento da figura da docente como autoridade na sala de aula. Ao mesmo tempo em que, configura a docente como uma representação acolhedora e confiável aos educandos e educandas, ainda que haja sempre dificuldade em estabelecer limites entre essas duas figuras. Para tanto, o diálogo configurou-se como categoria central na proposta de trabalho da docente, desde os momentos de descontração na sala de aula até os momentos que exigiam um posicionamento mais exigente de ambas as partes. Como exemplo, citamos o caso de um aluno, recém-chegado de outra escola, que encontrava dificuldades de se relacionar com os colegas, sendo agressivo nas brincadeiras, negando-se a participar das atividades e com muita resistência na divisão de brinquedos e materiais. Nesse caso, a postura dialógica e a autoridade da educadora foram muito importantes. Os momentos de conversa, quando o aluno tinha atitudes agressivas e egoístas com a turma e quando agia de forma amorosa e responsável também, contribuíram para mudanças significativas no relacionamento dessa criança com a professora, colegas e funcionários/as da escola. Além das mudanças de comportamento em casa, que foram relatadas pela família e do avanço na aprendizagem. Ainda com algumas dificuldades de se relacionar, é importante apontarmos as conquistas da educadora e do educando em conjunto. Para que a criança encontre, na sala de aula, um ambiente acolhedor e comprometido com sua aprendizagem o diálogo e a autoridade apresentam-se como categorias centrais.

O diálogo é uma categoria fundamental cujo enraizamento está

intrinsecamente ligado às outras categorias da teoria freiriana, sendo uma implicação necessária dos pressupostos epistemológicos freirianos.

E o 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 polos 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)

Na proposta utilizada e referenciada em uma pedagogia do oprimido, da educação humanizadora e libertadora, o diálogo configura-se como postura da educadora e não como ferramenta a ser utilizada em alguns momentos na sala de aula. Enquanto atitude dialógica, a posição adotada durante o período de estágio, necessariamente, configurou-se como a postura adotada, pela educadora, também fora da sala de aula ou da escola. Não por mero experimento ou trabalho realizado somente no período, e sim pelo entendimento de que o diálogo está diretamente ligado à coerência entre a palavra e a ação, entre a professora e o ser humano que não estão dissociados.

Assim, as práticas dialógicas experienciadas na sala de aula abarcaram, desde o momento da explicitação dos conteúdos até os trabalhos realizados em casa, pelas crianças. Durante as práticas em aula, sempre foi priorizada a palavra dos/as educandos/as, seus anseios, dúvidas, curiosidades e conhecimentos, na tentativa de não transformar esses momentos em meras conversas, e sim tomar e aprender, a partir deles, uma postura dialógica. Quando algum aluno/a apresentava à turma suas hipóteses em relação à determinada questão e houvesse algum/a colega com posição contrária, a educadora tomava posição de coordenadora do processo, na intenção de incentivar as crianças a dizerem sua palavra, exercitarem sua oralidade, argumentos, fundamentação em relação à sua posição. Em relação a esses momentos, notou-se que a posição da professora, desde o primeiro dia de aula, além de segurança aos educandos, para que dissessem sua palavra, apresentou-se como um exemplo a querer ser seguido e superado pelas crianças.

Paulo Freire nos diz que

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p.135)

Assim, na sala de aula, antes de qualquer momento de exposição ou início de alguma atividade, sempre priorizava-se o momento de diálogo sobre o tema a ser trabalhado, que era retomado, ao final da atividade ou da aula. Em ambos os momentos houve o incentivo e o respeito para que todos e todas tivessem a oportunidade de, primeiro, dar sua opinião (no momento inicial) e (no momento final) repensarem se a opinião continuava a mesma e então, argumentarem e apresentarem à turma suas justificativas e embasamentos.

A criticidade constitui competência basilar na perspectiva de uma formação político-pedagógica, estando diretamente associada à curiosidade, ao pensar certo. A transformação da curiosidade ingênua em curiosidade crítica ou epistemológica, processando-se na superação, na transitividade ética. Assim, compreendemos momentos como o descrito acima, como imprescindíveis, seja na educação de crianças, jovens ou adultos, todos em seus níveis de conhecimentos e com seus saberes específicos iniciam ou dão continuidade, ao exercício de sua criticidade, transformação de sua curiosidade e exercício de sua autonomia.

No processo de transformação da curiosidade ingênua para a epistemológica foi muito significativa a produção textual de um aluno de 12 anos, na qual ele descreve a escravidão vivida pelos índios e negros, no Brasil, e o surgimento dos quilombos como resistência dos negros à escravidão:

Os escravos

Os escravos são as pessoas que trabalharam para os portugueses e nunca receberam dinheiro, comida, nada. E um dia os escravos ficaram com raiva e começaram a brigar. E os escravos foram lá nos quilombos e construíram casas para se esconder, e lá onde eles se esconderam os portugueses não

tinham coragem de entrar, nos quilombos. Se não os portugueses iam apanhar dos escravos.⁵⁸⁶

Nos momentos que antecederam à escrita do texto, o aluno já demonstrava uma curiosidade em relação à história da criação dos quilombos que não se limitava a saber como foi feito. Ele utilizava perguntas como: mas os portugueses não descobriram? Como os negros faziam para manter esses quilombos? Como comiam? Como se defendiam? Ou seja, o aluno já demonstrava um desejo de aprofundamento no estudo da história dos quilombos. Também ressaltamos a identificação dos educandos com a escola, esse aluno é negro e ao analisarmos essa experiência, notamos que ele se identificou com o que a escola estava lhe mostrando. O interesse do aluno pela história tornou-se muito grande quando os portugueses, na história do Brasil, tornaram-se coadjuvantes e os negros e índios tomaram o papel principal de luta, resistência e construção do nosso país.

A autonomia como experiência da liberdade, permite a homens e a mulheres tornarem-se livres dos determinismos do neoliberalismo, assim, levando à criticidade (que se dá através do diálogo), à busca pelo ser mais, conseqüentemente, à cidadania (libertação/emancipação). A autonomia deve ser conquistada e construída a partir das decisões e das vivências, pois ninguém é espontaneamente autônomo, e a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que educandos e educandas possam fazer-se autônomos. Autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. E conquistar a própria autonomia implica em libertação das estruturas opressoras. "A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 2011 p.43). Não há libertação que se faça com homens e mulheres passivos, é necessária conscientização e intervenção no mundo. A autonomia, além da liberdade de pensar por si e da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo, por isso o homem passivo é contrário ao homem autônomo.

⁵⁸⁶ Texto produzido durante uma aula de Estudos Sociais, por um educando de 12 anos em agosto/2013.

Os exercícios de dizer sua palavra, realizados pelas crianças na sala de aula, além de articulados aos conteúdos a serem trabalhados, sempre estavam ligados às questões sociais. Por exemplo, na construção do livro da turma sobre os animais, as crianças estudavam, debatiam sobre questões como: situação de animais que vivem em zoológicos e maus tratos a animais. Em relação aos meios de transportes as crianças também dialogavam sobre problemas em sua comunidade, como: a poluição, a mudança na paisagem por conta do trânsito, a segurança no trânsito, os animais utilizados como meios de transporte e os maus tratos que sofrem nessas situações. Em uma das discussões, um aluno relatou fazer o uso, junto com sua família, de uma charrete/carroça para sobreviver, pois ela serve como meio para que eles recolham papéis, papelões. Ao mesmo tempo em que contava sobre sua realidade, ele mostrava-se consciente de que sua família utilizava o animal por não ter outra opção. Nesses momentos então, a professora interferia como coordenadora do processo de ensino-aprendizagem, colocando algumas perguntas em pauta: mas por que sua família não tem outra opção? Por que somos “obrigados” a viver de determinada forma que não gostaríamos de viver? Assim, mesmo que aos poucos e lentamente, as crianças iniciavam seus momentos de criticidade, de objetivação do mundo, de se colocarem em posição de cidadãos críticos.

Entendemos que ao objetivar seu mundo, o educando nele reencontra-se com os outros e nos outros. (Re) encontram-se todas e todos no mesmo mundo comum, surgindo assim a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes/integrantes da sala de aula. Então, juntos re-criam criticamente o seu mundo, e o que antes os absorvia, agora se te a possibilidade de distanciar-se e analisá-lo(a).

A pedagogia do oprimido, trabalhada por Paulo Freire, teve sua origem em círculos de cultura em instituições não formais e com adultos, porém, pensamos que isso não torne nosso trabalho menos capaz. Sabemos dos entraves encontrados quando se tenta trabalhar perspectivas de educação popular em instituições escolares (ou seja, formais), e o quanto isso limita o trabalho. Que provavelmente será realizado somente na sala de aula, tornando-o assim menos potente em relação às transformações sociais mais significativas. Mas no momento em que se compreende a educação como ato político e toma-se posição a favor dela,

educadores e educadoras progressistas tomam suas posições e desenvolvem seu trabalho de acordo com seus ideais, sendo dentro ou fora da escola.

Em Política e educação, Freire estabelece uma relação estreita entre alfabetização e cidadania, ou seja, para ele está a alfabetização como formação para/da cidadania. Para Freire alfabetizar é um ato político, portanto, conduz à cidadania. Cidadania em Freire está associada à pronúncia da realidade, é a denúncia de um presente e um anúncio de um futuro a ser criado. Assim, outra prática adotada no período de estágio, com o objetivo de auxiliar as crianças no avanço em relação à alfabetização, à criticidade e à autonomia foi a escrita. Produções textuais individuais, coletivas, com temas pré-estabelecidos, temas livres. Um dos princípios que incentivou a decisão por essa prática foi porque entendemos que pensar o mundo é julgá-lo. Ao começar a escrever livremente, o educando, não copia palavras, expressa juízos. Estes tentam reproduzir o movimento de sua própria experiência. Ao dar forma escrita a sua história, o alfabetizando vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história que se sabe autor. E conforme se percebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história. E durante o período de estágio, notou-se uma densidade maior nas produções textuais das crianças, que incluíam o aprofundamento maior nos temas escolhidos para as produções, até a preocupação constante com a ortografia de seus textos. O que no processo de alfabetização é um avanço muito grande, muitos alunos durante esses meses de prática constante de escrita, passaram a produzir textos autonomamente, sem o auxílio da professora durante a escrita, somente na correção. E crianças, ainda não alfabetizadas no início do período do estágio e com muita resistência para a escrita livre, ao final já se aventuravam nas produções, mesmo que com o auxílio da educadora.

Outra fundamental categoria da educação libertadora é a humanização. Essa humanização amplia-se quando as relações entre os seres humanos permitem a efetivação do *ser mais*. O *ser mais* exprime a possibilidade concreta de cada indivíduo poder desenvolver cada vez mais as características essencialmente definidoras da condição humana frente aos outros seres da natureza. Nesse sentido, a educação humanizadora é praticada em favor dele. Daí resulta esta relação intrínseca entre humanização e dialogicidade. A nossa capacidade de compreender

o mundo, típica dos seres humanos, só é possível pelo desenvolvimento crescente da nossa capacidade de pronunciá-lo. Por sua vez, tanto maior será nossa capacidade de pronunciá-lo, quanto mais estivermos envolvidos em situações de troca contínua de experiências, opiniões, pontos de vista. Tais trocas só podem ser efetivadas por meio do diálogo.

Com o desenvolvimento do diálogo sobre objetos do conhecimento, mediatizados pelos seus agentes, os participantes vão ampliando cada vez mais a sua consciência do mundo, promovendo a sua capacidade de relacionar os fatos isolados a contextos mais amplos, numa perspectiva de totalidade. Por isso, Paulo Freire fala que, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem libertador, ocorre uma superação de um determinado nível ingênuo de indagações, questionamentos, saberes e conhecimentos, à medida que avança neste processo produz um conhecimento crítico da realidade. Este conhecimento caracteriza-se principalmente pela profundidade na interpretação dos problemas, pela apropriação da realidade como sendo histórica, ou seja, como um processo. Portanto, a consciência crítica não é universal, nem fatalidade, mas sim um caráter de conteúdo situado no tempo e espaço. Todavia, passível de ser revisto e re-feito, tal como a própria realidade que também pode ser transformada.

Como resultado das práticas utilizadas no período do estágio, que sempre priorizavam o diálogo, a participação, as interações notou-se uma mudança em relação às perguntas feitas pelas crianças. No “quadro das curiosidades”, um quadro disposto na parede da sala de aula, na qual as crianças escreviam ali suas dúvidas e curiosidades, e em todas as segundas-feiras, no início da aula, dedicava-se um tempo para encontrar-se respostas àquelas perguntas, houve mudanças nos “tipos” de perguntas. Inicialmente surgiam ali perguntas como: por que as árvores quebram? Posteriormente notavam-se perguntas como: por que existe violência? Por que existem drogas? Notou-se uma mudança, um deslocamento das preocupações das crianças, mais focadas, agora, em problemas sociais vividos por elas em suas comunidades. Ou seja, a curiosidade ingênua começava a dar lugar para a curiosidade epistemológica, crítica. A própria relação estabelecida entre as crianças modificou-se no decorrer do período do estágio, o respeito para com o colega, a compreensão e a cooperação mostraram-se muito mais presentes no dia-a-dia da sala de aula conforme o estágio foi avançando. Pensamos que se tenha

dado início a um movimento no qual, o enxergar-se no outro e com o outro começa a se estabelecer, se fortalecer nas relações com os pares.

2. A PRÁXIS ARTICULADA À BUSCA DO SER MAIS

A experiência do estágio se mostrou um exercício de extrema relevância no que tange à construção da postura dialógica das crianças na sala de aula, à construção de sua autonomia, mostrando a eles e elas os limites de responsabilidades e liberdade, mesmo que tenha sido um trabalho muito breve, realizado apenas durante um trimestre. Com essa experiência, presentificamos que o trabalho de uma educação humanizadora e libertadora, não necessariamente deve ser realizado somente com jovens e adultos, já que foi um trabalho realizado com crianças entre 8 e 14 anos. Quando há uma postura, por parte do educador ou educadora, em favor de uma pedagogia do oprimido e não para o oprimido, trabalhos com vistas ao desenvolvimento da criticidade, cidadania, autonomia podem ser realizados desde a educação infantil, desde que sejam adotadas posturas e práticas diárias que oportunizem o diálogo e a humanização de homens e mulheres.

O professor comprometido com a transformação cada vez mais necessita buscar novos conhecimentos, estimulando o preparo científico e técnico do aluno para atuar no contexto em que vive como instrumento de transformação. A pesquisa e a ética estão estritamente inseridas na natureza da prática docente, portanto, não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem estão imbricados um no outro, numa perspectiva relacional.

Em uma educação libertadora não se liberta o oprimido utilizando-se de métodos de opressão, pois assim estaria ainda predominando a pedagogia de classes dominantes para a dominação de consciências. Em outras palavras: predominaria não a pedagogia dele (do oprimido), mas para ele. Não esquecendo que a educação libertadora é incompatível a uma pedagogia consciente ou mistificada de práticas de dominação. Uma cultura de dominação é porta fechada às possibilidades educacionais de proletários e marginalizados. A prática da liberdade só é expressa em uma pedagogia na qual o oprimido possa reflexivamente

descobrir-se e conquistar-se como sujeito histórico, portanto, o oprimido não é coisa a ser resgatada, o caminho da libertação são os seus, ao se liberar. O oprimido é sujeito que experiencia a liberdade, tornando-se “apto” a (re) construir-se crítica e responsabilmente. Assim, uma pedagogia enraizada na vida das subculturas, a partir delas e com elas, é um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação, uma reflexiva (re) criação, um ir adiante nesses caminhos, seja dentro ou fora da instituição escolar.

Em Pedagogia do Oprimido, Freire deixa-nos claro que objetivando o mundo é que o historicizamos, humanizando-o. Esse mundo é elaboração humana e não se constitui na contemplação, e sim no trabalho. Na objetivação está a responsabilidade dos sujeitos históricos, ao reproduzi-la criticamente, homens e mulheres reconhecem-se como sujeitos que elaboram o mundo. O mundo sendo mundo de *consciências intersubjetivadas* tem sua elaboração por colaboração. E o mundo sendo mediador da *intersubjetivação das consciências* (nela se dá o processo histórico de humanização): o autorreconhecimento se faz no reconhecimento do outro. Assim, em um mundo que nos desumaniza diariamente, faz-se de extrema relevância a educação para a humanização e a libertação com crianças e adolescentes, seja somente na sala de aula ou na escola como um todo, pois para a educação progressista a esperança faz-se imprescindível, sendo o mundo nosso mediador e nós, homens e mulheres, os elaboradores e sujeitos históricos dele.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, PAULO. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

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

SAÚDE DO EDUCADOR: DIÁLOGO, INTERAÇÃO E AMOROSIDADE

MARIA APARECIDA¹

LÚCIO JORGE HAMMES²

RESUMO

Este artigo é resultado da análise do Projeto de Intervenção “Conhecer: primeiro passo para vencer o bicho papão da Síndrome de Burnout” que está sendo realizado através de cursos de formação de 20 h, distribuídos conforme a disponibilidade da escola. Busca-se uma abordagem teórica, interação entre colegas, o reconhecimento de si e do outro, pois no corre-corre do cotidiano escolar falta tempo para fazê-lo. O trabalho visa problematizar a Síndrome de Burnout, suas causas, consequências e formas de prevenção e combate, visando à construção de um ambiente escolar mais dinâmico, saudável e feliz. Os dados iniciais mostram que no ambiente escolar existe um universo pulsante de vida, com pessoas cheias de sonhos, vivências e traumas que interagem, dialogam, trocam suas experiências positivas e negativas e que fortalecer os laços afetivos, através da interação entre colegas é uma ótima forma de manter-se saudável.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Burnout. Saúde. Educação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Quem se rende à tentação do ninho jamais aprende a voar, quem não se aventura pelos mares verá o casco de seu barco apodrecer em pleno cais, quem não ousar na vida profissional ficará superado porque não foi capaz de dialogar com as mudanças que o tempo ofereceu” (WERNECK, 1996, p. 80)

A vida é uma aventura. Abrir os olhos a cada amanhecer, respirar, sinapses dos neurônios, as batidas do coração, os arrepios de sustos, tudo isso fazem parte da nossa existência cotidiana e são feitas sem precisar de reflexão, ou acionarmos um mecanismo, simplesmente acontecem perfeitamente, sem alteração, ou melhor, quando há alteração significa que existe algo errado, se o coração bater em descompasso, se a respiração for sufocada, se as sinapses não acontecerem como

¹ Mestranda em educação, professora Maria Aparecida Nunes Azzolin. E-mail: cidaazzolin@gmail.com.

² Doutor em Educação, professor da Universidade Federal do Pampa. E-mail: luciojh@gmail.com

deveriam precisamos urgentemente procurar ajuda, senão esta aventura chamada vida, pode se esvair num milésimo de segundo. Mas quando no nosso dia-a-dia, como professores, nos sentimos em descompasso, sufocados, sem sinapses, sem emoção, infelizes...É um sinal de alerta...Uma “sirene” em alto e bom som esta tocando em nossas escolas, e corriqueiramente não percebemos, ou melhor, não a ouvimos. Professoras e professores em nosso país estão adoecendo, sucumbindo a Síndrome de Burnout diariamente, Paulo Freire diz que “não há esperança na pura espera”(1992, p.11), assim o referido projeto busca alternativas, diálogos e a problematização sobre a saúde de educadores e educadoras do Colégio Estadual Cristóvão Pereira em Santiago. Entende-se por problematizar o ato de dialogar sobre a realidade, mas sobretudo buscar transformá-la, Freire, diz que: “Problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade”(1987, p.97). Dessa forma almejamos desnudar a realidade, mas sobretudo através da interação e dialogo entre colegas, construir alternativas de superação.

Em pesquisa realizada em 2011 pelo O CPERS/Sindicato⁵⁸⁹ com 3.166 pessoas, entre professores e funcionários de escola contando o apoio do Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho da UFRGS, constatou que 49,87% da categoria que pode estar evidenciando algum tipo de transtorno psíquico e 72,5% diz se sentir nervoso, tenso ou preocupado, 51,1% dos entrevistados alegaram sentir sensações desagradáveis no estômago; 49,3% dormem mal; 49% têm dores de cabeça frequentes; 47,3% se cansam com facilidade; 30,1% demonstra desinteresse pelas coisas; e 4,5% tem tido ideias de acabar com a própria vida. No estadual onde está sendo realizado o projeto, a situação não é diferente do restante do país, em pesquisa aos arquivos da escola, constatei que em 2008, vinte e quatro professores ausentaram-se de suas atividades para tratamento de saúde, 2009, o número aumentou, trinta e três afastamentos, em 2010 e 2011 , vinte, 2012 vinte e um e em 2013 dezoito professores deixaram de realizar suas atividades por doenças. Números bastante expressivos, sendo que a escola possui em média 48 professores, pode ser considerado quase 50% dos professores necessitando afastar-se da escola.

⁵⁸⁹ Dados disponíveis em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/giro-pelos-estados/387-rs/10852-cpers-divulga-dados-de-pesquisa-sobre-a-saude-do-trabalhador-em-educacao>>. Acesso em jul. 2013.

Estes dados são um desafio para a pesquisa e para uma nova prática. Como um profissional vai realizar seu trabalho de forma eficiente estando doente? Por isso, a urgência de uma intervenção que vise buscar alternativas para que o ambiente escolar possa torna-se saudável, dinâmico, produtivo e feliz, felicidade esta indispensável para um processo de ensino e aprendizagem satisfatório e prazeroso tanto para professores, quanto para alunos. Para Freud, “ o que decide o propósito da vida é simplesmente o programa do princípio do prazer. Esse princípio domina o funcionamento do aparelho psíquico desde o início”(1930, p.8). Dessa forma precisamos encontrar alternativas para que nosso fazer pedagógico seja algo que traga realização pessoal e prazer e que nosso trabalho fuja do seu sentido etimológico, ou seja, *tripalium*, instrumento de tortura, que causa dor e sofrimento.

Ser docente na atualidade é algo completamente desafiador devido as exigências sociais contemporâneas, “cabe-lhe a missão de fazer que todos sem exceção façam frutificar seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto social. (...) Á educação cabe fornecer, de alguma forma, os mapas de um mundo complexo e em movimento constante e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar nele”. (DELORS, 1996, p. 15 e 73). Aumenta-se as responsabilidades, mas não as compensações, cada vez mais os professores sentem-se como o Titã Atlas carregando a Abóbada Celeste nas costas, jornadas de trabalhos extenuantes, falta de material, indisciplina e violência tornou-se algo corriqueiro nos bancos escolares, sem falar no salário pouco atrativo. Como explica Fanfani (2007):

(...) a sociedade espera mais do que a escola pode produzir, ou seja, existe uma distância entre a imagem ideal da função docente e a realidade relacional e temporal da sua prática. No cotidiano da escola o professor, para desenvolver sua atividade de ensinar, precisa lidar com problemas de disciplina e violência, com a falta de interesse dos alunos, com a necessidade de trabalhar com um número maior de alunos e de desenvolver sua tarefa educativa na e para a diversidade. Há ainda a introdução das tecnologias de ensino no trabalho docente, que produzem mudanças na relação com o conhecimento, gerando sensação de obsolescência em muitos profissionais da educação. (Atratividade da Carreira docente no Brasil – Fundação Carlos Chagas – 2009, p. 11)

O salário é o grande estopim do desestímulo dos professores? Quais são os motivadores do adoecimento dos professores? Qual sua função? Será que está

sendo exigidos mais do que pode suportar? Respostas a estas perguntas serão buscadas para compreender a importância deste projeto de intervenção.

1. MÉTODO DO TRABALHO

Esta análise tem por base o Projeto de Intervenção “Conhecer: primeiro passo para vencer o bicho papão da Síndrome de Burnout” que está sendo realizado através de uma proposta de 20h, que além da abordagem teórica, buscaremos desenvolver através de uma Oficina com Dinâmicas de Grupo a interação entre colegas, o reconhecimento de si e do outro, principalmente propiciar o diálogo, algo extremamente relevante e que devido ao corre-corre do cotidiano escolar falta tempo para fazê-lo, para Paulo Freire: “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração” (1987, p.96). A intervenção será dividida em seis momentos, com os seguintes temas: Síndrome de Burnout: conhecendo e perdendo o medo do bicho papão; EU sou mais EU; Eu me estimo; Resiliência e coping: construindo um castelo de proteção; Eu e você, você e eu; Avaliação através de Grupos focais, onde será confrontado com o questionário realizado no início da pesquisa, assim será possível avaliar se houve modificação de comportamentos e pensamentos a pós a intervenção. Também será feita a construção de material de apoio ao gestor, sobre a Síndrome de Burnout, um feedback para a escola.

Este Projeto de Intervenção vem sendo acompanhada pelo Mestrado Profissional em Educação da Unipampa, em que a proposta, os referenciais teóricos e a aplicação dos dados são verificados constantemente.

Trazemos para análise o projeto, leituras iniciais e primeiros resultados do projeto. A análise dos dados dialoga com autores que estudam a temática ainda iniciante no meio acadêmico.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) 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. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1992, p.25).

Ensinar e aprender é a missão dos educadores. Mas não só isso! Eles tem nas mãos seres humanos, com seus sonhos, traumas e conflitos que são trocados e vivenciados diariamente nas salas de aula e no mundo em que vivem. A escola não é apenas por algumas horas, como nos estágios dos cursos universitários. Agora a turma depende deste professor. Há mais responsabilidade. Nos primeiros dias do ano letivo a ansiedade é compartilhada entre professores e alunos. E, o reconhecimento do outro leva algum tempo, mas a curiosidade dos olhares daqueles que passarão pelo menos 800 horas e 200 dias letivos com o professor é algo extremamente especial. Este professor terá uma certeza: o mundo não será mais o mesmo, pois é possível transformá-lo através da educação.

Alguns exemplos do cotidiano escolar vivenciados por mim, durante minha prática docente em 1999:

a) Num dia normal de aula, chega um aluno, que sempre fora quietinho e não incomodava, mas que naquele dia chega mais quieto do que o normal. Parecia encolhido, tentando esconder algo. Pergunto: O que você tem? Ele não responde apenas mostra as marcas do espancamento que seu pai, após chegar bêbado lhe fizera. E eu o que fazer? Eu tenho a missão de mudar o mundo!

b) Num outro dia levo os alunos para a pracinha, começo a conversar com uma menininha. Na aula ela é extremamente sapeca, muito inteligente, mas, neste dia não quer brincar. Pergunto-lhe por que não brinca? Então ela senta ao meu lado e conta o que seu padrasto fizera com ela. Está com muita dor no corpo, e tem medo de sair de perto de mim. E, se ele chegar para pegá-la? Mais uma vez, o que fazer? A aula foi sobre respeito. Devemos respeitar os mais velhos. E como fia a menina? Quem cuida do seu sofrimento, sendo desrespeitada dentro de casa? Mais uma vez fico me perguntando: E o mundo? E os meus alunos? E a minha missão? E o ensinar e o aprender? Percebo-me impotente e frustrada.

Quando vamos para a escola tentamos deixar todos os nossos problemas do lado de fora do portão. Só que na prática não é assim que funciona. Podemos disfarçar nossos problemas, mas eles nos acompanham. Quantos dos professores vamos para a escola sem saber como pagar as contas no final do mês? É água, luz

telefone, comida? Ou saímos deixando os próprios filhos doentes, para não deixar os alunos sem aula.

São fatos e situações que acontecem conosco (comigo, com as colegas) e revelam a realidade da educação de hoje. Surgem dúvidas, sofrimentos e em choque: continuamos com sonho de que somos capazes de mudar o mundo através da educação; Porém, a realidade é cruel. Surgem decepções e sofrimentos. A sensação de sentir-se de mãos atadas, traz grande sofrimento psíquico e pode indicar que muitos estamos sendo vítimas da Síndrome de Burnout.

Freuderberger em 1974 publicou um artigo numa Revista de Psicologia utilizando pela primeira vez a palavra Burnout, relacionando com os sintomas de desânimo, apatia, baixa autoestima e relacionou-a a situações laborais, dessa forma descreveu a Síndrome de Burnout como “incêndio interno” resultante da tensão produzida pela vida moderna, afetando diretamente a sua relação com o trabalho. (Codo e Vasquez-Menezes, 1999).

No Brasil, as leis de auxílio ao trabalhador já contemplam a Síndrome de Burnout, no Anexo II - que trata dos Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais - do Decreto nº3048/99 de 06 de maio de 1996 - que dispõe sobre a Regulamentação da Previdência Social, conforme previsto no Art.20 da Lei nº8.213/91, ao se referir aos transtornos mentais e do comportamento relacionado com o trabalho (Grupo V da CID-10), o inciso XII aponta a Sensação de Estar Acabado (Síndrome de Burn-Out, Síndrome do Esgotamento Profissional) (Z73.0) (Ministério da Saúde, 1991). Percebe-se assim que somente a partir de 1991 que ela se torna uma doença reconhecida por fins legais, portanto é algo novo e pouco conhecido e divulgado e assim a intenção de problematizá-la e torná-la conhecida torna-se salutar e imprescindível, pois só podemos combater e buscar soluções se conhecermos o bicho papão que nos assusta.

A Síndrome de Burnout foi definida por Maslach e Jackson como uma “reação a tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas” (*apud* Codo, Menezes, 1999). Por isso, ela é comum entre profissionais da educação, saúde e segurança. Segundo o Cyro Masci:

Sempre que alguém é submetido a pressões prolongadas a nível físico, mental ou emocional tem grandes chances de experimentar o “Burnout”, que se caracteriza pela quebra dos laços pessoais, pelo desligamento progressivo de tudo aquilo que é significativo na vida da maioria das pessoas, como trabalho ou família. Quando esta Síndrome chega há uma nítida sensação de que todas as capacidades pessoais foram exauridas, e que acaba dando origem a uma queda acentuada na produtividade. Na verdade Burnout é um processo gradual que acontece normalmente em quatro fases, a primeira delas de exaustão física, mental e emocional. É a síndrome do “só quero banho e cama”, o sono em geral não consegue reparar o organismo. A segunda fase aparece sob a forma de uma voz interior que solapa toda a confiança, gerando dúvidas sobre sua própria capacidade e autoestima. A terceira fase se caracteriza pelo cinismo e insensibilidade, agressividade verbal, a postura irônica acaba por afastar as pessoas ao redor. A agressividade dessa fase libera altíssimas ondas de hormônios, que acabam facilitando o aparecimento de doenças, especialmente as coronarianas. Se nada for feito, chega a quarta fase de exaustão total, de fadiga, de crise pessoal levando as pessoas a consumirem mais bebidas alcoólicas, tabaco ou passividade física, que só fazem piorar o quadro (Maschi, 2000).

Como docentes, estamos constantemente tentando resolver os problemas dos outros, pois lidamos com outros seres humanos. Não podemos ser impassíveis diante de situações como: um aluno que foi violentado, ou espancado, ou está com fome ou tem déficit de aprendizagem, ou, ou, ou, ou... São pessoas como nós. Por isso a sensação de não conseguirmos resolver todos os problemas que levam às frustrações diárias (acumuladas) e vão gerando as doenças que aos poucos consome as expectativas positivas sem que o profissional se dê conta que está doente.

Segundo Codo e Menezes (1999, p.238) a Síndrome de Burnout possui um conceito multidimensional que envolve três componentes:

- **EXAUSTÃO EMOCIONAL:** situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
- **DESPERSONALIZAÇÃO:** desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes) – endurecimento afetivo, “coisificação” da relação.
- **FALTA DE ENVOLVIMENTO PESSOAL NO TRABALHO:** tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização.

A educação é feita de trocas, de doação, que vão muito além da remuneração, assim fica muito difícil realizar o trabalho não estando bem, no

momento em que o professor é vítima de Burnout os laços afetivos são substituídos pelos racionais, não existe mais troca, não existe mais afeto. Isso vai acontecendo aos poucos, como se o fogo fosse apagando aos poucos, sem a pessoa perceber, é muito importante salientar que o professor não deixa de realizar seu trabalho como sempre o fez porque quer, mas porque não consegue. A fadiga, o desânimo é tão grande que toma conta de todo o ser. Mosquera, Stobäuse Dorneles, em seu artigo denominado: O Mal-estar na docência: causas e consequências, relatam que o aspecto mais preocupante é o esgotamento do professor (o denominado professor queimado, em inglês burnout). Os autores supracitados ainda declaram que “ o esgotamento é uma clara consequência do mal-estar docente, que leva a desânimo, desencanto e desesperança”.

O professor percebe as coisas ao longe, como se não fizesse parte de todo o contexto, o mundo perde a cor. O planejar e o dar aula que era feito com todo o carinho, é realizado como um grande fardo que tem que ser arrastado pelos duzentos dias letivos e as oitocentas horas aula.

As vítimas desta doença tão traiçoeira percebem o “mundo cinza”, como no mito da caverna de Platão, onde os prisioneiros só enxergavam sombras. Aqui a situação é a mesma, os professores sentem-se acorrentados a um sistema opressor, injusto, cruel e sem perspectivas de um futuro melhor. Já tentam evitar o contato com os alunos e colegas; preferem ficar isolados. E, quanto mais se isolam mais adoecem. O corpo vai para a escola, mas o espírito fica em casa, “na cama e de chinelos de lã”.

Alguns sintomas característicos da Síndrome de Burnout:⁵⁹⁰

PSICOSSOMÁTICOS: Frequentes dores de cabeça, fadiga crônica, úlceras, dores musculares nas costas e pescoço, hipertensão e, nas mulheres alterações no ciclo menstrual;

COMPORTAMENTAIS: absenteísmo laboral, aumento do comportamento violento, abuso do uso de drogas incapacidade de relaxar e comportamento de alto risco (jogos de azar)

⁵⁹⁰ Dados publicados em Ciência Psicológica, nº3, 1986

EMOCIONAIS: distanciamento afetivo, impaciência, desejo de abandonar o trabalho, irritabilidade, dificuldade de concentrar-se, diminuição do rendimento no trabalho, dúvidas acerca de sua competência, e conseqüentemente baixa autoestima.

DEFENSIVOS: negação das emoções, ironia e atenção seletiva, mania de perseguição.

Existem alguns fatores que podem estar relacionados com o desenvolvimento da síndrome de Burnout: sobrecarga de trabalho, políticas inadequadas, desvalorização cada vez maior do professor, baixo salário, falta de preparo e atualização, choque de sonhos, esperanças, projetos, tratos com muitas pessoas ao mesmo tempo (alunos, pais, colegas, direção), falta de amigos e convívio social. Quando a pessoa é vítima do Burnout, pela irritabilidade se distancia e se isola até mesmo dos próprios colegas, o que vai aumentando o problema, tal como uma bola de neve. Precisamos a partir do reconhecimento desta doença, buscar alternativas para superá-la. Mas é imprescindível que o conhecimento e o adequado diagnóstico da doença. Em casos graves deve ser procurada a assistência médica e terapia. Dessa forma podemos trabalhar com saúde, mais alegria, afinho e dedicação.

Educar, ensinar e aprender, palavras presente no cotidiano escolar, mas para que isso seja efetivado, os professores precisam estar bem, sentindo-se valorizados, respeitados como pessoa e valorizados como profissionais capacitados que são, como diz diria Miguel Arroyo:

“ Nosso ofício é tenso exatamente porque se situa nesse fogo cruzado que sempre se deu em torno de projetos de sociedade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano. Até os professores que se pensam neutros, técnicos, apenas docentes e transmissores de sua matéria estão optando por um tipo de sociedade, por valorizar determinadas dimensões de um protótipo de ser e deixando de lado outras dimensões”. (ARROYO, 2000. p 83).

Precisamos estar “inteiros”, nesse processo de ensino e aprendizagem, precisamos perceber a importância que temos e que representamos no contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um universo pulsante de vida. Nos corredores, nas salas de aulas, nos banheiros, nos refeitórios, nas bibliotecas, nas salas administrativas existem pessoas cheias de sonhos, vivências e traumas. Essas pessoas interagem, dialogam, trocam experiências diariamente de forma positiva, mas em certos casos e ocasiões negativamente também, mas quanto mais interação, diálogo, amizade e afeto existir entre os colegas, mais fácil será superar as dificuldades, forma-se um suporte social, um amparo frente as mazelas cotidianas. Menezes e Soratto (1999) afirmam que o suporte social é fundamental para a manutenção da saúde mental no trabalho. Precisamos sempre de “um ombro” amigo, ou apenas um ouvido, que não nos julgue ou que nos aconselhe quando necessário, isso nos fortalece, nos anima e revigora. A partir disso, torna-se imperativo este projeto de intervenção.

REFERÊNCIAS

- ALVES. Rubem. **A alegria de ensinar**. 4. ed. São Paulo, Ars Poética. 1994.
- ANTUNES. Celso. **Professores e professauros**. 3. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.
- APEOC, CUT, CNTE. **Análise comparativa salarial: professores das redes estaduais do Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://www.cut.org.br/sistema/ck/files/ANALISE-COMPARATIVA.pdf>>. Acesso em set. 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre – imagens e autoimagens**. 4. ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2000.
- BURKE. Thomas Joseph. **O professor Revolucionário da pré-escola à Universidade**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.
- CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho – Burnout, a Síndrome da desistência do educador, que poderá levar à falência da educação**. Vozes. Brasília, 1999.
- DELORS, Jacques (coord). **Educação um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** Disponível em: <http://cei1011.files.wordpress.com/2010/04/freud_o_mal_estar_na_civilizacao.pdf>. Acesso: 13 Agos. 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso: 25 Set. 2013.

MASCI, Cyro. Qualidade de vida. Caderno de economia. **Diário do Grande ABC.** maio/2000.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O professor como pessoa.** 2. ed. Sulina. Porto Alegre, 1978.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso: 25 Set. 2013.

WERNECK, Hamilton. **Como vencer na vida sendo professor:** depende de você. 6. ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1996.

REEDUTICS: UM LINK PARA A EDUCAÇÃO

*NARA NOELY DORNELES MARTINS (UERGS)⁵⁹¹
ARISA ARAUJO DA LUZ⁵⁹²*

RESUMO

Esta é uma pesquisa de campo e bibliográfica desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Leovegildo Alves Paiva, na cidade de São Luiz Gonzaga que objetivou a coleta e análise dos dados sobre a utilização do laboratório de informática na escola, o uso pelos professores/as, professores/as com as turmas bem como a formação de cada docente que ali atua e tempo de exercício no magistério. Justifica pelo entendimento de que não adianta apenas equipar as escolas com laboratórios de informática, faz-se necessário que os educadores também sejam inseridos no mundo da informática através de treinamento e capacitação para que usem as ferramentas tecnológicas como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem, onde alunos/as, professores/as troquem conhecimentos. Como embasamento teórico buscamos em Paulo Freire, no diálogo e Vygotsky na interação social e Santa Marli Pires dos Santos, na ludicidade. Com uma abordagem qualitativa e descritiva uma vez que se centra no levantamento de dados bibliográficos seguindo a metodologia de Trivinos, visando promover reflexões sobre o tema e posterior intervenção. Os gráficos constantes neste trabalho, fruto da observação e da entrevista com os profissionais da instituição de ensino, demonstram o quanto é preciso investir e estimular no uso e apropriação das novas tecnologias na escola. Saliencia-se a colaboração da equipe diretiva do educandário para que tal pesquisa pudesse ser realizada.

PALAVRAS CHAVE: TICs. Leitura. Educação Emancipatória

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: AS TICs E A CONEXÃO DE SABERES

Atualmente estamos cada vez mais rodeados de objetos, bens, símbolos que nos remetem às tecnologias. Os meios de comunicação divulgam produtos e serviços tecnológicos para facilitar o cotidiano das pessoas, tornando a vida mais

⁵⁹¹ Acadêmica do VIII Semestre do Curso de Pedagogia-Licenciatura na UERGS - Unidade em São Luiz Gonzaga.naranoely@gmail.com.

⁵⁹² Orientadora, Diretora Regional e Coordenadora do Curso Pedagogia Licenciatura na UERGS - Unidade em São Luiz Gonzaga. arisa@viacom.com.

confortável, mais rápida, eficiente, mais ágil, as crianças aprendem brincando através de jogos educativos e de softwares prontos e materiais educativos desenvolvidos de acordo com os assuntos e conteúdos a serem trabalhados.

No livro *Introdução ao mundo Digital* (2000, p. 74) apud Andrea Cecília Ramal, o mundo antes da escrita, quando apenas havia a oralidade.

O saber e a inteligência praticamente se identificavam com a memória, em especial a auditiva; o mito funcionava como estratégia para garantir a preservação de crenças e valores. Era um mundo onde o conhecimento dependia dos sujeitos (subjetivos).

Com a escrita, o conhecimento deixou de depender da memória dos sujeitos e se distanciou das suas experiências. Segundo Ramal (2000, p.1), a escrita nos ajudou, a tecer, linha após linha, as páginas da História. A memória de uma cultura já não cabe apenas no conto: ela é constituída de documentos, vestígios, registros históricos, datas e arquivos. Tudo passa a ser inscrito numa cronologia.

Os livros ou os textos prescindem dos sujeitos, como mediadores ou interpretes. O livro quer falar por si mesmo. Assim o aluno leitor vai descobrir o que o autor quis dizer. E hoje com as novas formas de leitura e escrita que se apresenta através do hipertexto da internet servem de mediação para atingirmos novas formas de pensar e aprender, podendo promover a emancipação dos sujeitos.

Assim poderemos direcionar as leituras e percebermos que cada página é escrita por várias pessoas e que também podemos vir a ser autores numa construção coletiva. Segundo Teberosky:

Na concepção tradicional da leitura, o significado aparece em algum momento, magicamente, atraído pela oralização. É graças à emissão sonora que o significado surge, transformando assim a série de fonemas numa palavra. Já na visão de vários autores contemporâneos, o circuito signo visual-tradução sonora-significação não é um circuito inevitável, mas sim que nos surge como tal em virtude na prática escolar.

A informática foi um dos maiores avanços da tecnologia e nos trouxe muitos benefícios e facilidades, modificando o cotidiano de muitas pessoas, tornando muito

mais rápido e ágil. E a escola como fica diante de tudo isso? E os professores? E, alunos?

Atualmente jogos eletrônicos, como os videogames fazem parte do universo infantil e infanto-juvenil. Na maioria das vezes esses recursos não são utilizados como ferramentas promotoras de aprendizagem, muito menos de leitura emancipatória, que pode muito bem ser recurso importante para motivar turmas a desejarem aprender mais e melhor dentro da escola.

Refletir sobre a escola como agente promotor da socialização, inclusão no mundo das tecnologias e emancipação dos seus sujeitos, para tanto é urgente que a Educação Básica trabalhe com a tecnologia de forma responsável, saudável respeitando a maturidade e fases de desenvolvimento de cada criança.

Para construir uma educação de qualidade e promover a verdadeira inclusão social e a emancipação dos sujeitos, a escola deve oferecer meios para que estes alunos se apropriem das tecnologias para sua aprendizagem. Equipar as escolas com laboratórios e informática, com uma boa capacitação dos educadores são elementos básicos para munir a educação de ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem que com certeza estará qualificando e promovendo mudanças significativas na nossa sociedade.

O uso da tecnologia na educação não muda necessariamente a relação pedagógica, pois não substitui o professor, mas modifica algumas de suas funções. A tarefa do professor de passar informações pode ser deixada, na maioria das vezes, aos livros, livros eletrônicos, vídeos fotografias etc. Ele transforma-se em estimulador da curiosidade do aluno; instigando-o a querer conhecer, pesquisar, buscar informações mais relevantes e atuais que possam contribuir para seu processo de ensino-aprendizagem, através do lúdico. Além disso, os professores podem ter seus trabalhos disseminados entre outros professores, porque a internet transmite informações em tempo real, tanto locais quanto mundiais.

Para se adequarem a essa nova realidade as escolas devem procurar utilizar as chamadas TICs de forma conveniente a fim de possibilitar ao aluno uma melhor construção do conhecimento. A evolução do uso das tecnologias coincide com a evolução e melhoria das perspectivas educativas, cujas teorias de aprendizagem dão sustentação científica às questões filosóficas abordadas em cada uma delas.

Lévy (1996) definiu a atual era das tecnologias da informação e comunicação como uma era posterior à da tecnologia da oralidade e da escrita. A era digital impõe uma nova visão de existir no mundo, gerando outras formas culturais, que vêm substituindo princípios, valores, processos, produtos e instrumentos tecnológicos que medeiam a ação do ser humano com o meio.

A prática emancipatória pode ser incentivada, explorada e canalizada através da leitura e do uso das TICs nas escolas.

Segundo Paulo Freire (1987) apud Ramos:

[...] só é alfabetizado aquele que é capaz de escrever a sua própria história, talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha da história, isto é, biografar-se, existencializar-se, historicizar-se (RAMOS, 2009, p. 108).

Transpondo esta afirmativa para a nossa realidade, hoje podemos dizer que a alfabetização tem que se efetivar também nas novas tecnologias que estão tão presentes no nosso dia a dia. Então hoje temos a alfabetização digital, onde professores e alunos têm que se alfabetizar em conjunto, numa troca de saberes, assim, se este processo for bem conduzido e explorado teremos uma prática solidária e que pode vir a ser também emancipatória tanto de alunos como de professores.

Assim podemos perceber a necessidade de buscar e oferecer alternativas para que transformemos a utilização da internet no sentido de promover momentos de aprendizagem.

Com o uso dos computadores estaremos passando da escrita manual para a escrita digital e aí o que mudará? Temos que refletir sobre a importância da comunicação e da expressão escrita nas práticas escolares. Os PCNs afirmam que:

De forma breve, podemos dizer que o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, tem acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir

para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998,p.19).

O nosso sistema de ensino é ainda muito baseado na leitura e na escrita, o que muitas vezes não é atrativo para o aluno, enquanto hoje com todas as mídias e novas formas de interação poderá levar o aluno a apresentar mais interesse em aprender, diante disto podemos propor novas formas de produção escrita e também de leitura.

Ramos (1987, p.130) apud Blintane (2006) aponta que as mudanças de suporte para produção da escrita também gera tensões e riscos. Essa tensão pode ser percebida na introdução de novos suportes desde a criação do alfabeto: da passagem do uso do livro em rolo da antiguidade o códice (termo de origem latina que se refere à forma característica do manuscrito em pergaminho, que já era bastante semelhante ao livro moderno) manuscrito (organizado já de modo similar a um caderno) e daí para a imprensa, em que o livro se estrutura com capa, índice, capítulos, paginação Etc. Em cada momento, novas possibilidades são agregadas e outras perdidas. Por exemplo, a leitura no formato de rolo não provia facilidades para o retorno e uma parte muito anterior (a leitura era praticamente um caminho sem volta), o livro manuscrito não permitia a correção de erros nem a revisão entre uma edição e outra.

Estes exemplos retratam ganhos importantes da mudança de suporte, mas e quais seriam as perdas? Podemos imaginar que a leitura de um livro em rolo exigisse muito mais atenção do seu leitor, levando-o talvez a desenvolver métodos de produção de sínteses e estratégias de memória, uma vez que o retorno à “página” era muito dificultado.

Podemos e devemos analisar os ganhos e as perdas com as novas tecnologias, mas, contudo devemos nos apropriar destas, para melhorarmos nossas práticas educativas e pedagógicas, buscando a emancipação de todos.

Este trabalho de pesquisa bibliográfica e de campo buscou estabelecer uma relação entre a leitura, o uso das TICs (Tecnologias de Comunicação) e a emancipação dos sujeitos aprendentes e ensinantes, na Escola Municipal José Leovegildo Paiva. Essa relação estará fundamentada numa proposta freireana em que há a troca de saberes estimulando a emancipação e a vida em sociedade.

Desta forma buscou-se encontrar uma resposta para a situação-problema encontrada no ensino básico: Como se apropriar da leitura e dos laboratórios de informática da escola de forma a promover a emancipação favorecendo as aprendizagens escolares?

A leitura e as tecnologias na escola são fundamentais para o processo de aprendizagem e para a emancipação dos sujeitos. A sua utilização na escola traz inúmeros desafios. As soluções vão depender do contexto da escola, do trabalho pedagógico, das pessoas que estão diretamente envolvidas, da comunidade interna e externa e principalmente dos propósitos educacionais e das estratégias que propiciam a aprendizagem.

É preciso formar cidadãos aptos a construir uma sociedade solidária, principalmente quando se considera que uma sociedade sensivelmente solidária precisa ser permanentemente reconstruída. Cada geração precisa aprender a dar valor à solidariedade (ASSMANN, 1998, p. 21).

Utilizar as TICs na escola, para promover e estimular a emancipação dos envolvidos no processo promovendo a aquisição do hábito da leitura propiciando a inserção do aluno no mundo das tecnologias, inserção esta que se dá num mundo que muitas vezes apenas é imaginado.

A evolução da tecnologia confunde-se com a própria história do homem. A percepção da sua ação ou da interação com a natureza, o homem criou e desenvolveu gradativamente diversas estratégias, recursos, utensílios, ferramentas e outros itens que visavam a auxiliá-lo no seu cotidiano a fim de garantir a sua sobrevivência tanto no aspecto alimentar como na segurança. Inicialmente utilizando-se de elementos preexistentes na natureza como galhos, ossos, pedras e outros, em benefício próprio, o homem semeou os fundamentos para o processo de desenvolvimento da humanidade, o que resultou nas modernas tecnologias. (SUZUKI, 2011, p.1).

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Entende-se que a educação está progredindo e o uso da informática tornou-se pré-requisito para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo dos educandos, uma vez que a vida é cercada de tecnologias, e tudo caminha para evoluir sempre, principalmente na rede pública onde a maioria das crianças é de baixa renda sendo

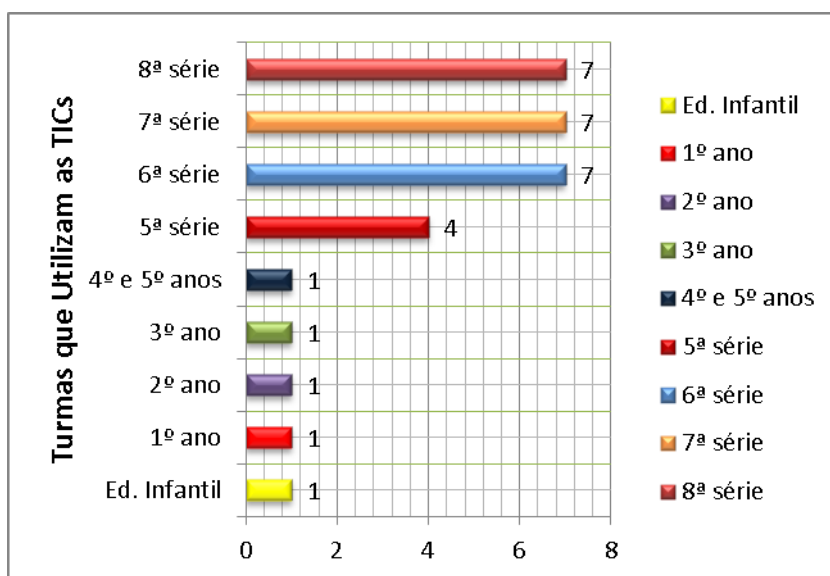
de suma importância esta inclusão digital, pois a escola é, talvez, a única possibilidade de acesso.

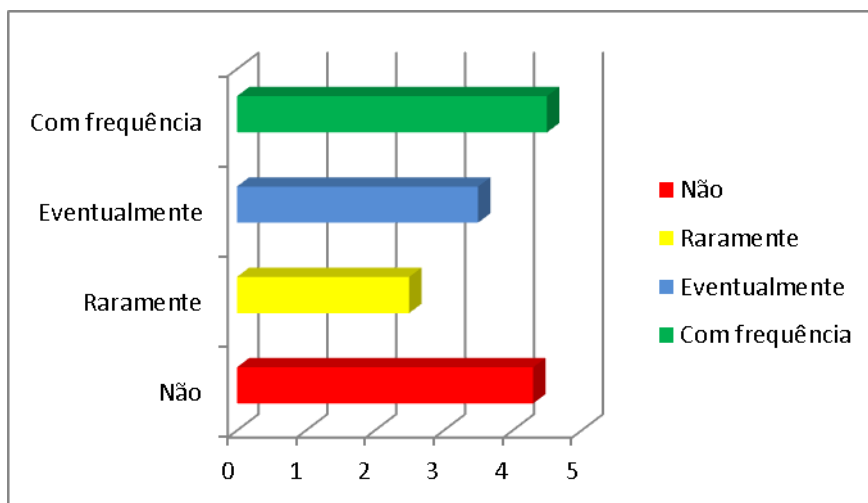
A utilização das TICs de forma a promover leituras saudáveis e emancipatórias propiciando criatividade, criticidade, socialização de conhecimentos e informações facilitarão o processo de troca de saberes de forma que as aprendizagens realmente se efetivem.

Com esta pesquisa percebemos que os professores na grande maioria ainda encontram-se resistentes a utilização das TICs em suas aulas, principalmente por não sentirem-se capacitados a utilizar as tecnologias. Constatou-se que durante a formação destes profissionais houve uma carência de vivências no uso das TICs. O que podemos atribuir esta resistência dos professores em estar trabalhando nos laboratórios de informática nas escolas, pois quando não se tem formação sobre o assunto, é normal não sentir-se capacitado para realização de determinado trabalho.

A formação continuada no uso das TICs deve ser uma política pública adotada pelas mantenedoras, no sentido de auxiliar e cada vez mais aprimorar sua utilização pelas escolas. Os/as alunos/as demonstram mais interesse, nas aulas quando o assunto é apresentado utilizando as tecnologias.

Quanto a utilização do laboratório de informática pode-se perceber através do gráfico que a Educação Infantil, primeiro, segundo, terceiro e quartos anos raramente a professora prepara aulas, ou atividades utilizando esta tecnologia.





Como objetivos pedagógicos podemos constatar que sua utilização procura facilitar o acesso à informação, acelerando a rentabilidade (quantidade e qualidade), ferramenta facilitadora de saberes, como forma de adquirir novos conhecimentos, tornando as aulas criativas com mais fontes de informações, primando pela formação de opinião, visões diferentes sobre o mesmo assunto.

Toda criança tem direito a brincar. Esse direito é tão fundamental que foi incluído na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança em 1959 e reiterado em 1990, quando a ONU adotou a Convenção dos Direitos da Criança. Quando as crianças brincam, conhecem a si mesmas e aos outros. Descobrem o mundo e exercitam novas habilidades. Criam vínculo. Elaboram saídas para as situações de conflito, aumentando assim, a autoestima. Tornam-se mais avançadas em desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo. Compartilham mais, são menos agressivas e tem relacionamentos mais seguros com suas famílias. Infelizmente, na vida moderna, a brincadeira está virando artigo escasso. Não faz o menor sentido a gente encher os filhos de cursos de inglês, francês, alemão, japonês, computação... Querendo que eles sejam bem sucedidos no futuro se eles não tiverem tempo para brincar. Brincar é sinônimo de infância! Nunca conseguiremos criar homens sensatos se antes não criarmos moleques! Quem brinca agora aprende a encontrar soluções criativas no trabalho, nos relacionamentos, na vida... Mais do que matricular os filhos em cursos disso ou daquilo, deixe-os brincar! (MARIANO, 2007).

Após realização da pesquisa partimos para a execução, ou seja, convidamos os alunos do 1º ao 3º ano da Escola para que em turno inverso fossem ao laboratório de informática da escola, duas vezes por semana para trabalhar, exercitar o uso do computador. Foi uma experiência muito significativa, os olhos brilhavam, atenção e curiosidade não faltava. Iniciamos apresentando o computador, suas funções, e utilização. Foram momentos mágicos, pois a maioria dos alunos nunca tinha chegado perto de um. Assim fomos trabalhando, incentivando e

procurando sites de jogos e atividades para a alfabetização tanto matemática quanto de linguagens.

A professora regente sempre auxiliando no sentido de dizer em quais aspectos e atividades cada aluno tinha mais facilidade, ou dificuldade. Em depoimento a professora do 2º ano Luciane Nogueira Pinto (2013) diz que:

Os meus alunos do 1º ano (2012) que frequentaram as aulas de informática no turno inverso com a professora Nara Noely apresentaram uma melhora significativa na alfabetização, concentração e coordenação, inclusive a satisfação de terem participado do projeto. Por eu ter um número grande de alunos(26) e o nosso laboratório não possui um computador para cada aluno e eu ter recebido (05) alunos que não tinham frequentado a pré-escola, as idas ao laboratório se tornaram inviáveis para mim. Número grande de alunos, nenhum tinha computador em casa, sem monitor na sala, logo ficaria muito difícil meu trabalho. Depois da execução do projeto, posso trabalhar no laboratório, pois os conhecimentos básicos eles já possuem. Hoje eu estou com os mesmos alunos que participaram do referido projeto, atualmente eles estão no 2º ano(2013) e posso afirmar que esse trabalho colaborou de forma efetiva com a aprendizagem dos meus alunos, com o meu trabalho pedagógico e introduziu os alunos no mundo digital de forma agradável, significativa, melhorando sua auto estima e sua vida social (Pinto, 2013).

Aulas mais interessantes e dinâmicas, facilitar as aprendizagens, aproximar o objeto de estudo, proporcionar maior interesse, auxiliar na aprendizagem, despertar o desejo pelo estudo, auxiliar na aprendizagem também são citados como objetivos pedagógicos que levam a utilização das TICs nas aulas.

Os alunos demonstram: descobertas, motivação, gostam, atenção, interesse, expectativa, questionam, observam, analisam e tecem comentários a respeito de suas descobertas.

CONSIDERAÇÃO E FINAIS

Refletir sobre a escola como agente promotor da socialização, inclusão no mundo das tecnologias e emancipação dos seus sujeitos, para tanto é urgente que a Educação Básica trabalhe com a tecnologia de forma responsável, saudável respeitando a maturidade e fases de desenvolvimento de cada criança

Para construir uma educação de qualidade e promover a verdadeira inclusão social e a emancipação dos sujeitos, a escola deve oferecer meios para que estes alunos se apropriem das tecnologias para sua aprendizagem.

No artigo *Por quê o computador na Educação*, José Armando Valente diz que:

O computador é um meio didático: assim como temos o retroprojetor, o vídeo, etc., devemos ter o computador. Nesse caso o computador é utilizado para demonstrar um fenômeno ou um conceito, antes do fenômeno ou conceito ser passado ao aluno. De fato, certas características do computador como capacidade de animação, facilidade de simular certas características do computador como capacidade de animação, facilidade de simular fenômenos, contribuem para que ele seja facilmente usado na condição de meio didático. No entanto, isso pode ser caracterizado como uma subutilização do computador se pensarmos nos recursos que ele oferece como ferramenta de aprendizagem (VALENTE, 1999).

Como objetivos pedagógicos a pesquisa aponta sua utilização para facilitar o acesso à informação, acelerar quanto a rentabilidade (quantidade e qualidade), ferramenta de facilitar saberes, adquirir novos conhecimentos, tornar as aulas criativas com mais fontes de saberes, reforçar opiniões, visões diferentes sobre o mesmo assunto.

Aulas mais interessantes e dinâmicas, facilitando as aprendizagens, aproximando o objeto de estudo, proporcionando maior interesse, auxiliando na aprendizagem, despertando o desejo pelo estudo são citados como objetivos pedagógicos que levam a utilização das TICs nas aulas.

Assim podemos perceber que o mais importante é a mudança da postura do professor/a desenvolvendo o raciocínio, possibilitando situações de resolução de problemas sendo aprendente e ensinante na educação.

Quanto à investigação inicial podemos constatar que o uso da tecnologia na educação não muda necessariamente a relação pedagógica, pois não substitui o professor, mas modifica algumas de suas funções. A tarefa do professor de passar informações pode ser deixada, na maioria das vezes, aos livros, livros eletrônicos, vídeos fotografias etc. Ele transforma-se em estimulador da curiosidade do aluno; instigando-o a querer conhecer, pesquisar, buscar informações mais relevantes e atuais que possam contribuir para seu processo de ensino-aprendizagem, através

do lúdico. Além disso, os professores podem ter seus trabalhos disseminados entre outros professores, porque a internet transmite informações em tempo real, tanto locais quanto mundiais.

Como diz Valente (1999):

A Informática na Educação de que estamos tratando enfatiza o fato de o professor da disciplina curricular ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador. Quando o computador transmite informação para o aluno, o computador assume o papel de máquina de ensinar, e a abordagem pedagógica é a instrução auxiliada por ele.

Mas educação emancipatória não é nada disso. Educação emancipatória é criar, fornecer possibilidades de construção do conhecimento tanto para ensinantes e aprendentes, e com muita propriedade no que se refere ao uso do computador e formação de professores Valente (1999) diz que:

Assim, o processo de formação deve criar condições para o docente construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Dessa forma, o curso de formação deve criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir. Finalmente, a implantação da Informática, como auxiliar do processo de construção do conhecimento, implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola - alunos, professores, administradores e comunidade de pais - estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a Informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é muito mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para a utilização dos mesmos.

A prática emancipatória pode ser incentivada, explorada e canalizada através da leitura e do uso das TICs nas escolas.

Podemos afirmar que a alfabetização tem que se efetivar também nas novas tecnologias que estão tão presentes no nosso dia a dia. Então hoje temos a

alfabetização digital, onde professores e alunos têm que se alfabetizar em conjunto, numa troca de saberes, assim, se este processo for bem conduzido e explorado teremos uma prática solidária e que pode vir a ser também emancipatória tanto de alunos como de professores.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca, um mergulho no brincar**. 3. ed. S.Paulo: Vetor, 2001.

FREIRE, Paulo. **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: UNESP, 2000.

_____. **Política e Educação: Ensaio**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Administração, supervisão e orientação educacional**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1979.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MARIANO, Isabela. **Toda criança tem o direito de brincar!** Disponível em: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/psychology/1637005-toda-crian%C3%A7a-tem-direito-brincar/#ixzz1hwdrBnLu>. Acesso em: 15 mar. 2014.

RAMOS, Edla Maria Faust. **Introdução à Educação Digital/ Edla Faust Ramos, Monica Carapeços Arriada, Leda Maria Rangearo Fiorentini**. 2º Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação a Distancia, 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Publicação: OEA_NIED/UNICAMP <http://www.nied.unicamp.br/oea>, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROBLEMATIZANDO A ESPERANÇA NA OBRA DE PAULO FREIRE: UM DIÁLOGO COM OUTROS AUTORES

ANDRÉ LUIS C. DE FREITAS¹

LUCIANE A. DE ARAUJO FREITAS²

RESUMO

O presente texto tem por objetivo compreender, em Freire, a importância da esperança tanto como causa quanto consequência perante as exigências e desafios que emergem em relação às necessárias transformações sociais. O conceito de esperança aqui trabalhado está imbricado com o inacabamento, o diálogo e a utopia, aproximando-os as relações educativas. Com o objetivo de problematizar as categorias citadas intenciona-se dialogar com outros autores na busca de aproximações as quais possam sinalizar a promoção de transformações nas relações educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Esperança. Inacabamento. Diálogo. Utopia. Relações educativas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposta freiriana estabelece constituir um caminho em direção à transformação, como ato constante onde o sujeito faz sua história a partir de uma dada situação concreta, um tempo espaço de possibilidades, não mecânico.

Freire (1991) nega o pré-determinismo e argumenta que o futuro vai acontecendo, que “[...] existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1991, p. 90).

¹ Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professor associado da FURG. Email: dmtalcf@furg.br.

² Mestre em Desenvolvimento pela Universidade Católica de Pelotas. Professora do Instituto Federal Sul Rio Grandense – IFSUL. Email: lucianealbernaz@pelotas.ifsul.edu.br.

Nesse sentido, a concepção freiriana estabelece a luta permanente, tomando como pontos de partida sujeitos coletivos em seus diversos ambientes, com as mais diferentes formas de opressão presentes nessas realidades sociais constituídas.

Levando em conta os pressupostos citados não é possível compreender a existência humana e a luta constante de torná-la melhor sem o sonho e a esperança. “A esperança é uma **necessidade ontológica**; [...] Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1992, p. 05, grifo nosso).

Para Giroux (1997) a combinação da dinâmica da luta crítica e coletiva com a filosofia da esperança sustenta uma linguagem da possibilidade. Possibilidade essa que compreende o poder de luta, pela oposição a opressão.

A esperança toma uma importância central na obra freiriana quando se compreende que essa é condição para as relações dialógicas e ao mesmo tempo consequência dessas. “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2004, p. 47).

A esperança relaciona-se diretamente com a práxis⁵⁹⁵, pois enquanto necessidade ontológica precisa da prática para tornar-se realidade histórica. Problematisa-se que não há esperança na pura espera, como não se alcança o que se objetiva em uma espera vã. A esperança nem sempre é geradora de uma realidade diferenciada o que torna necessário o exercício de uma esperança crítica.

Tem-se por objetivo nesse texto problematizar a pedagogia freiriana, em diálogo com outros autores, utilizando como linhas condutoras: a esperança, o inacabamento, o diálogo e a utopia. A intencionalidade do texto é promover a discussão dessas categorias e sua relação com o processo de (re) transformação dos sujeitos envolvidos nas relações educativas.

O texto se constitui nas seguintes temáticas: *a problematização – esperança e inacabamento* trata questionar a ideia da esperança tanto como causa quanto

⁵⁹⁵ A práxis, categoria de base marxiana, estabelece uma ação transformadora consciente e crítica da realidade, superando a dicotomia teoria e prática. Essa ação desencadeia a construção de um novo modelo conceitual onde o sujeito passa a atuar e interferir sobre o contexto no qual está inserido. “É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar” (MARX; ENGELS, 2010, p. 27). Para Sánches Vásques (2007): “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (SÁNCHEZ VÁSQUES, 2007, p. 109).

consequência; *relações educativas – diálogo* objetiva discutir o diálogo como articulador do entendimento entre os homens; *aproximações – esperança e utopia* prevê a discussão sobre a importância da esperança como agente de transformação social e, ainda, em *discussão e reflexões* abordam-se aproximações das práticas educativas na tentativa de propor considerações sobre as categorias trabalhadas. Após organizam-se as considerações finais.

PROBLEMATIZAÇÃO – ESPERANÇA E INACABAMENTO

Webb (2010) problematiza sobre a esperança como determinante nas relações educativas. Para o autor, tanto a possibilidade como a finalidade da educação freirianas são baseadas na compreensão da esperança como busca constante da consciência do ser humano considerando a sua própria noção de incompletude, “[...] a esperança é caracterizada como uma busca constante, então a finalidade da educação é agir como seu guia permanente” (WEBB, 2010, p. 327, tradução minha).

Por outro lado, o autor reflete não ser possível vislumbrar uma filosofia sistemática da esperança em Freire, mas, em contrapartida, como em outros momentos da produção freiriana surge à leitura da esperança com tensões e contradições.

Sem esperança os homens desesperados, em face de seu inacabamento, se tornariam imobilizados. Freire (1992) argumenta que o diálogo, o aprendizado e a prática democráticos permitem a ampliação dos espaços entre os diferentes, na superação das condições sectárias⁵⁹⁶, enfatizando que a esperança nasce dessas superações bem como origina novas lutas. “De que a esperança tem sentido se é partejada na inquietação criadora do combate na medida em que, só assim, ela também pode partejar novas lutas em outros níveis” (FREIRE, 1992, p. 101).

⁵⁹⁶ Para Freire (2004) o sujeito sectário rompe com as questões humanas éticas eliminando qualquer proposição de diálogo. Para o autor, o sectário é o sujeito que contempla uma falsa visão da história desenvolvendo ações negadoras da liberdade, legitimando o determinismo. Os sectários “[...] fechando-se em um ‘circulo de segurança’, do qual não podem sair, estabelecem ambos a sua verdade” (FREIRE, 2004, p. 14). Freire acredita na superação das condições sectárias, justamente, pela esperança que nasce desse momento e torna-se alavanca de novas lutas.

Retomando a ideia de Webb (2010) a esperança, tanto como causa quanto consequência, impulsiona os homens avante como sujeitos em busca de completude e, na busca dessa, está o dirigir-se pela esperança elemento o qual caracteriza a condição humana, necessariamente na busca de uma educação inserida politicamente. Ocasiona-se, dessa forma, um explorar, interrogar, questionar e aprender, tornando o sujeito educável.

Para o mesmo autor, uma das formas mais fascinantes da filosofia da esperança é sua caracterização como dimensão comportamental como a espera impacientemente mesmo que paciente.

Compreende-se aqui a forte imbricação da esperança com o inacabamento quando esses movimentam o sujeito na busca da completude. A questão do inacabamento é abordada por Gonçalves (2008) quando toma por base a obra freiriana Pedagogia da Autonomia. A autonomia deixa de ser vista como algo finito e o próprio inacabamento se torna expressão de vida, quando vem a ser aprendido no sentido de operar a consciência.

Para o autor quando se exerce o direito e o dever da escolha de caminhos não é possível conceber a autonomia como algo estável. A autonomia “[...] está em constante elaboração e cobra uma iniciativa permanente de conquista” (GONÇALVES, 2008, p. 55). Percebe-se que a autonomia exige conquista permanente e nesse caso não há como transmiti-la, ou considerá-la algo acabado da consciência.

As colocações do autor estabelecem ênfase na transformação, à medida que cada sujeito, dentro de suas limitações, consegue ultrapassar barreiras e conquista novas instâncias, criando, por fim, espaços de movimentação.

Nessa perspectiva, Gonçalves (2008) aponta que nas práticas educativas coerentes a autonomia se torna um desafio permanente para o conhecimento tanto em relação ao professor quanto aos estudantes.

Com essa abordagem, o mesmo autor, destaca a noção de corpo consciente como “[...] uma aventura que emerge do inacabamento do ser humano” (GONÇALVES, 2008, p. 55). O “corpo humano vira corpo consciente” (FREIRE,

2002, p. 21) quando o suporte⁵⁹⁷ passa a ganhar sentido no mundo, e a vida torna-se existência.

A proposta é problematizar o quão importante é essa transformação que, a partir de um dado momento, estabelece ao sujeito essa capacidade de assistir aos movimentos, poder intervir e, ainda, tirar proveito dessas situações. Um sujeito transformador, autor de sua própria história, criador de beleza, dinâmico e, acima de tudo, em conquista permanente da autonomia.

A partir dessa ideia o homem ganha o direito e o dever do questionamento, da escolha e da ação e o inacabamento se torna expressão da própria vida, onde o exercício diário da transformação se faz presente. Exercício esse imbricado com a esperança tanto como causa quanto consequência.

Freire (2004) argumenta essa proposição quando assume que o homem vive uma relação dialética entre condicionamentos e liberdade. Para o autor os homens são consciência de si e, portanto, consciência do mundo, por que: “[...] são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2004, p. 51).

O compromisso com a esperança está imbricado com a relação entre condicionamentos e liberdade, pois os pressupostos freirianos definem a existência de um sujeito condicionado, não determinado.

O ser condicionado está associado à sua própria incompletude, bem como a compreensão histórica, a qual não permite que esse seja um sujeito determinado. Compreende-se aqui a esperança como força de tensionamento dessa incompletude e ao mesmo tempo como forma de procura permanente em direção a elaboração de movimentos de transformação.

⁵⁹⁷ Gonçalves (2008), inicialmente, define suporte como o ambiente o qual garante as necessidades básicas do ser: abrigo, alimentação e reprodução. Para o autor é nesse suporte que a vida consegue absorver um imenso salto qualitativo. É, portanto, nesse salto que o homem passa a nomear seus movimentos e formas de agir.

RELAÇÕES EDUCATIVAS – DIÁLOGO

Freire aponta o diálogo como articulador do entendimento entre os homens. Diálogo com os iguais e diferentes, onde se permite ouvir o Outro, com alteridade.

Essa necessidade de entendimento é compreendida por Freire (2004) por meio do exercício da humildade, em detrimento da autonomia. Para o autor não existe diálogo se não há humildade. “A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 2004, p. 46). Enfatiza que o diálogo se rompe, se seus pólos perdem a humildade, afirmando, por fim, que a auto-suficiência não é compatível com o diálogo.

Aproximando a discussão as relações educativas emergem a partir de Alves e Ghiggi (2011) a importância atribuída ao diálogo com o estudante quando o professor, consciente de sua responsabilidade, exercita a prática educativa, assumindo na singularidade, cada um dos estudantes envolvidos.

Para os autores, o exercício da heteronomia se caracteriza como o primeiro momento da educação das subjetividades, ponto de apoio da ação educativa. A proposta se fundamenta no princípio que a heteronomia não nega a liberdade própria nem, tão pouco, a dificulta, mas confere dignidade ao sujeito.

Alves e Ghiggi (2011) problematizam que a partir da heteronomização da autonomia a subjetividade se converte em subjetividade humana. Nesse sentido, o humano surge quando o homem renuncia a liberdade a resposta a voz do Outro quando demanda uma responsabilidade sem limites. “A subjetividade é humana no momento que responde não somente ao/pelo Outro, responde pela sua vida e sua morte, pela sua fragilidade e sua vulnerabilidade” (ALVES; GHIGGI, 2011, p. 261).

Os autores rompem com as filosofias da educação as quais defendem à autonomia pessoal por meio do diálogo fundamentado em boas razões, quando estas se apresentam como elementos determinantes das formas, de convivência pessoal e coletiva, mais justas.

Em sentido contrário a filosofia da razão, a proposta dos autores compreende que a heteronomia e a responsabilidade determinam categorias éticas que podem

vir a tornar possível uma teoria da educação presente aos acontecimentos da sociedade contemporânea.

Retomando as categorias iniciais propostas no texto: esperança e inacabamento, compreende-se a necessidade e exercício de ambas para que o diálogo constitua-se como forma de comunicação para além das boas razões. Trata-se de uma esperança agente e reflexo dos movimentos, aliada a uma atitude de reflexão do ser inconcluso, em constante movimento de formação.

APROXIMAÇÕES – ESPERANÇA E UTOPIA

Acredita-se, como forma de discussão, aproximar as ideias de Bloch (2005) sobre esperança e utopia ao referencial freiriano. A ideia é problematizar a influência do autor nos movimentos dos anos 60 como forma de inspiração a Freire.

Bloch (2005) parte dos conceitos de consciente e inconsciente freudianos estabelecendo a importância dos sonhos na elaboração dos conceitos de utopia e esperança. Para a psicanálise os sonhos constituem o melhor caminho para descobrir e entender os processos do inconsciente e, fundamentalmente, três fatores são considerados para que se processe um sonho: estímulos sensoriais, restos diurnos e a existência de pensamentos, sentimentos e desejos que estão reprimidos no inconsciente. A argumentação do autor compreende que os sonhos noturnos representam momentos que já aconteceram, ficaram no passado, considerando uma linha temporal. Dentro dessa proposição, acredita-se no movimento de retorno ao passado.

Já os sonhos diurnos incrementam ideias à frente, de um não consciente que está por vir, não subordinado a uma consciência atual, manifesta, mas a uma consciência futura que está por surgir a qual Bloch (2005) denomina pré-consciente vindouro.

Esse ainda não consciente, mas como forma de consciência de algo que está por aproximar-se. Uma percepção vaga e privada, onde é possível ao sujeito tecer utopias, construindo o engajamento social, que vai tornando-se claro ao momento que invade o consciente. De uma percepção vaga e privada a uma percepção

socialmente aguçada e responsável. “Chega-se assim ao ponto em que a esperança, esse autêntico afeto expectante no sonho para a frente, não surge mais como uma mera emoção autônoma, [...] mas de modo consciente-ciente como função utópica” (BLOCH, 2005, p. 144).

Para o autor esse espírito utópico está imbricado com a realidade presente quando problematiza o conceito do utópico-concreto deixando de lado uma concepção idealista, um simples produto da imaginação, mas constituindo a compreensão de um sujeito engajado na reestruturação social.

Para Block (2005) a utopia só se tornará viável à medida que representar um desejo coletivo. Mesmo que a utopia esteja presente na vida dos homens como indivíduos ela só se realizará, como superação das contradições da estrutura capitalista, tendo por base a ideia marxiana. São necessárias que existam condições materiais para a concretização do socialismo como utopia, quando há a superação das atitudes abstratas pelas atitudes concretas e revolucionárias.

É possível compreender a preocupação do autor em demonstrar que o futuro não se realiza por fatalidade, mas por uma necessidade histórica concreta, pois a esperança é uma construção onde tanto o passado quanto o presente se dialetizam para a construção do novo, por meio do engajamento dos homens nesse processo, na construção de um futuro concreto.

De uma forma a esperança como elemento para a superação subjetiva do real, de outra a construção de um futuro objetivo a partir de condições históricas.

Para Gutiérrez (1983) essa forma de compreender a esperança permitiu possibilidades para pensar a história como um processo revolucionário. Gutierrez (1983) afirma que a esperança surge “[...] como a chave da existência humana orientada para o futuro, por meio da transformação do presente. Esta ontologia do que ‘ainda não é’ é dinâmica e contrasta com a ontologia estática do ser, incapaz de pensar a história” (GUTIÉRREZ, 1983, p. 180).

Compreende-se uma aproximação a ideia freiriana quando Freire reflete a esperança como agente de transformação da realidade. Necessária, mas sozinha não apresenta a capacidade de vencer e ao mesmo tempo sem ela o homem fraqueja e desiste. Freire (1992) adverte que a esperança “[...] enquanto

necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática” (FREIRE, 1992, p. 11), transformando-se em história concreta.

Uma esperança fundamentada na práxis, ou seja, uma esperança como causa e consequência baseada em ações no intuito de evitar tanto uma acomodação à realidade quanto uma fuga a idealismos, onde ambas as situações não seriam capazes de interferir na história.

DISCUSSÃO E REFLEXÕES

Retoma-se a ênfase, inicialmente, estabelecida à esperança como procura constante, ao mesmo tempo consequência e causa pela ampliação dos espaços na busca permanente da completude do ser.

Tecendo aproximações a área da educação, Freire (1992) argumenta que uma das tarefas do professor progressista, por meio de uma análise política ética, é desvelar as possibilidades para a esperança “[...] sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. (FREIRE, 1992, p. 06).

A proposta freiriana não é ingênua e compreende o espaço para a punição no embate movido pela esperança, mas, ao mesmo tempo, acredita que tal situação faça parte da própria natureza pedagógica da luta, desde que o processo esteja fundamentado em pressupostos ético-históricos.

O questionamento que se conduz é: como é possível desvelar as possibilidades para a esperança nas relações educativas? É com esse intuito que o autor na *Pedagogia da Esperança* contextualiza a obra utilizando a metáfora da trama⁵⁹⁸. Nesse sentido, o autor argumenta que na educação o caminho seria o exercício de uma prática desveladora gnosiológica⁵⁹⁹.

⁵⁹⁸ Para Streck (2010), na metáfora da trama, Freire propõe a compreensão dos “[...] fios que se ligam para compor a existência individual, a história e a prática educativa” (STRECK, 2010, p. 161). A proposta freiriana compreende que a esperança necessita ser contextualizada na história.

⁵⁹⁹ Uma situação gnosiológica se fundamenta no fato de que nela a aprendizagem ocorre em uma relação onde os sujeitos envolvidos se apresentam e compreendem como seres aprendentes. “Isso sugere que o professor deva honestamente colocar-se como se a situação de ensino configurasse

Quando se afirma quanto a uma situação gnosiológica se tem como premissa que o professor, aberto ao aprendizado e à realidade de seus estudantes compreende que cada estudante deve percorrer seu próprio caminho.

Para a construção desse caminho acredita-se que a problematização, como estratégia pedagógica, questionadora dos conteúdos e métodos, transforme-se em questionadora e desafiadora de um refletir diferenciado entre os sujeitos envolvidos, fazendo com que o professor (re) articule, junto a seus referenciais e pressupostos, técnicas e métodos, e, principalmente, novas formas de reflexão e ação.

Freire (1983) destaca que uma situação gnosiológica é “[...] aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (FREIRE, 1983, p. 53). Nesse movimento, o professor repõe o caminho ao mesmo tempo em que constitui o repensar de todos proporcionando um diálogo circular onde o pensar só existe a partir das relações com o Outro. “A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico da humanização” (FREIRE, 2004, p. 9).

É nesse enfrentamento que se reconhece o exercício da contradição como força potencializadora na produção de relações educativas gnosiológicas.

Reafirmando as ideias iniciais compreende-se a importância das categorias: esperança, inacabamento e diálogo imbricadas a realidade onde sujeito se faz inserido.

Tendo como foco as relações educativas compreende-se que na escola, tanto professores quanto estudantes não estão tomados por universais, mas por fragmentos impostos pelos modelos de produção e consumo.

A reflexão freiriana remete ao imperativo questionamento: ante a diferença com a qual cada estudante vai para a sala de aula, como atuar a favor da transformação do complexo momento cultural exposto, quando pares conceituais como universal e fragmento, identidade e diferença, são, de forma maniqueísta, postos em irreconciliável oposição?

uma possibilidade de revisão do saber, como uma situação de re-aprendizagem” (BOUFLEUER, 2010, p. 200).

Não é desejo, nesse texto, exercitar a polarização entre identidade e diferença, mas articular um movimento crítico questionador da não possibilidade de ambos. Freire é contrário a negligência quanto ao respeito às diferenças e a liberdade. Pelo diálogo, os diversos fragmentos podem ser postos em discussão com outros, gerando novas argumentações e sínteses. Sínteses que associadas ao inacabamento do ser se fazem sempre provisórias.

Enfatiza-se o acolhimento como exercício da comunicabilidade e da reciprocidade entre os sujeitos. A proposta freiriana está embasada na essência humana que se constitui a partir da existência desse sujeito.

Essência que se (re) cria, articulando-se ao processo de conscientização, por um sujeito transformador, autor de sua própria história, criador de beleza, dinâmico e, acima de tudo, em conquista permanente da autonomia, em exercício constante da esperança como causa e consequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada tem por objetivo desvelar construções as quais permitam olhar a educação com outras lentes, a partir de questões pontuais existentes nas relações educativas.

Partiu-se de três categorias de base freiriana: a esperança, o inacabamento e o diálogo, com o intuito de compreender a imbricação dessas a realidade onde os sujeitos estão inseridos.

Dentre algumas ideias trabalhadas no texto enfatiza-se a esperança:

(a) como necessidade ontológica e sua relação com a práxis, objetivando a uma articulação da oposição a opressão;

(b) como busca constante da consciência do ser humano considerando a sua própria noção de incompletude;

(c) tanto como causa quanto consequência, impulsionando os homens avante;

(d) imbricada com a relação entre condicionamentos e liberdade;

(e) como agente para que o diálogo constitua-se como forma de comunicação para além das boas razões;

(f) como promotora do engajamento dos homens no processo de construção de um futuro concreto e, ainda;

(g) como força potencializadora na produção de relações educativas gnosiológicas.

Não se pretende nesse trabalho propor conclusões, mas refletir e construir aproximações entre os autores citados articulando como fio condutor a proposta freiriana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Da ética do diálogo à resposta ética a alteridade – Por uma educação inter-humana. **Educere et Educare** – Revista de Educação. Cascavel, v. 6, n. 12, p. 251-265, jul./dez., 2011.

BLOCH, Ernst. **O princípio da esperança**. v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BOUFLEUER, José Pedro. Gnosiologia (Situação). In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 199-200.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Da consciência do inacabamento à noção de corpo consciente na obra de Paulo Freire. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira (org).

Revisitando Paulo Freire: diálogo, prática e inspiração cristã-marxiana. João Pessoa: Ideia, 2008. p. 53-65.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da libertação:** perspectivas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SANCHÉS VÁSQUES, Adolfo. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

STRECK, Danilo. Esperança. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 161-162.

WEBB, Darren. Paulo Freire and 'the need for a kind of education in hope'. **Cambridge Journal Education.** Cambridge, v.40, n. 4, p. 327-339, dec., 2010.

PAULO FREIRE E A FENOMENOLOGIA: TECENDO FIOS POR ENTRE OUTROS AUTORES

LUCIANE ALBERNAZ DE ARAUJO FREITAS¹

ANDRÉ LUIS CASTRO DE FREITAS²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo problematizar o pensamento educacional de Paulo Freire, o qual encharcado pelo método fenomenológico constituiu seu modo de pensar e fazer a educação. A partir de um estudo descritivo crítico tem-se por objetivo elencar pressupostos que venham a demonstrar o trânsito do autor por entre diferentes visões de mundo na busca de uma educação mais humana e libertária. Problematiza-se no texto a necessidade de refletir sobre uma perspectiva pedagógica que aponte para uma marcha fenomenológica enquanto movimento não apenas para acolher o sujeito diferente, mas com ele organizar encontros de diferentes em busca de uma unidade mínima para atuar a transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Fenomenologia. Conscientização. Diálogo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na proposta freiriana as conquistas de conhecimentos estabelecem a passagem da ingenuidade à criticidade, caracterizando a conscientização como um processo permanente de transição, onde conteúdos, programas e metodologias inerentes ao currículo gravitam em torno da relação educativa.

Essa consciência transita entre estágios diferentes e que se complementam no processo gnosiológico, onde professores e estudantes conhecem e aprendem, construindo, por sua vez, progressivamente sua consciência crítica.

¹ Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professor associado da FURG. Email: dmtalcf@furg.br.

² Mestre em Desenvolvimento pela Universidade Católica de Pelotas. Professora do Instituto Federal Sul Rio Grandense – IFSUL. Email: lucianealbernaz@pelotas.ifsul.edu.br.

Scocuglia (2010) compreende que se vive a época de incertezas paradigmáticas⁶⁰², onde, fundamentalmente, as práticas pedagógicas estão associadas à vivência docente, a qual só é possível para quem a exerce.

A partir de tantas teorias e, ainda, paradigmas emergentes e em declínio, o autor afirma que a reflexão sobre a prática, com o intuito de melhorá-la, caracteriza o caminho prudente a ser trilhado.

Percebe-se, ainda, que o espaço tempo da sala de aula é influenciado pelas diferentes experiências que os estudantes constituem, pelas relações entre professor e estudantes, pela autoridade exercida pelos administradores, pela autonomia dos professores, bem como, pelo discurso teórico e político utilizado por esses sujeitos.

Acredita-se que a pedagogia freiriana está apoiada na ideia de que o conhecimento é uma contingência particular da história e da política. Freire (2002), quando argumenta discursar sobre a teoria do conhecimento, sustenta que não é possível ao professor apenas exercer uma oratória sobre as razões: ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria, mas pelo contrário o discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto e prático, da teoria, enfim a sua encarnação. “Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos” (FREIRE, 2002, p. 21).

Freire propõe a educação problematizadora como forma de ação onde se proporciona uma relação de troca horizontal entre professor e estudante oportunizando a atitude de transformação da realidade conhecida.

A educação problematizadora é a humanização em processo, conquistada pela práxis⁶⁰³, a qual implica a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

⁶⁰² Kuhn (1998) define o termo paradigma como: “[...] aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 1998, p. 219). Para o mesmo autor essa circularidade é uma fonte de dificuldades reais, pois as comunidades podem e devem ser isoladas aos paradigmas e esses podem ser descobertos por meio do escrutínio do comportamento dos membros de uma comunidade. Ainda nesse contexto os praticantes de uma especialidade científica são submetidos a uma iniciação profissional e educação similares. Nessas condições os limites de um objeto científico são demarcados por fronteiras de uma mesma literatura padrão.

⁶⁰³ A práxis estabelece uma ação transformadora consciente e crítica da realidade, superando a dicotomia teoria e prática. Essa ação desencadeia a construção de um novo modelo conceitual onde

Dentro dessa perspectiva está à relação dialógica a qual se apresenta como elemento fundamental para pôr em prática a educação problematizadora.

Considerando-se os pressupostos elencados compreende-se que o presente trabalho tem como objetivo problematizar o pensamento educacional de Paulo Freire, apoiado no método fenomenológico como forma de constituição de seu modo de pensar e fazer a educação .

Com o intuito de abordar a referida discussão o trabalho está organizado nas seguintes temáticas: *fenomenologia – intencionalidade, consciência e presença* elaboram-se discussões tomando por base referências sobre a compreensão da estrutura simbólica dos acontecimentos a partir de um enfoque fenomenológico; *Freire e a fenomenologia – discussões* compreende-se um alinhamento da proposta freiriana em consonância aos autores de estudos fenomenológicos por meio de reflexões a respeito da discussão. Seguem as considerações finais.

FENOMENOLOGIA – INTENCIONALIDADE, CONSCIÊNCIA E PRESENÇA

A fenomenologia⁶⁰⁴ toma por base o estudo e compreensão do fenômeno. O método fenomenológico de Husserl apontou, inicialmente, a incapacidade do método naturalista das ciências empíricas de compreender a essência da consciência humana.

O referido autor estabeleceu uma crítica a metafísica e ao positivismo, constituindo uma abordagem epistemológica e uma ontologia alicerçadas na vivência da consciência do sujeito cognoscente, e sua correlação com o mundo onde está inserido. “Elege assim a vivência da consciência pré-reflexiva do sujeito

o sujeito passa a atuar e interferir sobre o contexto no qual está inserido. “É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar” (MARX; ENGELS, 2010, p. 27). Para Sánches Vásques (2007): “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (SÁNCHEZ VÁSQUES, 2007, p. 109).

⁶⁰⁴ Para Rezende (1990) o método fenomenológico é discursivo e diz respeito à significação de uma essência existencial. “Assim, desde o início, a fenomenologia nos põe diante de uma realidade complexa, a estrutura do próprio fenômeno, cuja experiência não se reduz a nenhuma das formas da intencionalidade, mas as integra todas” (REZENDE, 1990, p. 17).

cognoscente como critério de produção do conhecimento” (GONÇALVES [et. al], 2008, p. 403) .

A fenomenologia se ocupa dos fenômenos da consciência a partir do conceito da intencionalidade, a qual compreende a consciência como dirigida a um objeto, ou de outra forma, afirmando que a essência do objeto é resultado de uma significação e não resultado da inserção do objeto na consciência como se essa fosse um recipiente.

A partir dessa premissa o objeto é sempre um objeto para uma consciência, não representando objeto em si, mas objeto percebido, pensado e experienciado.

A intencionalidade para Husserl é a característica da consciência, ou seja, o conceito “[...] exprime que a consciência é abertura e direção para o mundo em todos os atos do homem” (RICHARD, 2001, p. 32). Nesse sentido, a intencionalidade da consciência representa um movimento que precipita a consciência em direção ao mundo e o mundo em direção a consciência. A intencionalidade apresenta duas características: a transcendência a qual marca a possibilidade para a consciência ser primeira, original e desvendar o mundo e, a segunda, a imanência a qual consiste em perceber, praticar e conhecer o mundo.

Faz-se importante notar a inspiração de Husserl a partir de Brentano quando esse problematiza distinguir, no ato perceptivo, duas dimensões: fundo e forma. Segundo Richard (2001) o fundo é o produto das associações cerebrais, pois quando se vê uma paisagem à imagem unificada provém de uma organização cerebral a qual associa elementos diversos num todo unificado. Já a forma é própria da atividade do sujeito que percebe, pois tem a ver com a natureza específica do homem. A partir desses pressupostos a forma deve ser procurada na consciência do sujeito que percebe o objeto.

Reafirmando a ideia de Husserl é possível afirmar que a fenomenologia não prioriza nem o sujeito nem o objeto, mas pelo contrário prioriza o aspecto indissociável entre os dois, superando a dicotomia entre sujeito-objeto, pois não há consciência desvinculada de um mundo a ser percebido, nem tão pouco um mundo sem consciência para percebê-lo. “Não há ‘consciência pura’, apartada do mundo, como afirmam os racionalistas, uma vez que toda consciência tende para o mundo.

Igualmente, não há objeto em si independente de uma consciência que o perceba, conforme a visão dos empiristas” (GONÇALVES et al, 2008, p. 406-407).

Posteriormente, Heidegger (1979) rompe com a ideia husserliana inserindo o conceito de presença quando afirma que a consciência e o mundo não são à base da experiência humana, mas sim a existência humana.

O referido autor considera que se é próprio do homem ser presença, todos os seus atos psicológicos se baseiam nela como estrutura do ser e é, pois, o ser que é primeiro e que permite o aparecer. Assim, para Heidegger, o tempo e o espaço não existem fora do homem, mas são as suas modalidades de existência.

O sujeito é um Ser transformado num ente, em algo concreto, um Ser que constitui o mundo-vida e aparece como homem, que, no seu sentido particular, é o “Ser-aí”. “O *Dasein* designa o homem, ente singular e concreto; não o homem em si mesmo substancializado na tradição ontológico-metafísica, mas aquele que, ao se encontrar aí, coloca o seu Ser em questão” (SILVA FILHO, 2006, p. 03).

A partir desses pressupostos o *Dasein* não é único e exige, necessariamente, a presença de outro *Dasein* para, em comunhão, estabelecer a intersubjetividade. A relação com o Outro, a coexistência e a comunicação entre dois sujeitos por meio da temporalidade (finitude) e mundanidade (existência).

Merleau-Ponty sugere a necessidade de uma conversão radical da atitude natural, pela transformação do comportamento científico imediato perante o mundo das coisas, justificando o recurso à fenomenologia no estudo psicológico pela contestação da opinião segundo a qual a consciência seria composta por um agregado de impressões sensoriais. Para Gonçalves (2008), Merleau-Ponty “[...] encontrou na fenomenologia uma possibilidade de revisar as noções de consciência e sensação, concebendo, assim, um novo modo de entender as operações da consciência” (GONÇALVES et al, 2008, p. 408).

Nessa argumentação, Merleau-Ponty (1999) eleva a compreensão da conduta perceptiva, pois a percepção emerge das relações com a situação, não representando a percepção de um objeto por um sujeito do conhecimento, mas o produto de uma ação do sujeito no mundo, em seu ser-corporal.

Para Rezende (1990) Paul Ricoeur prolonga as considerações de Heidegger e Merleau-Ponty ao advertir que Descartes tentou constituir sua filosofia utilizando a

via curta da reflexão sobre si mesmo, ao passo que a fenomenologia convida a adotar a via longa de uma meditação sobre o ser-ao-mundo, analisando a estrutura complexa e rica do fenômeno, a partir do qual o conhecimento do mundo se torna conhecimento do homem, e o do homem conhecimento do mundo.

A fenomenologia, segundo Gamboa (2006), preocupa-se com a estrutura básica ou a essência invariável dos fenômenos, ao contrário de suas variantes; oportunizando a estrutura simbólica aos acontecimentos. Dessa forma, a pesquisa fenomenológica está preocupada sobre maneira com o sentido oculto relegando, a segundo plano, o sentido manifesto.

FREIRE E A FENOMENOLOGIA – DISCUSSÕES

Parte-se do pressuposto que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, quando é possível reconhecer que não há como procurar o seu sentido sem refletir sobre a existencialidade humana. Nesse sentido, é preciso compreender a educação a partir das relações humanas vivenciadas “com” e “no” mundo, sobretudo porque a educação é, sem dúvida, experiência constitutiva do sujeito engajado efetivamente no mundo.

O objetivo de Freire é a aquisição, por parte do sujeito, de uma compreensão de si próprio e do mundo no sentido de promover movimentos que sejam capazes de transformá-lo em um novo homem, constituindo, ainda, mudanças na ordem social onde está inserido.

Nesse sentido, Freire (1979) argumenta sobre o aspecto fenomenológico - dialético da educação conscientizadora. Para o autor, quanto mais conscientização, mais se compreende e desvela a realidade, penetrando na essência fenomênica do objeto, frente ao qual o sujeito se encontra para analisá-lo.

A conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição de observador, mas a “[...] conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1979, p. 15).

Para o autor a consciência é problematizada como um fenômeno que se auto-representa, sendo capaz de refletir sobre si mesma, ou ainda, ser consciência de si mesma. Para Oliveira (1996) pela consciência o homem compreende a si próprio e o mundo passando a promover ações capazes de transformá-lo em um novo homem, com capacidade de provocar transformações na ordem social.

Essa consciência faz-se engajada no mundo, uma consciência intencional que examina e explora o mundo. Relações com o mundo onde subjetividade e objetividade constituem uma unidade dialética.

Em entrevista a Peter Park Freire afirma: “O que eu tentei fazer com a conscientização foi insistir na relação contraditória entre subjetividade e objetividade na história” (GADOTTI, 1996, p. 441). Com essa afirmativa o autor desenvolveu uma crítica aos extremos utilizados ao longo da história como de um lado o idealismo e de outro o objetivismo mecanicista.

Freire rejeita essa relação de compreensão do mundo, pois “[...] explicações unilateralmente subjetivas e objetivas que rompem essa dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo” (FREIRE, 1983, p. 51). O autor compreende a unidade dialética entre subjetividade e objetividade, quando estabelece ênfase ao conhecimento e a atuação, ou seja, um pensar e atuar em uma realidade com o sentido de transformá-la.

Faz-se importante notar a negação ao reducionismo, ou seja, o homem está inserido como sujeito dos fatos a serem pesquisados e não se torna possível, de forma alguma, reduzi-lo a simples objeto.

Retomando a ideia de conscientização como compreensão de si e do mundo com ação de transformação percebe-se que essa fundamentação tem por objetivo atingir a sociedade onde esse sujeito está inserido. Portanto, a organização da sociedade deve ser elaborada a partir do ser humano e não ao contrário.

Essa condição remete ao homem tornar-se o ser da práxis, quando busca transformar o mundo com reflexão e ação articuladas de forma a enfrentar os desafios permanentes. “A conscientização ultrapassa o nível de tomada de consciência pela análise, do desvelamento das razões de ser da determinação situacional vivida, para constituir ações transformadoras” (GHIGGI, 2008, p. 134).

Partindo do pressuposto que os desafios são cotidianos faz-se a exigência de um processo constante de desacomodação, onde não há o definitivo, mas um novo momento que deve ser refletido, compreendido e transformado.

Problematiza-se que a tomada de consciência, por muitas vezes, tende a atenuar o processo de conscientização. Quando se estabelece essa afirmação acredita-se que o homem diante da consciência crítica⁶⁰⁵ deve se reconhecer como inconcluso, condicionado, e, por conseguinte, agente transformador da realidade onde está inserido. O erro, muitas vezes, é quando se considera um ser ajustado a essa realidade, ou ainda, determinado.

Condicionado por acreditar-se como sujeito imerso em uma situação de opressão, mas possuidor da capacidade de reflexão e tomada de consciência as quais lhe exigirão ação. A proposta freiriana não está alinhada a um ser determinado, pois como tal esse não teria alternativas de transformação.

Para Oliveira (1996) o processo de educação conscientizadora freiriana é o resultado de uma redução fenomenológica elevado ao seu mais alto grau, depois de aplicado ao domínio social. Para Freire “[...] isolado dos outros e da realidade social, o indivíduo não pode tornar-se um ser consciente e nem desenvolver a sua auto-educação” (OLIVEIRA, 1996, p. 55).

Reafirma-se, dessa forma, que a verdade a ser alcançada pelo método fenomenológico, para Freire, constitui-se por meio do processo educativo, do agir conscientemente sobre a realidade objetiva, com o intuito de promover transformações na estrutura social, contra a ordem opressora.

Em Freire (1997) é possível compreender a concepção humanista, fenomenológica, quando o autor reflete que a consciência é um abrir-se do homem para o mundo. Nega que essa seja um recipiente que se enche, mas, pelo contrário,

⁶⁰⁵ Oliveira (1996), a partir da obra de Freire, caracteriza os estágios da consciência: consciência mágica – a percepção da realidade social é limitada e distorcida, sendo a preocupação maior do homem a satisfação de necessidades elementares básicas; consciência ingênua – “[...] nota-se uma certa capacidade de questionamento do meio histórico cultural bem como a viabilidade de estabelecer relações dialógicas com o mundo e com os outros.” (OLIVEIRA, 1996, p. 39); consciência fanatizada – as ações dialógicas ficam prejudicadas e reduzidas, pois representa uma consciência sectária, impondo sempre a ideia do convencimento e, por fim, a consciência crítica – se caracteriza pela profundidade de interpretação da realidade onde tudo é visto como passível de transformações. “O homem se torna participante do processo histórico e não mais apenas seu mero espectador” (OLIVEIRA, 1996, p. 44).

representa um ir até ao mundo para captá-lo, sendo próprio da consciência estar dirigida para algo, em alinhamento com a ideia husserliana.

A essência de seu ser é a sua intencionalidade sendo por isso que toda a consciência é sempre consciência de, mesmo quando realiza o retorno a si mesma. Assim, “[...] na ‘retro-reflexão’, na qual a consciência se intenciona a si mesma, o eu ‘é um e é duplo’” (FREIRE, 1997, p. 15). O eu não deixa de ser um para ser uma coisa para a qual sua consciência se intencionasse, continua sendo um eu que se volta intencionalmente sobre si.

A concepção problematizadora da educação eleva o homem-mundo como problema, exigindo uma posição permanentemente reflexiva do sujeito. Esse é um corpo consciente desafiado e que responderá ao desafio.

A partir de cada situação problemática com que esse sujeito se defronta sua consciência intencionada vai captar as particularidades da problemática, as quais irão ser percebidas como unidades em interação pelo ato reflexivo da consciência, a qual vai tomando criticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias aqui apresentadas têm por finalidade provocar a articulação do pensamento na busca de definir variações para os encaminhamentos adotados, principalmente no que tange aos espaços educacionais.

Acredita-se oportuno elencar alguns pressupostos oriundos desse estudo, que tenham por objetivo promover relações educativas dialógicas tomando por base o método fenomenológico. Compreende-se:

- (a) a educação a partir das relações humanas vivenciadas “com” e “no” mundo;
- (b) o desvelar a realidade como o ato de penetrar na essência fenomênica do objeto, frente ao qual o sujeito se encontra para analisá-lo;
- (c) a educação como ação de transformação do homem em um novo sujeito, com capacidade de provocar modificações na ordem social;

(d) o homem como ser inconcluso e agente transformador da realidade onde está inserido, e ainda;

(e) a retro-reflexão como a ação da consciência de intencionar-se a si mesma, o eu é um e é duplo.

Não se tem como intuito encerrar a discussão a partir desse trabalho, mas oportunizar que se abram novas perspectivas na promoção da investigação de conceitos e pressupostos que se compõem de forma imbricada no que concerne à fenomenologia no contexto freiriano.

Finalmente, retoma-se a discussão de Freire (1997), quando afirma que o ponto de partida da comunhão no diálogo está no próprio homem, compreendendo que não há homem sem mundo, onde, dessa forma, o ponto de partida da busca se encontra no homem-mundo, ou seja, no homem em suas relações com o mundo e com os outros.

Um homem em seu aqui e seu agora, onde não é possível compreender a busca fora desse intercâmbio homem-mundo. “A própria ‘intencionalidade transcendental’, que implica na consciência do além-limite, só se explica na medida em que, para o homem, seu contexto, seu aqui e seu agora, não sejam círculos fechados em que se encontre” (FREIRE, 1997, p. 10). Assim, para superá-los é necessário que esteja neles e deles seja consciente.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista da FAEBA**, Salvador, ano 6, n. 7, p. 9-36, jan./jun., 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília: UNESCO, 1996.

GAMBOA, Sívio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. Pelotas: Seiva, 2008.

GONÇALVES, Rafael Ramos; GARCIA, Fernanda Alt Fróes; DANTAS, Jurema de Barros; EWALD, Ariane. Merleu-Ponty, Sarte e Heidegger: três concepções de fenomenologia, três grande filósofos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, 8. ano, p. 402-435, 1º sem, 2008.

HEIDEGGER, Martin. Meu caminho para a fenomenologia. *In: Heidegger*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção os pensadores).

HUSSERL, Edmund. **A idéia da fenomenologia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1990.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuebach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem**. Vitória: EDUFES, 1996.

SANCHÉS VÁSQUES, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SILVA FILHO, Antônio Cirino da. Para que fenomenologia “da” educação e “na” pesquisa educacional? **Revista Trilhas**, Belém, v. 8, n. 17, p. 1-13, jul., 2006.

RICHARD, Michel. **As correntes da psicologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

REZENDE, Antônio Muniz. **Concepção fenomenológica de educação**. v. 38. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1990. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. especial, p. 175-190, ago., 2010.

AS DIMENSÕES PROFISSIONAL E POLÍTICA DOS EDUCADORES E SUA INFLUÊNCIA NOS EDUCANDOS DO PROEJA

ALEXANDRA FERRONATO BEATRICI¹

CRISTINA NAPP²

RESUMO

O texto tem por objetivo refletir sobre a importância da postura e/ou dimensão profissional e política do educador na contribuição/influência da/na formação de pessoas jovens e adultas do PROEJA. Analisou-se a opinião dos educandos do Curso Técnico em Comércio³, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/IFRS - Campus Sertão/RS e concluiu-se que quanto maior a compreensão destas dimensões por parte do educador, maior será a aprendizagem dos educandos. Aprendizagem que não corresponde somente ao ensino profissionalizante, mas a uma formação politizada, de reflexão sobre o mundo do trabalho e sobre as relações que se estabelecem neste. A oportunidade dos sujeitos retornarem aos bancos escolares vem acontecendo, cerceada do ensino público, de qualidade; resta possibilitar a participação destes sujeitos na vida escolar, para atuarem em sociedade com a capacidade crítica e reflexiva de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Educador.

OS SUJEITOS EDUCANDOS DO PROEJA

"A conscientização é um compromisso histórico[...], 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, 1996).

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul - Campus Sertão. Professora com dedicação exclusiva. Doutoranda em Educação na linha de Políticas Educacionais. Mestre em Educação; Especialista em Psicopedagogia Institucional; Graduada em Pedagogia. E-mail: alexandra.beatrizi@sertao.ifrs.edu.br.

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS - Campus Sertão.

³ Este artigo é um recorte da análise da pesquisa qualitativa, realizada no segundo semestre de 2013, com duas turmas do PROEJA Técnico em Comércio, intitulada: O PROEJA para quê? e para quem? Contribuições e Desafios no IFRS - Campus Sertão.

Partimos do pressuposto que as experiências educacionais vivenciadas no espaço do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - no IFRS/Campus Sertão, se constitui da demarcação de significados e sentidos, nos quais os sujeitos educandos apreendem e modificam a maneira de pensar e agir no/do contexto social em que estão inseridos. Esse processo de pensar e agir somente acontece no espaço da sala de aula se o educador estiver comprometido com a autenticidade⁶⁰⁹ exigida pela prática de ensinar e aprender.

Os educandos que fizeram parte da pesquisa são de diferentes espaços e tempos e todos trazem consigo o sonho de concluir a escolarização média e profissional. A maioria (87%) tem vínculo empregatício, e entre as profissões citadas estão: auxiliar industrial, agricultor (a), funcionário público, serviço de comércio (vendedor, caixa), os demais (13%) encontram-se desempregados. A pluralidade de sujeitos vem sendo uma das características das turmas de pessoas jovens e adultas no PROEJA Técnico em Comércio do IFRS - Campus Sertão, pois estas são formadas por jovens de faixa etária entre vinte anos de idade à adultos de sessenta anos, inseridos no mundo do trabalho que buscam através do programa uma qualificação profissional. Aqueles que no momento encontram-se desempregados vislumbram com a formação uma oportunidade de emprego, já que o perfil do curso é formar técnicos qualificados aptos a organizar e planejar a venda de produtos e ou serviços em estabelecimentos comerciais. Assim, através da formação e da aprendizagem buscassem desenvolver as atividades pertencentes a matriz curricular do curso, mas também construir o conhecimento que amplia e transforma a maneira de verem e compreenderem o que acontece no contexto social e político em que estão inseridos.

Embora a turma seja composta por uma faixa etária mista, a presença dos jovens tem aumentado gradativamente. A juvenilização nos bancos escolares dos cursos profissionalizantes surpreende, pois são jovens com escolaridade interrompida, alguns não-concluintes do ensino médio regular, procurando por uma

⁶⁰⁹ No livro Educação como prática de liberdade (1999), Paulo Freire, em nome de uma educação orientada para a autenticidade, propõe condições e métodos para que ninguém seja mais excluído ou posto à margem da vida nacional.

nova oportunidade que atenda suas expectativas. Esse ingresso cada vez mais antecipado dos jovens no mercado de trabalho, principalmente das camadas de baixa renda, tem provocado uma grande demanda nos programas de educação inicialmente destinados a adultos. CARVALHO (2013) destaca que para esse contingente de jovens, a educação está articulada ao ingresso e a intenção de ingressar no mundo do trabalho, cujas expectativas estão direcionadas as novas exigências do mundo moderno, a ascensão e mobilidade social.

Pode-se também compreender que este protagonismo da juventude deve-se a um tempo de direitos humanos em que a sociedade e o Estado reconhecem a urgência de elaborar e implementar políticas dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na construção de projetos de sociedade tanto no campo como na cidade. Para DAYRELL (2007); ARROYO (2007), o que há de mais esperançoso é reconhecer tanto o jovem como o adulto de acordo com seus tempos e percursos sociais, sabendo que nestes revelam-se limites e possibilidades, pois além de terem evadido da escola, estes sujeitos possuem trajetórias escolares truncadas e carregam trajetórias de exclusão social.

Um dos principais motivos para terem evadido do ambiente escolar refere-se ao trabalho. Outras justificativas também são apontadas, especialmente revelando a condição do gênero feminino, com a dupla função de cuidar dos filhos e trabalhar, como podemos verificar nas narrativas abaixo:

- “Com dezesseis anos me casei, na época se casava muito cedo, tive três filhas. Sofri muito, trabalhando duro para dar estudo, roupa, calçados, e tudo o que precisavam” (Educanda K).
- “Comecei estudar e parei, pois precisava cuidar das crianças, também trabalhava em casa fazendo doces e salgados pra vender”(Educando B).
- “Parei de estudar porque passei por um momento difícil, precisei ajudar em casa financeiramente [...] e depois engravidei” (Educanda A).

No contexto que fez com que essas estudantes interrompessem o estudo, geralmente atrelados às condições pessoais e socioeconômicas, também aparecem outros motivos relacionados as práticas educacionais, aos conteúdos descontextualizados, a uma postura de autoritarismo dos professores, os velhos moldes educacionais, como a memorização e a repetição. Agora, com uma nova oportunidade de retomarem os estudos, esses jovens e adultos incorporam-se aos

cursos profissionalizantes, objetivando concluir etapas de sua escolarização e também uma profissão, estabelecendo com isso uma nova relação com o ambiente escolar, diferente da experiência escolar anterior.

A DIMENSÃO PROFISSIONAL E POLÍTICA DO EDUCADOR E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁXIS

"Quando entro em uma sala de aula devo 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 de ensinar e não a de transferir conhecimento" (Freire, 1996).

A formação dos educadores que trabalham com jovens e adultos, embora não seja uma questão nova, tem se tornado cada vez mais discutida. Desde, pelo menos, a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1947), discute-se a necessidade de uma formação específica para a atuação do educador voltada para jovens e adultos, mas somente nas últimas décadas o assunto vem ganhando uma dimensão mais ampla. Essa discussão tem a ver com a própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos, assim a formação dos educadores tem se inserido na problemática da EJA como um campo pedagógico específico que requer uma melhor compreensão e reflexão do papel e postura assumida pelo profissional da educação inserido nesse contexto educacional. A própria LDB nº 9.394/96, estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, oferecendo, assim, um arcabouço legal para a profissionalização do docente que atua nesse segmento.

O educador de jovens e adultos precisa conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas que os cercam, suas necessidades de aprendizagem, ter domínio do conteúdo trabalhado e refletir permanentemente sobre a prática pedagógica. A sensibilidade e amorosidade para observar as necessidades dos educandos precisa fazer-se presente, uma vez que a maioria destes na EJA já sofreu um processo de exclusão associado ao fracasso escolar. O educador precisa também preocupar-se em ampliar os interesses dos

educandos, através da contextualização e de práticas metodológicas que incentivem a problematização, a curiosidade, a pesquisa, o saber escutar.

A formação do educador que trabalha com pessoas jovens e adultas necessita que este desenvolva no espaço da sala de aula, na práxis as dimensões profissional e política. A primeira acontece na relação de respeito à identidade cultural do educando, quando o educador considera-o sujeito no processo de aprendizagem atendendo suas necessidades, buscando interrelacioná-la as questões culturais, políticas, econômicas e sociais. Também esta dimensão está ligada à importância do educador se autoconhecer para compreender o outro, permitindo a este avaliar suas reais condições de trabalho e planejar sua prática pedagógica de acordo com o contexto dos educandos. A segunda dimensão, está relacionada à postura de uma prática política, cabe lembrar que FREIRE (1996, 2001), ressalta que a politização está relacionada diretamente à importância da funcionalidade do saber escolar e deve ser desenvolvida pelo educador de maneira a permitir que o estudante compreenda a importância dos conteúdos a serem trabalhados pela escola e os utilize em seu cotidiano. A não funcionalidade do saber pedagógico pode gerar o desinteresse por parte dos alunos, o fracasso e a repetência. Para ARROYO (2000), a politização é essencial para a construção de uma nova sociedade. A conscientização política permite a compreensão dos interesses sociais, políticos e econômicos. É construída ao longo da história de vida dos educandos, com suas experiências, conflitos, contatos e interações sociais em seu cotidiano. Destaca que a consciência política alarga a autovisão dos educadores, dando maior densidade social e cultural ao seu fazer pedagógico. Assim os educadores que avançam em sua visão política encontram novos sentidos sociais para seu fazer educativo. Para GUTIÉRREZ (1998, p.44), o docente que fizer de sua profissão uma opção política, recobrará sua dimensão educativa e essa opção política não pode ser entendida como ação partidária, mas se define por ajudar os educandos a descobrirem o gosto pela liberdade de espírito, a vontade de resolver os problemas em conjunto, o sentimento de serem responsáveis pelo mundo e pelo seu destino, abrindo espaço para discussões e trocas. A opção política seria tomar posicionamento frente à realidade social, não ficar indiferente ante a justiça atropelada, a liberdade infringida, os direitos humanos violados, o trabalhador explorado. Isso é o fazer político e todo educador consciente de sua

função necessária valer-se dessas possibilidades que lhe oferece a ação pedagógica.

FREIRE (1980) ressalta não ser possível refletir sobre a educação sem refletir sobre o próprio homem, ou seja, sobre seus conhecimentos, mesmo que empíricos, suas histórias e experiências e, também suas perspectivas. Por isso, a relação entre educador e o educando perpassa a discussão sobre a metodologia empregada em sala de aula é preciso refletir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos através do diálogo crítico, de reflexão, problematização e construção do conhecimento numa dimensão humana e política que aconteça na contextualização social dos sujeitos, onde questões a serem debatidas fazem parte da própria vivência, sejam elas do bairro, do trabalho, da família enfim, qualquer tema que esteja relacionado a vivência e que envolva o sujeito na reflexão e solução de tal. Esse, aliás, é um dos objetivos do PROEJA, pois além de profissionalizar precisa desenvolver nos sujeitos inseridos na sala de aula a formação integral, possibilitando a compreensão da importância da atuação deles como cidadãos.

Verifica-se também que os educandos além de terem optado por uma formação profissionalizante integrada ao ensino médio, pretendem continuar os estudos, embora ainda não saibam exatamente em que área querem atuar futuramente. Mas, apontam a influência da aprendizagem, do querer conhecer, como citado abaixo.

-“Tem bastante empregos na área de comércio, o professor ajuda a entender o que precisamos saber fazer e também que precisamos ler, assistir as notícias com atenção e não aceitar tudo que é dito, porque sempre tem dois lados” (educanda M).

-“ Temos matérias ótimas que darão oportunidades de escolher o que vou estudar quando terminar, é bom aprender, quero saber mais” (educanda A).

-“Quem estuda tem melhor remuneração, mas não pode ser bom só na técnica, precisa entender o que acontece na cidade, no mundo. Precisa participar.” (educando B).

As expectativas desses jovens e adultos são bastante variadas, mas a esperança está nas aspirações que esses sujeitos possuem quanto ao futuro, expectativa que surge na retomada do espaço que antes foi necessário abandonar; estão encontrando na escolarização uma forma de superação de sua condição de vida, por vezes precária também de outras necessidades como saúde, alimentação,

moradia. FREIRE (1996) enfatiza que, como seres inconclusos, somos capazes de interferir no mundo, comparar, ajuizar, decidir, romper, fazer grandes ações. Assim, nessa inconclusão do ser, é que a proposta pedagógica do PROEJA deve fundar-se, como processo permanente de avanços e recuos, de erros e acertos, de possibilidades e entraves e, principalmente, de oportunidade aos sujeitos envolvidos para refletirem e agirem na sociedade e no mundo do trabalho.

Para GADOTTI (2008, p. 28), a Educação de Jovens e Adultos (aqui caracterizada como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA), não pode ser avaliada apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população beneficiada. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador e também, de reacender a esperança de melhorias e de futuros prósperos para estes jovens e adultos trabalhadores.

REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Fazer o exercício de reflexão sobre o PROEJA é ter clareza de que este programa possui características diferenciadas, possui atributos acentuados em consequência de alguns fatores, como os jovens e adultos, subempregados, desempregados, trabalhadores de estão inseridos em sala de aula, ou seja, representantes da sociedade brasileira. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos é uma das opções que contempla a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a Educação Básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. Por esse entendimento, não se pode somente subsumir a cidadania a inclusão no mercado de trabalho, mas deve-se assumir a formação do cidadão que constrói o mundo, pelo trabalho e pela relação que estabelece com este na sociedade em que está inserido.

A pesquisa realizada possibilitou compreender que os educadores do PROEJA possuem um papel importante pois, através do posicionamento que

assumem (aqui desenvolvido com a ideia de duas dimensões, profissional e política), possibilitam um quefazer diferente, e este posicionamento tem influência sobre os educandos, ou seja, quando o educador demonstra estar comprometido com uma educação emancipatória, através da prática em sala de aula, onde não há docência sem discência; onde ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; onde ensinar exige alegria e esperança o educando fica estimulado e mobilizado ao conhecimento.

Esta prática hoje é legitimada através da oportunidade que os sujeitos possuem de retornarem aos bancos escolares, com ensino de qualidade, possibilitando posteriormente uma participação maior destes na vida em sociedade, ao saber participativo, a capacidade de negação ao autoritarismo social e alienante, ou seja, na obtenção do conhecimento, da responsabilidade social, da capacidade crítica e reflexiva do mundo do trabalho e da sociedade os educandos transformam-se em atores sociais.

Estar no PROEJA para os sujeitos pesquisados possui um significado importante, pois, a conclusão da Educação Básica interligada à Educação Profissional está relacionada a superação de barreiras impostas por um tempo passado, possibilitando a esperança de uma vida de conhecimento intelectual e profissional qualificada. O programa, através de seus educadores possibilita a restauração de sonhos, de expectativas de vidas e de anseios pessoais dos sujeitos nele envolvidos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: vozes, 2000.

CARVALHO, Roseli Vaz. **A juvenilização da EJA**: quais práticas pedagógicas? Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2013.

DAYRELL, Juarez. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: **Diálogos Na educação de jovens e adultos**. Leôncio Soares e outros (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e Prática da Libertação**. Moraes: São Paulo. 1980.

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

_____. **Educação como prática de liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Mova por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/IFRS- Câmpus Sertão. **Projeto Político Pedagógico de Curso Técnico em Comércio - Modalidade PROEJA**. Arquivo pessoal- PDF, 2012.

ESCOLA PÚBLICA E EDUCAÇÃO POPULAR: É POSSÍVEL?

MARTIN KUHN¹

RESUMO

A possibilidade da educação popular no âmbito da escola pública é o teor dessa reflexão. Trata-se de uma discussão teórica originada da prática educativa em ambiente escolar. Objetiva discutir se a escola pública efetivamente se constitui, ao longo de sua trajetória, em espaço de educação popular. Recorrer a uma leitura histórica da educação pública no Brasil ajuda a perceber quem são os sujeitos que, ao longo do tempo, tiveram acesso à escola pública, permaneceram nela e obtiveram sucesso. Refletir sobre tal percurso ajuda a desfazer o mito de que a escola, por ser pública, por si só, já se caracteriza como educação popular. Permite visualizar que, mesmo em um contexto de acesso crescente das classes populares à escola pública, ainda assim não se trata de educação popular, mas de educação do popular. Educação popular não significa apenas oferta, acesso, permanência e qualidade a todos indistintamente. Significa, acima de tudo, assegurar e preservar um conjunto de pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, antropológicos, políticos, éticos e pedagógicos que apontem para a construção de uma outra sociedade. Neste sentido, pode-se afirmar que ocorre uma confusão terminológica e conceitual do que se compreende por educação popular. A afirmação da escola pública como espaço/tempo de educação popular é possível, contudo, além de reafirmar seus pressupostos, requer (re)colocar os sujeitos na história, resgatar os grupos historicamente excluídos e protagonizar um outro mundo possível.

PALAVRAS-CHAVE: Escola pública. Educação do popular. Educação popular.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto brasileiro da universalização da oferta da escola pública ainda preserva-se a educação do popular e não uma educação popular. A escola pública que temos ainda mantém o compromisso velado com uma sociedade para alguns. É

¹ Pedagogo e Sociólogo. Assessor pedagógico da 14ª Coordenadoria Regional de Educação de Santo Ângelo. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Ijuí/RS – Brasil. Bolsista/CAPES. Email: mark@ibest.com.br.

uma escola fundada ainda em princípios amplamente diretivos e excludentes. Assim, o entendimento da escola pública como espaço de educação popular ainda não é uma realidade. Uma escola pública, de caráter emancipatório, de educação crítica e transformadora necessita ser construída e consolidada.

O primeiro pressuposto para tal é o reconhecimento e a compreensão de que a escola tem uma função social e, portanto, vivencia em seu cotidiano concepções de homem, sociedade e educação. Essas concepções estão materializadas e são vivenciadas no conteúdo enquanto um conjunto de conhecimentos, saberes, teorias, leis, fenômenos que utilizamos para explicar a realidade, que não estão isentas de intencionalidade, presentes na tradição (conhecimento disciplinar) a ser transmitido, bem como na forma como se processa a relação educativa, no encontro face a face do professor e aluno. O segundo pressuposto é de que o conteúdo e a forma, em suas linhas e entrelinhas, traduzem princípios e concepções, portanto uma intencionalidade educativa.

A partir desses pressupostos postula-se que tanto a educação do popular como a educação popular demarcam compreensões sobre o homem, sobre a sociedade e sobre a educação. Ainda mais, que o conteúdo e a forma, em suas entrelinhas, traduzem uma determinada compreensão ética e estética do mundo. Assim, a educação do popular e a educação popular acontecem à medida que são vivenciadas na ação educativa direta e, desta forma, materializam um conjunto de princípios e pressupostos.

Este é o primeiro ponto de nossa conversa, o que se compreende por uma escola pública de educação do popular e uma escola pública de educação popular? E um segundo ponto é possível uma escola pública de caráter popular? Assim situado o teor da reflexão, este permite de antemão afirmar que mesmo em um processo crescente de universalização da escola pública para as classes populares, não se pode ainda, falar em educação popular. Pois, educação popular não significa apenas oferta, acesso, permanência e qualidade a todos indistintamente. Para, além disso, ela se orienta por um conjunto de pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, antropológicos, éticos e pedagógicos que necessitam ser explicitados e preservados. Nestes termos distinguir educação do popular de educação popular no âmbito da escola pública é o primeiro passo para pensá-la como possibilidade.

1 ESCOLA PÚBLICA E EDUCAÇÃO POPULAR

Conceição Paludo (2001), designa por educação do popular a educação que está em sintonia com as contradições da sociedade capitalista, as sustenta e as legitima. Trata-se, portanto, da educação das classes subalternas com conteúdo burguês. A Teoria do Capital Humano é um exemplo desse atravessamento, quando a educação estabelece vínculos estreitos com desenvolvimento econômico, ou da íntima relação entre os processos formativos e processos produtivos, que de forma alguma interrogas as contradições do mercado de trabalho e do modo capitalista de produção. Conforme Frigotto esta teoria funda-se na ideia de que o

[...] capital humano é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (Frigotto, 1995, p. 41).

Tal concepção de educação está claramente explicitada nas políticas educacionais brasileiras (Vieira, 2007; Shiroma, 2004), especialmente, no contexto das décadas de 1930-1945 e, posteriormente, nas décadas de 1970-1980. Afirma-se assim uma educação que visa preparar para o mercado de trabalho em sua forma mais elementar: instrumentalização técnica. É uma escola fundada nos princípios burgueses, liberais. A escola capitalista é uma instituição organizadora e produtora de capital humano. E, neste sentido, ela mantém o compromisso velado com uma sociedade para alguns. Portanto, a escola é um espaço de disputa política-ideológica. Ainda, neste contexto em que o processo de universalização oferta da escola pública brasileira se acentua, reafirma-se também a sua dualidade, uma formação técnico e profissional para as classes populares e uma formação intelectual para a classe burguesa (Ghiraldelli, 1991).

A escola pública, na perspectiva da educação popular, é vista para além da lógica produtiva ou do mercado como possibilidade de construção de uma outra sociedade, de um outro ser humano, de uma outra civilização. São percepções distintas de projeto educacional, de sociedade e de homem. Dessa forma, é na luta

contra um Estado burguês e capitalista que a educação popular encontra e funda seu ideário. Neste sentido, propõe uma formação ampliada do ser humano, no sentido da autonomia, da emancipação humana, da crítica e do protagonismo.

A ampliação da obrigatoriedade dos 07 aos 14 anos (a partir dos anos de 1970) encaminha a educação para uma progressiva universalização, acesso crescente para as classes populares, o que, muitas vezes, se confunde com educação popular. Assim, essa nova população que chega em massa à escola, reprova, evade, abandona. É excluída não por não ter condições de aprender, mas por não ter em seu acesso contemplado a sua história, a sua cultura e as suas trajetórias de vida. A expansão quantitativa rápida sem uma devida reestruturação da escola e todos os seus processos implica a perda da tão propalada qualidade, da então, escola para poucos. Temos assim uma escola ofertada para muitos, mas com altos índices de fracasso. O acesso destes novos sujeitos, em sua diversidade, à escola implica em uma reorganização do currículo, da formação de professores, de novas orientações didáticas e pedagógicas. Como estas dimensões não foram consideradas, a universalização veio acompanhada por um processo de precarização ou perda da qualidade da escola pública.

O termo popular é um termo polissêmico. Portanto, revisitá-lo é pertinente para tornar o nosso objeto de reflexão menos nebuloso. É no diálogo dessas compreensões que se permite perceber limites e perspectivas. Tal discussão é claramente apresentada por Paludo (2001). No Brasil Colônia e Império “o não-povo eram o rei, os com dinheiro ou títulos de nobreza, os políticos e os padres. O popular era o povo. (...) homens livres, (...) os índios. Os escravos (...) tanto na Colônia quanto no Império, eram o povo, ou seja, os sem direitos, sem dinheiro e sem-poder” (p. 31).

Na República, segundo Paludo, o termo popular refere-se aos

[...] indivíduos e grupos explorados economicamente, desvalorizados e discriminados culturalmente e dominados politicamente. [...] São os sem-terra, os sem-teto, os sem-comida, os negros sem dinheiro, as mulheres pobres, os trabalhadores da indústria, da agricultura e do comércio que não ganham o suficiente para sobreviver, os sacoleiros, as prostitutas, os velhos desamparados, as crianças e jovens de rua... (PALUDO, 2001, p. 33).

Conforme Paludo (200, p. 43), os estudos sobre os movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980 ampliam a compreensão do termo popular. Para ela, além dos grupos acima referidos, agrega-se “o subempregado, o biscateiro, o empregado regular, o boia-fria, o posseiro, o acampado, o meeiro, a doméstica. Mas também convivem a criança abandonada, o menino e a menina de rua, o idoso desamparado, o docente sem recursos, o adulto não-alfabetizado”.

Nesse percurso histórico, nos anos 90, agrega-se ao mosaico acima apontado diferentes movimentos sociais de caráter popular ou como compreendidos por Paludo (2001) os

[...] setores organizados das classes populares, cuja práxis se orienta, pela necessidade e desejo de melhorar as condições de produção e reprodução da própria existência e pela perspectiva, mais ou menos consciente, de construção de novos ordenamentos sociais, econômicos, políticos e culturais (PALUDO, 2001, p. 45).

Neste cenário, Elizabeth Oliveira, aponta que

[...] as propostas de educação popular não se limitam às experiências de educação política das massas, ou mesmo à alfabetização de jovens e adultos e ensino supletivo para frações das camadas populares, realizados predominantemente nos espaços não escolares da sociedade civil. Elas se consubstanciam, também, em experiências de escolarização regular, bem como em experiências extraescolares de preparação para a escolarização de nível superior (OLIVEIRA, 2011, P. 169).

O que se visualiza nesse resgate que a educação popular não surge no âmbito da escola regular, mas no espaço da sociedade civil e dos movimentos sociais organizados como forma ampliada de luta pela cidadania. Conforme Carvalho (2011) o não acesso a educação é um dos obstáculos à formação de uma população cidadã. A educação popular “permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles” (p.11). Assim, este ideário pedagógico se aproxima mais intensamente da escola pública a partir dos anos de 1990, uma vez que são os filhos destes historicamente excluídos que chegam a ela.

Assim, a compreensão do termo popular é relevante, pois permite visualizar quem foram os sujeitos que nesse percurso se agregaram e constituíram historicamente a polissemia do termo. Portanto, referir-se a educação popular no

âmbito da escola pública significa pensar uma escola para os filhos dos homens e mulheres pobres, negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, desempregados, biscateiros, trabalhadores, os excluídos, que passaram a reivindicar o direito à educação. Neste sentido, a educação popular resgata os grupos historicamente excluídos da sociedade e do direito à educação. Reafirma Weyh (sd;sp) que “O que caracteriza a educação popular é esta sua relação estreita com os setores marginalizados da sociedade na medida em que reconhece a legitimidade do saber que aí se produz e que fora ignorado pelo academicismo clássico”.

Para Mejía (2011), a educação popular trata-se de uma proposta de educação voltada à emancipação humana e à transformação da sociedade. Assim, a educação popular é ao mesmo tempo uma crítica a educação institucionalizada de caráter burguês, como também se apresenta como uma outra possibilidade à prática educativa escolar. Os pressupostos e as práticas educativas de educação popular oriundas da sociedade civil e dos movimentos sociais em espaços não formais são potencial transformador também da escola pública regular. Mejía (2011) aponta ainda que a educação popular fundamenta uma crítica em 4 âmbitos à escola burguesa e que estão diretamente vinculados às ações educativas das escolas e professores: no âmbito epistemológico, no âmbito da concepção pedagógica, no âmbito do enfoque pedagógico e no âmbito do enfoque metodológico.

Afirma que a epistemologia presente nas práticas de educação popular questiona a pretensão epistemológica universalizante presente no paradigma moderno, abrindo espaço para outros saberes e práticas sociais. Nesta perspectiva questiona o poder da cultura hegemônica, o que permite ver nestas práticas e teorias possibilidades e potencialidades emancipadoras (MEJÍA, 2011, p. 30-31). O diálogo é seu fundamento e o reconhecimento da diferença e da diversidade cultural se constitui na possibilidade de questionar o poder da cultura hegemônica. Neste sentido, a epistemologia inerente à educação popular

Centra su propuesta en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violencia epistemológica, ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia, y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades (MEJÍA, 2011, p.53).

Articulada a esta perspectiva epistemológica há uma concepção pedagógica. Esta, por sua vez, funda sua ação crítico-transformadora voltada à emancipação humana. Neste sentido, afirma Mejía (2011, p.56), que a educação necessita ser compreendida no âmbito da sociedade e no contexto das relações de poder. Nesta ótica, “La educación se convierte en una opción por transformar las formas de poder que dominan y producen exclusión y segregación en la sociedad”.

No âmbito do enfoque pedagógico esta perspectiva crítica, transformadora e emancipadora de educação “[...] que, tomando el contexto y la cultura, generan propuestas de transformación de los entornos, los sujetos, las prácticas cotidianas a partir de metodologías participativas y el análisis de la sociedad” (2011, p. 59), que se voltam a construção de uma outra sociedade. Neste sentido, todo enfoque pedagógico traz inerente uma perspectiva epistemológica, bem como, uma determinada concepção pedagógica que se materializa na prática educativa por meio de diferentes práticas metodológicas.

No âmbito do acontecer educativo, na relação face a face das aprendizagens (Marques, 1995) é que se realiza a didática (enfoque metodológico) de um determinado enfoque pedagógico. Do ponto de vista do processo, o enfoque pedagógico da educação popular centra-se mais na aprendizagem que no ensino. Assim, sua ênfase volta-se a estratégias

[...] en donde se hacen visibles las interacciones, las herramientas didácticas, o dispositivos utilizados, la organización del tiempo y el espacio, y muestra una ruta a seguir con los pasos detallados para lograr resultados específicos de aprendizaje en la esfera de la propuesta pedagógica (MEJÍA, 2011, p. 59).

Situada nesta compreensão, a educação popular se constitui como espaço e tempo de inovação e de transformação pedagógica no âmbito da teoria e da prática educativa institucionalizada. Assim, a pedagogia proposta pela educação popular se constitui como crítica ao formalismo da escola tradicional e comportamental, instrucionista e transmissiva, técnica e instrumental, aspecto que caracterizavam a educação do popular. A redução da pedagogia a dimensão instrumental – didática, metodologia, procedimentos, técnicas –, é estratégico no processo de esvaziamento

crítico-reflexivo do fenômeno educativo. Perdem-se as bases paradigmáticas, concepções, enfoques que fundamentam as diferentes práticas pedagógicas.

Dessa forma, a racionalidade instrumental que perpassa ainda, em larga medida, a escola contemporânea, reduz a educação à instrução, à transmissão de saberes isolados do mundo social e da vida dos sujeitos. Neste cenário, também no âmbito da docência, o modo de dizer o ser do professor e o seu fazer são alienados. Ou seja, o professor não compreende os fundamentos e pressupostos do fenômeno educativo e de sua profissão. Este não se diz e tão pouco compreende o sentido do seu fazer. Seu ser e fazer carecem de protagonismo, situados em um contexto social e de prática educativa. Este é o segundo movimento dessa reflexão.

A prática educativa libertadora, característica da educação popular, tem por intenção constituir os sujeitos em protagonistas, emancipados, capazes de agir no sentido de transformar a sociedade que os submete e os oprime. As palavras de Freire (1995, p. 36) expressam bem esse sentido.

Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo [...]. A libertação por isto é um parto [...]. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.

A escola pública como espaço de educação popular e não de educação do popular está, portanto, para além das classes que a frequentam, fundada em um conjunto de pressupostos que sustentam e orientam sua ação pedagógica na perspectiva da transformação social. Torres (2008) apresenta um conjunto de características que lhe imprimem o caráter de educação popular. Sinteticamente assim estão expressas: a) Leitura crítica da realidade social; b) Intencionalidade política emancipadora frente ao contexto social vigente; c) Ação intencional de contribuir para o fortalecimento de sujeitos históricos, capazes de protagonizar a mudança social; d) A educação popular busca afetar a subjetividade popular; e) Emprego de metodologias educativas dialógicas, participativas e ativas.

As características expressas permitem que se afirme, com certa tranquilidade, de que a educação popular não está efetivamente no contexto da escola pública. Tal

constatação, contudo, não permite que se generalize a realidade, uma vez que temos experiências pedagógicas Brasil afora que se inscrevem no âmbito da educação popular. A escola pública de caráter popular está profundamente implicada, por meio de sua ação educativa, com a libertação e a emancipação humana de todas as formas de exploração e submissão produzidas pelo poder político, econômico, cultural, etc. Constitui-se em prática pedagógica que busca desenvolver sujeitos capazes de compreender e transformar a sua realidade a própria sociedade. Neste sentido, rompe os muros da escola e se funde com a vida da comunidade, participando da construção de projetos emancipadores e transformadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pertinência da reflexão sobre a educação popular e as premissas que a constituem é imperativa à escola e à formação de professores. A escola que trabalha com um conhecimento objetivo, como um fim em si mesmo e compreende o conhecimento como um fenômeno sem história, sem homens e mulheres, sem vida está distante do que se compreende por educação popular. Resgatar os princípios que a constituem possibilita que se abram novas possibilidades às práticas escolares. Uma escola fundada no encontro face a face, no diálogo intersubjetivo entre os atores sociais, fundado em um conhecimento enraizado no mundo da vida e intersubjetivamente construído, recoloca a vida em todas as suas formas no centro, entende-se ser esse o papel do espaço escolar. Um espaço de produção de vida, de defesa da vida em todas as suas formas e manifestações.

É primordial que tanto a escola e seus professores interroguem a epistemologia, a concepção pedagógica, o enfoque pedagógico e metodológico que fundamentam e são inerentes às suas práticas educativas. Conhecer em profundidade o que faz, como faz e porque faz a escola e o professor é condição e possibilidade de qualquer transformação. Primeiramente precisamos jogar um pouco de luz sobre o nosso fazer cotidiano, torná-lo mais claro de forma que se conheçam “as racionalidades que atuam no fazer pedagógico” (Hermann, 2002, p. 81).

A proposta de educação popular não se trata somente de uma crítica a uma escola de caráter reprodutivo, mas muito mais que isso, trata-se da crítica a uma determinada forma de sociedade e a possibilidade de construir outra. Nestes termos, a educação é um ato político. Abrir a escola pública à educação popular é uma ação desafiadora, certamente possível. É resgatar os diferentes grupos e movimentos sociais que são historicamente excluídos e lhes dar a palavra. Diferentemente da educação do popular, esta visa resgatar os silenciados da história, os oprimidos, os excluídos, os explorados. De uma educação para o silêncio, para a alienação, para a submissão para uma educação libertadora e emancipadora. Nisso reside o desafio dos professores da escola pública de caráter popular.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: um longo caminho**. 14.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MARQUES, Maria O. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Unijuí, 1990.

_____. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Unijuí, 1995.

MEJÍA, Marco Raúl Jiménez. **Educaciones y pedagogias críticas desde el sur: cartografias de la Educacion Popular**. Lima, Peru: TAREA Asociacion Gráfica Educativa, 2011.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. *Movimentos sociais e novas abordagens da educação popular urbana*. In: **Contexto e Educação**, Unijuí, Ijuí, ano XXVI, nº 85, jan./jun. 2011. p.157-176.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

TORRES, Alfonso Carrillo. **La educación popular: trayectoria y actualidad**. Colombia: Editorial El Buho, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WEYH, Cênio Back. **Faces (novas) da educação popular no contexto brasileiro atual**: a construção do poder popular pela participação. Sd. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 28/08/2013. Acesso em: 12 mar. 2014.

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PENSADO A PARTIR DE PAULO FREIRE: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CRIATIVIDADE, ÉTICA E BONITEZA

LIZANDRA ANDRADE NASCIMENTO¹

GOMERCINDO GHIGGI²

RESUMO

O presente artigo investiga o sentido da educação escolar a partir da leitura dos escritos de Paulo Freire. Sustenta-se que, embora a escola não seja o único local onde se processa a educação, esta tem relevante papel na formação humana. **Objetivo:** (Re)afirmar a importância da escola como espaço de criatividade, ética e boniteza, onde são desenvolvidas propostas pedagógicas pautadas na prática do diálogo, no respeito mútuo e na partilha de significados, propiciando a construção de conhecimentos e o estabelecimento da presença no mundo, em interação com os demais. Trata-se, pois, de uma pesquisa bibliográfica, centrada na obra de Freire. A indicação de elementos considerados indispensáveis para assegurar sentido à experiência da escolarização. Frequentar a escola não pode restringir-se a estudo monótono de conceitos, fórmulas e datas. Estudar precisa ser uma experiência prazerosa e significativa. Para tanto, a escolarização necessita ser plena de sentido, promovendo a progressiva ampliação da capacidade de pensar, julgar e compreender, o que se faz na interação com os demais, sob a orientação de um professor que domine o conteúdo a ensinar e saiba como ensinar aquele conteúdo, conduzindo ao pensar certo. A boniteza da escola repousa na 'pedagogicidade' deste espaço, onde se pode vivenciar a possibilidade de *ser mais*.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Escola. Sentido. Pensar certo. *Ser mais*.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola não é o único espaço onde ocorre o processo educativo. No entanto, tem papel primordial na educação formal dos indivíduos, enquanto espaço de relações e de vivência da partilha de significados, constituindo a base para que as

¹ Professora da rede pública estadual e na URI-SLG, Psicóloga (URI-SAN), Mestra em Educação nas Ciências (UNIJUÍ), Doutoranda em Educação (UFPel). E-mail: lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br.

² Professor Orientador. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. E-mail: gghiggi@terra.com.br.

novas gerações possam compreender o mundo e nele estabelecer a sua presença. Por isso, neste estudo, pretendemos (re) afirmar a importância da escola na formação humana, mesmo em face de toda a problemática que atinge a educação em tempos de crise.

Não são poucos os impasses vivenciados na esfera educacional: crescentes índices de violência praticada no interior da escola falta de professores e formação precária, altas taxas de reprovação e abandono, analfabetismo, além de desempenhos deficitários nas avaliações internas e externas, a indicar que não estamos atingindo os reais propósitos da escolarização, a ponto de questionarmos o porquê de tantos anos de estudo. Ora, se frequentar a escola constitui-se como uma experiência significativa, o tempo de estudo não é visto como mera obrigação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao procurar nos escritos de Freire elementos para uma defesa radical da relevância da escola não buscamos fórmulas para o enfrentamento de cada uma das problemáticas mencionadas acima, nem uma metodologia capaz de nos levar a resultados mais satisfatórios em termos de aprendizagem de conceitos básicos nas distintas áreas do conhecimento e de estabelecimento de relações interpessoais mais humanizadas, embora queiramos de fato que isso ocorra.

Mais do que isso, desenvolvemos um exercício de reflexão acerca do rompimento da escola com o conhecimento e com a tradição e sobre a urgência de restabelecermos esse vínculo, de modo que a escola possa recuperar seu papel de mediadora do processo de construção de conhecimentos e de apropriação do legado cultural historicamente acumulado, a fim de que estudar seja percebido pelos próprios estudantes como momentos singulares em seu processo formativo. Tal reflexão se embasa na convicção de que programas, projetos, metodologias e políticas são indispensáveis para a qualificação do ensino escolar. Porém, sozinhos e isolados, estas ações não lograram êxito, pois, em geral, são implantados de cima para baixo, pensados por governantes e gestores, não envolvendo o conjunto dos segmentos da comunidade escolar, e, portanto, desconsiderando o contexto de cada instituição. E, principalmente, tais ações são postas em prática do mesmo modo

como se aplicam manuais e receituários, ou seja, são seguidos passo a passo sem promover debates e estudos sobre a essência da educação (a acolhida dos novos) e sobre as responsabilidades inerentes a ela.

Estamos diante de um grande desafio, uma vez que em tempos de comunicação virtual, as tecnologias são sedutoras ferramentas de entretenimento e interação. Nossas crianças passam horas jogando em videogames ou interagindo por meio de celulares, *iphones*, em que tudo é vivo, colorido e dinâmico. E, manipulam um volume imenso de informações acessando a Internet.

Por isso, frequentar a escola não pode restringir-se a estudo monótono de conceitos, fórmulas e datas. Estudar precisa ser uma experiência prazerosa e significativa.

Assim, nos interessa destacar os elementos considerados primordiais por Freire para que a aprendizagem escolar faça sentido para os estudantes, compreendendo sentido como uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas [...] constroem os termos a partir dos quais lidam com as situações e os fenômenos a sua volta (SPINK E MEDRADO, 1999, p. 41).

Ao defendermos uma escolarização com sentido, consideramos que a aprendizagem dos conteúdos não se limita à memorização de conceitos, mas implica na progressiva ampliação da capacidade de pensar, julgar e compreender, o que se faz na interação com os demais. Aprender efetivamente os conteúdos de Língua Portuguesa, por exemplo, oportuniza a fluência na comunicação e a inserção na comunidade a partir da partilha de entendimentos dos termos, das expressões e dos acontecimentos; aprender Matemática permite lidar com as situações do cotidiano, tais como sistema monetário, operações de troca (adicionando, diminuindo, multiplicando ou dividindo elementos com os colegas), possibilidade de realizar compras com o salário, elaboração de gráficos e tabelas, utilizando números para demonstrar a compreensão de distintas situações. Isso supõe que os conhecimentos de todas as áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) possibilitam o desenvolvimento do raciocínio lógico, do diálogo, do entendimento dos fenômenos que ocorrem na natureza e dos fatos que caracterizam as relações humanas nos diferentes tempos e espaços.

Trata-se, então, de assegurar os direitos de aprendizagem, pois é inadmissível que nossas crianças e jovens frequentem a escola e continuem completamente alheias ao que ocorre no mundo ou sejam incapazes de expressar seus pensamentos e compreender os dos outros, de calcular e de entender sobre os fenômenos naturais e/ou sociais. Nas palavras de Freire (2000, p. 44):

Não se permita a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes da cidade” da cidade aprendem, mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (FREIRE, 2000, p. 44).

A relevância da aprendizagem dos conteúdos articula-se com a necessidade de uma educação voltada à humanização e de emancipação. Ou seja, ao mesmo tempo em que a escola não pode “[...] prescindir da ciência, nem da tecnologia [...]”, direcionando-as para o estabelecimento de relações interpessoais dialógicas e pautadas no respeito mútuo, bem como para a emancipação, no intuito de capacitar os indivíduos a, progressivamente, construir sua autonomia, sua capacidade de pensar, de posicionar-se e de assumir responsabilidades perante o coletivo. É nessa medida que a escola manifesta seu “[...] compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem” (2007, p. 25).

Para tanto, os projetos pedagógicos precisam voltar-se para o compromisso com o ser mais, promovendo situações de ensino e aprendizagem a partir das quais ocorra em sala de aula a interação e a apropriação dos saberes acumulados historicamente pela sociedade, permitindo que os estudantes a expressão de sua curiosidade, a indagação e a construção participativa de respostas.

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (FREIRE, 2007, p. 86).

A elaboração das propostas pedagógicas requer dos educadores mais do que o domínio de técnicas e métodos, demandando a profunda compreensão do

processo de ensino e de aprendizagem, o entendimento de como os educandos aprendem e o indispensável encantamento pelos conteúdos, trabalhando com eles enquanto questionamentos e não como verdades absolutas, para instaurar a dúvida e o prazer de conhecer. Por isso, Freire (2003, p. 52; p. 177) considera que “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria”. O professor “não pode ser um mero facilitador”, sua tarefa é a de um intelectual que intervém, que a partir de seu próprio domínio dos conteúdos instiga os educandos a exercitarem o pensamento sobre os conteúdos estudados.

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (FREIRE, 2003, p. 79).

Cabe ao professor dominar o conteúdo a ensinar e também saber como ensinar aquele conteúdo, habilidades que exigem que a qualificação técnica esteja acompanhada de um profundo respeito pelo legado das gerações anteriores, selecionado neste as preciosidades a serem ensinadas aos novos e de um compromisso com relação ao mundo, ao ensinar para o pensamento e para a assunção de responsabilidades, de modo que os educandos possam superar o senso comum, descobrindo “a razão de ser dos fatos [...] começando de onde as pessoas estão, ir com elas além desses níveis de conhecimento [...] (FREIRE, 2003, p. 159).

Diante disso, a escola pensada a partir de Paulo Freire é um espaço voltado ao aprender, onde se objetiva a emancipação pelo saber, resultando de um tempo destinado ao profundo ensinar e aprender. O que não significa, contudo, que se transforme a escola em local de doutrina, onde impere o intelectualismo e um ensino tradicional, em que os alunos sejam meros receptores de informações transmitidas autoritariamente pelo professor. Ao contrário:

É uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual (FREIRE, 2003, p. 114).

Freire nos coloca diante de um considerável desafio: construir uma escola situada num ponto de equilíbrio, sem de um lado ser licenciosa e pouco rigorosa no trato com o conhecimento, nem por outro lado ser autoritária, doutrinária e desconsiderar as peculiaridades dos indivíduos que nela se inserem. É preciso não abrir mão do estudo sério e disciplinado, sem tornar esta atividade enfadonha e acrítica, o que implica conceber o estudante como partícipe do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo-o “como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer” (FREIRE, 2003, p. 47).

Com efeito, educador e educandos (e educandos entre si) encontram-se no espaço escolar para estudar, vivenciar experiências, debater, discutir, dialogar, construindo juntos a sempre mais alargada compreensão da realidade, o que possibilita a todos os envolvidos experimentar o *ser mais*, ampliando seus horizontes ao superar a ignorância e partilhar significados comuns.

Saviani (1995) contribui, esclarecendo que o currículo escolar parte do saber ler, escrever, contar e entender os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais para que se tenha acesso à cultura erudita e letrada.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da

natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (SAVIANI, 1995, p. 21).

A escola propicia a inserção no contexto do saber sistematizado, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de ler, escrever, calcular e operar com conceitos das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas, as quais são habilidades indispensáveis para que os indivíduos participem neste espaço como sujeitos aprendentes, entre outros sujeitos aprendentes, com vistas à construção de noções progressivamente mais amplas e esclarecidas sobre o passado e sobre a realidade circundante. Poderíamos afirmar, então que a escola procura habilitar ao pensar certo:

Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 1991, p. 24).

Para que se atinja esse propósito de educar para o pensar certo, o tempo escolar necessita ser coerentemente organizado, enquanto: “tempo para aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual” (FREIRE, 1991, p. 35). A aprendizagem entendida como uma aventura de mobilização da curiosidade em direção ao pensar e conhecer não exclui nenhum indivíduo dessa possibilidade, ou seja, é algo que deve estar ao acesso de todos que ingressam na escola, contrariando os alarmantes índices de reprovação e abandono (tido pode Freire como expulsão da escola).

De acordo com dados do IBGE (2011) e do MEC-INEP (2012), no Brasil, a taxa de analfabetismo na faixa de 10 a 14 anos é de 1,9%, e, na faixa dos 15 anos ou mais é de 8,6%; a taxa de abandono nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 1,4%; nos Anos Finais do Ensino Médio é de 4,1% e no Ensino Médio atinge 9,1%; a taxa de reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 6,9%, nos Anos Finais do Ensino Fundamental é de 11,8% e no Ensino Médio é de 12,2%; a taxa de distorção idade/série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atinge 16,6%, nos Anos Finais do Ensino Fundamental 28,2% e no Ensino Médio 31,1%; o

IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é igual a 5,0, nos Anos Finais do Ensino Fundamental 4,1 e no Ensino Médio atinge 3,7. À medida que a escolaridade avança, o desempenho da escola piora (os resultados obtidos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio são sensivelmente piores do que os atingidos nos Anos Iniciais).

No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment - PISA*), exame internacional que testa as habilidades nas competências de leitura, escrita e matemática de estudantes de quinze anos, em 2009 (última divulgação de resultados, já que a avaliação de 2012 ainda não foi divulgada), o Brasil obteve a posição 53^o em leitura e 57^o em matemática. De acordo com o Movimento Todos pela Educação (2010), o MEC – Ministério da Educação calculou a média geral do Brasil, somando a nota das três áreas e dividindo por três, obtendo a nota geral de 401 pontos, o que coloca o Brasil numa posição inferior aos países desenvolvidos, onde a média geral é de 496 pontos.

Os resultados do PISA - 2012 indicam, ainda, que em nosso País, mais de um em cada três (36%) estudantes de 15 anos de idade, tinha repetido um grau pelo menos uma vez na escola primária ou secundária, muitos tinham sido repetidos mais de uma vez. Esta é uma das mais altas taxas de repetência entre os países que participam no PISA. A repetência no Brasil está associada negativamente com o desempenho em matemática e é mais prevalente entre os estudantes desfavorecidos.

Paulo Freire (2003) apresenta uma visão crítica diante dessa escola produtora do “fracasso escolar”, ressaltando que os educandos não podem ser responsabilizados por estes índices lamentáveis, como se fossem reprovados ou evadissem por serem preguiçosos ou menos capazes. É preciso pensar sobre esses índices, considerados escandalosos por Freire, envolvendo a todos na discussão, refletindo sobre as responsabilidades do sistema e todos os segmentos da comunidade escolar na garantia de que nossas crianças e jovens realmente aprendam, salientando que:

Uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que faz de suas diferentes atividades. A aprendizagem escolar tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para

brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados (FREIRE, 2003, p. 125-126).

Não é possível efetivar a escola “séria, competente, justa, alegre, curiosa”, em que todos tenham “condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer” (FREIRE, 1991, p. 42), sem que a educação não seja tema de primeira grandeza para a sociedade, sem que haja investimento em sua qualificação e na formação de docentes, sem que as ações políticas se voltem para um projeto de sociedade pautado na ética, no respeito e na sustentabilidade.

A escola que propicia a expressão de desejos e emoções e construção e partilha de sentidos não pode ser pensada apartada de seu contexto, assim, o sonho com uma escola realmente democrática “tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista” (FREIRE, 1991, p. 118). Articulando-se escola e mundo é preciso insistir em uma educação libertadora, a partir da qual os indivíduos assumam suas posições de homens de relações, construtores de cultura e de história, capazes de pensar e responsabilizar-se pelos rumos do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A boniteza da escola reside na ‘pedagogicidade’ deste espaço, que ensina por meio da “eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam” (FREIRE, 1996, p. 50), bem como pelo exemplo de um professor que leva a sério o seu ofício, que estuda, planeja, pesquisa, lê, escreve e prepara suas intervenções junto às turmas, pautando-as no respeito às especificidades dos educandos, na busca do despertar de sua curiosidade e desejo de aprender, na amorosidade e no comprometimento com a formação humana. O professor responsável pauta sua ação pedagógica, principalmente, na convicção de que seus alunos possuem “[...] o

direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (FREIRE, 2006, p. 111).

Uma ação pedagógica centrada nos direitos de aprendizagem dos educandos exige do professor a capacidade de integrar conhecimento, afetividade, criticidade, (re)construindo sonhos e esperanças. Aprende e ensina, ensina e aprende. E, ao fazê-lo, intervém no mundo, cativando os estudantes para os temas fundamentais de nosso tempo, bem como para o reconhecimento dos tesouros herdados das gerações passadas, desenvolvendo, paralelamente, a noção de cuidado com o mundo (preservação daquilo que há de bom e de belo) e a capacidade de transformação daquelas condições contrárias ao projeto de humanização do mundo.

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, 1997, p. 78).

A prática pedagógica como prática humana precisa privilegiar a dimensão humanizadora, abrindo possibilidades para a construção de um mundo com maior relevância social e humana, condição indispensável para a cidadania participativa. Freire (1997) insiste que o homem despertado para consciência de sua inconclusão, nunca sossega de pretender sempre mais na busca do saber.

Assim, o inacabamento é condição para a aprendizagem contínua, capacitando o ser humano a realizar experiências que, somadas, compõem processos de formação e transformação, a partir dos quais se torna possível responder às exigências e demandas de um contexto que muda constantemente, não como adaptação, mas como intervenção no mundo. Isso porque, como inacabados “somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos (TROMBETA in STRECK, REDIN e ZITKOSK, 2008, p. 228).

Frente à condição do ser humano como projeto de vir a ser, Freire (1997) propõe que a educação escolar seja marcada pela problematização e por uma

autêntica gnosiologia, capaz de desafiar a interação discente-docente em sala de aula e “libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e torná-lo mais e mais humano” (FREIRE, 1997, p. 65).

A escola pode ser caracterizada também como espaço aberto, em permanente (re)construção, sendo perpassada pelo diálogo e pelas múltiplas leituras do mundo, onde a tradição e o novo se articulam na construção de entendimentos amplos. É ainda, lugar da esperança e de uma aposta a esperança no futuro, nossa aposta na capacidade de sermos cada vez mais humanos, podendo humanizar o mundo e as relações que nele estabelecemos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

_____, **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____, **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____, **Pedagogia da Esperança**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

IBGE (2011) e do MEC-INEP (2012)

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 5 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1995.

SPINK, M.J.P. & MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M.J.P. (org.) **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SER PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS

MICHELI DAIANI HENNICKA¹

NISIAEL DE OLIVEIRA KAUFMAN²

RESUMO

Este artigo é baseado num capítulo de uma dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, intitulada: Educação de Jovens e Adultos – uma perspectiva Freireana e intercultural. Nesta, entre outros aspectos, buscou-se refletir sobre a atualidade da formação dos professores(as) da EJA, tendo por base teórica os escritos de Paulo Freire. Como metodologia optou-se pela pesquisa bibliográfica, buscando estabelecer diálogos entre Freire e outros interlocutores afins, acerca da temática estudada. Ao final deste trabalho, pôde-se concluir que para Freire o professor, ao reconhecer-se como um ser inacabado que está em constante processo *aprendente*, compreende que a aprendizagem docente não se encerra com a formação inicial. Pelo contrário, essa é apenas uma etapa do seu processo formativo. A aprendizagem docente vai se concretizando, *vai sendo* na prática, nas situações diárias, que exigem um conhecimento amplo da profissão, mas que a transcende. Exige um conhecimento da vida, do mundo, do seu próprio processo de aprendizagem, o qual exige constantemente uma reflexão *na, da e sobre* a prática (FREIRE, 1987).

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é baseado num capítulo de uma dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A temática central deste trabalho é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como problemática, a seguinte questão: Qual a atualidade das proposições Freireanas para a Educação de Jovens e Adultos

¹ Pedagoga; Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação ambos pela UFSM. Participante do grupo de pesquisa: DIALOGUS com Paulo Freire CE/USFM. Email: michipedag@yahoo.com.br.

² Pedagoga; Especialista em Gestão e Organização da Escola; Mestranda em Educação- UFSM e Técnica em Assuntos Educacionais na UFSM. Email: nisiaeoliveira@bol.com.br.

no contexto da educação brasileira? E como objetivo geral: Investigar as contribuições e a atualidade das ideias e proposições epistemológicas Freireanas para a educação de jovens e adultos.

Quanto a metodologia deste trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa, tendo como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (2002) existem algumas vantagens em usar esse tipo de pesquisa, as quais justificam a escolha por esta. Uma delas é “o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2002, p.45). Outra vantagem é que ela é “[...] indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.” (GIL, 2002). Estas vantagens relacionam-se com o objetivo desta pesquisa, o qual já foi mencionado anteriormente.

A abordagem que é feita à obra de Paulo Freire segue a sugestão de leitura proposta por Barcelos (2009, p.36) de não seguir “uma leitura linear da mesma”. Faz-se esta opção por entender que a obra freireana estrutura-se através de um permanente vai e vem onde o autor busca, incessantemente, o diálogo, a aproximação entre as questões educacionais escolares e o mundo da vida.

No que se refere a Paulo Freire, sabe-se que este foi e sempre será um grande educador brasileiro, que nos deixou ao longo de sua caminhada, muitas e inegáveis contribuições para a nossa educação. No que tange a educação de jovens e adultos, pode-se dizer que as contribuições começaram a partir de suas primeiras experiências em 1961, enquanto trabalhava na Superintendência do Departamento de Educação e de Cultura, em Pernambuco. Essas foram colocadas em prática pelo Movimento de Cultura Popular do Recife em 1962, desenvolvendo atividades de alfabetização através dos Círculos de Cultura, na região Nordeste, expandindo-se depois para o restante do país.

Porém, neste trabalho iremos nos limitar as suas contribuições para a formação de professores(as) da Educação de Jovens e Adultos, tendo como base o atual cenário educacional brasileiro. Ressalta-se que neste artigo são apresentadas apenas algumas que foram identificadas durante o percurso de pesquisa, sabe-se que poderão ser encontradas muitas outras não descritas aqui.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

1. Paulo Freire e a atualidade de suas contribuições

De acordo com Souza (2002), muito se tem retomado os clássicos na atualidade, pois eles compreendem muito bem essa. Paulo Freire é considerado clássico devido à recorrência de seu pensamento e suas múltiplas interpretações. “Se tanto a ele recorremos, é porque nele pensamos encontrar nossas verdades, nossos desejos e nossas vontades” (p.47). Nesse sentido, acredita-se que as contribuições deixadas por ele para a educação, em geral e para a educação de jovens e adultos, em especial, são válidas e imprescindíveis nos dias atuais. Até porque, estruturalmente, a sociedade brasileira se mantém semelhante a da época de sua elaboração, ou seja, com fortes relações de dominação, exploração, exclusão e alienação. Ainda, conforme Gadotti (2004), tem-se que a atualidade do pensamento Freireano é decorrente não somente da sua validade universal, mas do contexto histórico atual não ser muito diferente do existente na época em que Freire desenvolveu seu trabalho.

Paulo Freire foi uma criança que nasceu e cresceu num contexto social pouco privilegiado. Resquícios desta realidade exerceram influência sobre sua pedagogia comprometida com os oprimidos. Para ele, a qualidade fundamental para um bom educador era o gosto que este deveria ter pela vida, afirmando sempre que a vida é que aguça a nossa curiosidade e nos leva ao conhecimento.

Esse homem e educador, durante toda sua trajetória, sempre esteve preocupado e engajado com questões sociais. Prova disso, são suas inúmeras contribuições para a construção do conhecimento e suas reflexões no campo político-educacional no Brasil e no mundo, sendo por isso reconhecido mundialmente.

Dessa forma, tem-se segundo Souza (2002), que Freire idealizou um pensamento educacional partindo do seu compromisso com a construção de um mundo diferente, democrático e também apontou as características e exigências de uma educação para conquistar isso. Devido à importância que Freire tem para a

atualidade, se realizou essa pesquisa, procurando recriar e reinventá-lo, buscando encontrar em alguns dos seus escritos e de interlocutores afins, contribuições para a EJA no atual cenário educacional brasileiro. Tendo em vista que Freire, durante toda a sua vida como educador, nunca buscou encontrar e/ou deixar fórmulas prontas. Mas, como ele mesmo dizia

A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teorias, se fazem e se refazem. Desta forma, muita coisa que hoje ainda me parece válida, não só na prática realizada e realizando-se, mas na interpretação teórica que fiz dela, poderá vir a ser superada amanhã, não só por mim, mas por outros. [...] Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, se esforcem em recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (FREIRE, 2002, p.19-20).

Nesse fragmento percebe-se que a construção da prática Freireana foi um processo contínuo de (re)criações, pensada conjuntamente, através do diálogo, com outros sujeitos. Por isso, Freire não se preocupou em deixar uma teoria ou uma metodologia pronta para ser seguida. Mas sim, desafiar os educadores e as educadoras a (re)criarem a sua própria prática, transformando-a. E, é também nesse sentido, que Freire pensava a (re)construção da formação docente, a qual será abordada a partir da agora com mais afinco.

2. Paulo Freire e a formação de professores(as) da EJA

Em relação à formação de professores(as) para a Educação de Jovens e Adultos no atual cenário educacional brasileiro, tem-se, de acordo com os escritos de Soares (2005), que alguns cursos de formação inicial de professores não preparam os mesmos para a docência nesta modalidade; portanto, estes profissionais que, de uma forma ou de outra, acabam lecionando na EJA não sabem como trabalhar nessa modalidade de ensino. Existem no Brasil poucos cursos de graduação com habilitação em EJA, assim como cursos de pós-graduação (em nível de especialização).

Conforme estudos realizados por Soares (em seu artigo para ANPED), de acordo com o INEP de 2002 das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) oferecem a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste. Os dados de 2005 revelam que houve um aumento, ainda pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%). Isso demonstra, claramente, a necessidade de uma formação docente mais específica para esta modalidade de ensino, uma formação que lhe permita compreender os anseios e necessidades desses educandos. Demonstra também que, devido à incipiência dos cursos de formação de professores(as) voltados para a EJA, tanto de graduação como de pós-graduação, esta formação, geralmente, acaba acontecendo simultaneamente à docência, podendo ser considerada como um processo formativo contínuo. Disso advém a necessidade de uma formação continuada para esses profissionais. Essa formação em serviço esta prevista em lei e, em relação a isso, encontra-se no Parecer 11/2000 a seguinte passagem

Quando a atuação profissional merecer uma capacitação em serviço, a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação, deve-se acionar o disposto no art. 67, II que contempla o *aperfeiçoamento profissional continuado* dos docentes e, quando e onde couber, o disposto na Res. CNE/CEB 03/97 (BRASIL, Parecer 11/2000, p. 57).

Dessa forma, conforme afirma esse fragmento, esta formação auxilia os docentes que, muitas vezes, não se sentem preparados para a docência nessa modalidade, a compreender melhor as suas especificidades e assim poderem realizar um trabalho mais qualificado. Para isso é necessário, ainda segundo o Parecer 11/2000, um espaço adequado e uma ação integrada entre os docentes da EJA e as universidades e demais instituições formadoras.

Nessa perspectiva, da formação docente ser uma prática contínua, Freire destaca que todos os seres humanos são inacabados e, quando estes tornam-se conscientes desse inacabamento, compreendem-se como seres “aprendentes”,

estando em permanente formação, principalmente em relação à docência. Compreender-se como *aprendente* exige uma atividade contínua de aperfeiçoamento e reflexão, reconhecendo a dimensão de incompletude que perpassa a profissão docente, sendo este um dos primeiros saberes que o educador deve ter: a consciência do seu inacabamento (FREIRE, 2002). Nesse sentido, aprender a ser professor não é uma tarefa fácil. Para alguns pode até parecer, mas para aqueles educadores que reconhecem a importante tarefa de educar compreendem que essa aprendizagem exige muito. Conforme Freire (1997, p.19),

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar, antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Assim, a formação inicial se torna apenas o primeiro passo de uma longa caminhada para a aprendizagem da docência. Nesse sentido, tendo a formação docente como permanente, por sermos considerados seres inacabados, ensinar, segundo Freire (2002), também exige a prática da pesquisa, para que possamos conhecer o que ainda não conhecemos e anunciar e/ou comunicar o aprendido aos outros. Por isso,

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2002, NOTA DE RODAPÉ, p.32).

Nessa citação percebe-se, de forma clara, a importância que Freire atribui à pesquisa na docência, considerando-a como algo indissociável dessa profissão, fazendo essa prática uma aliada para a docência de modo geral e, em especial, para os educadores da EJA, que tiveram uma formação específica incipiente para essa modalidade. Através da prática da pesquisa, estes profissionais podem compreendê-

la melhor, assim como suas especificidades, atendendo, possivelmente, de forma mais qualificada aos educandos que a frequentam.

Logo, pode-se compreender que a formação docente para Freire é considerada algo permanente, em constante (re)formação, que vai se concretizando, *vai sendo* na prática, nas situações diárias, que exigem um conhecimento amplo da profissão, um conhecimento da vida, do mundo, do seu próprio processo de aprendizagem que exige constantemente uma reflexão *na, da e sobre* a prática, como defendia Paulo Freire (1980). Por isso, é necessário que os educadores façam, frequentemente, uma avaliação de sua prática educativa através da prática reflexiva, a práxis. Pois, conforme Freire (2002, p. 39), na formação permanente “[...] o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Ou seja, refletindo diariamente sobre sua prática o educador vai se aperfeiçoando e melhorando o seu trabalho.

Ainda neste enfoque, Imbernón, destaca que

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo da formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN, 2009, p.39-40).

E essa reflexão docente diária é de fundamental importância para os educadores, principalmente para os que trabalham com a EJA, os quais tem pouca ou nenhuma formação específica para lecionarem nesta modalidade. E na medida em que vão concretizando sua prática, alicerçados nas reflexões cotidianas, os professores vão percebendo que sua atividade docente precisa andar lado a lado com as mudanças sócio-histórico-culturais da sociedade, o que leva à necessidade da busca constante de novas formas de ensinar e aprender.

Nesse sentido, o educador, compreendido como “ensinante”, necessita perceber a escola, a sua sala de aula, como um espaço “aprendente” não apenas para os educandos, mas um “lugar aprendente da docência” pela prática educativa cotidiana com os educandos. Ou melhor, na relação estabelecida dialogicamente entre educandos e educadores, o que vai ao encontro do pensamento de Freire

(2002, p.71), “[...] o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Por isso, o processo de aprender e o de ensinar não podem ser compreendidos separadamente, assumidos como papéis específicos do educando e do educador. Eles são processos indissociáveis, no qual quem ensina aprende e quem aprende também ensina, bem como nos escreve Paulo Freire. Dessa forma, nota-se a importância do trabalho conjunto entre educador e educando na formação docente, em especial da EJA.

Por isso, o educador precisa perceber-se como um *aprendente em movimento*, estando sempre aberto a novas descobertas e aprendizagens, conforme as experiências que forem sendo vivenciadas. Nessa perspectiva, Gadotti (2005, p. 41) afirma que “o êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer ‘fazer aprender’ e de seu projeto de vida de continuar aprendendo”.

Assim, ao se sentir aprendente, o educador se “desacomoda” e sempre que preciso busca novas alternativas de trabalho, juntamente com seus educandos e com outros colegas educadores. E, por meio do diálogo e da reflexão coletiva sobre as práticas vivenciadas no espaço escolar, pode-se repensar acerca do que precisa ser (re)feito e o que está dando certo nesse ambiente. Essa prática formativa pode ser utilizada por todos os educadores(as), mas, de modo especial, aos da EJA, que ainda não se sentem preparados para lecionar nessa modalidade. Este espaço de trocas entre os educadores e destes com seus educandos pode ser um dos momentos mais significativos para a aprendizagem da docência. Conforme, Barcelos

ainda não nos convencemos de que o espaço da escola é um dos primeiros espaços formativos de que o professor dispõe. Nossa cultura de formação de professores ainda é pautada, por um lado, na espera de alguém que venha lhe fornecer uma fórmula, uma receita e, por outro, de uma ideia de planejamento e gestão pública da educação que ainda insiste numa formação continuada muito restrita a palestras, conferências e mini-cursos isolados de um programa de formação com planejamento cuidadoso e que tenha realmente uma continuidade (BARCELOS, 2008, p.71).

Diante disso, acredita-se ser de suma importância uma formação específica para os(as) educadores(as) da EJA, seja através de um curso de Pedagogia com

habilitação nessa modalidade, seja essa tendo um enfoque maior, do que vem tendo até o momento, dentro desse curso. Assim como nos cursos de licenciatura, pois os formandos desses também poderão lecionar as disciplinas específicas na EJA. Dessa forma, os(as) pedagogos(as) e os professores(as) licenciados poderiam ficar mais preparados para lecionar nessa modalidade de ensino. Pensa-se isso tendo em vista o Parecer 11/2000, o qual destaca que

o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntarismo idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, Parecer 11/2000, p.50).

Contudo, sabemos que até os dias atuais, não há uma exigência de formação específica para o exercício na Educação de Jovens e Adultos, o que acaba por fragilizar esta modalidade de ensino. Entretanto, faz-se imprescindível que nessa formação sejam consideradas as contribuições deixadas por Paulo Freire, tanto no que se refere à formação docente de maneira geral, como para a Educação de Jovens e Adultos no atual cenário da educação brasileira, as quais (algumas) foram apresentadas neste trabalho. Devemos considerar estas contribuições não com a intenção de copiá-las, imitá-las, mas (re)criar, (re)inventar, (re)descobrir nossas práticas educativas a partir do nosso contexto, das nossas necessidades, princípios e convicções enquanto educadores(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos a intenção, conforme nos escreve Souza (2002, p.47-48), de reinventar o pensamento de Paulo Freire, pois “o pensamento contido nos textos de Freire só tem sentido por causa do meu próprio pensamento que não me permitiria pensar nada se não possuísse em mim todo o necessário para inventá-lo”. Dessa forma, cada pessoa encontra em Freire essencialmente o que necessita e o que deseja encontrar. Por isso, existe uma infinidade de “Freires”, depende de que Paulo

Freire se quer tomar como companheiro: o revolucionário, o dialógico, o pensador multidisciplinar, entre outros possíveis. Essa atividade carrega as marcas de quem fez a escolha, sem pretensão de responder pela totalidade.

Portanto, não buscamos com esse trabalho fazer apenas uma reprodução das ideias e proposições Freireanas, mas, a partir das nossas leituras, procuramos reinventá-lo, adaptá-lo para a atualidade educacional brasileira. Considerando sempre as diferenças existentes entre o contexto histórico-cultural atual e o de quando Freire elaborou sua proposta de alfabetização de adultos e suas demais contribuições.

A partir disso, percebemos como sabemos pouco, mas também que temos vontade de saber muito mais. Nos compreendemos como *seres inacabados*, que vivem numa constante busca pelo *ser mais*. Não mais que os outros, mas melhor que nós mesmas, como nos sugere Paulo Freire várias vezes em seus escritos.

Aprendemos, a partir das leituras Freireanas e de interlocutores afins, que a formação de professores, de modo geral e de professores para a EJA, em especial, é algo inacabado, pois somos considerados seres inacabados, sempre em busca pelo *ser mais*. Por isso, devemos ter uma formação permanente, aprendendo com nossos colegas educadores e também com nossos educandos. Além de pesquisar constantemente, sem esquecer de refletir sobre nossa prática educativa, para que dessa forma, possamos (re)ver, (re)formular, (re)criar e (re)inventar continuamente essa. Aprendemos também, que não existe uma receita pronta ou um método pronto a ser seguido, é preciso compreender a realidade em que se trabalha, conhecer os educandos e suas necessidades para, partindo destes aspectos, iniciar o processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, V. **Educação Ambiental: sobre princípios, metodologia e atitudes**. Petropolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. Saberes silenciados e intercultura: uma contribuição ecologista e antropofágica para a diversidade cultural dos povos. BARCELOS, V., H.L. HENZ, C. I.; ROSSATO, R. (Orgs). **Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

BRASIL. Parecer CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Estabelece sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jun. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000> Acesso em: 27 set. 2011.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Coleção O mundo, hoje, vol. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Série Práticas Educativas. Curitiba: Positivo, 2005.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, J. F. de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002

SOARES, L. J. G. As Políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In. **Educação de Jovens e Adultos – novos leitores, novas leituras**. RIBEIRO, M. V. (Org.). Campinas, 2005.

_____. O Educador de Jovens e Adultos em Formação. In 29ª Reunião da ANPED. **Anais**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2011.

CIDADE LIMPA: CONSUMIR SEM DESTRUIR: ESTRATÉGIAS PARA QUE SÃO LUIZ GONZAGA REDUZA OS IMPACTOS AMBIENTAIS

SALETE MENDES DE OLIVEIRA¹

DINARA BORTOLI TOMAS²

RESUMO

Os escritos de Paulo Freire inspiram o desenvolvimento da noção de cuidado do mundo, alertando para o fato de que a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco 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. 78). Diante disso e percebendo a crise ambiental como consequência da ação antrópica, a URI – SLG propõe o projeto Cidade Limpa, objetivando sensibilizar a comunidade local para um consumo consciente de produtos que causam impactos ambientais, buscando minimizá-los. Durante o percurso investigativo, será elaborado um referencial teórico a respeito dos impactos ambientais causados pelos resíduos domésticos, ampliando conhecimentos acerca da importância da gestão racional da natureza. Buscando-se, assim, a transformação das relações com o ambiente, isso requer, em primeira instância, o comprometimento da sociedade humana, como um todo, na defesa dos recursos naturais, responsabilizando-se pelo cuidado do local e do mundo. A Educação Ambiental, enquanto saber construído socialmente e interdisciplinar, deve instigar a busca de um mundo viável para presentes e futuras gerações. **Metodologia:** Está sendo construído um breve histórico do destino dos resíduos domésticos produzidos pelos moradores do município de São Luiz Gonzaga, verificando-se os encaminhamentos dados aos resíduos produzidos pela população a partir do ano de 2000 até os dias atuais. Posteriormente, pretende-se interagir com o poder público para conhecer as estratégias de gerenciamento dos resíduos sólidos domésticos, bem como sensibilizar a comunidade são-luizense da necessidade de um consumo consciente de produtos que causam impactos no ambiente. **Resultados Parciais:** A partir desse mapeamento, aliando-se os dados obtidos na realidade contextual de São Luiz Gonzaga e as pesquisas teóricas sobre os impactos do consumo na destruição dos recursos ambientais, será construído um referencial, contemplando estratégias pontuais de enfrentamento aos impactos ambientais causados pelos resíduos domésticos, em São Luiz Gonzaga. Assim, esperamos contribuir para a construção de posturas outras, incluindo a todos nesse processo, como partícipes esclarecidos e engajados na construção da tão almejada sustentabilidade.

¹ Acadêmica de Serviço Social na URI – São Luiz Gonzaga. Bolsista de Iniciação Científica do Projeto Cidade Limpa. E-mail: saletemendesoliveira@hotmail.com

² Mestre em Educação nas Ciências. Docente na URI – São Luiz Gonzaga. Professora orientadora. E-mail: dinara@viacom.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Educação Ambiental. Sustentabilidade.

FORMA DE EXPRESSÃO: Instalação – painel com os resultados preliminares do projeto.

MATERIAL NECESSÁRIO: será necessário suporte para a fixação do painel.

A PERSPECTIVA DE UMA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: MOVIMENTOS DE DIÁLOGOS E PROVOCAÇÕES

Neusete Machado Rigo¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão acerca do processo de construção da Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, num município da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Tem por objetivo apresentar e refletir sobre os movimentos que a gestão promoveu para construí-la. A metodologia desenvolvida teve como pressuposto uma investigação qualitativa e decorreu da pesquisa-ação envolvendo os sujeitos da pesquisa como coautores do processo de reflexão. A observação participante foi o principal instrumento para a coleta de dados. Os resultados que podemos apresentar destacam que a ação do poder público é fundamental para a construção de uma política municipal de educação especial, tanto para fazê-la num processo que promova o diálogo entre os sujeitos da comunidade escolar, quanto para a definição das suas estratégias pedagógicas, quanto administrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Inclusão. Gestão.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante muito tempo, preponderou no Brasil, a concepção da educação especial organizada de forma paralela, substitutiva ao ensino regular, sendo *Liria Ângela* *Andrioli²*

¹ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria e integrante do Grupo Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão/GEPE/UFSM/RS. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Cerro Largo/RS. Email: neuseteterigo@gmail.com.br.

² Doutoranda em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Integrante do GEEP – Grupo de Estudos de Educação Popular, Movimentos e Organizações Sociais. Bolsista Capes/Fapergs. E-mail: liriaandrioli@yahoo.com.br.

presentes, tanto nos momentos de formação quanto nos materiais produzidos e nas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Nesse sentido, a reflexão busca discutir os movimentos da gestão municipal no processo de coordenação e o acompanhamento da proposta pedagógica da rede municipal e, principalmente, um recorte decorrente das suas ações para a construção de uma Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

1. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM MOVIMENTOS DE DIÁLOGOS, PROVOCAÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA NOVOS CAMINHOS

O primeiro movimento da gestão municipal para a construção da Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva surgiu em 2009, quando a Secretaria Municipal de Educação (SME) apresentou aos professores uma proposta de reconstrução dos Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Escolares e Planos de Estudos. Para isso, desencadeou um processo de discussão sobre a escola, envolvendo toda a comunidade escolar, através de uma metodologia participativa que envolvia teoria e prática e estava sustentada pelos referenciais da democratização e da educação de qualidade social. De acordo com o Caderno Pedagógico 2⁶¹⁹, *Ressignificando a Escola*, este processo tinha “(...) o intuito de fortalecer a Rede Municipal de Ensino (...)”, e se organizava como “(...) um movimento de ação-reflexão-ação sobre a educação desenvolvida nas escolas (...)” (SME, 2010, p. 1). Este vem a ser o início de um grande movimento que, em 2010, levaria a Rede Municipal a pensar no processo de inclusão escolar e numa política municipal para a educação especial.

Assim, no período de 2010-2011 as escolas envolveram-se nesse processo de discussão com a comunidade escolar estabelecendo diálogo entre todos os

⁶¹⁹ A SME elaborou o *Caderno Pedagógico 2: resignificando a escola* para servir de instrumento orientador do processo de resignificação da escola. Nele encontramos as considerações iniciais acerca do processo de resignificação e do contexto da escola pública; reflexões e proposições para a realização do estudo da realidade pela escola e uma coletânea de textos que auxiliariam no aprofundamento teórico (SME, 2010, p. 2). E ainda um quadro que sintetiza todos os movimentos que o compõe. (SME, 2010, p. 6)

sujeitos da comunidade escolar para refletir sobre as práticas escolares e ressignificá-las, ou seja, o desafio estava em:

(...) lançar novos olhares para aquilo que estamos acostumados a ver. É problematizar aquilo que está “dentro da normalidade” com a qual vivenciamos diariamente sem refletir sobre os efeitos que as práticas atuais estão provocando nos sujeitos, sejam eles: estudantes, professores, pais, mães ou funcionários da escola. É também compreender melhor as coisas que tanto nos incomodam no fazer pedagógico e nas relações entre os sujeitos (SME, 2010, p. 4).

Este processo tinha como pressupostos a *participação* e o *diálogo* entre todos os sujeitos da escola – pais, mães, estudantes e funcionários – e estava organizado em quatro momentos, quais sejam: conhecimento da realidade; aprofundamento teórico; definição de princípios pedagógicos; e, por último reconstrução dos Projeto Político-pedagógicos, Regimentos Escolares e Planos de Estudos. Sendo que este último seria realizado após uma Conferência Municipal que definiria alguns Princípios norteadores para a educação na Rede Municipal e ao mesmo tempo, para as ações da Secretaria Municipal de Educação (idem). Podemos observar na figura abaixo, os movimentos que confirmavam a lógica da ação-reflexão-ação proposta.

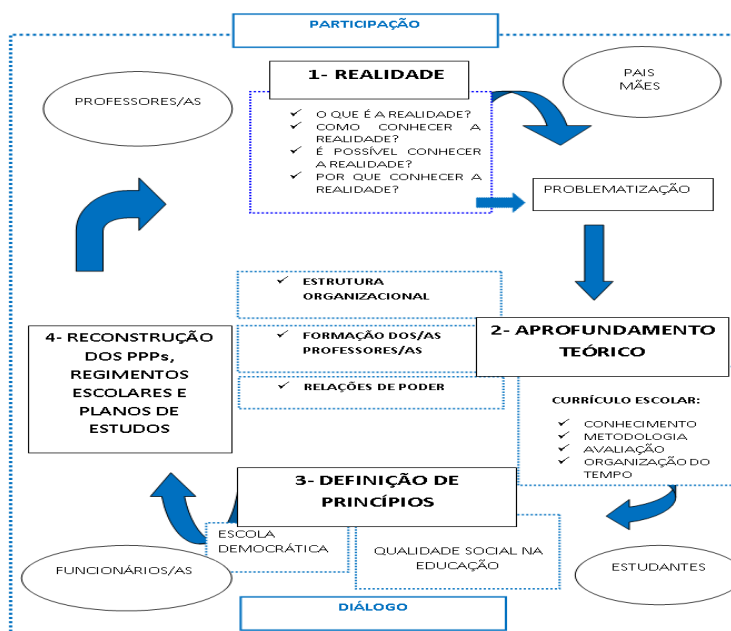


Figura “Processo de Ressignificação”

Fonte: Caderno Pedagógico 2: Ressignificando a escola. SME. 2010.

Para tanto, as escolas iniciaram este movimento realizando uma pesquisa local para o *Conhecimento da realidade*, seguido pela socialização e problematização dos aspectos levantados com toda a comunidade escolar. O que se pretendia com esta pesquisa da realidade era proporcionar a todos um olhar sobre o contexto no qual a escola vive para poder (re)pensar a partir dele a sua prática pedagógica. O adentramento à realidade esteve fundamentado no conceito de realidade de Freire:

(...) a realidade 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. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 2001, p. 35).

Nesta pretensão de conhecermos a realidade, no entanto, é importante tomarmos o cuidado para não a compreendermos como algo a ser desvelado, a ser revelado, mas como uma construção que se dá através de fatos e de interpretações que os sujeitos fazem sobre ela. Essas interpretações são o resultado das formas de pensar dos sujeitos e estarão presentes nos processos educativos que constituem o currículo escolar. Por isso, discuti-las aqui possibilitaria apontar alguns aspectos importantes, que, problematizados no *aprofundamento teórico*⁶²⁰, contribuiriam para a *definição de princípios*⁶²¹ para fazerem parte do novo projeto político-pedagógico da escola que seria elaborado posteriormente. Neste momento entendia-se que “as discussões (...), após sistematizadas, apontarão os **Princípios para a construção da Escola Democrática e de Qualidade Social**” (SME, 2010, p. 1. Grifos no original), sem que estivesse presente a intenção de que tudo isso desencadearia a construção da política municipal de educação especial. Essa intenção ainda inerte, mas latente, viria a emergir no decorrer do processo provocada pela Política Nacional que atingiria a SME pelo viés administrativo, ou seja, com a chegada das salas de recursos multifuncionais (5 salas) para serem instaladas nas escolas de ensino fundamental.

Num segundo momento, as escolas realizaram estudos a respeito de quatro temáticas: a Estrutura Organizacional da Escola, a Formação de Professores, as

⁶²⁰ Momento 2 apresentado na Figura: “Processo de Ressignificação” (SME, 2010).

⁶²¹ Momento 3 apresentado na Figura: “Processo de Ressignificação” (SME, 2010).

Relações de Poder e o Currículo Escolar, desdobrando este último em aprofundamentos teóricos sobre alguns temas, tais como: conhecimento, metodologia, avaliação e organização do tempo. Temas como a questão de gênero, a inclusão, a educação ambiental e a diversidade cultural integraram o Caderno Pedagógico 2, complementando a temática do Currículo Escolar. Foram momentos de estudos na escola e em encontros de formação com todos os professores na tentativa de superação da concepção tradicional e tecnicista da educação que, segundo Veiga-Neto (2002), ainda persiste em nossas escolas. Este segundo momento, definido como *Aprofundamento teórico*

(...) é onde se dá a articulação entre a realidade (a prática) e a sustentação teórica a tal prática. A teoria é necessária para que possamos refletir, ressignificando o entendimento inicial que tínhamos, por isso, o aprofundamento teórico fará parte do processo de formação continuada dos professores nas áreas do conhecimento e também no coletivo da escola (SME, 2010, p. 4).

A seleção de textos (SANTOMÉ, 1995; LOURO, 2007; MACHADO, 2009; MANTOAN, 2009) elaborada pela equipe pedagógica da SME, pertinentes às temáticas elencadas para serem estudadas pelos professores, traziam uma clara intenção de tornar as escolas mais inclusivas, ao discutirem a questão da diferença e da diversidade no currículo escolar. Preparava-se então, um terreno que poderia ser fértil para que as pessoas, mais adiante, pudessem ser protagonistas no movimento que iria tecer o processo de inclusão na rede municipal de ensino.

No terceiro momento, o da *Definição de Princípios*, a rede municipal se preparou para a Conferência Municipal de Educação que definiu Princípios norteadores para a escola democrática e de qualidade social (SME, 2010, p. 4). Para que esta se realizasse, contudo, foram necessários vários estudos com a comunidade escolar sobre as temáticas da Conferência, e entre elas, destaco a temática da Inclusão. As escolas produziram debates preparatórios com os alunos, professores, pais/mães e funcionários, culminando com uma Conferência Escolar, definindo suas propostas para a elaboração dos Princípios que seriam aprovados na Conferência Municipal a ser realizada com a participação de representantes de todas as escolas. Foi um momento inédito para as comunidades escolares, pelo fato de reunir todos os sujeitos envolvidos no processo educacional - pais, alunos,

professores, funcionários e secretaria municipal de educação - para discutir temas tão importantes, como por exemplo, o da inclusão de crianças com deficiência nas suas escolas.

Ao mesmo tempo em que a rede municipal vivenciava esse processo de discussão coletiva acerca da escola e seu currículo, também foi conhecendo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, por intermédio de ações do Ministério da Educação na região e fundamentalmente, pelo recebimento das salas de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que estavam sendo entregues às escolas. A chegada dos materiais e equipamentos provocou um tensionamento nas escolas e na SME porque não estavam preparadas para recebê-las, não tinham conhecimento sobre a Política e as orientações técnicas da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Isso fez com que a SME assumisse uma ação mais propositiva em relação à inclusão junto às escolas, pois sabia-se que junto com a chegada das salas de recursos estava presente também, um novo trabalho que deveria ser feito com toda a rede municipal. Pode-se dizer, assim, que, se o primeiro movimento que provocou pensar a inclusão foi o processo de ressignificação da escola, este foi o segundo movimento que “mexeu” com a rede municipal para decisivamente iniciar o processo de construção da Política Municipal.

2. MOVIMENTOS DE CONTINUIDADE: A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA MUNICIPAL COMO DESDOBRAMENTO DA POLÍTICA NACIONAL

A construção de uma Política Municipal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva só poderia ser concretizada mediante a mobilização das pessoas, e desta forma, percebi que o comprometimento da gestão municipal na garantia do direito à educação para todos estava presente quando deu início à ações potenciais para proporcionar esta construção. Para isso, seus primeiros passos partiram da apropriação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 quanto aos seus objetivos e diretrizes, e na sequência, a preocupação com a organização das salas de recursos multifuncionais e a definição de professoras que iriam trabalhar nestes espaços. Além disso, foram

organizados dois Seminários de Formação sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, e ainda, constituído um Grupo de Estudos⁶²² permanente para equipes diretivas e professoras atuantes nas salas de recursos.

Coerente às suas responsabilidades enquanto poder público, a SME orientada pela Política Nacional da Educação Especial e apoiada pelos Princípios que definiu na Conferência Municipal/2011, avança na construção da Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Para isso, estruturou em alguns eixos que a sustentaria, os quais exigiram decisões políticas, investimentos financeiros e ações articuladas, como também conhecimento e formação constante. Destacamos, a seguir, quatro eixos que foram trabalhados para a construção da Política Municipal.

O primeiro foi a organização do Sistema Municipal de Ensino⁶²³. O município possuía sistema de ensino próprio deste 1990, o que lhe concedia autonomia para definir normatizações ao sistema municipal. À Secretaria Municipal de Educação, como órgão executivo, cabia conduzir o processo de discussão necessário à construção da política municipal, propondo e articulando diálogos com o Conselho Municipal de Educação e escolas para que a estrutura administrativa, pedagógica e normativa, responsável pela sustentação da política, fosse coerente com as necessidades que a educação especial apresenta. Desta forma, o Conselho Municipal de Educação emitiu duas normatizações referentes à inclusão dos alunos com deficiências nas turmas regulares definindo redução do número de alunos em sala de aula e também, normatizando o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos.

Ainda, entre as ações definidas pelo Sistema Municipal de Ensino, destaca-se a elaboração de um novo Plano de Carreira dos Professores, o qual contemplou a criação dos cargos e atribuições para professor de educação especial, psicopedagogo e fonoaudiólogo, a fim de serem integrados ao quadro pedagógico

⁶²² Este Grupo de Estudos, composto pelas equipes diretivas das escolas e professoras que atuavam nas salas de recursos era coordenado pela equipe pedagógica da SME. Reunia-se mensalmente e tinha objetivos formativos desenvolvendo estudos e reflexões acerca da inclusão e também, planejamento e organização do trabalho nas escolas.

⁶²³ Segundo a LDB, em seu artigo 18, o Sistema Municipal de Ensino é constituído pelas instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil, mantidas pelo Poder Público municipal; pelas instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada e pelos órgãos municipais de educação (Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação).

da SME ou serem lotados nas escolas, nas salas de recursos. O Plano de Carreira estabeleceu ainda, um percentual de gratificação para os professores que atuariam no Atendimento Educacional Especial - AEE, como mecanismo de incentivo para a busca de formação e ao mesmo tempo, desempenhar na escola o papel de articulador do processo de inclusão. Este professor atuaria juntamente com a equipe diretiva e professores das salas de aula comum da escola “visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividade para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais” (SME, 2012).

O segundo eixo foi a estruturação das condições de acesso e deslocamento e do apoio pedagógico observando o Princípio 1 aprovado na Conferência Municipal/2010:

Construção de um ambiente escolar que respeite a diversidade no processo ensino aprendizagem, oferecendo condições de acesso, permanência e sucesso aos/às educandos/as com necessidades especiais, promovendo a sua formação integral, objetivando a autonomia e a independência desses sujeitos (SME, 2010, Doc. Final).

O fato da SME adotar os Princípios aprovados na Conferência Municipal como norteadores da sua Política demonstra coerência aos fundamentos democráticos capazes de educar as pessoas para serem protagonistas da sua vida e da coletividade. Assim, para possibilitar o acesso de todos na escola, algumas delas receberam investimentos na adequação dos espaços pedagógicos através de recursos próprios da Prefeitura Municipal como também, pelo Programa Escola Acessível do Ministério da Educação - MEC. A ação do MEC nesse sentido foi fundamental para promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular, disponibilizando recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Quanto ao deslocamento dos alunos com deficiências para as aulas e no contraturno, no AEE, também se fez necessário pensar a organização do transporte escolar garantindo o acesso adequado do aluno à escola. Assim, carros equipados e motoristas qualificados para o acompanhamento foram previstos. Passaram a fazer

parte da frota de veículos da SME, ônibus com acessibilidade e também, alguns motoristas realizaram curso em Libras para estabelecer comunicação com alunos surdos.

O apoio pedagógico para as turmas com alunos que possuem deficiência foi organizado de acordo com a necessidade da escola e de cada aluno. Em alguns casos, monitores integraram ao grupo de professores para acompanhar os alunos com deficiências e a turma comum. Isso levou o Grupo de Estudos a discutir sobre o papel da monitoria, pois havia a preocupação de que a monitoria não substituísse o professor e sim, que fosse um apoio para o aluno com deficiência e também a toda a turma. Desta forma, não retiraria a responsabilidade do processo pedagógico do professor da turma. Oliveira e Pinto (2011, p. 114), relatam em estudo realizado a partir da prática de estagiários de educação especial em turmas regulares, a evidência de que em alguns casos, devido à existência de monitoria na sala de aula, há “um envolvimento restrito por parte do professor regente na escolarização dos alunos” porque o monitor acaba se transformando num “cuidador” com a “incumbência de acompanhá-los durante todo o período de aula” (idem, p. 113).

O terceiro eixo da ação da SME referia-se à rede de atendimento em interface com outras secretarias municipais, demandando maiores intervenções no contexto da organização da política municipal no atendimento à saúde e à assistência social, principalmente. A operacionalização da Política Municipal dependia de várias mãos que precisavam se articular e construir um fluxo acessível ao atendimento das necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência e suas famílias com acompanhamento de profissionais, tais como: neurologista, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e outros, em conformidade ao Princípio 5 aprovado na Conferência Municipal:

Atendimento Educacional Especializado aos/às educandos/as com necessidades especiais por profissionais especializados da educação, com apoio de uma equipe multiprofissional, da equipe gestora, professores/as, funcionários/as, alunos/as, pais e mães (SME, 2010, Doc. Final).

Desta forma, a articulação da rede de atendimento tinha o propósito de deixar claro que caberia à educação a garantia do acesso, permanência e viabilização de condições para aprendizagem desses alunos; ao setor da saúde, o atendimento

médico ou clínico; e à assistência social, o desenvolvimento de ações que pudessem dar cobertura às necessidades que o contexto social e familiar solicitasse. Assim, espaços e responsabilidades delineadas dariam consistência à política municipal.

O quarto eixo foi a formação continuada dos professores e parecia ser o desafio mais complexo que deveria ser enfrentado pela rede municipal, por não se tratar de ações objetivas, quantificáveis e passíveis de mudanças significativas a curto prazo, mas de mudanças em concepções, posturas e atitudes. Para dar concretude ao Princípio 6 aprovado na Conferência Municipal - "Formação dos/as profissionais da educação e da comunidade escolar"- , a SME organizou um Grupo de Estudos reunindo professores das salas de recursos e equipes diretivas para intensificar os estudos a respeito da inclusão. Este grupo reunia-se sistematicamente e estava contribuindo significativamente para a avaliação e proposição da Política Municipal. Ao mesmo tempo em que estas professoras participavam do grupo também se fortaleciam e promoviam nas suas respectivas escolas momentos de formação com todos os professores, ampliando a mobilização para a construção de escolas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar acerca da gestão da educação implica refletirmos sobre a implementação de políticas educacionais. Estas, por sua vez, somente se concretizam se houver uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos. "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (FREIRE, 2005, p. 91).

Embasados nesta relação de diálogo entre o poder público e os sujeitos da comunidade escolar é que foi possível a construção de uma Política Municipal de Educação Especial, tendo como foco a Educação Inclusiva. Foram vários os movimentos para esta concretização: 1) Processo de ressignificação da escola; 2) Estruturação de eixos de sustentação para as ações pedagógicas, administrativas e normativas; 3) Reflexão acerca das práticas de inclusão e sua rede de entrelaçamentos. Todos esses movimentos passaram pelo engajamento das

pessoas, mobilizadas pelo desejo de mudanças na escola para torná-la inclusiva. O processo de participação e de discussão que se construiu nesta proposta foi um espaço inédito para a comunidade escolar que pôde discutir a própria organização da escola e contribuir com a gestão municipal, desempenhando um papel protagonista que Freire relaciona com a autonomia do sujeito. Desta forma, a autonomia vem a ser algo que vai se constituindo num processo histórico, tendo em vista as experiências vividas ao longo da vida. "A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser" (FREIRE, 1996, p. 107). É a capacidade dos indivíduos realizarem por si mesmos as ações e mudanças que os permitem fortalecer-se enquanto sujeito. Ela acontece principalmente quando está "centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade" (FREIRE, 1996, p. 107).

Pode-se afirmar, portanto, que esses movimentos de diálogos e provocações possibilitaram a percepção de novos olhares para a educação, sobretudo à educação especial, de modo a indicar horizontes que caminhem numa perspectiva mais igualitária, de reciprocidade nas relações humanas e da valorização do ser humano enquanto sujeito, protagonista das suas ações.

REFERÊNCIAS

BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: **Revista da Secretaria da Educação Especial**. V.4, n.1, out, 2008.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org). **Pesquisa Participante**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação**. Vol. 36, n 2, p. 210-219, maio/ago. Porto Alegre: 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942/9452> Acesso em: 13 dez. 2013.

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. 2 ed. Pelotas: Educat, 2010.

OLIVEIRA, Ivone Martins; PINTO, Ana Kátia Pereira. Estágio extracurricular e formação em educação especial. *In*: CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M.;

BAPTISTA, Cláudio R. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Caderno Pedagógico 2: Resignificando a escola**. 2010.

_____. **Documento Final da Conferência Municipal**. Mimeo. 2010.

_____. **Plano de Carreira do Magistério Público do Município**. 2012.

CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE COM VISTAS À CONSECUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.

JOSÉ WNILSON FIGUEIREDO¹

WALTER FRANTZ²

MARIA DA GLÓRIA FIGUEIREDO³

RESUMO

O presente artigo pretende encaminhar uma reflexão a respeito da contribuição do pensamento de Paulo Freire para a (re)construção de possíveis caminhos com vistas à instauração da educação intercultural crítica nas escolas e nos demais espaços pedagógicos das diversas organizações sociais no mundo contemporâneo. Neste sentido, nos apoiamos nas categorias da ética e do diálogo, presentes nas obras de Paulo Freire, como fundamentos primeiros para a construção de uma educação intercultural apoiada em relações edificadas com base em encontros, que possibilitem a emersão de uma civilização solidária com base na igualdade em meio ao respeito às diferenças de classe, etnia, sexo, gênero, nacionalidade, língua e religião existentes entre as pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo intercultural. Ética. Diversidade cultural. Colonialismo. Educação intercultural.

¹ Graduado em Agronomia e Licenciatura em Matemática. Mestre em Modelagem Matemática pela UNIJUI. Doutorando em Educação nas Ciências pela UNIJUI. Professor do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia. Integrante do GEEP - Grupo de Estudos de Educação Popular, Movimentos e Organizações Sociais. IFC/Campus Concórdia. E-mail: wnilsonfi@yahoo.com.br.

² Graduado em Ciências Naturais e Pedagogia pela UNIJUI. Doutor em Ciências Educativas pela Universidade de Münster. Professor do Programa de pós-graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI. Integrante do GEEP - Grupo de Estudos de Educação Popular, movimentos e organizações sociais. E-mail: wfrantz@unijui.edu.br.

³ Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Discente do curso de especialização em Educação de jovens e adultos do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia. Técnica em Educação do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia. E-mail: mgghisleni@bol.com.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No cenário atual, vivemos sob a égide de processos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais sustentados pela lógica do capital, que se alastra pelo mundo inteiro, da globalização competitiva aportada em um pensamento único hegemônico, colonial, fundado na monetarização da vida, na negação dos saberes, do ser e do poder dos povos provenientes das regiões do mundo distintas da Europa e dos Estados Unidos e na homogeneização cultural.

Este pensamento se estrutura e se efetiva, na prática social, por intermédio da hegemonia da racionalidade técnica instrumental, que apregoa e promove valores decorrentes do eurocentrismo, tais como: o culto do eu em si mesmo em detrimento do aprofundamento dos elos comunitários; a busca do dinheiro e do lucro como fatores necessários para a realização pessoal e coletiva; valorização das manifestações culturais produzidas pelos povos do Norte Global em prejuízo das manifestações culturais elaboradas pelas populações do Sul Global; aceitação apenas dos saberes oriundos do Norte Global; colonização do imaginário das pessoas de outras regiões do mundo pela maneira de ser idealizada pelo eurocentrismo e o não empoderamento dos povos do Sul pela colonialidade exercida por parte dos poderes instituídos do Norte Global.

Como resultado da hegemonia dessa racionalidade, acelera-se o processo de desumanização pela evidenciação de aspectos desencadeantes da reificação e da exclusão social, como por exemplo, o narcisismo, a competição desenfreada, o eclipse dos saberes produzidos pela colonialidade do eurocentrismo às culturas da América Latina, da Ásia e da África e a negação do respeito às diferenças de classe, nacionalidade, etnia, sexo, gênero, religião e língua das pessoas pertencentes aos grupos subalternos, a predominância da ética do mercado, o consumismo e a degradação dos ecossistemas naturais.

Com efeito, esse crescimento da desumanização tem produzido reações - em todo mundo – contra o paradigma da modernidade eurocêntrica, que nega o direito da maioria da população mundial viver decentemente pela exploração de uma pequena parcela dessa população, e - mediante essas reações – têm surgido vários movimentos em escala planetária, sobretudo nos países do sul global, em torno da

consecução de alternativas de políticas públicas que apontem novas sendas para empreender as relações entre as pessoas, movimentos sociais, municípios, estados, países e continentes sob o horizonte da personalização.

Personalização esta que advoga em favor da emergência da humanização plena a partir da transformação dos indivíduos em pessoas, que se dá a partir da ética do reconhecimento de todos os seres humanos, levando-se em conta as suas diferenças culturais, bem como através das relações de diálogo construídas sob o imperativo da vocação ontológica e histórica do ser mais, a qual é edificada por encontros genuínos de reciprocidade entre os polos dessas relações. (BUBER, 2001; FREIRE, 2005).

Esses encontros se dão por meio do descentramento de ambos os polos que vão em direção ao outro numa atitude de acolhida recíproca, através da pronúncia da palavra princípio Eu-Tu, a qual se apoia em um movimento em que eu o Eu se constitui pelo Tu e o Tu se constitui pelo Eu. (BUBER, 2001).

Este movimento se realiza na e com a comunidade de pertencimento, através da interação dialética entre as pessoas e essa comunidade. Neste caso, o ensino e a aprendizagem sobre os processos sociais, atinentes à vida, giram em torno do amor mútuo em que quem ensina aprende e quem aprende ensina (FREIRE, 1996; MOUNIER, 2004).

Nesse sentido, as categorias freireanas do diálogo intercultural e da ética universal em favor da emergência dos indivíduos como pessoas podem mobilizar experiências no, pelo e com o mundo, que a partir da intercomunicação entre ação e reflexão sobre a prática cotidiana dos seres humanos, como seres históricos e culturais, capazes de desencadear a construção de saberes em torno de uma epistemologia e uma política fundadas em valores capazes de inaugurar processos de ensino de aprendizagem com base no interculturalismo.

Isto é, que se estruture e que se organize uma educação intercultural crítica promotora de ações político - pedagógicas em favor do respeito à diversidade cultural de todas as pessoas e que se oponha a qualquer forma de colonialismo e de colonialidade da modernidade eurocêntrica, que encobre às pessoas do Sul Global, impondo a estas a violência (DUSSEL, 1992).

Nesse sentido, vamos intentar analisar e refletir – ao longo deste artigo - sobre a contribuição do pensamento de Paulo Freire com vistas à consecução de uma educação intercultural crítica forjada a partir dos movimentos sociais, escolas e demais organizações e governos de cunho popular, tanto do Sul e do Norte Global, que se oponham à lógica hegemônica capitalista hegemônica e que – concomitantemente - promovam alternativas de uma nova racionalidade abarcada no princípio da igualdade em meio à diversidade cultural dos seres humanos, cujo objetivo é e seja a efetivação de uma civilização solidária e cooperativa em escala planetária.

1. O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

Na realidade sócio-histórica das sociedades, apesar de convivermos com um variado espectro de culturas, o sonho de uma vida consignada em valores éticos fundamentais da vivência da igualdade de direitos humanos, do ponto de vista social, político e cultural, tendo-se em conta à pluralidade existente no mundo ainda está distante de ser efetivado na prática social.

Vivemos sob o manto da exclusão e da segregação social de diversas “cores”, no que se refere à intolerância com os grupos sociais que professam valores e identidades culturais diferentes daquelas manifestações culturais consideradas como “corretas” pelo padrão hegemônico da racionalidade da modernidade eurocêntrica.

Neste sentido, essa racionalidade torna invisíveis os saberes, o ser e as formas de expressar o poder pelos povos pertencentes às outras regiões do mundo, através de um processo de colonização do imaginário das pessoas, pela invasão cultural fazendo com que essas pessoas sejam subjugadas ao introjetar a cultura alheia a elas (cultura do colonizador).

Esse processo acontece a partir de prescrições, em que o colonizador faz comunicados ao colonizado, negando a estes o direito de expressar os seus anseios e desejos acerca da realidade social. Neste caso, há a sobrevalorização do ser do

colonizador e – como consequência dessa sobrevalorização - há um eclipsamento do colonizado.

Decorre daí que se instaura a violência, pois há um relacionamento apoiado no princípio monológico em que o colonizador torna o colonizado um isso, ou seja, apenas o colonizador é sujeito, enquanto que o colonizado é um objeto. Dessa forma, o colonizador manipula e constrói o pensamento do colonizado. A respeito dessa violência, Fanon (1968, p.26) exprime que: “a exploração do colonizado pelo colono foi levada a cabo com grande reforço de baionetas e canhões. O colono e o colonizado são velhos conhecidos. E de fato, o colono tem razão quando diz que os conhece. É o colono que fez e continua a fazer o colonizado”.

E acrescentando as suas observações, quanto às relações de poder colonizador-colonizado, Fanon afirma que:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...). O indígena é declarado impermeável a ética, aos valores. É, e atrevemos a dizer o inimigo dos valores. Neste sentido, é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (FANON, 2003, p. 35-36).

Portanto o colonialismo produz uma alienação aos oprimidos (os colonizados), pois para estes somente é reservado um papel de coadjuvante na vida social devido ao fato de que para eles os seus destinos não estão em suas próprias mãos, restando apenas a se acomodar e assimilar a figura do colonizador. A esse respeito Memmi diz que:

Uma vez que suporta a colonização, a única alternativa para o colonizado é a assimilação ou a petrificação. Sendo-lhe recusada a assimilação, nós o veremos nada mais lhe resta senão viver fora do tempo. É levado a isso pela colonização, e em certa medida, acomoda-se. A projeção e a construção de um futuro sendo-lhe proibidas, elimina-se a um presente; e esse presente, ele mesmo, é amputado, abstrato. (MEMMI, 1977, p.94).

Seguindo as trilhas de Fanon e Memmi, verifica-se que o mundo colonial – que ainda impera – no cenário da contemporaneidade impede a vivência de um

mundo humano estabelecido pelo respeito à dignidade das pessoas em suas diversidades culturais e pela cooperação dessas pessoas em busca de uma comunhão recíproca por intermédio de um movimento em prol uma Educacional intercultural crítica.

Assim sendo, ao se pensar em educação intercultural crítica, deve-se caminhar em direção a processos pedagógicos que problematizem a partir da situação vivida pelos oprimidos da opressão do colonialismo e – a partir da denúncia dessa opressão – anunciar possibilidades de ação no, com e pelo mundo em favor de iniciativas ancoradas no interculturalismo crítico organizadas pelos movimentos de resistência ao paradigma da modernidade eurocêntrica, que se edificam pelo diálogo entre esses oprimidos e os intelectuais comprometidos com esses.

Esse interculturalismo crítico parte da convergência de várias correntes de pensamentos construídas a partir de práticas sociais realizadas, em sua maioria no Sul Global, opostas ao colonialismo prescrito pelas nações do Norte Global e por correntes de pensamento do Norte Global que convergem com essas correntes de pensamento do Sul Global.

Esses pensamentos se aportam em uma epistemologia e uma política que vislumbram a construção de uma nova maneira de se viver baseada na construção da unidade na diversidade com vistas a outro mundo centrado na compreensão, na tolerância e na negação de qualquer forma de preconceito, ou seja, de um mundo que rompa com o colonialismo e que se estruture e se organize em torno de uma educação intercultural descolonizada, sustentada pelo diálogo entre as pessoas, aportado na solidariedade edificada na igualdade construída pela complementaridade das diversidades culturais dessas pessoas, cujo fundamento primeiro seja a vivência do interculturalismo crítico que é estruturado nas seguintes premissas:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade, simetria e igualdade.

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Uma meta a alcançar. (WALSH , 2001, p. 10-11)

Seguindo esse caminho apontado por Walsh, o pensamento de Freire pode ajudar de maneira considerável para alcançarmos essa meta de uma educação como prática de uma interculturalidade crítica, pois em diversas passagens de suas obras – especialmente aquelas publicadas depois da experiência de Freire no exílio – retratam discursos veementes em favor do respeito a uma convivência sustentada por uma Pedagogia e por uma Política voltadas para a libertação e para a realização de todos os seres humanos, através da efetivação de relações pautadas pela ética universal em favor de todos os seres humanos e pelo diálogo intercultural em torno da elaboração da unidade a partir da diversidade, cujo princípio fundamental é a negação de qualquer forma de intolerância contra a dignidade da pessoa.

No livro *Por uma pedagogia da pergunta*, escrito em conjunto com Antonio Faundez, Freire dialoga com o mesmo falando da relevância de se preservar a identidade cultural das pessoas para as mesmas não serem invadidas culturalmente, porém enfatiza que é de suma importância para a convivência respeitosa que não se valorizem apenas uma determinada cultura. Nesse caminho, Freire acentua:

Muita gente deve ter dito o que vou dizer agora. Percebi quão fortes são as nossas marcas culturais. Mas quão mais fortes elas se tornam na medida em que não as idealizamos. Na verdade, no momento que começa a dizer: não, tudo o que é bom, só é chileno, as marcas da cultura enfraquecem. Mas, na medida em que, em que lugar da idealização das tuas marcas, tu as trataas bem, cuidas delas seriamente, sem absolutizá-las, então percebes que, sem elas, te seria difícil, inclusive receber outras marcas que, ao lado da tua história pessoal, fossem significativas. (FREIRE, 1985, p.17)

Um dos temas que Freire trabalha com insistência, nos seus livros, é o problema da exploração praticada pelos opressores aos oprimidos, no que se refere de como se produz o esmagamento da cultura desses oprimidos por esses opressores e de como essa invasão é nociva para o estabelecimento do diálogo intercultural com vistas à humanização de todos os seres humanos, ou seja, sem o respeito e a valorização de todas as culturas é impossível uma vida fundada na unidade com respeito à diversidade e na negação da opressão produzida por meio

do processo de invasão cultural. A respeito disso, no livro *Pedagogia da tolerância*, Freire expressa que:

Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou de classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural se pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado. (Freire, 2004, p.14).

Já no livro *Pedagogia da esperança*, Freire ressalta o papel da multiculturalidade para a democratização das relações sociais e para o aprofundamento do processo de libertação dos seres humanos, que se dá segundo ele num processo de recriação e criação das práticas político-pedagógicas em torno da construção da unidade na diversidade, em que as classes subalternas devem trabalhar no sentido do estabelecimento de uma hermenêutica diatópica (SOUSA SANTOS, 2006), a qual permite que se edifiquem pontos de convergência entre as culturas minoritárias em meio às suas diferenças culturais no sentido do alcance da hegemonia. Nesse sentido, Freire lembra que:

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, eles são maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, crie a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva radical. (FREIRE, 1992, p.77).

Também no livro *Pedagogia da esperança*, Freire faz um relato de uma experiência que o mesmo sofreu, conjuntamente com sua esposa (Elza) em um hotel dos Estados Unidos, quando da realização de um congresso, no tocante ao desrespeito à alteridade dele e de Elza devido ao fato deles pertencerem a outro continente e a outra nacionalidade diferente dos funcionários desse hotel. Alteridade esta que é indispensável que seja respeitada para a consecução de uma sociedade com base em práticas pedagógicas orientadas por um fazer educativo intercultural, em que as pessoas não sejam proibidas em seu modo de ser com relação às diferenças de qualquer ordem. O relato de Freire, a seguir, sobre esse episódio é

esclarecedor a respeito da proibição praticada por aqueles funcionários, segundo a perspectiva da colonialidade produtora do ocultamento do ser:

Começara a manhã, no hotel [em Chicago] em que me achava hospedado com Elza, tendo uma das mais concretas experiências de discriminação. Sentados no restaurante para o café da manhã, os garçons iam e vinham, atendiam o cliente da direita, o da esquerda, o da frente, o de algumas mesas mais ao fundo, passando por nós como se não existíssemos ou como se, num filme de ficção, sob o efeito de uma dessas drogas miraculosas estivéssemos invisíveis. Aquela foi uma experiência de que jamais poderia me esquecer. (...). Terminamos sem café da manhã porque, depois de meus justos protestos, da explosão de minha não menos justa raiva, amenizada um pouco pela mansidão de Elza, nos retiramos “acompanhados” das desculpas do funcionário tão racista quanto os garçons. (FREIRE, 1992, p.152).

O tema da colonialidade de gênero é debatido por Freire, no livro *Pedagogia da esperança*, em que ele atende aos reclamos das feministas norte-americanas, as quais apontaram uma linguagem androcêntrica no livro *Pedagogia do oprimido*, quando esse autor usa somente a palavra homem para designar os seres humanos.

Em produções posteriores, ele começa a utilizar o termo homens e mulheres para denominar o gênero humano, pois reconhece o quão é ideológica e machista a linguagem ao emitir um discurso que não contempla as diferenças, seja ela qual for. Para Freire (1992, p.68); “a discriminação da mulher expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista de mulher ou de homem, pouco importa”.

A temática da língua como um dos fundamentos necessários para um processo intercultural crítico de se refazer e de se reinventar as nações submetidas ao jugo colonial, no que se refere ao processo de afirmação da sua própria cultura, através de um processo de expulsão da língua do colonizador pelo fato de que essa língua contém sempre expressões da colonialidade expressadas por falas, que exprimem um tom discriminatório com relação aos saberes e aos valores culturais dessas nações. Em *Cartas a Guiné-Bissau*, expressa a importância do cultivo da língua originária no processo de desenvolvimento dos povos de Guiné Bissau, no que se refere à assunção destes como sujeitos da história em diálogo com outros povos do mundo. Assim, ele afirma que:

A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial que se estende na dominação neocolonial. Não é por acaso que os colonizados falam da sua língua como língua e da língua do colonizador como dialetos; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõe a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda. (...) Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a palavra, o direito de dizê-la de “pronunciar” e de “nomear” o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na recriação e transformação de sua sociedade: Dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador. (FREIRE, 1978, p.145).

Nesse sentido, encontram-se várias passagens na obra de Paulo Freire sobre o tema da interculturalidade no sentido da relevância que ele (Freire) acentua no estabelecimento de relações interculturais, assentadas pelo diálogo e pela ética em favor de todos os seres humanos, que sejam capazes de edificar uma civilização solidária e cooperativa fundamentada no princípio da construção da unidade em meio à diversidade cultural.

Nessa rápida pesquisa sobre os escritos de Freire, encontramos vários temas relativos às questões candentes e relevantes para a consecução de uma educação intercultural crítica nas escolas e em outros espaços sociais, tais como os aspectos relativos à: nacionalidade, língua, gênero, a colonialidade nas suas diferentes manifestações e a valorização da identidade cultural sem idealização da mesma.

Portanto, consideramos que o pensamento de Paulo Freire é um pensamento fecundo para que em convergência com outros pensamentos, como é o caso dos pensamentos de Dussel, Mounier, Boaventura de Sousa Santos, Memmi e Fanon – contribuir para assunção da educação intercultural crítica, na vida social, já que Freire trabalhou e continua a trabalhar - através dos educadores e dos educandos que continuam a comunicar a sua teoria e sua prática em escala planetária - sempre em prol da humanização plena a partir da denúncia da opressão e do anúncio de um mundo mais humano e solidário constituído no, com e pelo amor.

REFERÊNCIAS

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

_____. Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do colonizador**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. Emmanuel. **O personalismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural em La Educación**. Lima: Ministerio de Educación (documento de trabalho), 2001.

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E A ECONOMIA SOLIDÁRIA: EXPERIÊNCIA DA “BAIXADA CUIABANA”

LUCIANE ROCHA FERREIRA¹

TELMO ADAMS²

RESUMO

As estratégias de superação das dificuldades existentes nas comunidades tradicionais e quilombolas que estão sendo articuladas e mediadas entre atores que participam do movimento social da economia solidária no Estado do MT, têm contribuído para a construção social de dimensões que são fundamentais para o desenvolvimento destes e de suas comunidades. Entre tantas construções está a autonomia que, de uma forma ou outra, está intrínseca ao processo de participação e empoderamento dos sujeitos em sua história de vida. Esta é uma experiência de grupos econômicos solidários da baixada cuiabana e que evidenciam uma história de resistência diante do que está posto. Pretende-se, a partir de um olhar fenomenológico, estabelecer diálogo com FREIRE, 1996, em sua obra PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, entre outros autores contemporâneos que ajudam na construção da compreensão mais ampla da realidade. Correlacionar uma experiência prática à luz da teoria como proposta de contribuir para com as discussões e construção de políticas públicas que subsidiem as ações necessárias para a consolidação destas estratégias – inéditos viáveis - é urgente em dias que nos assombra o distanciamento das “coisas” da vida da própria vida.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Construção coletiva. Economia Solidária. Educação Popular.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em meados de 2003 discussões sobre a Economia Solidária foram inseridas nas discussões dos Movimentos Sociais em Mato Grosso, a partir da iniciativa de uma rede de incubadoras em que a UNEMAT faz parte, a UNITRABALHO – INCUBESS. Um trabalho assumido por um grupo de professores militantes com as causas sociais.

¹ Doutoranda do PPGE/UNISINOS/São Leopoldo/RS. lucianekatu@gmail.com.

² Doutor em Educação/PPGE-UNISINOS – Orientador. adams.telmo@gmail.com.

De lá para cá muitas ações vêm sendo empreendidas com o intuito de tornar este movimento uma política pública que vislumbre reais possibilidades da melhoria da qualidade de vida das pessoas. O público alvo deste trabalho são cada uma e cada um dos trabalhadores que Paulo Freire denominou de os “excluídos”. No decorrer do presente artigo será abordado, entre outras coisas, o conceito de Economia Solidária, bem como alguns de seus desdobramentos em âmbito regional e nacional.

O enfoque fenomenológico assumido enquanto postura epistemológica em diálogo com a obra da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire valoriza a praxes do trabalho que vem sendo realizado em algumas comunidades tradicionais e quilombolas na região de Nossa Senhora do Livramento e Poconé, respectivamente.

O objetivo **suleador** é estabelecer uma interlocução entre o vivido nesta experiência e a teoria de Paulo Freire, na obra Pedagogia da Autonomia. Entre elas existem muitas questões que são próprias e outras que se entrelaçam semelhante à uma teia repleta de sentidos. A autonomia é uma propriedade que pressupõem conquista e construção individual e coletiva ao mesmo tempo, portanto, não é inata. Compreendemos que esta precisa ser aprendida na vivência das relações e, que, se ocupa de várias outras categorias para que a mesma seja de fato um ato consciente do ser e do fazer. O desafio empreendido por essas comunidades representa não só uma ação de resistência, mas, sobretudo de superação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

1. DISCUTINDO SOBRE ECONOMIA SOLIDÁRIA

É interessante iniciar destacando o que é ECOSOL. Segundo Manual para Formadores da Secretaria Nacional de Economia Solidária (BRASIL, 2007), caracteriza-se como “o conjunto de atividades econômicas – de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito – organizadas e realizadas solidariamente por trabalhadoras e trabalhadores sob a forma coletiva e autogestionária”. Também

pode ser entendida como uma estratégia de enfrentamento aos processos de exclusão social e da precarização do trabalho que acompanham o desenvolvimento do capitalismo nos últimos dois séculos e conseqüentemente o empobrecimento em massa.

Os princípios **suleadores**⁶²⁹ da Ecosol são, em seu conjunto, antagônicos aos valores e práticas estimulados pelo mundo globalizado, sistema bruto no qual a sociedade está imersa. Assim, as dimensões da cooperação, solidariedade, autogestão, cuidados com o ambiente com vistas à planetariedade, entre outras tantas – democracia, trabalho/renda, gênero, raça/etnias, as diferenças na diversidade - estão na base desta proposta contra-hegemônica. A idéia que perpassa quando se fala “Economia Solidária”, ou de “Economia Popular”, é que algo se produz se troca se recebe, se consome se compartilha em meio ao trabalho. É o trabalho, a produção, que sustenta o homem, que dá sentido e que motiva o sujeito a continuar insistindo em busca de seu sonho, de sua humanidade, de seu objetivo e é uma construção individual, no seio da coletividade:

A educação precisa tomar no/do trabalho, as raízes de fabricação da humanidade que somos. Nada de novo. A mutação, contudo, no coração dos modos de produção introduz sempre *rostos novos* nesta mesma humanidade; rostos particulares e idiossincráticos nesta mesma essência humana universal que vivenciada, nos fazemos (PASSOS, 2006, p. 146).

Na perspectiva de Passos é possível encontrar-se no trabalho solidário os saberes e os fazeres que partindo do individual e não do individualismo é possível chegar-se a coletividade de forma solidária onde a essência do humano funde-se em nós. Essa é uma teoria que embasa as práticas sociais.

⁶²⁹ O termo “sulear” tem sido utilizado, de modo explícito, por Freire no livro *Pedagogia da Esperança* (1994, p. 218-219). [...] Como contraponto ao “nortear”, cujo significado é a dependência do Sul em relação ao Norte, “sulear” significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação (Dicionário Paulo Freire, 2008, p. 396).

2. ECONOMIA SOLIDÁRIA EM MT

Entendendo que tudo aqui discutido faz parte das vivências dos grupos (empreendimentos) e dos organismos/instituições que apóiam a organização dos empreendedores da Economia Solidária, verifica-se o quanto a luta destes/as e trabalhadores/as é árdua, pois nadar contra a correnteza do capitalismo que promove o individualismo incentiva o competitivismo e valoriza o consumismo desenfreado, é, no mínimo, uma empreitada desafiadora. Cada realidade possui seus limites e possibilidades, de região para região, e de localidade para localidade.

Na experiência de Cuiabá/MT, alguns fatores são desafios nacionais e internacionais, que se referem à produção, comercialização, consumo, crédito e a formação para a auto-gestão com equidade de gênero e com respeito à natureza. O trabalho compartilhado, participativo e democrático é uma postura que se estimula na prática, porém, como o homem cada dia mais se configura enquanto um “produto” gerado pelo capitalismo, estas prerrogativas não são naturais, uma vez que não estão presentes nas relações sociais estabelecidas na/pela sociedade.

Em Mato Grosso, a criação do Fórum Estadual de Economia Solidária aconteceu em 26/08/2004, tendo como marco o I Encontro Nacional de Empreendimentos de ECOSOL, em Brasília. Algumas datas e eventos fazem parte direta e indiretamente da construção deste Fórum que é um espaço político de reivindicação popular. Desta forma, consideramos pertinente colocar em evidência neste momento algumas das ações que marcaram esta caminhada histórica:

- **(1979)** Pastoral da Terra inicia seu trabalho em Mato Grosso.
- **(1981)** Gleba Prata - grupos de produção solidária em toda a região de Diamantino, Rosário Oeste, Paranatinga, Nobres, Arenópolis.
- **(1982)** Criação da Pastoral da Juventude na Comunidade de São Benedito, em Poconé; Realização do Curso de Cooperativismo em Cáceres/UNEMAT.
- **(1983)** Organização do Grupo de Mulheres Farinheiras/CEBI; organização de associações no Araguaia.

- **(1984)** Inicia-se a caminhada do MST no Brasil.
- **(1986)** I Seminário de formação do Grupo da Pastoral da Juventude em Poconé e Nossa Senhora do Livramento, discussão sobre Educação no Campo.
- **(1988)** (CIDEN) Centro de Desenvolvimento do Menor, experiência em Campo Grande/MS, coordenada em conjunto com, as Irmãs da Igreja Nossa Senhora Auxiliadora.
- **(1993)** CEBI's: Comitê Contra Miséria pela Vida; Trabalho concentrado pela geração de renda.
- **(1994)** Geração de renda e Economia Popular/UNEMAT;
- **(1995)** Início de uma experiência produtiva: MIGUE CONFECÇÕES; Formação de Associações, Cooperativas: COMPRUP.
- **(1996)** UFMT: Pensando alternativas/Coorimbatá.
- **(1997-2000)** Curso de cooperativismo com companheiros da Nicarágua;
- **(1999)** ONG Moradia e Cidadania; Organização de grupos de produção/cooperativas.
- **(2000)** – Reuniões de discussão à luz da teoria de Paulo Freire (grupo de estudo/UNEMAT-Cáceres);
- **(2002)** Lula eleito; GTBE's (Grupo de Trabalho Brasileiro em ECOSOL).
- **(2003)** 1ª Plenária Nacional de Economia Solidária; Criação da SENAES; 2ª Plenária Brasileira de ECOSOL em conjunto com vários Movimentos Sociais e Empreendimentos (Fórum Brasileiro de ECOSOL); Comitê Natal sem Fome; Seminário REMSOL: I EMESOL; Comunidades Indígenas iniciam a experiência em seus grupos de produção; É criado o TALHER (Rede Cidadã), Programa FOME ZERO; Curso de Cidadania e Gênero/UFMT/NUEPOM; Grupo MUDAR começa a ser pensado.
- **(2004)** – É criado o Grupo MUDAR; Começa a formulação e efetivação do Fórum Estadual de Economia Solidária em 26.08.2004; O Marco do I Encontro Nacional de Empreendimentos de ECOSOL em Brasília reuniu cerca de 2.000 empreendimentos; II EMESOL.

- **(2005)** Movimento para construção de projeto da ECOSOL na Secretaria Nacional de Economia Solidária; Aprovada em Dezembro a Lei Municipal 2.460 que regulariza a ECOSOL em Tangará da Serra; O Centro Público funciona pela primeira vez por ocasião do Natal; DRT e UNIVERSIDADES realizam o 1º Mapeamento da ECOSOL; III EMESOL.
- **(2006)** I Conferência Estadual de Economia Solidária; I Conferência Nacional de Economia Solidária; Projeto do Centro Público ganha força; É criado o Conselho Nacional de ECOSOL; I Encontro Municipal de Economia Solidária; I Feira Estadual de Economia Solidária do MT.
- **(2007)** Inauguração do Centro de Comercialização; São realizadas muitas Audiências Públicas de apoio; I Encontro de Formação de Formadores de Economia Solidária; Encontro Regional de Reestruturação do Fórum Brasileiro de Economia Solidária da Região Centro-Oeste; Participação expressiva dos EES da ES na I Feira Panamazônica de Economia Solidária; II Feira Estadual de Economia Solidária.
- **(2008)** IV Plenária de Economia Solidária (encontros e desencontros); Lei Municipal de Cuiabá tramita na câmara; Lei Estadual é aprovada; I e II Feiras Pantaneira de Agroecologia, Agroextrativismo e Economia Solidária; IV EMESOL.
- **(2009)** Fórum Social Mundial, primeiro com participação representativa dos EES do Mato Grosso; Inauguração do CFES (Centro de Formação em Economia Solidária) da Região Centro-Oeste; III Feira Pantaneira de Agroecologia, Agroextrativismo e Economia Solidária; V EMESOL; Primeiro ano de funcionamento de Centro de Formação em Economia Solidária do Centro-Oeste (CFES-CO); Renovação de alguns membros do Conselho Nacional de Economia Solidária. Um dos integrantes é representante do FEES/MT no Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES); Início da Formação Política das Comunidades da Morraria que compreende dois municípios de MT, Nossa Senhora do Livramento e Poconé – realizada pela UNEMAT/INCUBESS; Início da construção da Indústria de beneficiamento da banana, de uma rádio comunitária e do Centro de Informática que atenderá a região da Morraria – Localizada na Comunidade Quilombola de Capão Verde/Poconé; chegada da UNISOL Brasil junto aos EES do MT.

- **(2010)** – X Fórum Social Mundial/Fórum Mundial de Economia Solidária - Santa Maria/Porto Alegre/Canoas – RS; I Seminário Estadual de Comercialização Solidária de MT – Cuiabá/MT; I Seminário Regional/CO de Comercialização Solidária – Bonito/MS; Encontro Regional do FBES – Campo Grande/MS; Lei Estadual de Economia Solidária é Regulamentada com veto na criação do Conselho Estadual; Início do 3º Mapeamento da ECOSOL realizado pela ANTEAG; I Feira Regional de Agricultura Familiar e Economia Solidária do Norte do Estado – Colíder.
- **(2011)** – Eleição da primeira Mulher na Presidência do Brasil; Lei Municipal de Economia Solidária de Colíder nº 2436/2011 é aprovada; XI Fórum Social Mundial; I Seminário Estadual de Comércio Justo e Solidário; IV EMESOL; Decreto do Conselho Estadual de ECOSOL/MT; Marcha das Margaridas; X Reunião da Coordenação Nacional do FBES; I Encontro Nacional de Diálogos e Convergências; Avaliação dos CFES e início da construção de um novo edital para reformulação deste Centro de Formação.

Aqui é importante lembrar que a pesquisa em questão findou-se em 2011, assim sendo os dados compartilhados vem da memória coletiva das pessoas que, neste momento, trouxeram mais de 65 anos de história construídos por um coletivo que participa da Ecosol em Cuiabá. Aqui o exercício de construção da memória coletiva contou com a participação de alguns representantes de Empreendimentos Econômicos Solidários, Assessorias e Gestores Públicos de vários Municípios da “Baixada Cuiabana”. Esta reconstrução foi feita em um encontro de formação articulado entre a Rede Cidadã (RECID) e o Fórum Estadual da Economia Solidária/MT (FEES), que objetivava reunir o maior número de integrantes: Empreendimentos, Apoio, simpatizante-militantes e Gestores, em torno da retomada e fortalecimento da articulação do Movimento. O exercício possibilitou a partir das trocas um ato reflexivo entre o coletivo, que oportunizou um momento par onde foi possível perceber as conquistas e o quanto ainda se é preciso articular para avançar, uma vez que “o diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem que ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (FREIRE, 1996, p. 58).

Em cada etapa desta caminhada algumas atitudes foram fortalecidas pela participação de cada pessoa, de cada protagonista e escritores de sua própria história, e estas revelam traços de autonomia em suas bases. Uma autonomia ainda tímida, com avanços e retrocessos, mas esse é o movimento processual da própria vida, uma construção social onde:

É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar* (FREIRE, 1996, p. 76-77).

No momento em que se tem definido esta dimensão do *estar sendo*, de que, ao sujeito se inscrever é inscrito, em um movimento dialética, abre-se um leque de possibilidades, que correlacionadas à autonomia aqui mencionada, dimensão que está imbuída em cada ação, em meio aos eventos, reuniões, articulações, formações políticas há conceitos e preconceitos em condição de revisão e possíveis reconstruções, o que pode potencializar o fazer enquanto estratégia de superação dos envolvidos.

Em conjunto à autonomia, estão a fé, alegria, confiança e amor pelo que é humano. Como também a resistência as forças excludentes do Capitalismo. Há um sentimento de inconformação, de indignação e de negação do homem como objeto caminha no mesmo compasso. No interior deste processo, a dimensão formativa que o mesmo assume, é co-responsável por esta conquista, mesmo por que:

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que na perspectiva democrática é um possível momento de falar com, nem é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de *falar com* (FREIRE, 1996, p.115-116).

Essa é uma característica que as pessoas que participam da Ecosol estão aprendendo, em cada encontro, feira, seminário, conferência, trocas, enfim, em cada trabalho proposto e construído por este coletivo, há esse cuidado, sensibilidade e

interesse a partir dos pressupostos da Educação Popular, em falar com os parceiros, as companheiras e companheiros. É um espaço de contradições, mas que na medida do possível estimula o exercício da cidadania.

3. AUTONOMIA: CONSTRUÇÃO COLETIVA NA MORRARIA/MT

Há algum tempo as comunidades do interior do interior, ou seja, a zona rural de alguns municípios da “Baixada Cuiabana”, em MT, estão tentando se organizar. As lideranças comunitárias nesta perspectiva são os porta-vozes destes grupos. Paulo Freire (1996) já falara da importância das lideranças revolucionárias, do seu papel e da impossibilidade de “fazer para o outro”, e da obviedade de que “fazer com o outro” é o caminho para uma possível ruptura de paradigmas, em busca da construção do novo.

Uma atividade que se iniciou há quase 10 anos e que hoje vislumbra alguns resultados positivos para os envolvidos diretamente nesta experiência. A autonomia sendo gestados em cada ação, dificuldade, avanços e limites. Esta experiência vem sendo realizada desde o início do ano de 2009, pela INCUBES-UNEMAT do Município de Cáceres/MT em conjunto com alguns parceiros, principalmente com as Comunidades na região da chamada Morraria que nesta etapa desenvolverá o trabalho de formação e organização com um conjunto de dezenove comunidades tradicionais dos Municípios de Poconé e Nossa Senhora do Livramento: FAVAL; MORRO CORTADO; CÉU AZUL; PASSAGEM DE CARRO; RODEIO; AGROANA; CAPÃO VERDE; FURNAS; PANTANALZINHO; BARREIRINHO; FIGUEIRA; CAMPINA DE PEDRA; CAMPINA DE BAIXO; SETE PORCOS; MARINGÁ; CERRAGEM; LAGINHA DE CIMA, CRISTAL E BAIÁ DO CAMPO.

Os participantes são grupos de pequenos produtores rurais que sobrevivem nestas comunidades desarticulados e em situação de risco social, uma vez que são por vezes abordados/aliciados ao trabalho escravo. Sem alternativas reais de subsistência viabilizada na comunidade, esta prática foi por determinado período a única alternativa de vida (subvida).

A partir de uma iniciativa ímpar da Secretaria de Agricultura do Município de Poconé da época, onde estava a frente um representante nas discussões do Fórum

Estadual de Economia Solidaria (FEES) desta região, que articulou parcerias com a Incubadora da UNEMAT (INCUBESS) de Cáceres e com a Secretaria de Agricultura do Município de Nossa Senhora do Livramento, com a Rede de Educação e Sócio Economia Solidária (REMSOL – Baixada Cuiabana) e com as Comunidades alvo; o trabalho de organização destas (es) trabalhadoras (es) foi iniciado:

A parceria entre as referidas instituições junto às Comunidades da Morraria foi planejada para acontecer em três níveis complementares no sentido de que na relação entre os mesmos o resultado seja a ampliação da capacidade organizativa destas comunidades nas seguintes dimensões:

- Organização social das pessoas- os coletivos;
- Organização da produção – planejamento da produção;
- Organização da comercialização – estratégias coletivas para a busca de mercado.

O trabalho nestas comunidades é uma dimensão que articula todas as demais relações estabelecidas, é a partir dela que eles podem vir a se organizar. Neste sentido que os parceiros pensam a formação em Economia Solidária, que se acredita enquanto uma alternativa viável de promoção do ser humano, em um movimento constante de construção da dignidade de vida e de trabalho com a participação efetiva dos protagonistas sociais diretamente envolvidos neste processo:

Marx destacou a importância da prática na educação relacionando-se o ensino mais especificamente intelectual com a atividade produtiva ou com o trabalho social. O trabalho, como dimensão inseparável da realidade humana, oferece elementos concretos para a problematização da sociedade, para vinculação entre atividade manual e intelectual, entre teoria-prática (MAKARENKO, 1981 Apud MACHADO, 2004, p. 101).

Toda essa dinâmica está intrinsecamente relacionada à construção individual e coletiva da autonomia, uma vez que este é um processo endógeno que perpassa tais dimensões humanas. A preocupação em cada etapa de se construir um plano de ação conjunto, ouvindo cada uma e cada um, provocando a fala, a reflexão e as trocas entre cada participante eram tentativas de estimular essa construção que é

muito subjetiva, pois depende da predisposição de cada indivíduo, para que no coletivo seja afirmada e/ou reafirmada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vislumbra-se neste processo uma possibilidade real de construção coletiva de superação ao que está posto na sociedade. As bases de uma formação que privilegia o ser humano em detrimento ao consumismo desenfreado, ao individualismo e ao competitivismo selvagem, podem colaborar efetivamente para com o processo da construção da autonomia histórica, social, cultural, política e econômica de pessoas simples e, conseqüentemente, de suas comunidades.

O comprometimento assumido pelas comunidades e parceiros envolvidos anima a aproximação de outras comunidades e municípios vizinhos. Está contagiando, envolvendo e trazendo de volta a esperança de uma vida digna, fraterna e solidária à mulheres e homens que se encontravam desacreditados em si mesmos. As barreiras são inúmeras, tanto de ordem subjetivas quanto objetivas. A ausência de alguns representantes do poder público é um exemplo que denuncia mais uma vez o descomprometimento deste setor para com suas responsabilidades no Município. Sobre isso também se discute, se reflete e faz parte das demandas mais urgentes desta iniciativa.

A aproximação da Universidade neste universo é outra questão à ser destacada, demonstra que está, nessa experiência, cumprindo uma de suas razões de ser, ou seja, devolver à sociedade as pesquisas e as tecnologias necessárias para a melhoria de vida das pessoas, apesar de todos os entraves de uma instituição que sofre as influências das elites academicistas:

O envolvimento das universidades tem sido importante na construção e no apoio às iniciativas da economia solidária, em vista da sua capacidade de pesquisa e extensão, e, portanto, na elaboração teórica e de atividades práticas executadas por meio de ações desenvolvidas nas Incubadoras Universitárias, com envolvimento de professores, pesquisadores, técnicos e acadêmicos. As incubadoras são espaços de aprendizado e também de observação e reflexão sobre essa nova economia solidária que ressurgiu (CULTI, 2009, p. 49).

Este é um fator de grande importância, a Universidade envolvida com os processos de formação e empoderamento das comunidades acompanham as ideias de uma educação que implica comprometimento social entre educandos-educadores, fundado no diálogo e no respeito aos vários tipos de saberes/conhecimentos. Toda essa dinâmica envolve a construção de dimensões que são indispensáveis ao sujeito e à comunidade no qual está inserido. Aqui a dimensão da autonomia foi apresentada em conjunto com outras tantas, como a participação, o empoderamento, a democracia, as subjetividades, o trabalho e a educação, entre outras. É importante que se perceba que essas dimensões são interligadas como em rede e que a ausência de uma descaracteriza a outra:

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática (...). É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 120).

Trazer essa constatação para as relações que ora estão se estabelecendo nesta experiência da baixada cuiabana demonstra o quanto cada participante, mulher, homem, jovem, idoso; precisa se envolver e abstrair de si mesmos preconceitos, despir-se das idéias impregnadas pela ideologia vigente que os impelem ao imobilismo e a resistência ao novo, às transformações.

A autonomia neste contexto é algo a ser praticado em cada etapa deste processo, e em todos os momentos da vida. Não é uma tarefa fácil, não é natural. É vivência, sendo assim, e levando-se em conta que não é estimulada em nenhum espaço específico ou mesmo discutida pelos aparelhos ideológicos disponíveis, é de se ter a clareza de que dependerá do interesse e esforço tanto individual quanto coletivo. A proposta político-pedagógica desta proposta contra hegemônica é justamente respaldada na Educação Popular, onde não é feita nenhuma proposta pronta e acabada, se faz no processo, se faz fazendo juntos. É esse o objetivo a final, construirmos junto uma nova proposta de sociedade, de vida. Esse é um testemunho de busca e construção da autonomia em meio a toda espécie de limites.

REFERÊNCIAS

CULTI, Nezilda Maria. **Economia Solidária: desafios e expectativas. Educação e Socioeconomia Solidária.** Processos Organizacionais Socioeconômicos na Economia Solidária. Série Sociedade Solidária. Vol. 3. Org. Laudemir Luiz Zart et al. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2009.

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

MACHADO, Ilma Ferreira. **Educação Solidária e Formação Omnilateral.** IN: ZART, Luiz Laudemir (org.). Educação e Socio-Economia Solidária: Paradigmas de Conhecimento e de Sociedade. As Possibilidades de Construir uma Sociedade alternativa: A Socio-Economia Solidária. Cáceres: Unemat Ed., 2004.

PASSOS, Luiz Augusto. **Universidade, Trabalho e Movimentos Sociais.** IN: Coletânea VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste (ANPEd Centro-Oeste). Orgs.: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. EDUCAÇÃO NA INTERFACE DA RELAÇÃO ESTADO/SOCIEDADE. EdUFMT: Campo Grande/MS, 2006.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos. **Participação Política e Educacional para a Construção da Educação Solidária.** IN: ZART, Luiz Laudemir (org.). Educação e Socio-Economia Solidária: Paradigmas de Conhecimento e de Sociedade. As Possibilidades de Construir uma Sociedade alternativa: A Socio-Economia Solidária. Cáceres: Unemat Ed., 2004.

STRECK, Danilo R. (Org). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

ADELMIR FIABANI¹

ELIZIANE SASSO DOS SANTOS²

RESUMO

As últimas estatísticas sobre o rendimento escolar, evasão, repetência, taxa de analfabetismo continuam apontando as crianças negras como detentoras dos piores índices. Não podemos esquecer que nossa nação foi construída tendo como base o sistema escravista, que durou quase quatro séculos deixando chagas abertas ainda não cicatrizadas. Este sistema se afirma na relação violenta do opressor sobre o oprimido sendo que o primeiro se apossa do segundo na condição de proprietário, com poderes plenos fazendo-o trabalhar para si e acreditar que esta é a ordem natural do mundo. Isto não quer dizer que os trabalhadores escravizados não reagiram ao sistema, pelo contrário, a reação foi contínua, porém desarticulada, fato que justifica a longa duração do regime. Mesmo após o fim da escravidão no Brasil, a liberdade aos negros não representou o fim da opressão. O legado do regime servil continuou a existir em muitas instituições, nas relações pessoais, de poder e outras. A escola é uma entidade que pode reproduzir relações de opressão. Fez-se necessário uma lei para tratar das relações étnicas nas escolas. Paulo Freire trata das relações entre opressores e oprimidos, enfatizando que aos oprimidos cabe lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. Eis nesta afirmação, a função do educador, como agente pela libertação, pela emancipação dos oprimidos. As crianças afrodescendentes dificilmente conquistarão a autonomia em um ambiente hostil, com professores despreparados, alienados, representantes do poder opressor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Relações étnico-raciais. Estudos freirianos.

¹ Doutor em História, Universidade Federal do Pampa. Email: adelmirfiabani@hotmail.com.

² Mestranda em Educação, Universidade Federal do Pampa. Email: elizianesassodosantos@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo sobre os estudos do negro na perspectiva Freiriana nasceu a partir de experiências como docente formador de professores e pesquisador em relações étnico-raciais. Quando nos referimos ao preconceito que a população afrodescendente sofre, algumas vezes, ouvimos as expressões: "O negro também discrimina; eles não se ajudam; não tem um objetivo fixo, não são determinados". Provavelmente, em outros ambientes não acadêmicos ouviríamos as expressões "preguiçosas", "indolentes", etc.

Estas conclusões empíricas são manifestações herdadas do senso comum na época da sociedade colonial/imperial, onde havia divisão entre as classes - escravistas e escravos -, com estatuto constituído a partir do entendimento que o branco/europeu era superior aos demais povos e, a escravização de africanos e indígenas tratava-se de um ato benevolente, pois estes povos 'atrasados' estariam sendo alçados ao mundo dos civilizados, com oportunidade de tornarem-se cristãos e poder repousar no reino de Deus após a morte. Na concepção eurocêntrica, os bárbaros africanos estavam sendo civilizados através da escravidão.

As sociedades que tiveram trabalho cativo em algum momento da sua história deixaram um triste legado à população que viveu/vive o momento posterior ao fim deste regime. Os costumes, a cultura, as relações não podem ser modificadas de uma hora para outra, elas continuam a existir por muito tempo. No Brasil, por exemplo, a empregada doméstica obteve reconhecimento dos seus direitos em 2013, antes era tratada como uma extensão da família, em situação muito parecida da época colonial. Os casos de racismo e preconceito ocorrem a todo momento e em diferentes esferas sociais, reflexo de uma sociedade que ainda não descolonizou o pensamento.

E escola é o lugar privilegiado para aprender. Embora aprendemos em todos os lugares, com todos que nos rodeiam, ainda o espaço ideal para a troca de conhecimentos é a escola. Os professores são agentes importantíssimos nesse processo, pois uma escola bem estruturada com bons educadores não apresentará bons resultados, no entanto uma escola não tão bem estruturada, mas com profissionais dedicados, bem preparados, o resultado será bem melhor da opção

anterior. Neste sentido, a formação de professores em educação para as relações étnico-raciais é muito importante para que tenhamos escolas e currículos que emancipem identidades. A escola que permite o racismo e o preconceito mata identidades.

1. UM REGIME PERVERSO

Segundo o historiador Alberto Costa e Silva, nenhuma escravidão foi boa. (SILVA, 2008). É uma forma extrema de trabalho forçado, na qual os direitos da pessoa e sua força de trabalho são propriedades de outrem. (LOPES, 2004, p. 257). Um homem livre quando transformado em escravo passa a ser propriedade do seu senhor, podendo ser vendido, trocado, penhorado e alugado. Na escravidão extrai-se a essência do homem, que é a liberdade de viver como ser humano.

As sociedades que se valeram da escravidão cresceram doentes, pois as relações que se estabeleceram foram desiguais, mediadas pela violência física e psicológica. O Brasil se fez nação sob o regime escravista, tendo início nas primeiras décadas do século XVI e finalizou em 1888. Em 1883, às vésperas da Abolição, Joaquim Nabuco afirmou que a escravidão era "uma verdadeira mancha de Caim, que o Brasil trás na frente". (NABUCO, 2003, p. 23). Na verdade, esta nódoa permanece e se manifesta nas relações cotidianas até hoje.

Conforme Clóvis Moura, a nossa estrutura social ainda é entrelaçada no seu dinamismo em seus diversos níveis pelo grau de influência que as antigas relações escravistas exerceram no seu contexto. As relações de trabalho, familiares, políticas, culturais, sexuais ainda refletem o passado escravista. As formas de dominação querem em esferas maiores, ou no cotidiano familiar guardam resquícios do tempo servil. (MOURA, 2009. p. 13). A cultura da escravidão não desapareceu com o fim do regime, que é percebida nas relações entre patrões e trabalhadores domésticos e instituições como a policial.

A Abolição da escravidão no Brasil deu liberdade jurídica ao cativo, mas não propiciou condições de emancipação social. Sem indenização e distribuição de terras, o ex-cativo teve que labutar para sobreviver, muitas vezes, em condições análogas às da escravidão. Os ex-cativos que foram para as cidades tiveram que se

contentar com trabalhos mal remunerados, não raro, em troca da alimentação e abrigo. Portanto, as duras condições impostas aos negros libertos determinaram a existência de um segmento social pobre, despossuído.

Não há como compreender a sociedade contemporânea sem conhecer a história da escravidão. Muitos dos problemas sociais que assolam o Brasil, têm raízes no regime escravista, ou seja, o problema de moradia, acesso à terra, analfabetismo, violência urbana e no campo, concentração de terras em mãos de poucos e outros. Além da pauperização da população negra em geral, uma das piores consequências da escravidão é o racismo.

2. A SOCIEDADE BRASILEIRA E O RACISMO

No Brasil, o racismo é filho da escravidão. Nasceu a partir das relações de dominação que a classe escravista impôs aos trabalhadores escravizados. Os cativos eram humilhados constantemente, sofriam agressões físicas e psicológicas, foram reduzidos às párias da sociedade. Dizia-se que os negros eram preguiçosos, malfeitores, perigosos, violentos. Na verdade, os escravos produziam pouco porque eram escravos e não por serem negros. Além de qualificá-los negativamente, a sociedade branca procurava diminuir ou ignorar os atributos positivos dos cativos.

De acordo com Ricardo Franklin Ferreira,

O preconceito racial foi gestado a partir da interação entre dois grupos - uma classe política e economicamente dominante que assumiu uma concepção de mundo considerada superior e estigmatizou o outro grupo, neste caso, os não brancos, caracterizando-o como de qualidade inferior, crença que passa a ter função de justificar a dominação sobre ele. Concomitantemente, à medida que o grupo dominado passa a compartilhar as crenças sobre si mesmo e se submete à dominação, o processo passa a ser legitimado. (FERREIRA, 2000, p. 51-52).

A divisão social manteve-se com a Abolição. O negro deixou de ser escravo, mas não deixou de ser negro e o preconceito continuou vivo. A sociedade republicana configurou-se nos mesmos moldes da sociedade colonial, de escravistas e escravos, passamos a exploradores e explorados. Nas primeiras

décadas da República, o sociólogo Gilberto Freyre publicou *Casa Grande e Senzala*, onde preconizou a convivência pacífica entre negros e brancos, em harmonia e sem conflitos, ou seja, uma democracia racial. (FREYRE, 2004).

A tão sonhada democracia racial jamais se efetivou, pois desde o início o negro foi encaminhado para um território específico (morros, favelas, subúrbios, cortiços), passou a desempenhar funções subalternas, pouco prestigiadas e menos remuneradas. O bom negro era o empregado doméstico, o motorista da família, a babá, o sambista, o malandro, a "mulata assanhada". A população negra foi submetida ao 'estatuto' da imobilidade social, econômica e política. Ascender socialmente era quase impossível. (LOPES, 2007, p. 151).

No Brasil, o mito da democracia racial encobriu o preconceito e dificultou o combate efetivo desta injustiça cometida contra a população afrodescendente. "A discriminação opera no nível dos indivíduos de maneira inconsciente e nem sempre identificável como tal. (FERREIRA, 2000, p. 40). Assim, disseminou-se a ideia de que o Brasil não era um país racista, até que em 1951, que a discriminação racial foi reconhecida e criminalizada através da Lei Afonso Arinos. No entanto, no cotidiano, os negros continuaram sendo vítimas de atitudes racistas e preconceitos, muitas vezes, velado, sutil, que se expressava nas palavras e atitudes. Nas escolas, as crianças afrodescendentes eram discriminadas, sofriam com o preconceito, não se identificavam no currículo, estavam frequentando uma instituição feita para brancos.

Em 2003, foi sancionado a Lei 10.639 que obriga as escolas inserirem os conteúdos sobre História da África e do negro no Brasil, com objetivo de acabar com o racismo e preconceito, proporcionar aos alunos de todas as etnias o acesso à história e cultura deste povo. Antes da Lei, as crianças afrodescendentes não se sentiam representadas no livro didático, não identificavam o negro como protagonista da história e, frequentemente, negavam a sua identidade.

Conforme Souza, a identidade da pessoa negra traz no passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. (SOUZA, 1991). As imagens, os textos, os vídeos que retratam os horrores da escravidão fazem a criança negra viajar nesse mundo de dor, prejudicando a formação da identidade. A história dos seus antepassados foi contada como se os negros fossem destinados aquele fim. De acordo com

Munanga, ninguém quer descender de um ser que só apanha que é derrotado. (KABENGELE, 2008).

No Brasil, a escola foi instituída para atender a população branca. O currículo privilegiou os feitos europeus, com pouco espaço para história dos outros povos. As relações étnico-raciais não eram discutidas, pois se vivia a ilusão da democracia racial. No entanto, os racismos e preconceitos ocorriam no cotidiano das escolas, prejudicando a formação da identidade das crianças afrodescendentes. Quando discriminada uma criança tende a abandonar a escola na primeira dificuldade que encontra. Conforme Paulo Freire, "qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar". (FREIRE, 1996, p. 35). Neste sentido, o professor precisa agir, chamar ao debate, quando conflitos motivados pelas diferenças ocorrem na escola. Caso contrário, estará do lado do mais forte, do agressor.

A história da África e do negro deve ser apresentada de forma positiva, com o negro sendo o protagonista da história. Os negros contribuíram muito com o trabalho, também nos legaram a música, a culinária, a dança, a religiosidade, a arte. O português brasileiro tem muita influência das línguas africanas. O quilombo foi obra dos trabalhadores escravizados que não aceitaram a escravidão. É esta história que precisa ser construída com o aluno, descoberta a partir do conhecimento que trazem. Precisa ser revelada, pois, por muito tempo, este conhecimento não constava no currículo das escolas. Conforme Paulo Freyre, ensinar não é transferir conhecimento. Ensinar exige curiosidade, exige construção coletiva, participação. A partir da experiência dos alunos, poderemos trilhar o caminho do conhecimento.

3. EDUCAR PARA EMANCIPAR

Educar numa perspectiva emancipatória requer uma visão de totalidade, ou seja, o indivíduo tem que ser capaz de apreender e compreender o conhecimento em prol do seu crescimento como sujeito ativo na sociedade, capaz de agir para transformar a sua realidade. A educação como forma de emancipar o sujeito, traz inúmeros aspectos positivos para a tomada de consciência das massas, tais como

visão política, reconhecimento de direitos, pensamento crítico reflexivo a respeito dos acontecimentos que ocorrem na sociedade como um todo. Paulo Freire em sua obra Educação como prática da liberdade afirma que somente através da educação é que seria possível mudar a posição de inércia das populações de massa (FREIRE, 1967. p. 95).

A proposta de educação de Paulo Freire consiste em desenvolver a prática do diálogo como forma de resolver os problemas cruciais que assolam a sociedade vigente. A educação numa perspectiva emancipatória busca não somente a compreensão dos códigos, como também o desenvolvimento de sujeitos capazes de discutir o sistema democrático como uma possibilidade de crescimento enquanto sujeitos históricos, capazes de executar ações passíveis de mudanças. A educação deve consistir em uma alternativa de crescimento intelectual, cultural e político, como alternativa de um crescimento linear nos âmbitos social e econômico, buscando seus direitos e posições dentro do espaço político- democrático.(FREIRE, 1967. p. 102).

Tratando-se de relações étnico-raciais, a pedagogia freiriana atende a proposta atual, que é respeito às diferenças, convívio salutar dentro do espectro multicultural da nossa sociedade. Somos uma nação pluriétnica, formada a partir de três grandes etnias, somos um povo com muitas identidades, construído dentro da diversidade. Para Paulo Freire,

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nos por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 1996. p. 24).

Segundo Paulo Freire, "não há crescimento democrático fora da tolerância", ou seja, não haverá nenhuma sociedade democrática, quando se discrimina os gays, negros, pobres, mulheres, deficientes físicos e outros. Para o educador,

O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento dos saberes. (FREIRE, 2001, p. 11).

Para Paulo Freire, não há aprendizagem sem respeito às identidades, sem considerar a diversidade. A criança que está em nossa frente convive a maior parte do tempo com outro grupo, diferente da sua turma de aula. É nesse grupo que ela busca modelos de como quer ser, como se idealiza como pessoa. A criança afrodescendente pode identificar-se com a avó que é rezadeira, com o avô que é pai de santo, com o tio que é capoeirista e outros. No momento que o professor não considera as identidades culturais, está matando identidades, estará homogeneizando a cultura, provavelmente, aos moldes da cultura dominante.

Outra questão contemplada pelos ensinamentos de Paulo Freire é a questão do passado, de como a história explica o mundo atual, ou seja, sem conhecer a história, não compreenderemos o mundo atual, nem os dilemas que envolvem a Educação, nem as barreiras que impedem a aprendizagem. No caso das religiões, por muito tempo predominou o ensino religioso católico nas escolas, e as religiões afro foram desprezadas, demonizadas. Para Freire, "o sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco". (FREIRE, 1996, p. 47).

Neste sentido, é importante o professor conhecer a história, compreender em que contexto o trabalhador escravizado pode exercer a sua religiosidade, como crença e forma de resistência. "A história das religiões afro-brasileiras revela muito de nossas crenças e também de nossos preconceitos. Revela, sobretudo, a mistura entre raças, etnias e grupos sociais que deu forma a uma cultura de incorporações e resistência". (REVISTA DE HISTÓRIA DA BIBLIOTECA NACIONAL, 2005, p. 17). A resistência cativa à escravidão se manifestou também em não acreditar no que a sociedade escravista afirmava ser bom.

Os cultos afros não eram tolerados pelas autoridades no Brasil Colonial/Imperial, mas nunca deixaram de existir. Os trabalhadores escravizados e negros livres praticavam suas crenças como protesto à cristianização forçada, também como manifestação de autonomia, ou seja, se o escravista aprisionou o corpo, mas não pode aprisionar o espírito, o pensamento.

Outra importante colaboração da obra de Paulo Freire para os estudos sobre as relações étnico-raciais é a questão da autonomia. Mesmo passados mais de 120

anos da Abolição, ainda encontramos afro-brasileiros que têm 'medo' de ser autônomo. Em lugares onde as relações de poder continuam de cima para baixo, é comum encontrarmos pessoas negras que têm medo de denunciar injustiças sofridas, violências psicológicas, assédios, etc. O mesmo vale para o racismo, quando as vítimas não reagem, pois não creem na Justiça, no poder da denúncia. Para Paulo Freire, a explicação deste comportamento tem raízes na formação da sociedade brasileira.

O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram — e dificilmente poderiam ter tido — intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra. (FREIRE, 1967, p. 67).

Paulo Freire foi preciso ao identificar a raiz do poder opressor em nossa sociedade. Ao retrair-se, o negro não revela incapacidade diante dos problemas, apenas repete a ordenação da sociedade escravista e sociedade moderna estratificada. Na condição de cativo era obrigado a obedecer e aceitar a ordenação da época. Somente no quilombo que o ex-cativo pode exercer sua autonomia. Na sociedade de classes republicana, o negro foi colocado no 'seu lugar'. As decisões eram tomadas por outros. Em nosso país "o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos vivência comunitária". (FREIRE, 1967, p. 71).

Através da pedagogia Freiriana, o professor poderá tratar da autonomia, da emancipação dos cidadãos, da vivência democrática, com pesquisa e construção do conhecimento de forma coletiva. Dar oportunidade a todas as crianças para exporem características culturais de suas etnias, discorrer sobre suas crenças é salutar no ambiente escolar. Neste sentido, o professor torna-se mediador do conhecimento ao oportunizar a partilha do saber empírico. Transforma-se em provocador quando instiga à pesquisa e, educador quando produz e partilha o conhecimento científico elaborado pela classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na época que Paulo Freire escreveu grande parte das suas obras, ainda não era tão latente a questão étnica como é neste momento. Nas décadas de 1960-70, o Brasil estava imerso em uma ditadura sem precedentes. A pauta da maioria dos movimentos sociais era o restabelecimento da democracia e o retorno das eleições diretas em todos os níveis, sobretudo, para presidente. Não havia maiores preocupações com a questão étnica e racial, ou seja, a grande meta era o fim da ditadura militar.

Na década de 1980 ocorreu a redemocratização do país e a promulgação da Constituição em 1988. Conhecida como a Carta mais democrática da história do Brasil, a atual Constituição assegura uma série de direitos à população. O movimento negro conseguiu inserir na Magna Carta várias reivindicações como mudanças na Educação, leis antirracistas, valorização da cultura afro. No entanto, é em 2003, com o advento da Lei 10.639 que a questão das relações étnico-raciais e História da África e do negro no Brasil ganham destaque. Na verdade, a partir desta Lei, um desassossego instalou-se nas escolas, mantenedoras, na academia e no próprio Estado.

A produção de material didático e a formação de professores para atender a nova demanda tornaram-se eminentes. No entanto, qual seria o método ideal para implementar a Lei? Diante desta indagação, apresentamos a obra de Paulo Freire como norte para esta tarefa. Paulo Freire aborda a autonomia, liberdade, indignação, esperança em fim um método de construção coletiva do conhecimento, por meio da investigação, da valorização do saber acumulado.

Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, não precisam temer pelo desvelamento do mundo, não temer o encontro com outro povo, inseri-se criticamente na realidade opressora. Assim Paulo Freyre aponta um caminho para tratar das questões étnico-raciais, sobretudo, os estudos africanos e o cumprimento da Lei 10.639/03. Primeiramente, ninguém é dono do saber e, em termos de estudos africanos, o saber está na comunidade, nos griots, nas pessoas mais velhas. O

diálogo proposto por Paulo Freire é o caminho para a busca do saber, para desvelar o desconhecido.

Também não precisamos temer o encontro com o outro. O contato com o desconhecido apropriar-se do conhecimento, evita o racismo, o preconceito, a discriminação. Em se tratando de História e cultura dos africanos, muito do nosso preconceito decorre do desconhecimento que temos pelo continente-mãe. Os gestos, a estética, as expressões corporais, a religiosidade têm significado diferenciado dos costumes de outras etnias, no entanto, se não soubermos estes códigos, poderemos emitir pré-conceitos e colaborar com as discriminações e racismos.

Sem dúvida, os estudos Freirianos são importantíssimos nesta temática, pois não cremos que haja outro povo mais oprimido na formação da nossa nação. Conforme Paulo Freire, a grande tarefa dos oprimidos é libertar-se a si e a aos opressores. A libertação não chegará ao acaso, mas pela práxis de sua busca pelo conhecimento e reconhecimento de luta por ela.

REFERÊNCIAS

Fé na África: religiões afro-brasileiras - um encontro de crenças, raças e etnias. *In: Revista de História da Biblioteca Nacional*. ano 1, n. 6. dezembro de 2005.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 36 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1996.

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

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

_____. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebeldia negra**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MUNANGA, Kabengele. [Org.]. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

SILVA, Alberto Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SOUZA, I. S. **O resgate da identidade na travessia do movimento negro**: arte, cultura, política. São Paulo: USP, 1991. Tese de doutorado.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA PROFESSORES DE ESCOLA ESPECIAL - APAE

LUCIANE LAKUS RONCATO¹

LÚCIO JORGE HAMMES²

BENTO SELAU³

RESUMO

O texto traz para o debate um estudo que tem como objetivo qualificar, através de um projeto de intervenção, o processo educacional na Escola Especial José Luiz Piúma das pessoas com deficiência em Jaguarão/RS. O projeto parte da legislação referente à educação especial no Brasil com as leituras de Paulo Freire e seus pressupostos teóricos, tendo como eixo a legislação que dá base a práticas de educação especial no Brasil, junto aos professores foi construída a intervenção, buscando aprimorar a formação continuada, favorecendo a criação e manutenção de um espaço dialógico, visando provocar mudanças no processo educativo. Foram planejados cinco encontros que constituem referência importante para a intervenção: (1) Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Popular - “Educação Bancária e Educação Libertária”; (2) A realidade dos educandos e o inacabamento freiriano - “Ser histórico; ser mais”; (3) A legislação (CF, LDB, PNE, Lei orgânica municipal/educação especial; pessoas com deficiência) e o empoderamento - “Luta”; (4) Diretrizes (DCN/DCM) e educação para a esperança - “Reflexão sobre a práxis”; (5) Situação das APAEs - Educação e Mudança Social (as próprias pessoas devem mudar) - “Libertação”. Participam deste processo os professores e técnicos da escola, os sujeitos convidados para refletir, dialogar, discutir, problematizar, aprofundar conhecimentos e buscar alternativas para qualificar o processo educacional, realçando peculiaridades da educação popular, pelo caráter interativo e de busca de transformações nas práticas educativas.

PALAVRAS-CHAVE: educação especial. Educação inclusiva. Pessoa com deficiência. Formação de professores. Método Paulo Freire.

¹ Professora da Escola Especial José Luiz Piúma. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unipampa. E-mail: luciane.roncato@outlook.com

² Doutor em educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unipampa. E-mail: luciojh@gmail.com

³ Doutor em educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unipampa. E-mail: bentoselau@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Desafiando os limites, diminuindo as diferenças”
(Federação Nacional das APAES).

O texto traz resultados da pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Educação da Unipampa, aprofundando as experiências profissionais a partir do contexto educacional inclusivo no município de Jaguarão, RS e visitas em escolas públicas municipais e estaduais, e acompanhando as polêmicas em relação ao trâmite no Congresso Nacional e Senado Federal, o Projeto de Lei que altera o Plano Nacional da Educação (PNE) – meta 4 (BRASIL, PNE, 2011-2020). As pesquisas em documentos no Ministério da Educação, Fundo Nacional da Educação e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (MEC/FNDE/FUNDEB)⁶³⁵, impulsionaram a discutir com os pares em reuniões pedagógicas e conversas informais questionamentos referentes as interpretações da legislação, processo escolar inclusivo e os rumos da educação especial. Foram realizadas entrevistas para averiguar o real interesse, disponibilidade e temáticas para planejar e organizar um curso de extensão universitária⁶³⁶ de 20h – UNIPAMPA na Escola Especial José Luiz Piúma – APAE/Jaguarão.

A metodologia propunha acompanhar os avanços da legislação e das políticas públicas em educação com o olhar atento na educação especial e analisamos as experiências profissionais para sabermos como a inclusão escolar das pessoas com deficiências vem acontecendo, no município de Jaguarão, RS⁶³⁷. A intenção era pesquisar e intervir promovendo estudos para formação de professores e qualificar a educação, através de oficinas de estudos, no processo educacional na Escola Especial José Luiz Piúma das pessoas com deficiência em Jaguarão/RS, de acordo com a legislação referente à educação especial no Brasil.

⁶³⁵ FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em 12 mar. 2014.

⁶³⁶ Curso de extensão universitária de 20h – UNIPAMPA, no formato de oficinas, daqui para frente é o que denominarei de intervenção.

⁶³⁷ Aqui faço referência aos desabafos das professoras e equipes diretivas das escolas de ensino comum na ocasião das visitas realizadas no final do 1º semestre de 2013. Bem como, das professoras da Escola Especial José Luiz Piúma que “compartilham” de muitas experiências durante as reuniões pedagógicas, demonstrando vontade em querer dialogar e buscar conhecimentos.

Entendemos que é necessário acompanhar o processo da organização do Plano Nacional de Educação, através de leitura e análise das proposições legais e a repercussão junto a órgãos específicos e setores interessados no tema. É fundamental a realização de estudos sobre a educação especial, com leituras e debate. Por isso a organização dos trabalhos no formato de oficinas (base desta intervenção), em diálogo com educadores comprometidos com a educação especial e a educação popular e inclusiva pode contribuir para qualificar a educação na escola e município.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O debate sobre a legislação e as políticas públicas de educação especial com enfoque na inclusão escolar das pessoas com deficiências está sendo uma oportunidade ímpar para a escola especial. É uma oportunidade para promover estudos num processo dialógico e a busca em comunhão de conhecimentos. E os estudos no Curso de Mestrado ajudaram a motivar professores e integrantes da equipe técnica multiprofissional que apresentam suas inquietações, angústias e dúvidas para problematizar a proposta de intervenção em busca de alternativas para qualificar o processo educacional da escola especial. O grupo de participantes da intervenção (oficinas junto aos professores e integrantes da equipe técnica multiprofissional) está construindo conhecimentos e caminhos para qualificar o processo educacional da escola especial.

Percebem-se quão polêmicas são as questões relacionadas à pessoa com deficiência e sua inclusão, seja familiar, social, escolar e mundo do trabalho. Mesmo com avanços em termos de legislação e políticas públicas em educação para pessoas com deficiência ainda há barreiras, sendo necessário desafiá-las. São diversos os contrapontos entre a lei e a prática, o que ficou ainda mais evidente nestes últimos meses, quando surgiram polêmicas e mobilizações acerca das alterações da Meta 4 do PNE, ao tentarem tirar do texto a palavra “preferencialmente”, mudando totalmente o sentido do texto, ou seja, tornando obrigatório o atendimento escolar em escolas de ensino comum.

No Brasil se observam as investidas para uma educação para a inclusão, principalmente, a partir da produção de leis, decretos e resoluções. Marchesi e Martin (1995) questionam a implantação de um sistema educativo somente com leis, dizendo que a nova regulamentação não produz, direta ou necessariamente, modificações na prática docente (SELAU, 2007, p. 25).

Por outro lado, constata-se um considerável número de pessoas com deficiências declaradas em dados estatísticos como IBGE (2010) e Censos Escolares (2009, 2010, 2011, 2012, 2013) no município de Jaguarão. Questiona-se sobre o atendimento nas redes de ensino comum⁶³⁸. Estão recebendo atendimento adequado às suas necessidades? Estão tendo professores capacitados, materiais e recursos específicos, currículo e avaliações adaptados? Da mesma forma questiona-se se estas pessoas estão ocupando vagas no mercado de trabalho e se estão se beneficiando das políticas públicas direcionadas a atender suas necessidades.

No final do primeiro semestre do ano passado (2013), quando realizamos visitas em quatorze escolas de ensino comum (sete escolas estaduais e sete municipais da zona urbana do município de Jaguarão). Sentimos a necessidade de ir “a campo” para conversar sobre os alunos em comum para dados do censo escolar do referido ano letivo (2013). Na ocasião, tivemos a oportunidade de conversar com as diretoras, vice-diretoras, coordenadoras e professoras do atendimento educacional especializado (AEE). Em geral, as profissionais colocaram a “aceitação” da matrícula de alunos com deficiência pelo cumprimento da lei, com receio de negar a vaga e logo responderem um processo judicial. Mas, de maneira geral, encontram dificuldades com os professores, argumentando a falta de profissionais habilitados e capacitados para atender os alunos especiais. Algumas reclamaram do trabalho das cuidadoras e que a escola não dispõe de espaço adequado, tendo carência de material didático e pedagógico.

Embora a situação seja preocupante, as leituras e os diálogos com as equipes diretivas das escolas públicas de ensino comum fez com que acreditássemos que “o caminho se faz caminhando” (FREIRE; HORTON, 2009). As pesquisas (Censos escolares, legislação e entrevistas aos professores da escola

⁶³⁸ Ao longo do texto venho utilizando a denominação rede comum de ensino ao invés de rede regular de ensino. Pois entendo que rede regular são todas as escolas regularizadas, inclusive, a escola especial (Escola Especial José Luiz Piúma). O ensino na escola especial é na modalidade especial. O ensino nas escolas chamadas de regulares são, no meu ponto de vista, escolas de ensino comum.

especial), a experiência profissional como gestora e a realização dos estudos no curso de Mestrado Profissional em Educação, especialmente com o projeto de pesquisa e intervenção, relacionando à pessoa com deficiência contribui para esclarecer anseios e dúvidas que surgem em torno da Meta 4 do PNE e fortalecem o trabalho da escola especial e qualificam o processo educacional da pessoa com deficiência.

[...] sem prática não há conhecimento; pelo menos é difícil saber sem prática. Nós temos também que ter um certo tipo teórico de prática a fim de saber. Mas a prática em si mesma não é sua teoria. Ela cria conhecimento, mas não é sua própria teoria. (FREIRE; HORTON, 2009, p.112)

As grandes preocupações têm a ver com as questões relacionadas às necessidades das pessoas com deficiência, especificamente, a deficiência intelectual e/ou múltipla e autismo. Tais alunos são atendidos na Escola Especial José Luiz Piúma e, não se considera todos os casos de deficiência iguais e, cumprir a legislação permitindo a matrícula em escola de ensino comum, não oferecendo o atendimento adequado as particularidades da deficiência. Isto porque, conforme a especificidade da deficiência e todo seu contexto sócio-familiar, e, através dos relatos das diretoras durante as visitas às escolas, percebemos que, nem todas as escolas de ensino comum, estão preparadas (falta de espaço físico, material pedagógico, professor capacitado, dentre outros) para abarcar a demanda de alunos com deficiência. Angustiadados com o futuro destes alunos, que ingressam num pré-escolar ou até mesmo num primeiro ano e, independente do seu desenvolvimento, avançam para um segundo e terceiro ano, por consequência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Será que esta inclusão contribuiu realmente para o desenvolvimento sadio desse aluno? Ele e sua família receberam informações, esclarecimentos e acompanhamentos?

A metodologia segue os estudos de Damiani (2012) em relação ao componente investigativo de pesquisas do tipo intervenção pedagógica em que o método de avaliação da intervenção ocupa um lugar destacado no projeto. Por isso, dividem-se em dois momentos considerados necessários, explicadas pela autora:

a) o método da intervenção [...] descreve a prática pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente; e b)

o método de avaliação da intervenção [...] especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção. Essa segunda parte do relato assemelha-se ao método descrito em qualquer tipo de pesquisa empírica em que há preocupação com o rigor exigido por toda a atividade científica que visa a produzir conhecimento sobre a realidade estudada (DAMIANI, 2012, p.8).

Esta intervenção se constitui em um curso de extensão universitária de 20h, registrado no sistema da UNIPAMPA, no formato de oficinas, para os professores da Escola Especial José Luiz Piúma – APAE com fundamentação teórica na educação popular de Paulo Freire como método de ensino para a intervenção.

As oficinas constituem-se em experiências pedagógicas importantes para análise da própria intervenção que vem sendo uma oportunidade para a formação docente e qualificando o processo educacional na Escola.

De acordo com as pesquisas e estudos já realizados percebe-se a importância de acompanhar as notícias através da mídia (televisão, jornais, internet) em relação ao atual cenário político acerca da educação especial no País, dividindo opiniões quanto à aprovação das alterações do PNE, especificamente, falando da Meta 4 (PNE). Após, a realização das entrevistas, das conversas e observações durante as reuniões pedagógicas propomos apresentar o trabalho, Projeto de Intervenção, aos docentes da Escola Especial José Luiz Piúma – APAE/Jaguarão.

Antes de iniciar a intervenção⁶³⁹, consideramos importante organizar encontros na Escola para, além da apresentação do Projeto, rever documentos da própria escola tais como Regimento Escolar, PPP e Currículo a fim de consolidar ações pedagógicas, para melhor aproveitamento da intervenção e discutir, problematizar e planejar a intervenção de acordo com as necessidades dos profissionais da escola especial. Por isso, foram necessários quatro encontros, para juntos planejarmos e discutirmos a própria intervenção. Esses encontros foram organizados conforme os seguintes objetivos:

a) O primeiro encontro teve como principal objetivo o dialogar sobre o projeto de pesquisa e intervenção e, aplicar as entrevistas⁶⁴⁰ para averiguar o real interesse

⁶³⁹ Aqui denominamos a intervenção o curso de formação docente, constituído em formato de oficinas e organizado como extensão universitária da Unipampa.

⁶⁴⁰ As entrevistas foram aplicadas aos professores e técnicos da Escola Especial José Luiz Piúma. Foi uma oportunidade para verificar o interesse dos professores e técnicos em participar da intervenção, sondando temáticas de interesse.

e disponibilidade para participação da intervenção. Na ocasião, de 12 (doze) professores 10 (dez) professores, além de 03 (três) técnicos da equipe gestora e multiprofissional da escola, (coordenadora pedagógica, pedagoga, psicóloga) demonstraram interesse, disponibilidade e entusiasmo para participar da intervenção.

b) O segundo encontro foi para apresentar a proposta da intervenção e dialogar com os professores. Na oportunidade, os professores sugeriram convidar membros do Conselho Municipal de Educação para participarem da intervenção, o que se considerou relevante à contribuição.

c) O terceiro encontro teve como pauta a última revisão do PPP (Projeto Político Pedagógico), analisado e estudado ao longo do ano letivo de 2013, de acordo com o regimento escolar, com a finalidade de avaliar e reavaliar a proposta de trabalho da escola especial.

e) O quarto encontro teve como proposta a aprovação do PPP e análise do currículo da escola. Além de dialogar com os professores sobre a intervenção. Esse encontro serviu para (re)discutir os temas geradores das oficinas e o calendário, pois está fazendo parte do calendário escolar da Escola Especial José Luiz Piúma – APAE nesse ano letivo de 2014.

A partir do quarto encontro, os educadores da escola especial foram estimulados a registrar algo sobre as expectativas da intervenção pedagógica, no seu próprio ambiente de trabalho e, se podem e como podem colaborar nesta dinâmica, mesmo que indiretamente. Além destes aspectos, os educadores foram estimulados a sugerir propostas de qualificação do trabalho da educação especial. A partir do quarto encontro começamos o exercício de analisar cada encontro, logo, cada oficina. Como contribuiu? Que aprendizagem se teve? O que se pretende? Enfim, os participantes devem registrar individualmente algo que o encontro contribuiu seja positiva ou negativamente (relato de encontro), além disso, os encontros estão sendo fotografados e também está sendo confeccionado um diário de campo, para posteriores análises.

Com o calendário da intervenção definido, prevendo o início das oficinas maio/2014 término em Julho/2014. Deverá ocorrer em cinco encontros de quatro horas cada, totalizando 20h. E poderá ser dividido em no mínimo 10h dentro da

jornada de trabalho (podendo ser mais, 16h) e as outras 10h fora da jornada de trabalho (podendo ser menos, 04h) ou todo dentro da jornada de trabalho, com previsão de iniciar em 16/05/2014 (datas combinadas: 16/05, 30/05, 11/06, 25/06, 04/07). Os cinco encontros estão previstos para ocorrer no turno da manhã na Escola Especial José Luiz Piúma.

Os cinco encontros previstos para consolidação da intervenção serão mediados pela mestrandia que, utilizará o método de ensino da educação popular de Paulo Freire. E, o grupo de professores e técnicos da escola especial além de sujeitos “participantes” serão os sujeitos “participativos” juntos para refletir, dialogar, discutir, problematizar, aprofundar conhecimentos e tentar buscar alternativas e caminhos para qualificar o processo educacional da própria escola especial. Os pressupostos da educação popular permeiam as escolhas teórico-metodológicas dos encontros, pelo caráter participativo e de busca de transformações nas práticas educativas.

Antes de descrever a *aula típica* (DAMIANI, 2012) considera-se importante registrar que, através do Curso de Mestrado Profissional em Educação vem sendo oportunizado pela primeira vez na Escola Especial José Luiz Piúma – APAE um curso de extensão universitária – 20h, no formato de oficinas. O que inicialmente poderia não parecer um método de ensino, passa a ser, quando vamos ter pela primeira vez um espaço para dialogar com professores e entre os professores no ambiente de trabalho sobre as principais inquietações referente à práxis de cada um e de todos; trocar experiências, problematizar, construir conhecimento, buscar qualidade educacional, provocar mudanças com fundamentação teórica sustentada pelo método de ensino, “método de aprendizagem” da educação popular de Paulo Freire. Espera-se que isso possa ir além de uma intervenção, inovação (DAMIANI, 2012), um marco na história da escola especial – APAE, considerando que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (DAMIANI, 2008, p. 218).

1. AS OFICINAS

A proposta de intervenção se constituirá em cinco encontros de quatro horas cada, as temáticas propostas seguem a perspectiva freireana da educação. O conjunto se constituirá de:

1 - Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Popular - “Educação Bancária e Educação Libertária”

2 - A realidade dos educandos e o inacabamento freiriano - “Ser histórico; ser mais”.

3 - A legislação (CF, LDB, PNE, Lei orgânica municipal/educação especial; pessoas com deficiência) e o empoderamento - “Luta”

4 - Diretrizes Curriculares Nacionais e educação para a esperança - “Reflexão sobre a práxis”

5 - Situação das APAEs - “Educação e Mudança Social” - As próprias pessoas devem mudar - “Libertação”

Consideramos importante utilizar as categorias de Paulo Freire e relacioná-las com a educação especial e inclusiva.

Cada encontro da intervenção seguirá a seguinte dinâmica: (a) acolhida e sensibilização, a fim de criar uma comunidade de trabalho e convivência e de despertar para a temática a ser trabalhada; (b) percepção e aprofundamento do problema como exercício comunitário de estudo; (c) síntese, como construção grupal do conhecimento sobre a temática; (d) reconstrução da prática, como aplicação do conhecimento adquirido na busca da mudança social; (e) avaliação, como exercício de participação; (f) encerramento e confraternização.

2. MÉTODO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Conforme anunciado, a intervenção e a avaliação da intervenção, neste projeto, respaldam-se na proposta de Damiani (2012):

[...] denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências (DAMIANI, 2012, p. 03).

Para avaliar a intervenção serão utilizadas abordagens qualitativas como métodos de coletas de dados: a) observações; das oficinas, dos participantes, dos diálogos, das aprendizagens, sendo registradas pela mediadora no diário de campo, sendo também fotografadas; b) entrevistas; qualitativas aplicadas aos participantes como instrumentos para posterior análise das aprendizagens e c) análise documental produzidos nos encontros, desenhos, papelógrafo, avaliação individual, trabalhos em grupo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.25). Tais dados deverão passar por um processo de análise textual discursiva (DAMIANI, 2012), nos quais serão descritos de forma detalhada se o método de intervenção realizado, curso de extensão universitária, no formato de oficinas na perspectiva freireana, atingiu o objetivo de qualificar, através de oficinas de estudos, o processo educacional na Escola Especial José Luiz Piúma das pessoas com deficiência em Jaguarão/RS, de acordo com a legislação referente à educação especial no Brasil.

Os efeitos da intervenção são analisados e avaliados de acordo com os métodos utilizados na coleta de dados tais como: a) observação, b) entrevistas e c) análise documental produzidos nos encontros (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.2) se houve aprendizagem dos sujeitos e se o método de utilizado, curso de extensão universitária/20h, no formato de oficinas fundamentadas em Freire, foi apropriado e contribuiu para aprendizagem desses sujeitos (professores). Em todos os encontros são utilizados os três métodos acima citados para avaliar a intervenção e como os professores atuaram e “saíram” de cada encontro, se houve aprendizagens, se houve mudanças no ambiente escolar, no que diz respeito à qualidade do processo educacional da escola especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa na perspectiva de intervenção a partir do método de Paulo Freire pode contribuir para a formação continuada. Já é possível constatar resultados positivos junto aos docente e técnicos envolvidos na pesquisa, sendo analisada como relevante e satisfatória. Acredita-se que ao utilizar o método dialógico na perspectiva da educação libertária na intervenção o aproveitamento das aprendizagens seja de (re) construção de conhecimentos e (re) construção da práxis pedagógica, em busca do *ser mais* em comunhão, ou seja, com a efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos nessa proposta.

A educação popular é comprometida e participativa e visa à conscientização em busca de uma prática libertária. Orientada na perspectiva de realização de todos os direitos (*ser mais*), as pessoas que trabalham com a pessoa com deficiência se sente empoderada, pois todos têm direito ao atendimento educacional de qualidade e a utilização do saber da comunidade e dos professores envolvidos. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do seu cotidiano, nos “círculos de cultura”.

O processo ensino-aprendizagem é um ato de conhecimento e transformação social, sendo pautada na perspectiva política. É diferente da educação tradicional, da “educação bancária”, porque não é uma educação imposta, pois se baseia no saber da comunidade e incentiva o diálogo; e é diferente de uma educação informal porque possui uma relação horizontal entre educador e educando. A educação popular visa à formação de sujeitos, a formação de professores com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para a afirmação do sujeito. É uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social trabalhando as necessidades populares, para ser mais, para a humanização dos homens (FREIRE, 2014).

Relacionar os temas propostos pelos professores pode ser uma oportunidade para compartilhar seus saberes, aprofundar conhecimentos, baseados nas categorias e pressupostos de Paulo Freire. E assim, a partir da realidade, em círculos, avaliar e reconstruir aprendizagens pode ajudar a fortalecer esta proposta de intervenção. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-

me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2014, p. 114).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação – PNE**. (2011-2020). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>. Acesso em 5 set. 2013.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, n. 31, p. 213-230, Curitiba: Ed. UFPR, 2008.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional da Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. BELL, Brenda; GAVENTA, John; PETERS, John. (Orgs). Trad. Vera Lúcia Mello Josceline; notas de Ana Maria Freire. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Ed. Evangraf Ltda, 2007.

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE PAULO FREIRE

CINARA DAL SANTO PES¹

JERUSA DUTRA SCHREINER²

LIZANDRA ANDRADE NASCIMENTO³

RESUMO

O presente artigo discute a temática da formação de professores à luz da obra de Paulo Freire, objetivando propor um debate sobre os desafios da docência nos dias atuais. A metodologia utilizada para sua elaboração foi a pesquisa bibliográfica, buscando fundamentação teórica, principalmente nos escritos freirianos. Os resultados e conclusões apontam para a necessidade da formação permanente, tendo em vista a condição do professor como ser humano, e, portanto, ser incluso e em permanente vir a ser. Procuramos, ainda, apontar os aspectos primordiais que perpassam a formação continuada, de modo que o educador se perceba como sujeito também em formação, “que forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 22-23), dentre os quais destacamos a busca permanente pelo domínio de sua área de atuação, a compreensão das formas de aprendizagens dos educandos e a disposição ao diálogo e à proposição de situações de ensino e aprendizagem significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Docência. Formação de Professores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Discutir a formação de professores configura-se como uma urgência em nossos dias, pois, embora o educador não seja o único responsável pela qualidade do processo de ensinar e aprender, possui sérios compromissos com a formação das novas gerações. Isso porque, exercer a docência supõe a capacidade de responsabilizar-se pela acolhida e orientação das crianças e dos jovens, para que

¹ Mestra em Tecnologia Ambiental. Docente na URI-SLG. E-mail: c.pes@terra.com.br

² Docente na URI – São Luiz Gonzaga. E-mail: jerusadura@hotmail.com

³ Mestra em Educação nas Ciências. Docente na URI-SLG. E-mail: lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br

conheçam o mundo e nele estabeleçam sua presença, tornando-se corresponsáveis pelos seus rumos.

Os escritos de Paulo Freire contribuem para que possamos pensar sobre esta temática de forma mais ampla, iniciando pela consideração do professor como ser humano, e, portanto, em processo de construção de si, de sua cidadania e de sua postura profissional. Assim, buscamos embasamento em Freire e demais estudiosos da formação de professores, para investigarmos os aspectos fundamentais que perpassam a formação inicial e continuada, enfatizando a importância da constante revisão e aprofundamento dos próprios saberes, o entendimento de como ocorre a aprendizagem, a capacidade de acolher e estimar os educandos, a busca de estratégias para a efetiva compreensão dos conteúdos, para a assunção de responsabilidades pelos destinos do mundo que compartilhamos e para a construção da autonomia.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Freire salienta o inacabamento como característica definidora do ser humano, associando a consciência da inconclusão com a historicidade, sendo que a razão de ser da educação reside no fato de que uma vez que o indivíduo tem consciência de seu inacabamento e é capaz de transformar essa condição, movimentando-se na história, sua e do mundo. Em suas palavras: Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2005, p. 83-84).

A partir de sua condição de ser inacabado, o homem estabelece sua presença no mundo e se autoconstrói permanentemente:

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1967, p. 124).

Como ser humano, portanto inacabado, o educador constitui-se como projeto de cidadão e de profissional, em permanente construção de si mesmo e de sua ação docente. Diante disso, os processos formativos dos professores necessitam buscar mais do que prepará-los para serem eficientes no repasse de conteúdos e informações, é preciso mais do que competência, é preciso uma auto-formação formadora constante. Ao educar questionamos quem nós somos. É um ofício que nos interroga, nos confronta com nosso próprio dever ser, o protótipo de ser humano possível em nós.

Pensar e mexer com a formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso. Nos enfrenta com um dever-ser. (...) Ser mestre, educador, é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogo de si próprio. Ter cuidados com o próprio percurso humano, para poder acompanhar a criança, adolescente e jovem. É uma permanente conversa com sua própria formação (ARROYO, 2000, p. 87-8).

Desse modo, constatamos a complexidade da formação de professores, uma vez que nela operam os saberes científicos, os saberes experienciais e, ainda, outros que são exteriores ao ofício de ensinar, dentre os quais temos aqueles oriundos da sua família, da escola na qual se formou, da sua cultura pessoal, da Universidade, dos cursos de reciclagem, das instituições, da história de sua vida e da sociedade. O quadro proposto por Raymond e Tardif (2000) sintetiza, a nosso ver, o que vimos expondo até o momento.

QUADRO 1 - Os Saberes dos Professores

<i>Saberes dos Professores</i>	<i>Fontes Sociais de Aquisição</i>	<i>Modos de Integração no Trabalho Docente</i>
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da Formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da Formação profissional para	Os estabelecimentos de formação de professores, os	Pela formação e pela socialização profissionais

o magistério	estágios, os cursos de reciclagem etc.	nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Raymond e Tardif (2000, p. 215)

Essa ampla e complexa rede de saberes demonstra a necessidade de transformação das concepções de formação de professores, percebendo-a não mais como processo estanque, com fases e saberes fixos e pré-determinados. Mas, ao contrário, concebendo o ser humano e, mais especificamente, o professor, como sujeito em processo de formação permanente equivale a compreender a formação como um ciclo que se inicia com o ingresso de cada professor na escola, na condição de aluno, até o final de sua trajetória profissional.

O processo formativo ainda traz as marcas da indefinição das IES e das faculdades de educação em assumir a formação de professores, bem como da cultura conteudista aliada aos interesses que pressionam pela manutenção da descaracterização da Educação Básica bloqueiam o movimento tão dinâmico das últimas décadas, vindo das próprias áreas do conhecimento. Como alerta Tardif (2001, p. 112), a formação de professores (inicial e continuada) requer a valorização da autoformação, enquanto processo de contínuo aperfeiçoamento, e da reelaboração dos saberes profissionais por meio da prática vivenciada, o que abarca os saberes, saberes-fazer, competências e habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar.

Nesta concepção, a formação continuada de professores, deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Assim, o conceito de formação continuada de professores deve contemplar de forma interligada: (1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação;

(4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) o entendimento das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber. (ALVES, 1995 apud CARVALHO e SIMÕES, 1999 p.4).

Torna-se um considerável desafio a ser enfrentado pela escola, a abertura de espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo, uma vez que as teorias que circulam em nosso meio, são muitas vezes construídas por profissionais que as criam de dentro de seus gabinetes e não da efetiva prática em sala de aula. Isso é, as teorias estudadas devem ser construídas não apenas por elementos abstratos, mas, principalmente, de elementos da prática cotidiana e da bagagem cultural de cada indivíduo.

O central é criar condições múltiplas de interação. A matriz pedagógica que embasa a organização por ciclos de desenvolvimento e formação que ninguém se desenvolve, aprende essa arte isoladamente em espaços fechados, em vivências reduzidas, mas em convívio e interação com semelhantes e diversos. Se temos essa visão, perceberemos que é uma brutalidade pedagógica reter adolescentes, jovens, violentar seus tempos e suas possibilidades de aprender e se desenvolver como humanos em seus tempos, só porque não dominam a lecto-escrita ou as contas.

Nesse sentido, as propostas de formação profissional, devem valorizar as experiências pessoais e profissionais, considerando o cotidiano escolar como espaço de construção coletiva de saberes, de qualificação docente. Os currículos dos cursos de formação precisam ter a prática como primordial, propiciando aos acadêmicos, a vivência de situações práticas que requeiram a reflexão crítica embasada na teoria e no cotidiano escolar, posto que é neste local que, futuramente, esses estudantes deverão trabalhar.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro 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. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p. 22-23).

A competência profissional é constituída de múltiplos elementos, como o domínio de conteúdos específicos, o entendimento das relações entre os saberes teóricos e os das atividades da prática. Os saberes da prática dos professores precisam ser valorizados, paralelamente devem ser criadas oportunidades para que atuem com autonomia, concebendo de forma diferenciada e integradora a construção de seus saberes, desde a sua formação inicial até o pleno exercício profissional.

Ao considerar aspectos do ensino e aprendizagem, Paulo Freire fala da sua incansável natureza de amar o saber, ao que retoma o necessário domínio que o educador precisa para ensinar, não sendo possível uma relação permissiva e evasiva frente ao conteúdo de ensino. Sobre isto, o autor afirma:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (FREIRE, 2003, p. 79).

Interessa além da autonomia para o exercício profissional, que o educador tenha uma adequada relação com seus saberes. Isso supõe que não basta construir uma bagagem consiste de conhecimentos, ao longo da formação inicial, mas desenvolver diálogo constante com os mesmos. A via de acesso aos próprios saberes é a reflexão. Portanto, o professor precisa ser reflexivo, problematizando, questionando, enriquecendo e ampliando progressivamente seu conjunto de saberes e suas práticas pedagógicas.

Cabe ao professor, ao longo de sua experiência, perceber e enfatizar os saberes e os fazeres condizentes com uma prática pedagógica progressista e relacionada ao projeto de sociedade que pretende ajudar a construir com suas ações. Assim, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria se esvazia e a prática se torna ativismo. Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de

possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica (FREIRE, 1993 p. 40).

A postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mais que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ele e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno, pois segundo Perrenoud (2002), ensinar é, antes de tudo, agir na urgência, decidir na incerteza.

O conhecimento dos professores é constituído por saberes, saber-fazer, competências e habilidades que servem de base para o trabalho dos professores na escola. Esta questão está ligada à profissionalização do ensino e aos esforços dos pesquisadores para definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério.

De acordo com Tardif (2002, p. 227), no que diz respeito à subjetividade há um postulado segundo o qual os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Os professores, em seu trabalho com os alunos, são os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. É sua a missão educativa da escola. No cerne do processo estão os saberes e a subjetividade.

É preciso considerar o professor como ator competente, sujeito do conhecimento e parar de considerá-lo como um técnico que aplica conhecimentos produzidos por outros, e, também, como agente social cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos. Nessas duas visões reducionistas o professor ou é mero aplicador do saber de peritos ou é manipulado pelas forças sociais. É preciso levar em conta a subjetividade dos professores.

Os conhecimentos e que-fazer do professor provêm da sua própria atividade e orientam a sua estruturação, envolvendo a subjetividade do educador. A prática dos professores não é somente um espaço de aplicação de saberes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos da mesma prática. É um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes, teorias, conhecimentos e saber-fazer específicos ao ofício do professor. Portanto, o professor é um sujeito do conhecimento, ator que desenvolve e possui teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Na visão tradicional o saber fica ao lado da teoria e a prática fica desprovida de saber ou portadora de um saber falso (crenças, ideologias, etc.). O saber é produzido na teoria e sua relação com a prática é restrita à aplicação. É uma visão redutora e apartada da realidade, pois não se pode produzir teorias sem práticas, conhecimentos sem ação, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade. Nessa visão, o trabalho dos professores é permeado por diferentes saberes, mas esses saberes não podem/devem ser produzidos pelos próprios professores.

Porém, todo trabalho humano exige do trabalhador um saber e um saber-fazer. O trabalho exige um sujeito que utiliza, mobiliza e produz os saberes no seu trabalho. A relação entre pesquisa universitária e trabalho docente não é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.

Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Sua prática, seu trabalho cotidiano não é um espaço só de aplicação, mas de produção, transformação e mobilização de saberes que lhes são próprios.

Nesse sentido, cabe às Universidades, na formação de docentes, incentivar a prática da pesquisa, favorecendo o avanço na descoberta de possibilidades de qualificação do ensino e aprendizagem, ampliando o entendimento sobre as atividades e os sujeitos que fazem parte deste processo, enquanto atores que dispõem de seus próprios saberes e pontos de vista. Também é necessário avançar na diversificação das formas de pesquisar (pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, em parceria, etc.), buscando ultrapassar a fragmentação do conhecimentos e atingir a almejada interdisciplinaridade.

Ao propor a pesquisa, as Universidades precisam apostar nos professores como sujeitos do conhecimento, considerando seus interesses, pontos de vista, necessidades, linguagens, e assumir isso através de seus discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos. Especialmente porque os professores, ao pesquisarem, têm a oportunidade de reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais e coletivos em linguagens suscetíveis de certa objetivação.

Os saberes e as práticas dos educadores se embasam nas experiências cotidianas e no exercício da profissão, onde vivenciam a interação com os estudantes e com os demais educadores, utilizando e aprimorando suas próprias competências e habilidades individuais, explorando sua subjetividade em diálogo com outras subjetividades.

Ao debater sobre a formação de professores, Tardif (2002) explicita que:

1° Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer que deveriam ter algo a dizer sobre a própria formação profissional. É contraditório que os professores trabalhem na formação de pessoas e que não possuam competência para atuar em sua própria formação e controlá-la em alguns pontos, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

2° A formação de professores deveria se basear nos conhecimentos específicos a sua formação e delas oriundos. Na formação de professores são ensinadas teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, pedagógicas, etc., concebidas sem relações com o ensino nem com a realidade cotidiana do ofício de professor, sendo elaboradas, em geral, por pessoas que não conhecem a escola. E, ao serem aplicadas não revelam eficácia nem valor simbólico e prático. É preciso aprender com quem efetua o trabalho, abrindo espaço para os conhecimentos dos práticos no currículo de formação.

3° A formação ainda é pensada numa lógica disciplinar, que funciona por especialização e fragmentação. As disciplinas não têm relação entre si, são unidades autônomas, fechadas e de curta duração, portanto, de pouco impacto sobre os alunos. Mais do que substituir a lógica disciplinar, é preciso abrir espaço para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento. Tal lógica deve ser baseada na análise das práticas, tarefas e conhecimentos dos professores de profissão, com enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

Pensando na formação de professores, Tardif (2002, p. 273-6) aponta algumas tarefas a serem realizadas a fim de que o processo formativo dê conta das competências e saberes imprescindíveis para alicerçar práticas coerentes e satisfatórias, dentre as quais cita a necessidade de se criar um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado em saberes profissionais dos professores tais como eles os utilizam ou mobilizam em suas práticas concretas. Outra tarefa é a criação de dispositivos para a formação, ação e pesquisa regidos pela lógica da utilidade na prática educativa (evitando-se o atual distanciamento). A terceira tarefa visa a superação da fragmentação que configura a estrutura escolar atual, buscando-se por meio da socialização de práticas e experiências, o enriquecimento da trajetória formativa. A quarta tarefa, conforme o autor, seria a reflexão e pesquisa dos professores universitários sobre as próprias práticas de ensino.

Por fim, destacaríamos a necessidade de inserção dos profissionais em formação no espaço escolar, para que compreendam a complexidade do processo educativo. Portanto, acreditamos os cursos de formação de professores necessite pensar práticas, ao longo de todo o curso, desde seu início, que promovam o contato, a observação e a interação dos profissionais com a escola, com a sala de aula, de modo que ao assumir a tarefa educativa, estes tenham pleno conhecimento da realidade que os espera, desenvolvendo desde o princípio, saberes e competências úteis para suas práticas e capazes de habilitá-los a desempenhar com competência o papel de educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente as discussões sobre a formação de professores devem estar na pauta do dia em nossas escolas e nas universidades, possibilitando um olhar crítico sobre a trajetória da formação, profundamente marcada pela fragmentação e pela linearidade. Torna-se imprescindível ampliar o enfoque dos debates, de forma a articular os segmentos da comunidade educacional (governantes, gestores das universidades e das escolas, professores, estudantes, famílias, sociedade em geral)

na busca de alternativas para a qualificação constante do processo de ensinar e aprender.

Concebendo o professor como projeto de vir a ser, com todo o ser humano, os processos formativos precisam oportunizar-lhe o pensar sobre si e sobre seus saberes e práticas, sobre a realidade da escola e sobre os projetos de homem e de sociedade que se deseja implementar. Tais reflexões norteiam o seu contínuo formar e (re)formar.

Os cursos de formação – inicial e continuada – têm como principal compromisso propiciar momentos de aprendizagem efetiva, a partir dos quais os docentes possam construir conhecimentos significativos, atingindo o domínio de sua área de atuação, entender como as crianças e jovens aprendem e como contribuir para que este processo ocorra de maneira dinâmica, crítica, criativa e gratificante. Isso porque, aprender tanto para professores quanto para alunos precisa se constituir como uma experiência alegre, dialógica, interativa e relevante para que os indivíduos se situem no mundo e escrevam suas histórias (individuais e do coletivo) com autonomia e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofícios de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. **O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora?** Artigo publicado em CD-room da XXII ANPEDE. GT Formação de Professores. Caxambu, MG: 1999

FREIRE, Paulo. *O Papel da Educação na Humanização*. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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

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

_____; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, O; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

O DIREITO À EDUCAÇÃO A JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: ALGUMAS COMPREENSÕES

CÁTIA KESKE¹

LETÍCIA DOMANSKI²

RESUMO

No presente texto, buscamos caracterizar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – como possibilidade de jovens e adultos usufruírem do seu direito à educação profissional e tecnológica e à educação básica. Fazemos isto por meio de um exercício de reflexão quanto à prática docente junto a jovens e adultos, no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em específico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Câmpus Santa Rosa. Ao estabelecer o diálogo entre nossas *percepções* docentes, no trânsito entre o des/conhecimento do direito de jovens e adultos à EJA integrada à EPT, problematizamos-las, entrelaçando conhecimento teórico e prática profissional docente, chegando a um alargamento do nosso conhecimento e, a partir disto, das nossas *compreensões*. O deslocamento das *percepções* às *compreensões* acerca do PROEJA, é subsidiado por textos legais e autores que discutem o direito à educação no contexto da EPT, da EJA e do PROEJA em contexto nacional e pelos conceitos de *humanização*, *inédito viável* e *ser mais* de Paulo Freire. Na reflexão, identificamos que, apesar de o PROEJA ser considerado uma conquista recente, é pontual em meio ao contexto socioeconômico que estamos vivendo, constituindo-se um espaço-tempo no qual se torna imperativo aos jovens e adultos reconhecerem-se como sujeitos de direitos, capazes de fazer história e de se refazer na história.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA.

¹ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Panambi. catia.keske@iffarroupilha.edu.br.

² Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Santa Rosa. ledomanski@sr.iffarroupilha.edu.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No atual contexto socioeconômico, condicionado pelo capitalismo a cada dia mais globalizado, aprender, buscar e relacionar informações diversas são capacidades humanas cada vez mais necessárias, em especial no mundo do trabalho, o qual exige hoje uma formação sempre mais complexa, nem somente teórica, nem apenas empírica. A ideia recorrente é que os trabalhadores que possuem capacidade para resolver problemas e aprender continuamente têm mais condições de trabalhar com “eficiência”.

Premissa que tensiona e provoca a exigência de escolarização de jovens e adultos. Exigência que imprime à Educação de Jovens e Adultos (EJA) um caráter funcional, na medida em que estes sujeitos, em sua grande maioria, a procuram para mediar suas preocupações enquanto trabalhadores, em busca de melhores condições para sua participação no mundo do trabalho.

Quais são, no entanto, os espaços e tempos de que os trabalhadores dispõem para usar de seu direito à educação profissional e tecnológica? No presente texto, buscamos caracterizar o PROEJA como possibilidade para tal direito. Fazemos isto por meio de um exercício de reflexão quanto a (nossa) prática docente junto a jovens e adultos, no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁶⁴⁶, em específico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Câmpus Santa Rosa.

O exercício parte das *percepções* acerca do direito à educação profissional e tecnológica a jovens e adultos quanto a sua oferta pública e gratuita por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – às *compreensões* das suas implicações sociais e culturais para estes sujeitos.

Ao tratarmos de *percepções* e *compreensões* sobre a implementação e oferta (pública e gratuita) de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a jovens e

⁶⁴⁶ Instituída pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que também cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

adultos, nos referimos a conhecimento inicial e um conhecimento alargado, na esteira de Paulo Freire em seu conceito de *consciência*⁶⁴⁷.

Ao estabelecer o diálogo entre nossas *percepções* docentes, no trânsito entre o des/conhecimento do direito de jovens e adultos à EJA integrada à EPT, problematizamo-las, entrelaçando conhecimento teórico e prática profissional docente, chegando a um alargamento do nosso conhecimento e, a partir disto, das nossas *compreensões*, do nosso *texto/contexto*. Há que se dizer que se trata de um exercício reflexivo provocado pelo reconhecimento da responsabilidade docente quanto à ressignificação das nossas práticas educativas e pedagógicas. A *práxis* exigente do aprender ao ensinar, pois “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (Freire, 1992, p. 155).

O deslocamento das *percepções* às *compreensões* acerca do PROEJA, é subsidiado por textos legais e autores que discutem o direito à educação no contexto da EPT, da EJA e do PROEJA em contexto nacional e pelos conceitos de *humanização*, *inédito viável* e *ser mais* de Paulo Freire. Sobretudo, mesmo em caráter de provisoriedade – dada a constante ressignificação pela qual passa o conhecimento na contemporaneidade – privilegiamos textualmente nossas *compreensões*, o conhecimento inicial alargado. Com elas apresentamos a “receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos” (Freire, 1983, p. 61-62), na transitividade crítica, para a qual arguições sempre são necessárias, dado o PROEJA ser novo, para o qual o *caminho se faz caminhando*.

⁶⁴⁷ Para Freire, a consciência constitui-se na “transitividade”, dado o grau de compreensão da realidade dos sujeitos, bem como das relações que fazem com o condicionamento histórico-cultural. Em *Educação como prática da liberdade* (1983), Freire concebe a consciência no trânsito entre a intransitividade (o “quase incompromisso do homem com a existência”), a transitividade ingênua (a “simplicidade na interpretação dos problemas”, impermeável à investigação) e a transitividade crítica (na qual se dispõe às revisões na “prática do diálogo e não da polêmica”) (p. 60-61).

Do direito à educação profissional integrada à Educação Básica a jovens e adultos: o PROEJA nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Sob a denominação inicial *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos*, instituído pelo Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, o PROEJA pauta-se pela necessidade de integrar um “grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter uma formação profissional de qualidade” (Brasil, 2007, p. 3) que, historicamente, não teve estes direitos contemplados como prioridade pelas políticas educacionais.

Um ano mais tarde, com a promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o PROEJA passa a ter seus contornos atuais. Com a denominação alterada para *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*, passa a contemplar as etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio, pode ter como proponentes entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional e instituições dos sistemas de ensino estaduais, municipais e federal, determinando para este último a oferta obrigatória de 10% das vagas da Educação Básica Profissional ao PROEJA.

As proposições legais deste decreto são asseguradas, mais tarde, pela Lei nº 11.741, de 17 de julho de 2008, que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da educação profissional e tecnológica, alterando a redação dos artigos 36, 39, 40 e 41. Vale destacar que este texto legal afasta o teor de vulnerabilidade, pois como destaca Simone Valdete dos Santos (2008, p. 1) “o modo de regulamentar políticas públicas estatais tendo como instrumento decretos-lei determina uma vulnerabilidade, pois compõe políticas de governo, facilmente modificadas, sem debate no Legislativo”.

Ainda em 2008, o governo federal cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Quase cem anos após a Educação Profissional ter seu início no governo do Presidente Nilo Peçanha, em 1909, pelo Decreto nº 7.566, de 23/12/1909, as dezenove escolas de

artes e ofícios, posteriormente denominadas Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), dão origem aos IFs. Como instituições de ensino do sistema federal, os IFs “nascem” com obrigatoriedades, dentre as quais destacamos a oferta de PROEJA.

Percebendo o PROEJA como direito à educação estendido à profissionalização, ao trabalho e à dignidade, compreendemos a educação, a partir de Carlos Roberto Jamil Cury (2002), como direito e sua efetivação em práticas sociais se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações. Tem, porém, o PROEJA, a potencialidade para subsidiar a contraposição à sobrevivência em subempregos e ainda a miséria des/assalariada de milhões de brasileiros? Será um texto legal, cite-se mais uma vez, o Decreto nº 5.840/2006, capaz de efetivar um direito garantido?

O Documento Base para o PROEJA Ensino Médio, ao afirmar que não se trata de “[...] subsumir a cidadania à inclusão no ‘mercado de trabalho’, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (Brasil, 2007, p. 13) desafia às instituições de ensino, que fazem ou pretendem fazer esta oferta para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, que esteja para além de formar um profissional técnico. Cury (2002) nos permite ampliar a questão pela sua ideia de que “a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais”. Segundo este autor, a lei acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países, tendo caráter contraditório, de luta, que a acompanha, “luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça”.

Paiva (2006, p. 1), corrobora neste sentido, ao destacar que “a questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos”. Paulo Freire considera este caráter de luta condição existencial, compromisso radical para a humanização. Quando se trata de direitos, diante dos quais, devem-se realizar todas as marchas para buscá-los, Freire é enfático ao não acreditar em nenhuma luta em favor da igualdade de direitos e da superação das injustiças que não se funde no respeito à vocação para a humanização. Intrínseca à humanização o sonho e a esperança.

O sonho para a humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais [...] que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 1992, p. 99).

Na esteira do pensamento freiriano, podemos ousar pensar o PROEJA como a possibilidade de “sonho realizado” a jovens e adultos em se tratando de acesso à EPT e à Educação Básica? Que outros sonhos têm estes jovens e adultos? Segundo Arroyo (2006, p. 28), “os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito a terra, o direito à sua identidade”. O que temos assistido em nosso país, entretanto, é que o direito à educação em sua não efetividade está sempre relacionado a outros direitos não usufruídos por todos, entre eles saúde, trabalho, moradia, dignidade.

Na concepção de Ramos (2010) singularmente, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica para a classe trabalhadora configura a profissionalização de jovens como uma necessidade, ao mesmo tempo em que a EJA continua sendo predominantemente reparadora da negação do direito à educação básica. Articuladas, EJA e educação profissionalizante combinam a negação (ao trabalho e à educação). O PROEJA é instituído, assim, no limite do fazer educação profissional integrada à EJA de forma substitutiva destes direitos. Como elabora Gaudêncio Frigotto, com propriedade teórica e epistemológica, na educação profissional e tecnológica imbricam-se conflito e antagonismo de concepções e, portanto, de disputa política (2007, p. 2). Outrossim, “por trás de cada conceito de conteúdo, de organização e financiamento da educação profissional e tecnológica, aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico (p. 3).

Para ampliar nossas *percepções*, trazemos como recorte teórico e conceitual as duas concepções apontadas por Ciavatta e Trein (2007), quando analisam a lógica que deve presidir a oferta de educação profissional a milhões de jovens brasileiros que buscam um futuro. As autoras ponderam:

Uma é a lógica do mercado que já não existe enquanto livre compra e venda de força de trabalho, mas como um conjunto complexo de forças materiais e imateriais que submetem os que buscam trabalho às leis da super-exploração do trabalho, particularmente nos países dependentes do capitalismo central. Outra é a lógica da educação que tem como fim a formação do ser humano, em todos os seus aspectos, físicos, morais, afetivos, intelectuais, estéticos (p. 12)

Esta última lógica, “da educação que tem como fim a formação do ser humano em todos os seus aspectos” compreende o sentido político-pedagógico da educação politécnica, a qual tem “uma origem remota na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (Ciavatta; Trein, 2007, p. 12-13). No Brasil, como observam estas autoras, a origem é recente e está presente na ideia de integrar formação geral e educação profissional, buscando superar o tradicional dualismo vivido na sociedade e na educação brasileira, nas lutas pela democracia e na defesa da escola pública. Tal ação retoma a educação politécnica, proposta no primeiro projeto da LDBEN nº 9394/96,⁶⁴⁸ e este ideário é retomado com o Decreto nº 5.154/2004. Sobretudo,

[...] integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (Ramos, 2010, p. 67).

A qual lógica estamos atendendo? É possível identificá-las em nossas ações institucionais quanto ao PROEJA, se nem mesmo temos políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos, como pondera Miguel Arroyo (2006, p. 18)? Podemos estar, sobretudo, como o próprio autor aponta, em um “tempo novo, em que parece que se vai perfilando cada vez mais a educação de jovens e adultos” que “vai sendo assumida pelo próprio governo e pelo Ministério da Educação, por

⁶⁴⁸ Conforme Frigotto (2007) o Decreto nº 5.154, promulgado ainda no primeiro mandato de Lula, representa a resposta a uma cobrança feita desde o início deste governo mediante lutas na área de educação, mediada por suas organizações científicas, culturais e sindicais: revogar o Decreto nº 2.208/97, o qual distanciava o Ensino Médio da perspectiva politécnica.

meio de políticas públicas” o que “nos aproxima, cada vez mais, de um perfil de educação de jovens e adultos mais definido, melhor caracterizado”.

O próprio Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (p. 4-12), o qual instituiu diretrizes para a EJA, apontou para a articulação das funções reparadora, equalizadora e permanente-qualificadora: a primeira, no sentido de possibilitar a entrada no circuito de direitos civis pela restauração do direito a uma escola de qualidade, negado anteriormente e, sobretudo, de reconhecer a igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano; a segunda, por representar a forma pela qual se distribuem os bens sociais, de modo a assegurar uma redistribuição e alocação em busca de mais igualdade; e a terceira, por expressar o sentido da EJA de proporcionar acesso à (res)significação e aprendizagem de conhecimentos a todos por toda a vida, dado o caráter de inacabamento dos seres humanos.

A oferta de PROEJA se faz, sob esta preocupação, desafiando à articulação das funções de reparar, equalizar e qualificar. Para tanto, a “identidade ‘trabalhador’ precisa ser matizada por outros aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos como a religiosidade, a família e a participação social e política nos mais diversos grupos culturais” (2007, p. 14). Originalmente os CEFETs tinham o Ensino Técnico público como bandeira principal. Com a nova proposta, os IFs têm outro foco de ação, o de criar ambientes de aprendizagem ampliados para a EPT. Neste processo de “acesso/ingresso” de jovens e adultos, é significativo considerarmos que

a formação *para* o trabalho, construída ao longo da história das instituições da Rede Federal de Ensino Técnico, tem sido a tônica do trabalho de educação profissionalizante nessas instituições. O ingresso, nessas escolas, de um público específico, como o do PROEJA, implica uma novidade, tendo em vista que são sujeitos que já têm uma formação *no e pelo* trabalho. Esta distinção traz consigo um conjunto de elementos que problematizam os saberes desses adultos ingressantes, estranhos à tradição das escolas técnicas e, conseqüentemente, aos saberes dos seus professores (Franzoi et al., 2010, p. 172).

Segundo Simone Valdete dos Santos (2009, p. 6), a educação profissional, assim como a Educação de Jovens e Adultos, foram “instituídas pela República, vinculadas à industrialização, compondo um discurso de possível assistência aos pobres, do analfabetismo como doença social”. O que *percebemos* é que mesmo

mais de cem anos após o decreto que instituiu as “escolas técnicas federais”, as mudanças são recentes e há relativo desconhecimento das alterações propostas quanto às modalidades e formas de oferta da educação profissional. Entre os profissionais dos Institutos Federais que atuam, direta ou indiretamente, no PROEJA, há o sentimento por vezes de “o que fazer”, de receio de não saber “como fazer”. Receio que pode ser explicado pelo deslocamento do perfil deste estudante. Naira Lisboa Franzoi et al. (2010) contribui neste sentido ponderando que “o sujeito da EJA, que se quer incluir no PROEJA, não compõe o modelo moderno de aluno: está fora da idade reconhecida como regular; evadiu ou nunca frequentou a escola regular; trabalha ou está em busca de trabalho” (p. 177). Não se trata mais do “jovem estudante que *virá a ser*, o técnico”, perfil de trabalhador idealizado da Educação Profissional. Trata-se do “trabalhador concreto que almeja uma formação técnica para melhorar sua condição em relação ao trabalho, já presente na maioria das situações há muito tempo em sua vida”.

E quem são estes sujeitos que, usando de políticas públicas educacionais e de equidade social, incluem-se? Ousamos responder que se trata de alunos jovens e adultos trabalhadores, empregados e desempregados, empregados assalariados ou informais, sobretudo, com saberes e experiências advindas de seu cotidiano. Homens e mulheres que já estão inseridos no mundo do trabalho, ou ainda, que nele buscam efetivar sua participação. Ousamos (nos) questionar: esta(s) identidade(s) é (são) fator(es) fundamental(is) no direcionamento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como nova instituição da Educação Básica e Superior? Eis nosso desafio, cujos desdobramentos constituem-se não somente conceituais, mas metodológicos e pedagógicos.

Reconhecido o avanço histórico quanto à equidade de oferta, nos questionamos se os jovens e adultos, quando fazem uso do seu direito, sentem-se provocados a contrapor sua condição socioeconômica, pensando em condições outras, a partir das práticas docentes na EJA e no PROEJA: as primeiras na rede estadual do Rio Grande do Sul no período de 2003 a 2011 e as segundas no Instituto Farroupilha Câmpus Santa Rosa desde o ano de 2010 aos dias de hoje.

Na perspectiva do “é” a ampliação de EPT proposta recentemente, considerado o fato de um século de atuação das escolas técnicas/CEFETs, ainda desafia: a (pre)ocupação de atender o “mercado de trabalho, qualificando mão de

obra”, realmente, não dá mais os contornos sociais e culturais à demanda elaborada nas consultas públicas, praticadas pelos IFs quando implementados em uma região? Estariam estas *percepções* referidas em uma concepção de educação profissional e tecnológica restrita (que adestra as mãos e aguça os olhos) para formar o *cidadão produtivo* submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado, destacada como uma face da escola dual reproduzida e mantida pelo projeto da classe dominante como anuncia/denuncia Frigotto (2007, p. 3) ao defender a ideia de que a desigualdade é, ao mesmo tempo, produto e condição do projeto dominante na sociedade brasileira?

Na dimensão do “deveria ser”, encontramos nos conceitos *inédito viável*⁶⁴⁹ e *ser mais* de Paulo Freire subsídio para analisarmos o que não está sendo, mas poderia vir a ser no PROEJA, ou ainda do que está proposto legalmente, mas que na prática ainda é utópico, porém possível.

Na medida em que o *inédito viável* é “uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas” (Freire, 1992, p. 231), segundo Vasconcelos e Brito (2006, p. 176), o *ser mais* é “a prática da valorização do indivíduo como homem. É a procura pela liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exigindo sempre uma busca permanente, que existe no ato responsável de quem a faz”.

Enquanto “deve/deveria ser”, o PROEJA tem potencial para geração de emprego e renda, uma vez que a oferta pública de educação profissional pela rede federal em regiões fragilizadas econômica e socialmente em nosso país traz consigo a visualização de dupla possibilidade: num primeiro momento, uma educação profissional passível de acesso por todos que assim o desejem e que considere seus sujeitos discentes no seu “todo”, um *inédito viável*, levando em conta que esta modalidade era, em sua maior oferta, restrita a instituições privadas; e, num segundo momento, uma educação profissional que possibilite aos seus sujeitos discentes desenvolverem-se não apenas cognitivamente e profissionalmente, mas socialmente, buscando *ser mais*.

⁶⁴⁹ Conceito criado por Freire a partir das influências que “recebeu das idéias desenvolvidas por André Nicolai com a categoria ‘soluções praticáveis despercebidas’, e de Lucien Goldman com a de ‘consciência possível’, que propõe a aplicação desse conceito à comunicação e à transmissão de informações” (Freire, 1992, p. 231),

Fazendo contraponto às ideias recorrentes que imprimem a esta modalidade somente a perspectiva de inserção no “mercado de trabalho”, alienada à lógica capitalista, trazemos o disposto no Documento Base enquanto desafio diante do “atual momento de crise da ordem moderna”, quando e onde a novidade retrata, no texto da SETEC/MEC, o *inédito viável* no PROEJA: “pensar novas formas de relação com o trabalho, novas alternativas de sobrevivência que não passem, necessariamente pelo assalariamento” (Brasil, 2007, p. 29).

Socialmente o PROEJA é visualizado na dimensão da possibilidade de *ser mais* dos jovens e adultos, pois representa um espaço e um tempo propícios à construção de um sujeito mais consciente de seus direitos, deveres e do exercício de sua cidadania, permitindo a inserção social de uma parcela populacional desqualificada tecnicamente que vive à mercê de subempregos, a qual, conseqüentemente, poderá melhorar suas condições de vida.

Culturalmente, destacamos o reconhecimento do PROEJA em sua “incidência” sobre a diversidade cultural local e a democratização do acesso à educação profissional. A diversidade de concepções, modos de ser e pensar enriquece o ambiente da sala de aula. A contradição vivida pelos sujeitos em seu exercício discente os leva a rever e ampliar sua visão de mundo, permitindo-lhes reler o mundo, o seu mundo, a partir da compreensão de que pode e deve fazer uso da palavra para pronunciar este mundo.

Ainda em perspectiva social, o *status* de ser aluno de instituição pública federal, a cada pouco, aumenta quantitativamente, dada a expansão da Rede Federal, que conta, atualmente, com mais de quinhentas unidades relacionadas aos IFs. A ampliação da oferta de EJA integrada à EPT (de PROEJA) traz vivências educacionais e sociais importantes, abrindo horizontes culturalmente daqueles que delas participam e delas são protagonistas.

Estas *compreensões*, somadas à premissa de que “uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, integral do educando” (Brasil, 2007, p. 35), desvelam o PROEJA enquanto *inédito viável* que possibilita a jovens e adultos *ser mais* profissional, social e culturalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das des/continuidades vivenciadas no campo da EJA, a disseminação da potencialidade da educação de jovens e adultos somada a sua condição de *direito*, têm exigido a apropriação do papel do Estado como parceiro potente e fomentador de ações e de novas concepções na e para a EJA/PROEJA. Esta exigência é pontual nas ações e lutas dos movimentos sociais e de algumas práticas educativas nesta modalidade, mas “recusada” ou mantida “em segundo plano” por muitos governos, tanto em âmbito nacional quanto pelos governos estaduais.

Reiterando essa assertiva, no Brasil, dado seu contexto político-econômico e sociocultural e pelas questões sociais decorrentes destes, a EJA tem em seu itinerário des/continuidades tanto político-administrativas quanto teórico-metodológicas, atendendo especialmente às demandas associadas aos problemas resultantes de políticas excludentes, de orientação neoliberal. *Pari passu* à busca pela escola e pela escolarização, jovens e adultos, na maior parte dos casos de retorno ou ingresso no contexto educativo, procuram subsidiar suas necessidades individuais diretamente relacionadas ao mundo do trabalho: salários melhores, proteção social e trabalhos que não sejam insalubres e/ou exijam demasiado esforço físico.

A Educação de Jovens e Adultos e, atualmente o PROEJA, os sujeitos jovens e adultos, educandos e educadores, homens e mulheres, trabalhadores empregados e desempregados, vêm lutando por seus espaços, tendo na legislação sua âncora e na crença em seus direitos o ponto de partida. Sobretudo, a definição legal de 10% das vagas para o PROEJA não corresponde à compreensão, nem teórica ou metodologicamente dentro dos Institutos Federais, muito menos pela sociedade da sua abrangência e contornos socioeconômico e cultural. É o novo que se anuncia em meio ao velho: educação profissional integrada à EJA. Nossas *percepções-compreensões* referiram, apontaram e problematizaram as dimensões desta oferta, à luz da preocupação para com a inclusão social dos inúmeros sem-lugar no contexto brasileiro, bem como no contexto regional no qual atuamos.

O PROEJA pode ser considerado uma conquista recente, mas pontual em meio ao contexto socioeconômico que estamos vivendo, constituindo-se um espaço-

tempo no qual se torna imperativo aos jovens e adultos cumprirem sua vocação ontológica de *ser mais*, fazendo seu *inédito viável*, constituindo-se e reconhecendo-se como sujeitos de direitos, capazes de fazer história e se refazer na história.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

CIAVATTA, Maria; TREIN, Eunice. A transformação do trabalho e formação profissional na sociedade da incerteza. 30^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG: 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 29 out. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº116, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000200010&script=sci_arttext> Acesso em: 5 fev. 2010.

FRANZOI, Naira Lisboa; HYPOLITO, Álvaro Moreira; FISCHER, Maria Clara. Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35 n. 1, jan/abr 2010. p. 167-186.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 28. n. 100, oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300023&script=sci_arttext> Acesso em: 14 set. 2009.

PAIVA, Jane. Direito à educação de jovens e adultos: Concepções e Sentidos. 29^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG: 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35 n. 1, jan/abr 2010. p. 65-85.

SANTOS, Simone Valdete dos. **Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o PROEJA**. 31^a Reunião Anual ANPED, Caxambu/MG: 2008. Caxambu/MG. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2009.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire: Glossário**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE¹

MÁRCIA REGINA DA SILVA²

RESUMO

Este texto reflete sobre a importância da Educação Dialógica e o quanto ela promove a construção de vínculos positivos entre educador e educandos. É fundamental na relação dialógica a presença da humildade, da esperança, do pensamento crítico e verdadeiro. O educador tem o seu diálogo solitário quando planeja, reflete, pesquisa sobre os conteúdos a serem trabalhados, porém ciente que outros caminhos irão se desvelar a partir do diálogo com os educandos. A Educação Dialógica deve ser norteada por conceitos construtores. São eles: autonomia, democracia e respeito. É impossível pensarmos em diálogo sem a presença do outro e de sua individualidade, considerando também tudo que poderemos ensinar e aprender nesta interação, como prática da liberdade. Através do diálogo abrem-se possibilidades infinitas de conhecer e compreender as pessoas que integram nosso convívio e vice versa. O diálogo constrói/reconstrói concepções, conhecimentos, posturas diante das aprendizagens que perpassam nossa existência. A metodologia utilizada em minha atuação docente é aquela que motiva cada educando a pronunciar sua palavra. Para muitos é natural expor-se diante do grupo, para outros é um desafio a ser enfrentado. O interessante é observá-los ao longo do ano letivo e perceber modificações neste sentido, que através do meu incentivo, das minhas intervenções, aos poucos, se sentem mais integrados, valorizados e dialógicos. O resultado que percebo através desta prática dialógica, acontece de forma processual, ao longo do ano letivo. Os educandos modificam sua postura, seu modo de verbalizar, interagir e refletir no grupo. Desenvolvem a autonomia, a autoria, a auto-estima, a tolerância entre outros aspectos relacionados a interação como grupo. Destaco também significativo amadurecimento quanto ao autoconhecimento em sua individualidade e subjetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo. Educador/Educandos. Autonomia. Democracia. Respeito.

¹ Este texto, com pequenas modificações, integrou um dos capítulos do meu Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, apresentado em Banca no dia 01/07/13, na UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos). BOLSISTA CAPES/PROEX.

² Professora. Graduada em Pedagogia, pela UNISINOS. Mestranda Acadêmica em Educação, no PPGEDU (Programa de Pós Graduação em Educação) da UNISINOS. Email: mareasol@terra.com.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação fundamentada no diálogo entre o educador e os educandos contempla infinitas possibilidades de interação, troca, conhecimento e cumplicidade, além de aprendizagens consistentes. A postura do diálogo nas relações escolares estimula em todos os envolvidos a vontade de ir além, de dialogar mais e, através desta ação, refletir e agir em busca de construções para o futuro.

Zitkoski (2006, p.24) destaca que:

O fundamento da dialogicidade educativa brota da própria natureza do homem em sua autoconstrução na história, que mostra uma essencial abertura diante do mundo e dos outros, porque é um ser inconcluso, inacabado, incompleto e existencialmente insatisfeito com o que já é. Essa abertura ao novo, às possibilidades que estão por realizar-se é o que impulsiona a nós, seres humanos, para o ser mais (ZITKOSKI, 2006, p. 24).

A Educação dialógica tem como essência a prática da liberdade, ou seja, a palavra dita, refletida, transformada em novas ações que libertam o ser, o agir, o identificar-se como sujeito crítico diante de sua existência. Através do diálogo pode-se conhecer e compreender com amor as pessoas em sua singularidade e em suas relações diante do mundo. Educador e educando, nesta concepção dialógica, constroem vínculos positivos onde a palavra expressada entre eles é escutada, valorizada e problematizada de modo que venha a acrescentar e gerar novas discussões que encaminhem transformações no que diz respeito a pensamentos, conceitos e visões do mundo em que se vive. Nas palavras de Freire:

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, 2011, p.108).

Destaca-se que, para que aconteça o diálogo entre o educador e os educandos, é necessário que a humildade, a esperança, o amor e a confiança no

ser humano, além de um pensamento crítico e verdadeiro, façam parte integrante desta prática. A humildade permite que todos interajam com igualdade, cada um com suas contribuições, sendo que todos se sentem engajados e assegurados de que, independentemente de suas diferenças, todos os saberes serão considerados. A esperança é a força que impulsiona as pessoas para transformações, claro que conscientes de que ela é necessária, mas não suficiente, para que aconteçam mudanças; haverá muita luta e investimento para que a esperança por dias melhores se efetive. O pensar crítico e verdadeiro é o que retrata aquilo que o sujeito vive, sente, acredita, almeja e consegue relacionar com a temática que está sendo dialogada, contribuindo com sua individualidade para o pensar e o consolidar de ideias, de encaminhamentos, de aprendizagens de modo coletivo.

Assim pontua Freire:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles e elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que se faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que usa um para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. [...] (FREIRE, 2011, p.162-163).

Refletindo através das colocações de Freire, entende-se que a Educação dialógica valoriza a liberdade de expressão dos sujeitos envolvidos e cada um é reconhecido e valorizado por sua própria identidade, externando suas ideias, conhecimentos e vivências. O educador é diferente do educando por inúmeros aspectos e, cientes dessa condição, ambos crescem e aprendem um com o outro a serem melhores, cada um atuando em sua posição democrática. Esta diferença é que torna positiva a interação entre eles, pois se rompem várias concepções equivocadas, como aquela que enfatiza o educador como o profissional que tudo sabe e o educando só recebe seu conhecimento ou, ainda, que o educador não erra e que o educando nada sabe.

A Educação dialógica estrutura-se no diálogo desde o momento em que apenas o educador está em cena, ou melhor, quando ele está buscando,

pesquisando, refletindo e planejando os conteúdos a serem desenvolvidos com os educandos. No diálogo solitário com diferentes recursos disponíveis ele se depara com suas inquietudes, dúvidas e certezas diante do que e de como irá trabalhar cada um dos conteúdos selecionados. Neste período de diálogo interno, ele dialoga consigo e com suas concepções, estabelecendo possíveis trajetos a percorrer com seus educandos, mas convicto de que muitos outros caminhos irão se desvelar a partir do diálogo com eles.

Freire destaca que:

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 devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2011, p.116).

Levando em consideração que a Educação dialógica tem como base o diálogo amoroso e democrático, fica explícito que através dele são estabelecidas todas as relações entre o educador e os educandos. Para que o diálogo aconteça como instrumento de libertação e não de opressão, deve ser norteado por conceitos extremamente construtores. O primeiro deles é a autonomia, instigando seu exercício para todos os sujeitos envolvidos, onde a autonomia na participação dos diálogos de forma oral ou pela observação seja um ato consciente, claro e seguro para cada ser, em sua individualidade. O segundo conceito a fazer-se presente deve ser a democracia, ou seja, um ambiente no qual a participação de todos é considerada na tomada de decisões, todos com oportunidade de expressar suas ideias, suas visões, suas projeções diante da problematização que está em evidência, sendo que todos percebem suas contribuições para com o todo. O terceiro conceito que fortalece a prática da Educação dialógica é o respeito, pois todo grupo é constituído por diferentes pessoas que, conseqüentemente, possuem um universo cultural diverso dos demais, rico em saberes que compõem sua trajetória de vida, e sem o respeito pelas características de cada uma delas não haverá como avançar nas interações dialógicas.

A autonomia, a democracia e o respeito são elementos essenciais na busca de relações dialógicas entre o educador e os educandos; quanto mais claros e verdadeiros, exercidos entre o grupo, maiores resultados qualitativos

desencadearão, pois onde se gera um ambiente educador com pessoas autônomas, democráticas e respeitadas entre si todas são provocadas a aprender, reaprender intensamente, levando esses ensinamentos para um viver em sociedade com uma postura mais humanizada e desafiada a evoluir sempre. Freire pontua:

O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza. Não significa isto que a teoria da ação dialógica conduza ao nada. Como também não significa deixar de ter o dialógico uma consciência clara do que quer, dos objetivos com os quais se comprometeu (FREIRE, 2011, p.228).

A Educação dialógica, através da Pedagogia, precisa oportunizar infinitos espaços para que o outro pronuncie a si mesmo, estabelecendo relações com o mundo. O ato de pronunciar o mundo exige que o sujeito desenvolva a compreensão, a organização de conceitos, a concepção crítica de seus saberes e o quanto eles podem contribuir para novas aprendizagens. Educador e educando, nesta relação dialógica, precisam construir um espaço de muita seriedade, comprometimento, respeito e, ainda, consciência de que tudo o que é dialogado tem importância e será valorizado enquanto experiência coletiva, no sentido de que sempre todos os sujeitos participantes consigam conhecer-se e conhecer mais através das interações dialógicas que vivenciam juntos.

Afirma Freire:

[...] Já a dialogicidade é cheia de curiosidade, de inquietação. De respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam. A dialogicidade supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta. No clima da dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe a razão por que o faz. Não pergunta por puro perguntar ou para dar a impressão, a quem ouve, de que está vivo (FREIRE, 2000, p.80).

O diálogo desenvolve no sujeito a capacidade de escutar, de respeitar, de aceitar e de amar o outro em sua singularidade, e nesta marca singular que constitui o outro se encontra a grande oportunidade de crescimento e descobertas entre todos. Quando as pessoas tomam ciência de que podem aprender através dos saberes dos outros, desencadeiam-se diversas possibilidades de aprendizado e, conseqüentemente, de valorização do outro.

Segundo Oliveira:

[...] Tornamo-nos gente quando aceitamos o outro e, nessa aproximação, percebemos nossas próprias limitações; quando, sem desanimar, deixamos a nossa marca no mundo, procurando fazer diferente a cada dia, não permitindo que a acomodação roube os nossos sonhos. Nesse movimento constante, abrimos novas veredas que nos conduzem, enquanto seres históricos, a lugares de excelência, já contemplados por Freire quando nos convida a que façamos e refaçamos constantemente o nosso projeto de viver e saber (OLIVEIRA, 2011, p.93).

Para que a Educação dialógica aconteça de forma efetiva, é fundamental que o educador, aquele que está à frente do grupo, se coloque em relação de igualdade com os educandos, mostrando através do próprio exemplo que todos são iguais no sentido de participarem e contribuírem no processo de Educação, que objetiva uma abertura constante para o novo, para a descoberta, para a construção. Esta atitude do educador é marcante para o entrosamento dos educandos com ele, pois mediante suas intervenções ele instiga o grupo a pensar e a repensar suas visões, suas concepções, seus preconceitos e suas posturas com relação ao outro. Nesta troca dialógica, onde todos aos poucos têm a oportunidade de se conhecer, está o caminho para a construção do conhecimento significativo.

Nas palavras de Mädche:

[...] O diálogo é a verdadeira fonte do conhecimento! Por ele os dialogantes percorrerão um processo coletivo de conhecimento no qual não existem sabedores e não-sabedores, mas comunicantes que contribuem ao diálogo com suas próprias experiências como conhecimento e, com isso, abrem o caminho para um melhor entendimento (MÄDCHE, 1998, p.72).

A Educação dialógica propõe a seus participantes uma constante atitude de escuta e humildade diante das contribuições do outro, pois com certeza aparecerão muitas divergências com relação à verdade do outro, que pode ser mais profunda e fundamentada do que a que se expressou. É fundamental que se desenvolva uma postura de estar aberto a modificar sua visão de mundo, revendo seus conceitos e compreendendo que este movimento é produtivo, desde que bem refletido. Conforme Freire (2011, p.111): “Não há, por outro lado, diálogo se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante”.

Para finalizar a reflexão acerca da Educação dialógica, cabe ressaltar que o outro e toda a sua bagagem construída no decorrer de sua vida, através de suas experiências, é o grande protagonista desta prática, pois o outro também sou eu, somos nós diante dos demais. Toda esta trajetória de vida que o outro carrega acrescenta na trajetória dos demais, enriquecendo as trocas individuais e as coletivas no que diz respeito aos saberes escolares e também aos saberes de vida. É impossível pensar em diálogo sem a presença do outro, o outro que necessita pronunciar e ser escutado para ensinar e aprender diante de toda a demanda que o diálogo propõe, desde que valorizado, problematizado, e que traga significado aos sujeitos nele envolvidos.

Destaca Trombetta:

[...] O que sustenta o diálogo é o reconhecimento, o respeito e o amor ao outro. Não há educação libertadora onde se nega o outro e suas experiências, suas histórias. Cada um de nós é também suas histórias, seus saberes aprendidos na escola do mundo (TROMBETTA, 2011, p.40).

Nesta perspectiva, criam-se espaços para que o outro pronuncie a si e ao mundo, e esta possibilidade de dizer a palavra é toda a Pedagogia, pois o falar, o ato de pronunciar o mundo exige que o sujeito compreenda, organize conceitos, reflita e selecione o que realmente é significativo para ele dialogar em determinado momento.

Diálogo é também uma atitude que demanda a capacidade de escutar, respeitar e amar o outro, visto que ninguém entrará no espaço do diálogo se não amar as outras pessoas. Colocar-se em relação de igualdade com o outro é fundamental. O sujeito que é arrogante e autoritário não é capaz de dialogar, justamente porque o diálogo exige abertura ao novo. Quem se coloca num espaço de diálogo sabe que pode aprender com os saberes dos outros.

Schnorr (2001, p.83) pontua que: “A dialogicidade no processo educativo libertador, revolucionário, é resgate da humanização, na ação-reflexão, do direito de ser mais. A luta por um outro mundo só pode ser feita por seres humanos, e não por seres reduzidos a ‘coisas’.”

Portanto, fica impossível pensar em um espaço de diálogo entre pessoas sem que a base desta relação de troca mútua seja o respeito aos saberes do outro e a consciência de que cada um dos sujeitos envolvidos tem inúmeros conhecimentos a serem compartilhados, assim como diversas dúvidas, incertezas e ignorância com relação a determinados assuntos. Neste contexto, o educador e os educandos sentem-se desafiados a expressar, interpretar, refletir, construir através de todos os diálogos, considerando que jamais serão os mesmos após cada vivência dialógica, somando o que já sabem ao todo novo que é pronunciado pelo outro.

Segundo Zanetti:

O educador e a educadora progressistas necessitam estar cientes de que não sabem tudo, e o educando tem o direito de saber que não ignora tudo, que necessita saber melhor o que já sabe e conhecer o que ainda não conhece. Nesse processo educativo dialético, fundado no diálogo, educadores e educandos são sujeitos do ato de conhecimento e a curiosidade de ambos se encontra na base do aprender-ensinar-aprender (ZANETTI, 2001, p.208).

Necessita-se cada vez mais, como educador/educadora, valorizar o diálogo no espaço escolar, porque onde há pessoas deve haver trocas, liberdade de expressão, conflitos, argumentação, construções significativas resultantes deste movimento dialógico. Cada sujeito sente-se valorizado e comprometido neste contexto, pois todos percebem suas colocações como contribuições para o outro e vive-versa, no exercício, como cidadãos, de ser, estar e transformar a sociedade.

Pode-se concluir através de Freire:

O diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (FREIRE, 2001, p.303).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta reflexão diante da Educação Dialógica, fica impossível pensar uma Educação que não priorize o diálogo entre o educador e os educandos de forma intensa, nos diferentes momentos e espaços escolares. Através do diálogo um novo mundo é desvendado, pelo olhar e pela contribuição de cada um que integra o processo de ensinar e de aprender.

Percebo em minha atuação docente muitas modificações dos educandos, na medida que estabelecem diálogos com maior tranquilidade diante das diferentes demandas que acontecem no cotidiano escolar. Sentem-se valorizados, seguros, autônomos em ter a oportunidade de expor suas ideias, sendo estas consideradas e valorizadas. Observo também que através do diálogo nosso vínculo educador/educandos torna-se cada vez mais estreito, significativo e de intensa cumplicidade.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antonio; HENZ, Celso Ilgo; GHIGGI, Gomercindo. **Diálogos com Paulo Freire**: Ensaios sobre Educação, Cultura e Sociedade. Pelotas: Ed.UFPEL, 2012.

ANTUNES, Celso. **Entre as paredes da Escola**. Curitiba: Melo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50.ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____; GHIGGI, Gomercindo, CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt (Orgs.). **Leituras de Paulo Freire na Partilha de Experiências**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

HENZ, Celso Ilgo. Educação e culturas: (des)encontros entre o “eu” e o “outro”. In: ANDREOLA, Balduino Antonio; _____; GHIGGI, Gomercindo. **Diálogos com Paulo Freire**: Ensaio sobre Educação, Cultura e Sociedade. Pelotas: Ed. UFPEL, 2012. p.67-94.

MADCHE, Flávia Clarici. **Abrindo perspectivas**: a intersubjetividade na Pedagogia de Paulo Freire. Porto Alegre: DaCasa, 1998.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luís Carlos; Ética. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.178-180.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & A Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REFLEXÕES SOBRE ARTE: UM DIÁLOGO COM AS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE

MARIA DA GRAÇA CHABALGOITY DO NASCIMENTO E SILVA¹

TÂNIA MARIA DE BASTOS²

RESUMO

O presente trabalho é resultado de estudos realizados na disciplina de Arte-Educação do Curso de Pedagogia da URI - 8º semestre. Buscamos resgatar a essência de alguns artistas plásticos com o objetivo de valorizar e redimensionar essa prática voltada para a educação infantil e anos iniciais. Revisitamos as obras de Paulo Freire e as contribuições da pedagogia freireana para a educação infantil. Para Freire, é fundamental que o professor respeite esse *saber de experiência feito* e trabalhe, de modo que possa ser superado, estimulando a criatividade e a capacidade de leitura do mundo dos educandos. A partir dessa proposta, técnicas variadas foram sugeridas e geradas, visando a inserção da arte num trabalho interdisciplinar. Ressaltamos que a Arte na educação favorece o pleno desenvolvimento, objetivando a constituição de sujeitos conscientes e aptos a exercer a cidadania. Reafirmamos o pensamento de *Freire* quando nos fala em sua Pedagogia da Autonomia da “boniteza”: “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. A metodologia deste projeto se desenvolveu a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico que serviu de suporte para o estudo e a apresentação da vida de cada artista. Como resultados, constatamos que as transformações e reflexões da prática cotidiana provocaram mudanças na metodologia tradicional. Educar com arte evita a fragmentação de saberes, fazendo com que o aprendizado seja mais significativo. Essas dimensões determinam duas grandes entradas para a Arte na Educação Infantil e anos iniciais: aparece como linguagem essencial à comunicação e expressão e como um repertório de conhecimentos construídos culturalmente e ao qual a criança pode ter acesso através das ações do professor.

PALAVRAS- CHAVE: Criatividade. Arte. Expressão. Paulo Freire. Boniteza.

¹ Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: mariadagraca@urisan.tche.br.

² Ex-aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: taniabastos27@gmail.com.

APRESENTAÇÃO

MATERIAL NECESSÁRIO PARA A APRESENTAÇÃO: Projetor de slides.

TEMPO PREVISTO: dez minutos.

UM QUADRO DE CRISE, RESISTÊNCIAS E LUTAS: ÉTICA-BONITEZA DE MÃOS DADAS!

RITA DE CÁSSIA FRAGA MACHADO¹

RESUMO

Em geral, o Estado atende, por ser um estado de classe, prioritariamente aos interesses da burguesia e do capital financeiro (nacional, internacional e associado), em detrimento das reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras (empregados e/ou desempregados).² Freire (2000; 2001) chama a atenção para um aspecto fundamental. Existe uma ligação profunda entre o processo educativo e os demais processos essenciais à vida de uma sociedade: a atividade política, econômica, cultural. O processo educativo não é apenas uma atividade humana entre outras, *mas uma dimensão inerente a qualquer atividade do homem e da mulher como ser social*. Dentro desta visão, a tarefa educativa não se limita ao caso particular do sistema formal de educação. Sociedade e educação são relações intrínsecas e se correlacionam, se a crise está na sociedade à educação está em relação. Portanto, *a expressão desta estética se dá no conteúdo ético*, no resgate e na busca de todas as formas de relação humana – sua beleza estética própria e o aprimoramento destas expressões. Assim, conforme nos apresenta Freire, *a beleza não é privilégio de uma classe, mas uma construção compartilhada por todos em sociedade*, precisando ser conquistada a cada momento, a cada decisão, por meio de experiências, *atitudes, marchas e caminhadas capazes de criar e recriar o mundo*.

PALAVRAS-CHAVE: Crise. Resistências e Lutas. Ética-Boniteza.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O momento histórico está complicado. Para os movimentos sociais populares, a crise política se agravou com as políticas públicas de cunho compensatório que começaram a surgir no Brasil em forma de programas governamentais a partir de 2005. Soma-se a isso a crise que as políticas sociais também começam a sofrer a

¹ Professora adjunta na Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Seus interesses de pesquisa atualmente compreendem a problemática do Trabalho-Educação, Movimentos Sociais de Mulheres e Educação como Formação Humana. É educadora popular.

² No Brasil temos as centrais sindicais, ainda que cooptadas, que apresentam tal pauta e a os movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Desempregado do RS/MTD.

partir da década de 1990 no Brasil. Subordinado e fazendo parte da lógica da exploração financeira do capital a que foi concedida e submetida à sociedade brasileira e a América Latina, a crise do Estado, nos anos 90 e neste início de século, resultou no abandono pelo Estado de responsabilidades irrenunciáveis que vinha ocorrendo de acordo com a lógica privatista da reforma do Estado realizada nos governos Collor e FHC. Não ocorreu, portanto, somente uma mudança nas formas de luta contra o Estado, o alvo também mudou: os trabalhadores e trabalhadoras continuam a reivindicam do Estado, e não diretamente do capital, o atendimento aos seus interesses apesar de intrínseca relação. Em geral, o Estado atende, por ser um estado de classe, prioritariamente aos interesses da burguesia e do capital financeiro (nacional, internacional e associado), em detrimento das reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras (empregados e/ou desempregados).⁶⁵⁶ Freire chama a atenção para um aspecto fundamental. Existe uma ligação profunda entre o processo educativo e os demais processos essenciais à vida de uma sociedade: a atividade política, econômica, cultural. O processo educativo não é apenas uma atividade humana entre outras, *mas uma dimensão inerente a qualquer atividade do homem e da mulher como ser social*. Dentro desta visão, a tarefa educativa não se limita ao caso particular do sistema formal de educação. Sociedade e educação são relações intrínsecas e se correlacionam, se a crise está na sociedade à educação está em relação. Portanto, *a expressão desta estética se dá no conteúdo ético*, no resgate e na busca de todas as formas de relação humana – sua beleza estética própria e o aprimoramento destas expressões. Assim, conforme nos apresenta Freire, *a beleza não é privilégio de uma classe, mas uma construção compartilhada por todos em sociedade*, precisando ser conquistada a cada momento, a cada decisão, por meio de experiências, *atitudes, marchas e caminhadas capazes de criar e recriar o mundo*.

Em detrimento também de políticas públicas, a efetivação de direitos sociais universais materializados em políticas públicas (PERONI, 2013) se produzem no movimento da correlação de força existente no Estado brasileiro. Assim, entendemos que tanto o Estado como a sociedade civil são atravessados de correlações de força e classes sociais e projetos societários distintos. A família, os

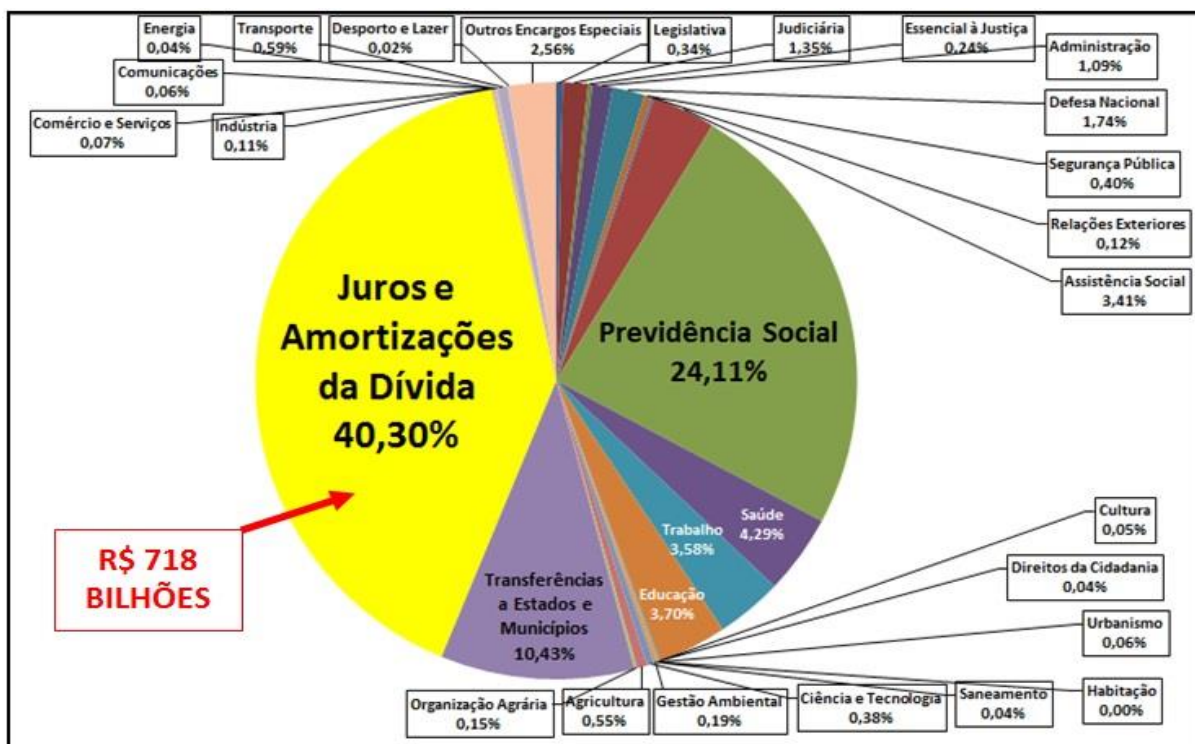
⁶⁵⁶ No Brasil temos as centrais sindicais, ainda que cooptadas, que apresentam tal pauta e a os movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Desempregado do RS/MTD.

grupos sociais, a empresa, as associações de classe, os partidos políticos e qualquer outro tipo de organização social são chamados a desempenhar uma tarefa educativa. Em outras palavras, a prática educativa não é responsabilidade exclusiva dos profissionais reconhecidos pelo sistema, mas de todos os membros da sociedade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesse sentido é que destacamos o sentido da resistência e da luta como expressão ética e estética no ato de luta e resistência. *A expressão desta estética se dá no conteúdo ético*, no resgate e na busca de todas as formas de expressão humana - sua beleza estética própria e o aprimoramento destas expressões. Assim, conforme nos apresenta Freire, *a beleza não é privilégio de uma classe, mas uma construção compartilhada por todos*, precisando ser conquistada a cada momento, a cada decisão, por meio de experiências, *atitudes capazes de criar e recriar o mundo*.

Estas assumem um caráter contrário à subordinação e, ao mesmo tempo, propositivo para melhorar as condições de vida deste povo trabalhador. Estas proposições éticas representam a luta por uma melhor educação, saúde, trabalho, saneamento básico e outros setores, que no Brasil têm acontecido através de exigência de direitos na materialização de políticas públicas. As marchas, expressão *estética*, indicam isso. E essas coincidem com um momento histórico no qual o Estado suprime muitos direitos sociais conquistados historicamente, o que na vulgata neoliberal é chamado de Estado mínimo, o que significa que, para o capital, ele é “máximo” em detrimento ao pagamento da dívida externa que toma 40% do orçamento da União (AUDITORIA CIDADÃ, 2014). Vejamos:



Fonte: Site Auditoria Cidadã, 2014.

Neste gráfico é possível perceber o tamanho da crise social instalada. Por exemplo, basta olhar e compararmos a porcentagem que vai para o setor da educação em relação ao que é destinado a pagamento de juros e amortizações da dívida externa. Este cenário de crise social e humana expressa a *dimensão ética* da vida humana. Por que crise? Porque milhares de pessoas estão sem acesso às questões fundamentais de sobrevivência.

A nova ordem de intenso desenvolvimento tecnológico gera uma racionalidade social desmedida do qual o desemprego estrutural é exemplar; esta muda radicalmente a noção de espaço e tempo social. Nesse sentido, a lógica absolutamente irracional da reprodução do capital, esta que incontrolavelmente, como diz Mészáros (2009), deixa milhões de pessoas fazendo parte de um exército de sobrantes e outros milhares em situações de grande miserabilidade, tende a se apresentar atualmente como “principal mercadoria do capitalismo. Expande as relações sociais que permitem a extração de mais valor ao passo que se descola ficticiamente das condições reais da própria vida social” (FONTES, 2010, p. 35).

Não diferente disso, o quadro de crise se aprofunda também no governo Lula (ANTUNES, 2012), como foi acontecer com a elaboração de políticas que de cunho compensatório, resultado de uma pressão popular anteriormente, que começaram a “chover”. Começaram a chover, mas “chover no molhado”, porque de cunho estritamente compensatório elas não apresentam qualquer alternativa de mudança estrutural da sociedade, e quando apresentam – como é o caso da política do Programa Mais Educação – há um processo fortíssimo de desqualificação do trabalho docente, precarização da força de trabalho e um total descompasso entre educação, escola e sociedade mudando, na essência, o que deveria se transformar em uma política de educação integral para os trabalhadores e seus filhos.

Freire aponta caminhos a serem percorridos ética e esteticamente na educação que perpassam desde a concepção da educação formal até a educação popular, por exemplo, o compromisso, à coerência, ao respeito profissional e à mudança, na busca de sujeitos conscientes de seu papel numa sociedade que visa democratizar-se substancialmente.

Nesta perspectiva, a educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la humana, para permitir que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua história e não como objetos, *expressão ética*. Freire (2001, p. 40) afirma que “assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão, da ruptura, seres éticos”. Corroborando essa afirmação, Freire (idem, p. 78, grifos meus) realça a ideia de que:

o que [...] me move a ser ético esteticamente é saber que, *sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política*, eu devo sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. *Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, ao discurso contrário*, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de *termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver*, do outro, o respeito mútuo.

O diálogo, como diz o autor, é imprescindível nesta luta por uma educação verdadeira, é um compromisso com o outro, e implica o reconhecimento do outro, e é ele que permite ao educador e educando mostrar-se autenticamente mais

transparente mais crítico, cada um defendendo seu ponto de vista, e apresentando outras possibilidades, outras opções, enquanto ensina e/ou enquanto aprende. Em outras palavras, o diálogo é uma relação horizontal. Segundo Freire nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. O diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o conhecimento adquirido, vivido. Nesta relação dialógica, ensinar e aprender são possíveis quando "o pensamento crítico do educador ou educadora se entrega à curiosidade do educando". (...) Mas, para isso o diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado *que marche* ao gosto do acaso entre professores ou professoras e educando (FREIRE, 2002, p. 118).

Segundo Antunes (2012), nosso país esteve à frente das lutas políticas e sociais na década de 1980, conseguindo retardar a implantação do neoliberalismo no Brasil, fazendo com que a chamada “década perdida” fosse, para os movimentos sociais e políticos populares, o seu exato inverso. Como a história é cheia de surpresas, caminhos e descaminhos, a eleição de 2012 acabou por se converter na vitória da derrota. O mesmo autor destaca que oscilamos entre muita continuidade com o governo de FHC e pouca mudança, mas nenhuma com substância. O primeiro mandato de Lula terminou de modo desolador, “o que o obrigou a fazer mudanças de rota, sempre com muita moderação e nenhuma confrontação: Bolsa Família e altíssimos lucros bancários; aumento do salário mínimo e enriquecimento crescente no topo; nada de reforma agrária e muito incentivo ao agronegócio” (MACHADO, 2014, p. 183).

Outras formas de resistências, *expressão estética*, nasceram num nível de confronto da base dos movimentos sociais populares, especificamente as mulheres, com os governos. Exemplo disso são as reivindicações que fazem as mulheres do Movimento dos Trabalhadores Desempregados do Rio Grande do Sul⁶⁵⁷ em relação à “ação do estado” (MACHADO, 2014). A necessidade de políticas públicas para materializar, qualificar e manter suas vidas como trabalho, educação, escola, etc., é

⁶⁵⁷ O MTD é um movimento social de classe, da classe oprimida. Sua base caracteriza-se pela fome, miséria, exploração de trabalho infantil, subdesemprego histórico, violência doméstica, alcoolismo, drogas, portanto, por um processo de desumanização. A primeira ação que demarca o início “oficial” do movimento foi um acampamento de lona preta em 2000, numa área destinada à General Motors, no município de Gravataí/RS, do qual participaram 200 famílias. O MTD está organizado em 17 cidades do Rio Grande do Sul, com a participação média de 1,2 mil militantes, com a bandeira de luta “teto, terra e trabalho” (MACHADO, 2014, p. 104).

um dos resultados obtidos na pesquisa de doutorado de Machado (2014) realizada pela UFRGS e pela UFPEL.

Analisando-se as questões expostas anteriormente, fica evidenciada a importância das ideias de Paulo Freire para uma educação contra a dominação, *dimensão ética*, que favoreça um suporte para o confronto de ideias, valores que impregnam as discussões, sobre o ensino *dimensão estética*. Percebe-se, assim, um caráter extremamente necessário de ambas as dimensões na relação, ou seja, *de mãos dadas*.

Para Paulo Freire, a formação estética-ética acontece na educação, na sociedade, nos movimentos sociais, na escola onde educador e educando lutam por uma educação transformadora, dialógica e conscientizadora. Na sua perspectiva, educandos e educadores são engajados numa dimensão crítica e criativa no processo da construção do conhecimento, onde todos ensinam e todos aprendem num processo criador e recriador ligados às próprias experiências existenciais e origens culturais. Tanto professor quanto alunos percebem suas realidades criticamente e criam conhecimento dentro e por intermédio do diálogo. Por esse motivo, *o aspecto relevante da estética em Freire é sua perspectiva epistemológica no processo de criar conhecimento e sua relação com as experiências existenciais e culturais* (FREIRE, 2002).

A imagem abaixo expressa a *dimensão estética* da luta por direitos. Nela as mulheres marcham em defesa dos seus direitos. Uma marcha pelo trabalho de integrantes do Movimento das Mulheres Camponesas (MMC/RS) e do Movimento de Trabalhadores Desempregados (MTD/RS). Esta marcha também se marcou pelo não uso excessivo de agrotóxicos nas lavouras e pela melhoria no atendimento médico hospitalar aos moradores de áreas rurais.



Foto: Felipe Daroit/Agência

A experiência do Ponto Popular de Trabalho⁶⁵⁸ é proposta de experiência de “ação de Estado”. De forma piloto dentro do MTD e que poderia *ir além*, conforme aponta Machado (2014), caminhando em direção às conquistas de direitos e da ruptura desta lógica destrutiva do capital devastador. Ainda é uma promessa de Estado, porque não atende às necessidades básicas das mulheres da classe trabalhadora como, por exemplo, escola em tempo integral para seus filhos enquanto estudam e trabalham, acesso à energia elétrica para 36% destas mulheres e mesmo o próprio trabalho e a geração de renda por ele. Estas são condições fundamentais para que estas mulheres desenvolvam, de forma não alienada, o Trabalho Concreto resultando assim a existência humana pelo trabalho. Por isso, nesse sentido o ato de educar é sempre um ato ético e estético. Simplesmente não há como fugir de decisões éticas, desde a escolha de conteúdos até o método a ser utilizado ou a forma de relacionamento com estas mulheres que lutam e resistem à lógica massificadora do capital. É nesse sentido que Paulo Freire adverte o

⁶⁵⁸ O Ponto Popular de Trabalho é uma proposta de política pública, existente no município de Canoas/RS, do Movimento dos Trabalhadores Desempregados/RS que se insere no campo das iniciativas públicas para enfrentar a exclusão do emprego e suas consequências sejam aquelas resultantes da exclusão estrutural e histórica do capitalismo, sejam as decorrentes da intensificação da precarização das relações de trabalho, provocadas pelas políticas econômicas atuais.

pensamento do educador que vê a ética e a estética apenas como uma disciplina filosófica afastada da realidade. A título de exemplo, as palavras de Freire (1996, p. 16-17, grifo meu) são esclarecedoras:

Gostaria [...] de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a *nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente*. Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo *sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora*. 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 [...] *falo da Ética universal dos seres humanos, que condena o cinismo, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar a discussão freireana ética e estética a partir do sentido de boniteza no debate da resistência e novas lutas necessárias, por dentro da universidade e da sua singularidade, contra movimentos hegemônicos que deixam sobrando milhões de trabalhadores e trabalhadoras, *é uma forma também de resistir e de tornar a vida ética e bonita*. Entendemos que as experiências devem ser resgatadas para que a boniteza se reacenda com mais vigor. Os movimentos devem se apropriar eticamente do conhecimento produzido na universidade e se fortalecerem com ele. Porque na maioria dos casos estes mesmo movimentos estão à mercê das iniciativas governamentais, à espera de programas sociais que atendam a suas demandas, e novamente deixam-se de lado as iniciativas que estes trabalhadores realizam. O dever de pautar ações coletivas, como o fortalecimento e a elaboração de políticas públicas ligadas às suas necessidades, é uma tarefa ética e estética que se apresenta a estes movimentos em tempo de crise. Uma sociedade ética-esteticamente que deve educar o ser humano a ser capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, de despertar sensações, sentimentos, de respeitá-lo e de lutar conta a lógica destrutiva do capital. Freire reafirma a necessidade do respeito à nossa sociedade, o respeito à coisa pública, o respeito aos professores e aos alunos. É neste sentido que o autor aponta, "o ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar aos alunos da boniteza do processo de conhecer se sua prática

está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala adentro e corta seus corpos pouco abrigados"(FREIRE, 2000, p.34).

O respeito é uma condição indispensável aos fundamentos de uma educação emancipadora, de uma sociedade democrática. Só assim, pode-se falar em princípios, valores, e na mudança da ingenuidade a criticidade. Mas, para que aconteça essa passagem, é necessário "uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas". Complementando, então "a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza" (FREIRE, 1996, p.36). O professor, que é consciente de seu papel formador, respeita a natureza do ser humano, e trabalha os conteúdos levando em conta, e principalmente respeitando, a formação moral e estética do educando.

Por isso o ato de educar é sempre um ato ético e estético. Simplesmente não há como fugir de decisões éticas, desde a escolha de conteúdos até o método a ser utilizado ou a forma de relacionamento com os alunos. É nesse sentido, que Paulo Freire adverte o pensamento do educador que vê a ética e a estética apenas como uma disciplina filosófica afastada da realidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

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

_____. **A Educação na Cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação e Mudança**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MACHADO, Rita de Cássia F. **A Educação Necessária para ir Além: Movimento dos Trabalhadores Desempregados do Rio Grande do Sul**. Tese de Doutorado, UFRGS/2014.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das Fronteiras entre público e privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livros, 2013.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO OLHAR FREIREANO: PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

*CRISTIANE DA SILVA*¹

*CAROLINE FAVA*²

*GRAZIELA SANTOS*³

*FERNANDA PAULO*⁴

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar considerações sobre a Educação infantil e a formação docente num olhar freiriano. O nosso objetivo maior é o de abordar a desvalorização do educador da educação infantil e a necessidade de estudos que relacionem a primeira etapa da educação básica ao referencial freiriano, ainda pouco discutidos no Brasil. Nesse âmbito, consideramos que o “trabalho docente” não somente os aspectos relativos à formação mas, também a valorização são temas importantes para tratarmos. Para desenvolvermos o trabalho, traremos a Política da Educação Infantil a partir de 1980 em diálogo com o currículo, bem como a Formação do educador a partir de pesquisas no MEC e o olhar de Freire a respeito da desvalorização do educador. Assim, apresentaremos, do nosso ponto de vista, as possíveis contribuições da pedagogia freireana para a educação infantil, na interlocução com a valorização docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Formação docente. Pedagogia Freiriana.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir de 1970, os governos aumentaram os investimentos em creches e pré-escolas, principalmente a partir das lutas populares. Com a demanda, muitos projetos para a educação de crianças pequenas foram desenvolvidos, a grande maioria ligados a Assistência social. Os educadores das crianças não precisavam

¹ Estudante do curso de Pedagogia na Uniasselvi. marianaantoniazzi2@gmail.com

² Educadora e Estudante do curso de Pedagogia na Uniasselvi. caroline_fava@yahoo.com.br

³ Educadora e Estudante do curso de Pedagogia na Uniasselvi. grazisantos656@gmail.com

⁴ Educadora Popular. Fernandaeja@yahoo.com.br

ter formação profissional, e eram considerados tios e tias que prestavam ações de cuidado de cunho assistencial.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

De 1980 a 1990, nasceram muitas políticas para a Educação Infantil, incluindo a formação de professores, todas as ações eram demandadas pelos Movimentos Sociais e pelo novo reordenamento jurídico brasileiro, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A formação docente na Educação Infantil (creches e pré-escolas) tem a predominância do gênero feminino desde o seu início, e as mulheres, inicialmente, tinham a função de cuidar (saúde) e assistir (filantropia) a crianças.

Esse caráter assistencial das instituições que atendiam as crianças não tinha uma política educativa implicadas nas atividades, tampouco a exigência de formação dos educadores.

Foi somente na década de 90 que a Educação Infantil passou a fazer parte da educação e com isto, colocou-se em pauta a formação de professores.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil será oferecida em I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996: Art. 29 e 30)

Se levarmos em conta as pesquisas realizadas pelo MEC/INEP (2002), atualmente há 86.489 educadores atuando na Educação infantil entre rede privada e pública, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Tabela 10 - Número de funções docentes atuando em Creche e Pré-Escola por rede - Brasil e regiões - 2002

Unidade Geográfica	Creche			Pré-Escola		
	Total	Rede		Total	Rede	
		Pública	Privada		Pública	Privada
Brasil	68.890	38.750	30.140	259.203	172.714	86.489
Norte	3.046	2.487	559	17.550	14.050	3.500
Nordeste	15.756	11.183	4.593	80.072	55.432	24.640
Sudeste	29.829	12.216	17.413	112.200	71.438	40.762
Sul	16.703	10.671	6.032	35.219	23.815	11.404
Centro-Oeste	3.756	2.213	1.543	14.162	7.979	6.183

Figura 6. Mec/Inep

Conforme a pesquisa realizada por nós, evidenciamos que tem ocorrido a expansão de oferta de vagas na Educação infantil, resultado do financiamento da educação, principalmente decorrente do Fundeb⁶⁶³.

O FUNDEB contempla dez temas e um deles refere-se a formação docente, que está relacionada a Lei de nº 9.394 de 1996, que nos traz a seguinte normativa:

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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996: **Art. 62º.**)

Diante desse quadro a formação docente, implica de um lado levar em conta as políticas públicas e de outros o conceito e história da Educação infantil. Por isto, o diálogo freireano, pode vir a contribuir para os estudos que envolvem **Educação Infantil, formação docente e Pedagogia freireana** num “olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, [...]em constante transformação” (ZITKOSKI, 2008, p. 130).

⁶⁶³ FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE

A Educação Infantil é 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. Esta é a definição que encontramos na Lei de diretrizes e Bases da Educação do Brasil (1996).

A Educação Infantil é um direito das crianças e famílias, sendo oferecida em Creches e pré-escolas, em espaços institucionais não domésticos, atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade (Emenda Constitucional de 1988) no período diurno, em jornada integral ou parcial. O educar e cuidar são inseparáveis de todas ações educativas, ou seja:

Os atos de educação e cuidado são, portanto, “situações privilegiadas de interação que envolvem afetos e significam para a criança oportunidades de socialização e aprendizagem das formas culturais de toque e de cuidado com o corpo⁶⁶⁴ (LIMA, 2001, p. 11).

Sendo assim, educar e cuidar fazem parte do currículo, sendo ele um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Por isto, concordamos com Balduino em:

Numa educação dialógica, o papel do professor como educador não é minimizado. Pelo contrário, os/as professores/professoras aceitam um desafio muito maior e assumem uma tarefa muito mais relevante, decisiva do que serem meros repassadores de conteúdos prontos. Eles são os responsáveis primeiros e os animadores de um processo crítico e inovador, onde o conhecimento é continuamente criado ou recriado (mesmo o conhecimento como patrimônio já acumulado), numa dinâmica marcada por uma interação rica e fecunda, onde todos, professores e alunos são sujeitos. (ANDREOLA ,1999, p. 77)

⁶⁶⁴ Extraído do Caderno 1 da coleção “Currículo da Educação Infantil de Contagem: Experiências, Saberes e Conhecimentos”, elaborado pela equipe de assessores da Secretaria Municipal de Educação.

No nosso entendimento, advindos da nossa experiência e enquanto alunas do curso de Pedagogia na Uniasselvi⁶⁶⁵, acreditamos que na Educação Infantil é possível fazer Educação Popular, mas para tanto, é necessário formação docente inicial e continuada que leve a superar os dados que apresentaremos abaixo:

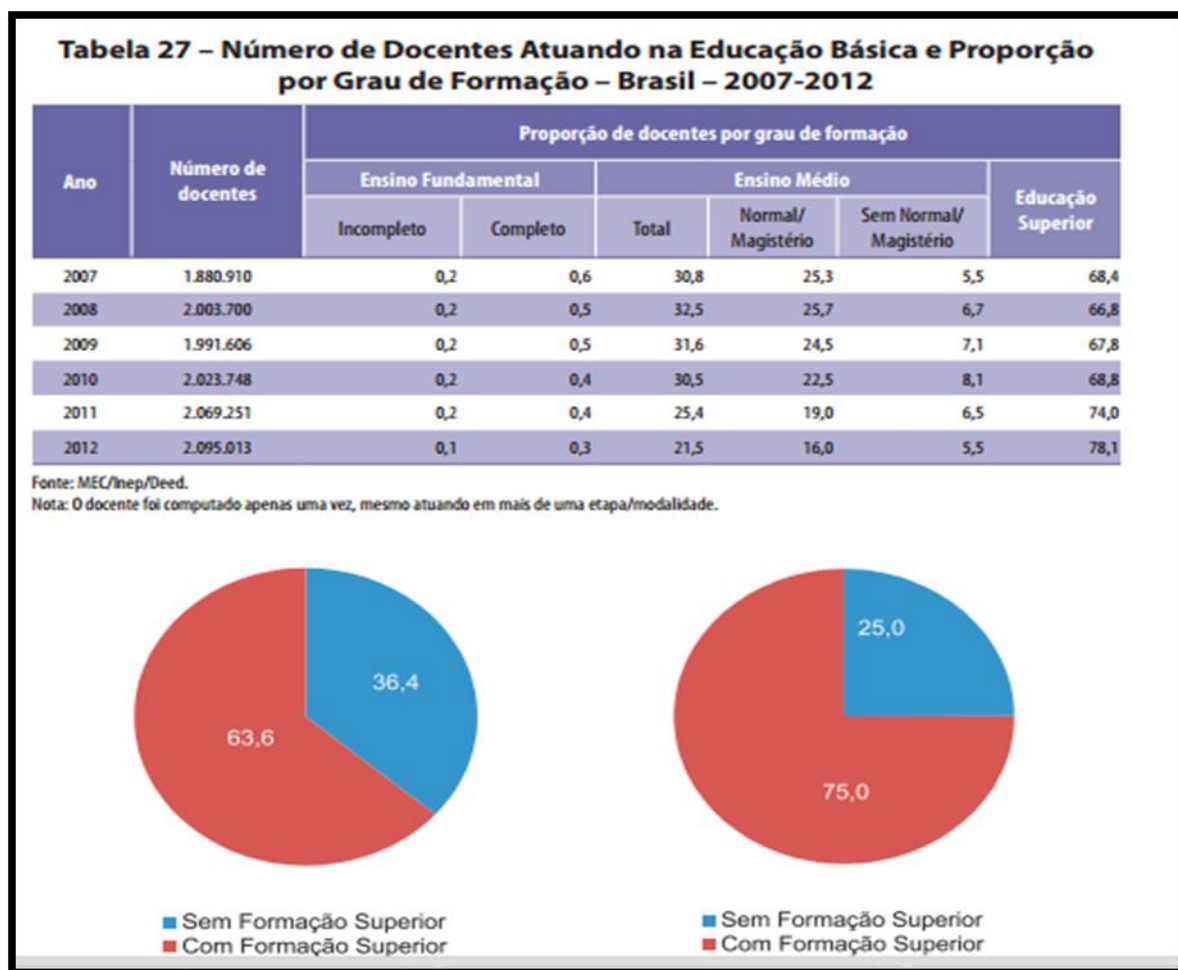


Figura 7. MEC/Inep

Conforme o gráfico, acima ainda temos muitos educadores sem formação, o que é um problema social e político no contexto educacional e nega toda a luta pelo direito à educação de qualidade.

No âmbito da formação docente, enfatizando para a Educação Infantil, pouco se tem discutido as relações entre trabalho e pedagogia freiriana, o que nos leva a

⁶⁶⁵ Pólo IERGS.

estudar sobre as possibilidades do referencial freiriano nessa etapa da Educação básica. Verificamos isto, nos estudos que temos realizado na faculdade.

Um ponto positivo, é o Fórum de Estudos e Leituras Freireanas, que desde a edição da UFRGS tem o eixo da Educação Infantil como um dos diálogos possíveis com a educação popular (Fernanda Paulo, conversa).

DESVALORIZAÇÃO DO EDUCADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“professora-tia” é mais um capítulo da luta contra a tendência à desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza há cerca de três décadas, de transformar a professora num parente postiço. (Maria Eliana Novaes)

A Citação que apresentamos está no livro de Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar. Neste livro, Paulo Freire se apresenta preocupado a desvalorização do trabalho docente, e no debate frente a isto vai defender a formação docente. Para ele,

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. (FREIRE, 1997, p. 25).

Para Freire a desvalorização do educador da educação infantil é uma armadilha do capital, ou seja, do poder dominante. Ao concordarmos com ele, defendemos que existe a necessidade de espaços de pesquisas e estudos que relacionem a primeira etapa da educação básica ao referencial freiriano, ainda pouco discutidos no Brasil e nos cursos de Pedagogia, curso que habilita os educadores para atuar na Educação Infantil.

Ao tratarmos do “**trabalho docente**”, acreditamos que a discussão permeada pelo diálogo freiriano, pode ajudar no debate crítico de temas importantes como: formação e valorização docente. .

Diante disto, a Política da Educação Infantil em diálogo com o currículo que se realiza na prática é um outro tema importante, que pode nos ajudar a desvendar as

manhas ideológica do sistema opressor, que tenta negar o ato político na educação, principalmente quando se trata da valorização da educação no seu sentido amplo: que busca a libertação de todos os oprimidos. Assim sendo, em nosso ponto de vista, pedagogia freireana tem muito a contribuir na luta coletiva pela qualidade da educação, valorização docente e na articulação entre a política e a educação infantil.

Com isto, encerramos o texto com uma fala de Paulo Freire que diz o seguinte: *“Porque Professora sim, tia não”? Porque considerar a professora como sendo tia é transformá-la num parente postiço, é dizer que professoras, como boas tias, não devem brigar e nem se rebelar.”.*

A valorização do educador da Educação Infantil, na pedagogia freiriana, implica reconhecermos que: Não há mudança sem luta e luta sem esperança!

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antônio, **Interdisciplinaridade na obra de Freire: da Simbiogênese e da Solidariedade**. In. Streck, Danilo (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL, **Lei de nº 9.394 de 1996**. Promulgada em 20/ 12/ 96. Brasília: Editora do Brasil (LDB).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Editora Olha D'água. 1997.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ALGUMAS NOTAS SOBRE A INFLUÊNCIA DO CRISTIANISMO E DA TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

DIRLEI DE AZAMBUJA PEREIRA¹

RESUMO

A presente discussão, que integra uma pesquisa mais ampla (em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFPel), problematiza a influência do Cristianismo e da Teologia da Libertação no pensamento de Paulo Freire. Nesse sentido, a partir de um estudo bibliográfico, explicita que categorias provenientes desses dois paradigmas podem ser encontradas na teoria do pedagogo brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Teoria. Cristianismo. Teologia da Libertação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os pais de Freire, Joaquim Temístocles Freire, que era oficial da Polícia Militar, e Edeltrudes Neves Freire, que exercia a profissão de empregada doméstica, tinham religiões diferentes. Seu Joaquim era espírita e Dona Edeltrudes, católica. Havia entre os dois um respeito mútuo, o que se comprova, também, por possuírem concepções religiosas distintas. Freire seguiu a religião de sua mãe. Streck (2010, p. 179) observa que ele em “sua juventude sentiu a enorme distância que havia entre o evangelho anunciado e a prática dos cristãos, o que motivou um distanciamento da Igreja”. Contudo, ao entrar em contato com os textos de Tristão de Ataíde², Freire encontrou um cristianismo vivo e, por meio da Ação Católica, chegou aos mangues e às favelas do Recife (STRECK, 2010, p. 179). Certamente todas as dificuldades a que Freire esteve submetido (a fome, foi uma delas) e o diálogo que ele estabeleceu com os oprimidos do Recife o aproximaram de um cristianismo genuíno.

¹ Graduado em Pedagogia (UFPel/2006), Especialista em Pedagogia Gestora (FACVEST/2008) e em Mídias na Educação (UFSM/2011), Mestre em Educação (UFPel/2010) e Doutorando em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFPel. Bolsista CAPES/Demanda Social. E-mail: pereiradirlei@gmail.com.

² Os escritos cristãos de Jacques Maritain e de Emmanuel Mounier, também é importante que se destaque, exercem influência sobre a teoria de Freire.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Além desta relevante nota na trajetória de Freire em seu contato com o cristianismo, o envolvimento com a Teologia da Libertação⁶⁶⁸ (movimento que surgiu nos anos de 1960, na América Latina) também apresenta uma importante influência na constituição de sua teoria. A grande causa desse movimento era denunciar a opressão existente na realidade latino-americana e, em contrapartida, anunciar um novo modo de vir-a-ser dos homens. Nesse caminhar, a igreja assumia o dever de estar ao lado do povo em busca da sua libertação. Denúncia e anúncio, é necessário frisar, constitui um par muito presente no construto teológico libertador. Junto a esse, a ideia de criação/recriação do mundo também faz parte do argumento que compõe essa corrente. Torres (1981, p. 37-38), em seu livro *Leitura crítica de Paulo Freire*, ao falar sobre o pedagogo brasileiro, a teologia e essas categorias, afirma que:

Freire assume a teologia a partir de uma perspectiva de Terceiro Mundo. Só uma teologia nascida da esperança, moldada na dor do oprimido, testemunha de suas lutas, companheira de seu caminhar e, principalmente, “voz dos sem voz”, pode colaborar na tarefa amorosa da Revolução. Desde o início de sua antropologia, o esforço humano tinha um valor transcendente: a união com seu Criador. Esse Deus, que se faz limitado pelo seu Amor, propõe ao homem uma tarefa de permanente recriação do universo. A tarefa de recriação (ou, mais concretamente, de criação ainda não terminada) supõe, inevitavelmente, a supressão das condições de alienação do homem: a busca de sua humanização. Somente na supressão da alienação humana e na estruturação de um mundo justo, a Palavra pode estabelecer sua morada entre os homens, porque a Palavra é a voz débil e inaudível do pobre. Freire é consciente de que, colaborando com a pronúncia da palavra, o homem não só pronuncia o mundo (Palavra-Mundo), mas também reconhece o Criador.

⁶⁶⁸ Barros (2011) oferece uma interessante consideração sobre a relação entre a Teologia da Libertação e o Marxismo. Ao desenvolver sua análise sobre o fato de que uma pessoa pode ser marxista e, ao mesmo tempo, pertencer a uma religião, declara: “O exemplo mais eloquente é aquele que empreendeu uma combinação de teologia e marxismo, a partir da Teologia da Libertação – um movimento de ideias e de ações sociais que contribuiu para mudar a história da América Latina. Homens como Leonardo Boff, Hugo Assmann e Gustavo Gutierrez, entre outros, investiram criativamente nesta possibilidade. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e as Pastorais – movimentos sociais de grande importância para o desenvolvimento das lutas sociais e da organização política de esquerda nos países da América do Sul e da América Central – estabeleceram profundo diálogo com a Teologia da Libertação. Muitos de seus dirigentes, senão a maioria, eram ligados a este movimento que une religiosidade e marxismo em uma concepção única” (BARROS, 2011, p. 234).

A Teologia da Libertação constituía-se no encontro e no caminhar com os oprimidos em busca pela libertação de todo o povo de Deus. Um obstáculo a ser superado para atingir tal horizonte era a alienação a qual o homem estava submetido. Imprescindível também era “substituir um conceito alienado de Deus e encontrar um Deus profundamente encarnado na História humana, a única ‘História da Salvação’” (TORRES, 1981, p. 39).

Em um texto intitulado *Terceiro Mundo e Teologia – Carta a um Jovem teólogo*, Freire apresenta esclarecedores argumentos em torno das questões que circundam o tema que já se anuncia no título de seu escrito. A posição bem demarcada em favor dos oprimidos já evidencia-se logo no começo de sua argumentação sobre o caminho cristão. Diz Freire (1979, p. 87):

Penso que uma das maiores preocupações dos cristãos em relação a este problema é a de superar as ilusões idealistas de querer mudar o homem sem mudar seu mundo. Esta atitude implica a conservação do “status quo” que impede os oprimidos de serem plenamente humanos. É impossível mudar o homem sem mudar a realidade concreta. Há uma inquestionável dialética neste processo; se esquecermos esta dialética, caímos em um destes erros desastrosos: “subjativismo” ou “objetivismo”.

O acento que Freire faz, em relação à imperativa necessidade de superar a compreensão idealista de que seria possível mudar o mundo sem que fossem superadas as condições materiais concretas da realidade, é uma característica desse movimento instaurado pela Teologia da Libertação.

Acredito, diante dessas primeiras palavras explicitadas, que os pares denúncia-anúncio e opressão-libertação já ficaram evidentes como categorias constituintes desse movimento teológico. De acordo com Jardimino (2000), além das ideias destacadas, as categorias amor, esperança, consciência e utopia, também são expressões fortes da Teologia da Libertação e elas, por seu turno, se presentificam na teoria freiriana⁶⁶⁹.

Mais um ponto a destacar é a questão profética, que está articulada à chave denúncia-anúncio. Para entendermos o real significado desse termo, creio que seja,

⁶⁶⁹ Aqui é necessário fazer uma ressalva: Paulo Freire ao mesmo tempo em que recebe influências desse movimento teológico-libertador, também é reconhecido como um dos mais importantes representantes dessa corrente. Torres (1981, p. 36) assevera que: “Existe, em Freire, uma série de conceitos que se referem diretamente à reflexão teológica: esperança, amor, profetismo, utopia e libertação. Por outro lado, a influência exercida por Freire no surgimento e desenvolvimento da chamada ‘Teologia da Libertação’ tem sido explicitamente reconhecida por alguns de seus mais notáveis representantes”. Torres, neste momento, faz referência a Enrique Dussel que, segundo ele, “atribui a Freire a paternidade do novo pensamento latino-americano” (TORRES, 1981, p. 37).

primeiramente, indispensável analisar a explicação que Jardimino apresenta sobre o conceito de profeta. O referido autor estriba seu exame no livro *Teologia do Antigo Testamento*, de Gerhard Von Rad, o qual era um teólogo alemão. Para Jardimino (2000, p. 77-78):

[...] Von Rad, afirma que as generalizações dos vocabulários sobre a palavra “profeta” têm dado uma visão distorcida do termo na língua de origem – o hebraico. Os termos [*nâbi=profeta; hozéh=vidente; re’éh=profeta e vidente*] foram simplesmente traduzidos por profeta, todavia cada um deles tem uma conotação própria para atividades de homens religiosos na tradição hebraica. Eles, a seu turno, foram considerados como sinônimos. Todavia, somente a palavra *nâbi* tem raiz num verbo que significa chamar, proclamar – poderíamos traduzir como anunciar. Segundo o autor, alguns textos da tradição se refere a um tipo de ‘nâbi’ diferente, profetas que não são somente homens que se tornam objetos e receptáculos inertes do Espírito Divino, mas intérpretes de sua mensagem, um homem encarregado de uma mensagem e que a comunica publicamente. É, pois, um homem consciente de sua história, que está inserido com e na realidade. Aqui, a tradição pode nos levar a afirmar que o profeta é um homem do seu tempo, molhado pelas experiências do cotidiano.

O esclarecimento de Jardimino (2000) permite compreender qual o verdadeiro sentido do profético na teoria freiriana⁶⁷⁰. Após a interessante explanação, Jardimino (2000, p. 78) completa: “Parece que Freire, embora não tenha estudado teologia, foi marcado por essa tradição teológica, nos anos em que conviveu com teólogos do mundo inteiro, no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra⁶⁷¹”. O tempo em que

⁶⁷⁰ Jardimino (2000), em seu escrito, cita uma passagem que consta no livro *Ação cultural para a liberdade*, de Paulo Freire. Para ele, a igreja, ao “privar-se da sua visão profética, sua tendência é formalizar-se na ritualização burocrática em que a esperança, sem relação com o futuro, é mera abstração alienada e alienante. Em lugar de ser um estímulo ao caminhante é um convite à estabilidade. No fundo, esta é uma igreja que se proíbe de fazer a Páscoa de que fala. É uma Igreja ‘morrendo de frio’” (FREIRE, 1981, p. 112). Baseado em Freire, Jardimino (2000, 76-77) complementa esta ideia afirmando que essa igreja não tem “condições de responder aos anseios de sua época e não pode experimentar a unidade denúncia/anúncio. Denúncia de uma realidade injusta enfiada pela opressão do mundo, nem tampouco percebe a urgência de meio à feiura do mundo, trabalhar anunciando uma realidade a ser criada como ruptura e transformação total da anterior. [...] Assim, podemos perceber que as unidades denúncia/anúncio e ação/reflexão na obra de Paulo estão fartamente marcadas pela visão de mundo religioso e na mais radical tradição teológica do vetero-testamentária”.

⁶⁷¹ Ribeiro, ao citar, no verbete *Conselho Mundial de Igrejas*, um artigo seu em coautoria com o Professor Balduino Andreola, intitulado *Andarilho da esperança: Paulo Freire no CMI* (São Paulo: ASTE, 2005), apresenta uma breve contextualização sobre esse órgão. Observa ele: “O CMI, com sede em Genebra, Suíça, é a maior e mais representativa expressão organizada desse movimento ecumênico. Agrega cerca de 400 milhões de cristãos de mais de 300 igrejas, denominações e comunidades de igrejas em mais de 100 países. São filiados ao CMI a maioria das igrejas cristãs do bloco ortodoxo e um número considerável de igrejas do bloco protestante (históricas da Reforma Protestante – ou herdeiras da Reforma), entre eles o anglicanos, os batistas, os luteranos, os metodistas e os reformados, muitas igrejas unidas, como a do Canadá e igrejas independentes. Quando de sua fundação, o CMI era composto basicamente de igrejas da Europa e dos Estados Unidos da América. Atualmente a maioria das igrejas componentes está em países da África, da Ásia,

esteve no Departamento de Educação e Formação Ecumênica do Conselho Mundial de Igrejas foi marcante em sua trajetória intelectual e cristã. Durante os dez anos em que esteve lá (de 1970 a 1980), usufruiu da oportunidade ímpar de dialogar com muitos outros povos, entre eles, os que se libertavam do colonialismo, como é o caso de alguns países africanos. Também foi nesse período que aconteceu a criação, em conjunto com outros exilados, do Instituto de Ação Cultural (IDAC). Sobre o trabalho no Conselho Mundial de Igrejas (CMI), cabe observar o que segue:

Vinculado ao CMI, Freire viajou pela África, Ásia, Austrália, Nova Zelândia, Pacífico Sul e América Central. Suas atividades se desenvolveram especialmente na África, com países que se tornaram independentes do jugo colonial português. O objetivo de Freire e sua equipe do IDAC foi a de contribuir na organização dos sistemas de educação dos países africanos, sempre a partir de um princípio básico: autodeterminação. Como resultado, Freire produziu várias obras e manteve contato com muitos governos, intelectuais, povos, culturas e centros acadêmicos. Da sua experiência de 10 anos no CMI Freire declarou em entrevista ao jornal *One World*, do CMI, em julho de 1980, quando de retorno ao Brasil, que o tempo passado no CMI foi um dos melhores da sua vida, apesar da distância do seu país, de suas raízes e do seu povo (RIBEIRO, 2010, p. 90).

Certamente o estudo relacionado ao período em que Freire esteve no Conselho Mundial de Igrejas reserva grandes reflexões. Trazendo o debate para o campo das contribuições que ofereceu à teoria freiriana, Torres (1981, p. 39), ao falar do significado de Freire se considerar membro de uma igreja profética e ao dissertar sobre o sentido da Teologia da Libertação, afirma:

Freire se considera um homem da Igreja, mas de uma Igreja efetivamente comprometida com o processo de libertação do homem: uma Igreja profética. Dá-se novamente a síntese global: a teologia se encontra com a antropologia e com a pedagogia e todas, finalmente, unem-se à política na práxis pela libertação. A teologia deve ser associada à ação cultural para a libertação [...].

Neste caminhar em busca desses rastros cristãos e teológico-libertadores Calado (2008), em artigo dedicado a examinar, além das influências acima, os contributos marxianos que acompanham a teoria de Freire, quando apresenta as ideias-chave de matriz cristã e que incidem sobre o pensamento do pedagogo

da América Latina e do Caribe, do Oriente Médio e das ilhas do Pacífico. O CMI se apresenta como um espaço de reflexão, ação conjunta, oração e trabalho. As igrejas-membro são chamadas a proclamar a unidade visível da igreja sob uma só fé e uma só unidade eucarística, a promoção de programas de combate a violência, à quebra de preconceitos e discriminações de toda ordem, à busca da justiça e dos direitos humanos e à luta pela integridade da criação, à renovação constante da unidade, do culto, da missão e do serviço (diaconia)” (RIBEIRO, 2010, p. 90).

brasileiro, elenca quatro aspectos a serem considerados, a saber: “A liberdade como vocação ontológica do Ser Humano; [...] O ser humano como um ser inconcluso que vai se fazendo; [...] O ser humano como expressão de uma experiência dialógica em movimento; [...] A perspectiva dos condenados da Terra [...]” (CALADO, 2008, p. 76-82). E acrescenta a suas quatro teses a afirmação de que:

Outros valores bíblicos também influenciaram, direta ou indiretamente, o legado freireano, tais como o compromisso ético, a dimensão docente e discente do ser humano, o chamamento a uma ação instituinte, na perspectiva da construção de uma nova sociedade, destacando-se aqui a relevância do protagonismo do conjunto dos membros da nova sociedade (em linguagem bíblica: do Povo de Deus) (CALADO, 2008, p. 82).

As influências cristãs, que estão presentes na obra de Freire, contribuem para a reafirmação de seu compromisso histórico com a libertação humana. Um processo amoroso e revolucionário de denúncia-anúncio e que aos oprimidos cabe a sua condução. É nesse cenário a caminho da humanização que se inscreve a concepção cristã de Paulo Freire. Ao tratar sobre essas questões, de uma coerência e lucidez admiráveis, Freire (1979, p. 89-90) declara:

A verdadeira humanização do homem há de ser realizada na história e não na interioridade da consciência. Se a realidade impede o homem de se humanizar, a ele cabe mudar essa realidade. Estou convencido da enorme tarefa que nós, cristãos, temos para realizar neste campo, desde que sejamos capazes de superar os mitos idealistas e participar na transformação revolucionária em vez de continuar negando a contribuição realmente importante de Marx. Nem Marx é responsável pela escravidão do homem, nem Cristo pela nossa covardia. Por isso, a primeira condição para saber ouvir e efetivamente pôr em prática a Palavra de Deus é, em minha opinião, estar genuinamente disposto a se comprometer no processo de libertação do homem. Porém, repito, esse processo histórico exige a ação transformadora que implica enfrentar os poderosos da terra. A Palavra de Deus me convida, em última análise, a re-criar o mundo, não para a dominação de meus irmãos, mas para sua libertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente a essas palavras é possível compreender melhor o real significado dos ensinamentos cristãos dos quais Freire compartilha. Também se torna, em algum momento, evidente o porquê de não haver um entrave no diálogo do pedagogo pernambucano com Marx. Na minha opinião, ambos, amorosamente, lutavam pela mesma causa: a emancipação humana. E se brigavam pelo mesmo objetivo, não poderiam ser outra coisa senão camaradas.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo social, revista de sociologia da USP**, v.23, n.1, p.223-245, jun. 2011.

CALADO, Alder Júlio Calado. Rastreado fontes da Utopia freireana: marcas cristãs e marxianas do legado de Paulo Freire. In: CALADO, Alder Júlio Calado (Org.). **Revisitando Paulo Freire: diálogo, prática docente, corpo consciente e inspiração cristã-marxiana**. João Pessoa: Idéia, 2008. p.67-109.

CONSELHO MUNDIAL DE IGREJAS (CMI). RIBEIRO, Mário. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.89-90.

FÉ. STRECK, Danilo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.179-180.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149p.

_____. Terceiro Mundo e Teologia – Carta a um Jovem Teólogo. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979. p.87-92.

JARDILINO, José Rubens Lima. **Paulo Freire: retalhos bibliográficos**. São Paulo: Edições Pulsar, 2000. 110p.

TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

PENSANDO EDUCAÇÃO POPULAR ATRAVÉS DOS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE COM PARTICIPAÇÃO DE MIGUEL ARROYO

FLAVIO LUIZ PRETTO¹

RESUMO

Paulo Freire considerado o maior educador brasileiro e um dos mais importantes educadores do século XX, tem no conceito “educação para a liberdade” (FREIRE, 1992, p.43) a possibilidade de libertar todo o homem e mulher das garras da opressão através de uma educação humanizadora. A sua pedagogia se consolida através de uma proposta político-pedagógica onde aquele que educa e aquele que aprende são sujeitos que constroem juntos conhecimentos mediatizados pelas coisas do mundo dentro de um espaço amoroso, de compreensão, de solidariedade e dessa forma buscam a liberdade do ser humano através da construção de uma sociedade mais justa e humana. Sua pedagogia para a liberdade, por tanto humanista e libertadora foi reconhecida na Europa, América do Norte e Central, África e América do Sul. Mas infelizmente, foi bem menos valorizada no Brasil - onde a sua prática educativa ficou reduzida aos movimentos sociais e organizações populares diversas e continua nos dias atuais a inspirar a educação popular disposta a libertar e a superar as desigualdades e as mazelas sociais através de um processo dialético de conscientização.

PALAVRAS-CHAVE: Liberdade. Compreensão. Desigualdades. Conscientização. Educação Popular.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando se pensa em educação popular a partir dos ensinamentos de Paulo Freire se torna difícil e mesmo impossível separar conhecimento de existência, aprender de libertar, pois a Pedagogia Freireana traz como proposta a possibilidade do *ser mais* de cada pessoa ao valorizar a educação para a vida que cultiva os sonhos e as realizações de gente que é gente, que tem esperança, que quer

¹ Aluno do Programa de Pós-graduação da FACED/UFRGS, cursando mestrado na temática Educação Popular. Coordenador do LIES FACED/UFRGS. Email: fpretto@yahoo.com.br.

conquistar a liberdade e o direito de bem viver a partir daquilo que pensa e acredita ser melhor para si e para as outras pessoas.

Nesse trabalho, busco discutir o tema da Educação Popular a partir do diálogo entre Paulo Freire e Miguel Arroyo. Principalmente na análise que ambos fazem da concepção de ser humano e o potencial da educação que valoriza a vida e a experiência de cada pessoa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: EDUCAR PARA LIBERTAR

O pensamento de Freire sempre esteve voltado à problematização da Educação Popular enquanto instrumento de libertação do povo. Para Arroyo:

Paulo Freire é símbolo disso tudo. Faz parte desse movimento histórico-educativo. Toda a América Latina considera-o um dos nomes mais importantes e renovadores na área de educação nos últimos 50 anos. Cujas tarefas pedagógicas tem a ver com o título deste encontro: "Formar para Transformar". Só é possível entender Paulo Freire dentro deste contexto histórico (ARROYO, 2000, p.01).

O princípio humanizador de Paulo Freire aflora em suas obras quando assegura que a afetividade, a intuição e a coragem, não perdendo de vista a crítica sobre as coisas, são elementos importantes na construção do saber, mas para isso, diz ele:

[...] é necessário que evitemos igualmente outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, 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, 1993, p.42-43)

A pedagogia de Freire parte do princípio ético humanista, em que o homem tem a sustentação de seu valor como pessoa, como ser que se faz mais humano através da dignidade, do amor e da reciprocidade que o leva em busca do

conhecimento sobre si mesmo e do mundo. Ambos só são entendidos e se fazem entender a partir do momento que as pessoas optam pelo amor ao próximo. Amor esse que se potencializa através da aproximação afetiva, da troca de experiências, da esperança, da orientação e ação para objetivos que enalteçam a vida e do comprometimento com a história de vida das pessoas. A isso chamamos de princípios éticos humanistas.

Freire, ao tratar da ética, faz uma distinção entre a Ética Universal (sub) traída do meio social, que deve assegurar a igualdade, a solidariedade, o amor ao próximo, levando a humanização do homem e, a ética do mercado, que carrega o germe da alienação tão (des) necessária à desconstrução humana imposta pelo mundo capitalista:

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 [...]. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. [...]. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais (FREIRE, 1996, p. 16 e 17).

De outro modo, ele nos leva a pensar que não podemos esquecer da ética, contida nas práticas e relações do dia a dia que envolvem o trabalho do educador/a e que pode levar a duas situações distintas, ou seja, se o professor ou a professora se orientar por uma atitude castradora anulando qualquer atitude, ou comportamento de seus alunos em sala de aula, com certeza estará reproduzindo a forma de tratamento social alienante e opressor que condiciona as pessoas para algo que não pensado por elas, mas feitas e arranjadas para elas viverem a partir das necessidades impostas pelo sistema capitalista vigente. Nesse sentido, Miguel Arroyo nos leva a refletir sobre o tipo de gestão educacional geralmente praticada na Educação Básica que:

[...] condiciona o professor/a, condiciona seu ofício, limita a liberdade pedagógica numa aparente autonomia administrativa. A comunidade escolar pode definir um projeto pedagógico desde que não saia dos trilhos. Que liberdade pedagógica cabe nesses cercados, gradeados, normatizados? Passarinho na gaiola pode voar, mas sem sair da gaiola (ARROYO, 2002, p.145).

Se, ao contrário, a escola tiver autonomia para definir um projeto político-pedagógico que ofereça condições para que um(a) professor com seus alunos possa desenvolver os seus potenciais humanos na construção de suas verdadeiras histórias de vida através do questionamento, da crítica e da criatividade para resolver em seus problemas, ou os problemas da coletividade, estará exercendo realmente o papel ético exigido pela educação libertadora.

Para Freire a tarefa do educador e da educadora é de conscientizar seus alunos que a educação é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e de chegada para a resolução dos problemas impostos por uma sociedade árida, que não cultiva os princípios humanistas. Por isso, a missão do educador e da educadora popular é “uma tarefa libertadora” que:

Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa (FREIRE, 2001, p.78).

Ao contrário, quando o/a educador/a tem sua prática embasada em princípios castradores (pedagogia do silêncio) joga para o alto a oportunidade de “ser mais e “não ser menos” consciente de sua missão de educar para libertar. Freire, ao falar da educação bancária estabelece uma diferença vital entre senhor e escravo, entre opressor e oprimido. Pois em suas palavras, esse tipo de educação não passa de um mecanismo desumano de negação à vida usada unicamente para suprimir o direito do homem de entender-se como tal e agir como alguém dono de sua própria história, constituindo-se eternamente no instrumento que alimenta a relação opressor/oprimido. E, é nela que encontramos um professor estranho e estranhado que ao ensinar oprime, desconstrói e aniquila o conhecimento dos alunos a serviço do opressor.

Freire afirma que a verdadeira educação humanista que presa pela liberdade deve ser biófila, de amor à vida, de comprometimento histórico com a mesma, onde (...) o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados pela realidade (...) (FREIRE, 1987, pg. 64). Nessa

mesma perspectiva diz ainda, que (...) se o pensar só assim tem sentido, se tem a sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual se mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens (...) (FREIRE, 1987, p. 64). E complementa afirmando que “Esta superposição (...) que parte de uma compreensão falsa dos homens – reduzidos a meras coisas – não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de biofilia, mas o desenvolvimento de seu contrário, a necrofilia” (FREIRE, 1987, p.37).

Podemos dizer, então, que é preciso moldar o caráter de homens e mulheres até transformá-los em coisas para que aceitem certas coisas.

Para Paulo Freire, o verdadeiro ato de alfabetizar as pessoas tem o caráter eminentemente social, uma vez que tem o poder de libertar o homem e a mulher para o mundo. E isso se realiza através do diálogo, pois para nosso educador o ser humano se transforma e se torna livre através do diálogo. Diz ele que “Só assim nos parece válido o trabalho de alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como força de transformação do mundo” (FREIRE, 1992, p.150).

Para ele, a necessidade de transpor a educação bancária para uma educação libertadora é a única forma de estabelecer a diferença entre aqueles que tentam se impor através do educar para o “silêncio” (FREIRE, 1987, p.49) e o educar pelo “diálogo”(FREIRE, 1987 p.98). Na primeira, o opressor controla o que o aluno deve aprender a fim de reproduzir as relações de poder do sistema dominante. Nela é o professor que sabe o que deve ensinar e, o aluno apenas ouve e aceita o que é ensinado; na segunda, na cultura do diálogo o saber do professor é tão importante quanto o conhecimento que o aluno traz consigo e a partir desses saberes, professor, professora e alunos constroem juntos o novo conhecimento. A cultura do silêncio molda o ser humano tornando esse um prisioneiro do sistema enquanto a cultura do diálogo o liberta para a vida.

Como vimos, o professor e a professora tem um papel importante na educação libertadora que é mostrar ao aluno/a sua natureza de ser cognoscente e, por isso, crítico, que não se conforma apenas com histórias mal-contadas e destinos traçados por mentes e mãos estranhas, pois se conscientizou que veio ao mundo para criar a sua própria história e ajudar a construir a historia dos outros homens mas tendo humildade para reconhecer que é um grão de areia comparado a

magnitude do universo. Podemos perceber isso, nas palavras de Freire quando ele afirma que:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade (FREIRE, 1996, p.34).

Freire, acredita que o ser humano só consegue compreender-se a si mesmo e ao mundo o problematizando, aproximando-se do significado das coisas através da ação crítica como ele afirma: "(...) Quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso" (FREIRE, 1996:69). Pois, para Paulo Freire só conseguimos aprender sobre nós mesmos e sobre as coisas do mundo quando o homem e a mulher usam a "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" (FREIRE, 1996, p. 95). Assim sendo, "o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente" (FREIRE, 1979 , p.33).

Para Freire, a educação também é sentimento, emoção, paixão e deve ter como missão resgatar homens e mulheres desse mundo materialista que ajudaram a criar e os colocarem novamente em contato com eles mesmos, com os outros homens e mulheres e com um mundo mais humano. Sentirem e perceberem a vida não apenas com o pensamento enquanto prostram-se a admirá-la de longe, mas aproximar-se e tocá-la com todos os seus sentidos, com todas as suas extensões humanas para poderem se descobrir e sorrir novamente.

Nesse sentido, Paulo Freire concebe que o afeto, a aproximação estabelecida através do diálogo entre o professor/a e os alunos e entre alunos e professor/a facilita a aprendizagem e, que o verdadeiro educador é alguém que convive e assume com ética o seu papel de disseminador da aprendizagem que se diz humana onde os sentimentos, emoções, sonhos e desejos de seus alunos possam

aflorar e trazer consigo possibilidades de saber-fazer para poder-ser no mundo.

Assim diz Freire:

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.50-51).

Por outro lado devemos prestar atenção na educação que ainda é concebida através do velho paradigma das ciências humanas onde as coisas são vistas e estudadas parte por parte, dissociando o pensar e o agir bem a gosto daqueles que querem que o homem se desconecte do contexto real. Fragmentando o conhecimento, tanto do educador como do educando de suas vivências, se separa os saberes e também os homens já que torna mais fácil classificá-los através da avaliação das partes aprendidas, dos saberes exigidos. Somos coisas representadas através de números, quanto maior o número que nos representam mais coisas somos nós.

Crer em um mundo explicável a partir de cálculos para, entre outras coisas, definir a história e o destino de homens e mulheres é realmente algo desumano que aprisiona tanto o opressor como o oprimido dentro de uma máquina social infalível e cruel, negando às pessoas o desejo e a possibilidade de pensar em mudança para as suas vidas.

A pedagogia freireana diz que o ser humano só se realiza quando volta a ter consciência de seus direitos, se libertando das correntes que o prende a uma vida de sofrimento sem direito a nada, tão pouco de sonhar, a ter esperança à mudar para uma vida melhor. Mas para Freire a utopia por si só não basta. É necessário a partir dela que o desejo esperançoso se torne em algo real, viável de realização através da práxis de cada homem e mulher:

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens

e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia (FREIRE, 2001, p.85).

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire reforça a atuação que o professor/a deve ter na sala de aula e, destaca o respeito, a compreensão que o educador e a educadora devem ter para com os desejos e aspirações de seus alunos, quando diz que:

É que lido com gente. (...) independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos e esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes fortes do educando. E, reafirma essa postura do educador/a quando afirma que: “Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro lado, negar a quem sonha o direito de sonhar (FREIRE, 1996, pg.91).

Freire, ao falar sobre as formas existentes de ação cultural, deixa bem claro que a conscientização do povo dificilmente acontecerá se depender de um ato de bondade da classe dominante, pois conscientizar implica em denunciar aqueles que oprimem a maioria das pessoas e a coisa mais aterrorizante para alguns (dominadores) é a liberdade individual, tanto física quanto psíquica que o oprimido possa conseguir. E isso fica bem claro em suas palavras quando diz:

Somente para a dominação a direita inventa novas formas de ação cultural. Assim os dois tipos de ação cultural são antagônicos. Enquanto a ação cultural para a liberdade se caracteriza pelo diálogo e seu fim principal é conscientizar as massas, a ação cultural para a dominação se opõe ao diálogo e serve para domesticá-las. Uma problematiza, a outra emite “slogans” (FREIRE, 1980, p.90-91).

Freire, reconhecendo as artimanhas que o dominador usa através da comunicação para dominar o povo através da aceitação daquilo que beneficia somente o opressor, diz que o professor assume um importante papel que é o de provocar o aluno no “sentido de que prepare ou refine sua curiosidade (...) (Freire, 1996, p.133) quando afirma que:

Um dos sérios problemas que temos é como trabalhar a linguagem oral ou escrita associada ou não à força da imagem, no sentido de efetivar a

comunicação que se acha na própria compreensão ou inteligência do mundo (FREIRE, 1996, p.133).

Para Freire instrumentos opressores como esses nada mais são do que a eterna vontade da sociedade burguesa esconder o conhecimento que o povo tanto precisa - e que na verdade lhe pertence -, para libertar-se frente à ideologia opressora do sistema capitalista. Em se tratando da educação ele alerta sobre a força neutralizadora do fetiche contido no discurso ideológico capaz de neutralizar a postura (ética-política e pedagógica) do professor e, por conseguinte o seu trabalho educativo, quando assegura:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Deste ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 1996, p.109-110).

Mas a escola nem sempre proporciona momentos para a prática desses predicados humanistas no ambiente de aprendizagem, pois sabemos que muitas vezes, o currículo tem a sua proposta construída a partir de uma visão puramente administrativa, pelas mãos de burocratas educacionais que não conseguem – e nem querem - aproximar a teoria da prática vivencial a partir da ação crítica, da contradição entre aproximação e distanciamento feita pelos alunos das coisas que os rodeia no cotidiano de suas vidas.

Para Miguel Arroyo: “Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos.” Para ele, são os alunos que fazem o professor/a voltar aos currículos “obrigando-nos a repensar o que ensinar, o que aprender e em que lógicas” (ARROYO, 2008, p.21).

Freire entende que o ser humano só pode entender a natureza do mundo externo e a natureza de seu íntimo quando seu pensamento se torna crítico. Só dessa maneira o ser humano é capaz de ser ele mesmo, a partir de seu despertar para um pensamento entalhado pela sua razão crítica que o leve a compreender e entender as coisas do mundo que o cerca e as coisas que cerca o seu íntimo. Mas,

para que isso aconteça, diz ele, o homem deve acreditar em si, ser esperançoso, de buscar-se enquanto busca uma vida melhor para si mesmo e para as outras pessoas. Isso só se torna possível através de uma pedagogia para a vida, para a liberdade que pensar e agir certo, que não se cala, que não silencia aqueles que necessitam dizer o que pensam, o que sentem e o que lhes deixa esperançosos, amorosos para a vida.

Nesse sentido, o grande educador brasileiro afirma que:

O diálogo não pode existir sem esperança. A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca. Busca em comunhão com os outros. [...] O verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo em evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos (FREIRE, 1980, p.84).

O pensamento de Paulo Freire, inserido no contexto social e, por isso, vivencial de todos aqueles que buscam a liberdade, a vida em comunhão é como um vetor, uma flecha orientada por um humanismo crítico, verdadeiro e, por isso revolucionário que longe de embates entre “Mocinho e bandidos”, coloca a força da ação pedagógica contida em sua maneira de educar a serviço de uma revolução esperançosa para a liberdade, para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho busquei analisar no pensamento de Freire, em diálogo com Miguel Arroyo, os elementos necessário para pensar a escola enquanto instituição social responsável pela construção do conhecimento imprescindível que, juntamente à criança, ao adolescente, ao adulto, deve estar consciente e disposta a realizar frente às questões vivenciais de todos os seus alunos uma opção pelo *educar para a vida*. Por isso, para o grande educador

brasileiro é preciso educar para desalienar, para conscientizar o aluno sobre as coisas do mundo.

Paulo Freire nos ensina que educar não é só transmitir conhecimentos como se fosse possível empilhá-los nas cabeças e nas existências daqueles que dependem de saber mais para *ser mais*. Nesse tipo de educação, a bancária, é como se o aluno fosse um depósito de saberes que mais interessa ao outro do que ao próprio aluno. Para Freire educar é antes de tudo tornar visível àquilo que o opressor tenta esconder ou mesmo maquiar - muitos dirão maquinar - para que o oprimido não consiga sair do ciclo-vicioso e desumano que é a sua vida e caminhar para a liberdade, para a construção de um mundo mais humano. As vivências sombrias e realidades de pouca visibilidade se constituem em terreno fértil para o opressor inculcar a sina de *ser menos* gente para aqueles que nunca tiverem nada na vida, a não ser sofrimento e negação.

O grande educador nos mostra que um dos caminhos para o ser humano ampliar o conhecimento sobre a sua própria realidade e a do mundo, torna-se visível quando ele problematiza as questões que se apresentam em sua vida, na sua comunidade e a partir desse momento reflete, critica, opina, compartilha, define o problema e formas para superá-lo compreendendo que existem outros mundos, outros saberes, outras formas de entender e viver nesses mundos em tempos de globalização. Por isso, o pensamento de Freire é sempre atual e a sua pedagogia é para libertar para o mundo e não para prender quem aprende a um mundo árido, impossível de sentimentos, de esperança e liberdade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre currículo** – Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC, 2008

ARROYO, Miguel G. **Trabalho, Educação e Prática Social**: por uma teoria da formação humana, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação** – Cartas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

PAULO FREIRE EM CENA

ALLANA MÜRMAN KNEBEL¹

BIBIANA TERRA ZIMMERMANN²

HELOISA APPEL MAZO³

VALQUÍRIA CELI ZIRR⁴

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar de alguns filmes na perspectiva de verificar a presença da linha freireana nos contextos escolares exibidos nos referidos enredos. Para isso, nos respaldamos nas obras, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Esperança de Paulo Freire e Caminho da Aprendizagem de Jean Piaget e Paulo Freire: da ação a operação. Através desse estudo buscou-se repensar e (re) conceituar o que se entende por ensinar e aprender, uma vez que o novo ideário de prática pedagógica proposto por Paulo Freire enfatiza a que o diálogo, o respeito, a amorosidade, o sonho e a esperança são elementos imprescindíveis para que a ação educativa se constitua realmente em um processo emancipatório e inclusivo. Nessa direção, cabe ao educador ter consciência de que a educação escolar pode promover tanto a inclusão como a exclusão social, ou ainda, o ato pedagógico inclusivo ele deve ser pautado em reflexões sobre o mundo e sobre o homem concreto com o qual se realiza a ação educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Esperança.

Tempo de duração: 10 minutos.

Material necessário: “Data show”

¹ Acadêmica do 5º semestre do curso de Pedagogia – URI Campus de Santo Ângelo. Bolsista do PIBID- Projeto Ensino Médio. Email: allana_murmann_knebel@hotmail.com.

² Acadêmica do 1º semestre do curso de Pedagogia – URI Campus de Santo Ângelo. Bolsista do PIBID- Projeto Ensino Médio. Email: bibianaterra@live.com.

³ Coordenadora de Área do PIBID/URI - projeto Ensino Médio. Email: heloisam@santoangelo.uri.br.

⁴ Acadêmica do 4º semestre do curso de Pedagogia – URI Campus de Santo Ângelo. Bolsista do PIBID- Projeto Ensino Médio. Email: valquiria16val@hotmail.com.

LEITURAS DE MUNDO DE EDUCADORAS DAS INFÂNCIAS: UMA CONVERSA À SOMBRA DAS MEMÓRIAS E OUTROS PERCURSOS AUTOBIOGRÁFICOS

MARCIO XAVIER BONORINO FIGUEIREDO¹

RITA DE CÁSSIA TAVARES MEDEIROS²

RESUMO

Escrevam um Livro da Vida de suas lembranças mais marcantes da Infância. Transforme-o num presente, embrulhe e traga para nosso encontro”. As educadoras recebem a tarefa com certa desconfiança, medo de não saber realizar a tarefa, dúvidas sobre o certo e o errado. Nosso trabalho, nessa primeira etapa é dizer-lhes que o Livro da Vida é delas e que com o argumento da autoria podem e têm a liberdade de escrever fazendo escolhas das formas, imagens, cores que farão parte da obra. A experiência (auto)biográfica tem início com a escrita do livro-presente, prossegue com a troca entre as educadoras. O livro da vida começa então a ciranda das leituras, a cada semana um grupo leva uma sacola com as memórias, vai lendo, escrevendo sobre essas memórias uma reflexão e trazendo para o grupo. Outro momento interessante é a escrita das cartas sobre o brinquedo. Como essa categoria “brincar” “brinquedo” “brincadeiras” tem aparecido fortemente nas memórias, temos colocado como tarefa o momento da narrativa dos brincares: “Vocês vão escrever uma carta contando uma experiência forte com um brincar na infância, seja pela ausência, pelo desejo ou pela brincadeira em si. Vocês devem escrever a carta, que será lida pelo grupo, silenciosamente, de mão em mão, mas também deverão trazer o brinquedo, ou o ato de brincar, ou algum objeto que lembre a experiência vivida”. Esse tem sido um dos momentos mais fortes do trabalho com os grupos, porque traz à tona as lembranças de momentos inesquecíveis do brincar e traduz em culturas das mais diferentes em épocas distintas a função e o papel que o brincar tem na produção da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educadoras. Infâncias. Brinquedos. Autobiografia.

¹ Professor Associado IV na Faculdade de Educação e Escola Educação Física UFPEL – Doutor Educação. bonorinosul@gmail.com

² Professora Adjunta IV na Faculdade de Educação UFPEL – Mestre Educação. defreinet@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um palco para relatos de experiências, trabalhos científicos, exposições, minicursos, reflexões, deixar que as crianças mostrem sua cara, que as poesias nos indiquem o caminhos de outras manifestações culturais.

Se pudéssemos parafrasear Manoel de Barros (2003), diríamos que ainda queremos carregar água na peneira, porque insistimos no olhar entre a invisibilidade, os sinais não valorizados dos pensamentos da Infância guardada nos baús dos esquecimentos da história de cada um. Perseguimos a criação de um espaço primordial de produção de conhecimentos na formação de educadores/educadoras. De qual infância falamos? Que espaços de formação de educadoras e educadores são constituídos? Que linguagens privilegiamos? Trazer à tona as diferentes perspectivas para pensar a multiplicidade das Infâncias é um dos papéis deste grupo de pesquisa.

Assim, queremos tatear as coisas das infâncias, discutir e ampliar as nossas visões de educação para avanços na compreensão do que temos historicamente denominado de “preocupação com as crianças” - dilema ainda presente em nosso cotidiano.

Ser educadora estar em contato com o novo, com o diverso vivendo um processo de criação e estar aberta à transformação, reeducar-se continuamente, em comunhão com as crianças, com os pais, com a escola e a comunidade, em uma relação profunda e comprometida.

Estar em sintonia com o universo das crianças pressupõe estar aberto para o universo que elas partilham. Ter coragem para viver junto às suas emoções, curiosidades, estar disposto para acompanhar suas idas e vindas, seu desvio, seus direitos. É admitir que o lugar do protagonismo infantil ainda está calcado na adultez, como jeito humano de organizar a sociedade: compreender que a relação entre adultos e crianças ainda permanece na obscuridade dos estudos, como se essa questão não tivesse qualquer importância na construção cotidiana do mundo em que vivemos. A busca por esse lugar da infância requer, ainda, em pleno século XXI respeitar seu direito de brincar, fantasiar, deixar-se aventurar no mundo

desconhecido, ter o direito de sonhar. Para que isso aconteça é necessário sentir admiração e respeito por si, pelos outros, pelo universo.

As educadoras, os educadores que trabalham com crianças precisam incorporar aos conhecimentos teóricos e técnicos, as diferentes linguagens das crianças e a sua própria, permitir a expressão das emoções e experimentar as diversas formas de conhecer e interagir no mundo e com o mundo.

A educação das infâncias é, muitas vezes, o espaço que torna as ações pedagógicas marcadas por limites decorrentes também de uma visão antropocêntrica restritiva e que não permite as condições de uma ação conjunta e integrada no processo educativo. Imobilidade, rotina, ignorância e falta de qualificação dos profissionais, geram ansiedade, falta de fluidez para trabalhar com as crianças.

Restrições de ordem pessoal como a vergonha, a insegurança, a timidez, a desorientação, o medo de se expor, a solidão, as contradições, as marcas da infância, as verdades veladas, a falta de respeito e de confiança dos companheiros, que não iluminam as experiências de trabalho, tornam as atividades desgastantes e sem satisfação. Interrogamos: Como romper com estas ações e viabilizar outras que sejam integradoras e centradas na vida?

Quando se tem abertura, abertura ao outro, abertura ao grupo, abertura ao novo, abertura à vida, temos a condição fundamental para desencadear o processo da vida, integrado à construção dos saberes na escola, num ambiente de cuidado, num ambiente feliz, onde se aprenda a ser calmo, a cultivar as amizades, os vínculos, o amor, a conexão, a confiança, a confiança.

Colo, conhecimento de si e do outro, a cooperação, o cuidado, expressam a sincronização no convívio com a criança. A ajuda, a doação, a cooperação, o cuidado consigo e com o grupo, soma-se às condições de perceber, relacionar-se, dar carinho, dialogar, descontraí-los.

Fazer o que se gosta é se valorizar. Fazê-lo com carinho, diálogo e consideração pelo grupo, permite gostar das pessoas, do trabalho, do ambiente de trabalho, e permite o crescimento. A sensibilidade no olhar, no movimento, nos ritmos, nos cheiros, facilita a interação, o intercâmbio e as trocas.

Assim, interrogamos, em um processo de formação – que princípios devem estar presentes?

Um espaço de formação que enfatize outras sensibilidades, capaz de muitos jeitos de parir a vida, descobertas que rompam e transcendam os velhos estilos de educar, que substituam as ações rotineiras, que amordaçam e matam as centelhas de esperança que circulam nesses espaços esquecidos e descuidados.

Necessitamos vivenciar outros ritmos dos corpos, das faces, dos olhares, das alegrias que teimam em desobedecer aos *rituais de morte em vida*. Uma cultura com outras sabedorias e conhecimentos esquecidos pelas educadoras que não percebem que as crianças simbolizam o desabrochar da vida, do novo, da transformação vivencial vibrantes e contagiantes. Não há como pensar a educação das educadoras, sem que as escolhas passem pela mudança radical do lugar das infâncias na sua formação.

Há bastante tempo, desde a década de noventa, vimos repensando a educação de educadoras da Infância. Ora através das memórias e suas relíquias, ora através do olhar ao outro (filmes, livros, produções infantis). O importante nessa matriz é a vivência e a re-criação do universo da infância nos patamares da lembrança individual e coletiva. Quando falamos da história — individual, social ou coletiva —, somos transportados para um cenário de lembranças... Cartas que contam as lembranças dos brinquedos/brincadeiras das infâncias vividas noutros tempos e, também, de vivências do tempo presente. São, portanto, episódios... narrativas...lembranças que transitam no tempo e no espaço. Nesse sentido, Portelli (1997, p.16) advertiu que:

A memória é um processo individual que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são - assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais.

Apoiados em Freire (1992, p.33) e impulsionados por Josso (2004) vamos buscando a construção de perfis esquecidos das culturas lúdicas... Portanto, uma “leitura do mundo” a partir das escritas que falam dos brinquedos/brincadeiras guardados nos baús do esquecimento.

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós [...].

Trazemos a contribuição de Brougère (1999, p. 6) para pensarmos sobre a cultura lúdica:

A idéia que gostaríamos de propor e tratar a título de hipótese é a existência de uma cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.

Para esse autor a cultura na qual a criança está inserida, junto com a cultura lúdica que ela possui, provoca uma variedade enorme de combinações possíveis. Essa cultura lúdica se produz e se propaga de várias maneiras: ao brincar a criança vai vivenciando experiências que vão constituindo sua cultura lúdica. Essa experiência vai se enriquecendo na medida em que ela participa de brincadeiras com outros parceiros (adultos e crianças), pela observação de outras crianças e pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Por essa razão afirma que a brincadeira é um processo de relações da criança com o brinquedo, com outras crianças e com os adultos, portanto, um processo de cultura. O uso que a criança faz do brinquedo, a maneira como brinca e suas preferências indicam uma produção de sentidos e de ações. Na brincadeira, a criança se apropria dos conteúdos disponíveis, tornando-os seus, através de uma construção específica. As brincadeiras variam segundo as idades, o gênero e os níveis de interação lúdica e quando são experimentadas coletivamente expressam apropriações de conteúdos diferentes dos que estão presentes numa situação individual.

Nessa direção as educadoras as escreveram cartas que contam as memórias de um brinquedo/brincadeira se tornam aprendizes de uma cultura do esquecimento, que precisa ser provocada, para que possam ser percebidos os caminhos das infâncias e para que as educadoras possam compreender a partir de suas

escritas/narrativa as diferenças, semelhanças, as distâncias e as aproximações entre as infâncias vividas e as infâncias de hoje. Tornar-se adulto é também deixar de cultivar histórias que nos ligaram aos universos infantis é, de certa forma, abandonar aquilo que nos ensinou a Infância. No nosso entendimento, tornar-se educadora da infância é compartilhar as memórias desses momentos e trazer à tona as velhas questões que nos faziam crianças e nos distinguiam dos universos adultos. O adultocentrismo é uma das características mais marcantes das propostas pedagógicas. Os programas, os planos governamentais de altas soluções sobre a Infância, trazem resoluções sobre a criança, não com as crianças. Isso não precisa ser recuperado, mas precisa ser construído nas escolas e em outros espaços educativos.

É preciso problematizar a relação crianças e adultos, no sentido de que cada educadora ao pautarem-se nas cartas que resgatam as memórias de um brinquedos/brincadeiras que foi/é significativo na sua infância e assim nesse sentido ao se distancia desse tempo de outrora seja capaz de se aproximar dos tempos hoje. Das infâncias/brinquedos/brincadeiras de hoje para refazer uma leitura de mundo desses vários tempos e coletivamente, possa apoderar-se de sua condição de “que um dia já foi criança, pensou como tal” Afinal, do que mais precisamos além de ampliar os horizontes?

Limitamo-nos à cultura lúdica infantil, mas existe também uma cultura lúdica adulta, e é preciso igualmente situá-la dentro da cultura infantil, isto é, no interior de um conjunto de significações produzidas para e pela criança. Novamente, Brougère (1999, p.11) nos ajuda numa reflexão sobre isso: A sociedade propõe muitos produtos (livros, filmes, brinquedos) às crianças. Esses produtos contêm as representações que os adultos fazem das crianças, bem como os conhecimentos sobre a criança disponíveis numa determinada época. Mas o que caracteriza a cultura lúdica é que apenas em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas à criança.

Ela também pode ser entendida como igualmente a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas. Daí advém a riqueza e a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas. Os estudos vêm apontando em alguns o condicionamento, em

outros, a inventividade, a criação infantil. Mas o interessante é justamente poder considerar os dois aspectos presentes num processo complexo de produção de significações pelas crianças. “É claro que o jogo é controlado pelos adultos por diferentes meios, mas há na interação lúdica, solitária e coletiva, algo de irreduzível aos constrangimentos e suportes iniciais: é a reformulação disso pela interpretação da criança, a abertura à produção de significações inassimiláveis às condições preliminares”. (Brougerè, 1999, p. 7)

Então, ao buscarmos as memórias das Infâncias procuramos, também, essas culturas lúdicas que imprimiram significação ao ato de sermos crianças e assim nos distinguirmos dos adultos. Reafirmamos a inventividade, a imaginação como marcas indeléveis desta cultura lúdica infantil: a infância é também aquilo que as crianças transformaram daquilo que os adultos destinaram a elas, é por essa razão produção e reconstrução das culturas prévias e das culturas vindouras.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

As relíquias das Infâncias os objetos que nos ligam ao mundo infantil

Josso (2004, p. 43) sugere que ao realizarmos processos formativos e de autoconhecimento trabalhemos com as descrições sob a forma de gêneros de saber-fazer e de conhecimento. Isso nos permitirá reagrupar o que foi aprendido em termos de negociações consigo mesmo, com seu ambiente humano, possibilitando diálogos férteis entre os autores de narrativas. Figueiredo (2008, p. 2) afirma que:

Dar visibilidade aos objetos de nossas memórias, lembranças, vivências de infinitos tempos e lugares – brinquedos, livros, velhas roupas de crianças, fotografias, objetos de estimação, cartas escritas a bico de pena... Lugares onde moramos, vivemos, trabalhamos. Assumir a própria vida, transformar os espaços e permitir expressar-se do seu jeito, com seus ritmos e possibilidades. Entrar no palco virtual, um mistério a ser desvendado, reconhecido como outras maneiras de se fazer educador e educadora. E ao garimpar ou peneirar as manifestações das memórias e as histórias de vida, através desses objetos íntimos retirados dos baús do passado, e desta forma abrindo espaços para muitos conhecimentos e transgredindo as indiferenças, nos perguntamos: Por que os cenários de nossas memórias,

lembranças e vivências - brinquedos, livros, fotografias, cartas, objetos de estimação - muitas vezes ficam indiferentes nos processos de formação?

Outro aporte teórico para a construção de nossa experiência vem de Walter Benjamin com sua referência ao papel de reconstrução do passado enquanto ação para mudanças no presente. Trabalhar com registros das narrativas (orais, escritas, gestuais, pictóricas, midiáticas e outras), dentro de uma perspectiva benjaminiana, faz-nos ver o passado como um momento vivo, passível de ser refeito e no qual o sujeito tem um papel fundamental, que lhe permite refazer o passado, interligando-o e mudando o presente.

Souza (2007) considera necessário construir uma reflexão teórico-prática com o sujeito que aprende a partir da sua própria história. Além disso, para Souza, entender a narrativa (auto) biográfica no processo de formação e autoformação é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Propor a utilização do método biográfico possibilita-nos estreitar experiências entre teoria e prática, entre o que as educadoras em formação aprenderam e o que desta aprendizagem tem construído como referência no cotidiano e no seu processo de criação. A possibilidade de narrar através das cartas do brinquedo/brincadeiras suas histórias de vida, de trazer lembranças, experiências que refletem comportamentos, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais, são os nossos primeiros saberes construídos sobre a docência.

Assim, apresentamos fragmentos retirados escritas das cartas



Ilustração 1 - Objetos trazidos pelas educadoras 'mobilizadores da memória do brincar'

Com relação à construção metodológica deste trabalho trazemos através das cartas de um brinquedo/brincadeira história de vida como um re-significar de experiências, revivendo trajetórias e levando à autoformação. Trabalhar com as cartas de um brinquedo/brincadeira das memórias dos educadores visualizando a subjetividade dos processos de formação pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa permite-nos. Assim, o método escolhido para a investigação foi o biográfico, no qual a história de vida na modalidade oral, escrita, pictórica etc. seria uma parte do mesmo. Ecléa Bosi (1995) diz que, ao falar em memória, somos tentados, a partir, de Bergson, a pensar na etimologia do verbo. “Lembrar-se, em francês, ‘se souvenir’, significa movimento de ‘vir’ ‘de baixo’ (...) vir à tona o que estava submerso”.



Ilustração 2 - Objetos ou representações nas “lembranças da Infância”

Ao trabalhar com as cartas de brinquedos/brincadeiras das memórias buscamos uma interação das escrito-narrativas vivenciadas e a sua valorização no sentido de registrar coisas muitas vezes não ditas, mas vividas e que marcaram a trajetória das pessoas. Na perspectiva de adentrar no imaginário social das educadoras com relação a sua profissão, perpassamos o simbólico, as significações, os sonhos na tentativa de compreender os sentidos dados à infância e ao seu fazer pedagógico com as infâncias.

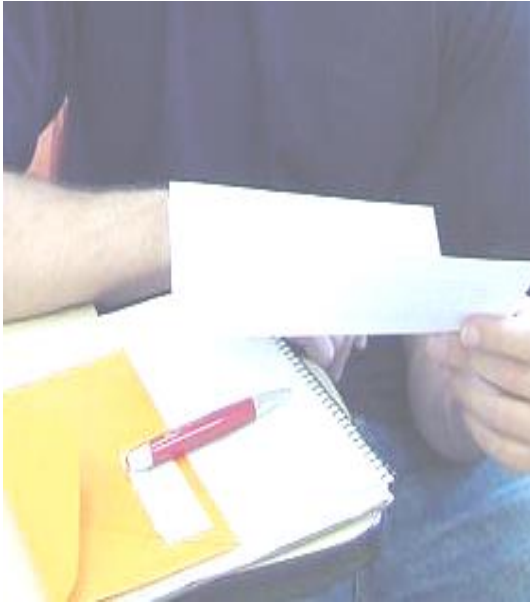


Ilustração 3: Educador lendo uma carta sobre as memórias do brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Estratégias (Auto)Biográficas e a Formação das Educadoras

Nessa atividade, temos como desafio trabalhar as questões da Infância: Como a infância se constituiu historicamente como categoria social e cultural, quais as características do universo infantil contemporâneo e de como podemos reverter as nossas concepções da infância como um período áureo da vida, com características homogêneas, para infâncias plurais, contextualizadas num tempo e espaço. Sarmiento et alli (2007, p. 29), ao se referir à diversidade das concepções de infância no mesmo espaço cultural, salienta:

O estudo das concepções da infância deve, por isso, ter em conta os fatores de heterogeneidade que as geram, ainda que nem todas se equivalham, havendo sempre, num contexto espaço-temporal dado, uma (ou, por vezes, mais do que uma) que se torna dominante. O Estudo dessas concepções, sob a forma de imagens sociais da infância, torna-se indispensável para construir uma reflexividade fundante de um olhar não ofuscado pela luz que emana das concepções implícitas e tácitas sobre a infância.

Começamos o trabalho com uma escrita decorrente de uma tarefa: “Escrevam um Livro da Vida de suas lembranças mais marcantes da Infância. Transforme-o num presente, embrulhe e traga para nosso encontro.” As educadoras recebem a tarefa com certa desconfiança, medo de não saber realizar a tarefa, dúvidas sobre o certo e o errado.

Nosso trabalho, nessa primeira etapa é dizer-lhes que o Livro da Vida é delas e que com o argumento da autoria podem e têm a liberdade de escrever fazendo escolhas das formas, imagens, cores que farão parte da obra. Em noventa por cento das memórias (aqui estamos trabalhando com 59) as educadoras utilizaram a fotografia dos álbuns de família para ilustrar o livro. Aparecem os batizados, as festas familiares, as clássicas fotografias escolares ao lado do globo, tendo como fundo a bandeira brasileira. Tudo isso em épocas bastante distintas, do século XX, porque temos grupos de idades bem diferenciadas, dos vinte e um aos cinquenta e sete anos. Mas o destaque é o brincar e os brinquedos

A experiência (auto)biográfica tem início com a escrita do livro-presente, prossegue com a troca entre as educadoras. O livro da vida começa então a ciranda das leituras, a cada semana um grupo leva uma sacola com as memórias, vai lendo, escrevendo sobre essas memórias uma reflexão e trazendo para o grupo. Essa passagem do processo individual para o coletivo ajuda a avançar as idéias em torno de infâncias iguais, romantizadas e únicas, além de enfatizar o caráter social, cultural e histórico das infâncias vividas por nós.

Outro momento interessante é a escrita das cartas sobre o brinquedo. Como essa categoria “brincar” “brinquedo” “brincadeiras” tem aparecido fortemente nas memórias, temos colocado como tarefa o momento da narrativa dos brincares: “Vocês vão escrever uma carta contando uma experiência forte com um brincar na infância, seja pela ausência, pelo desejo ou pela brincadeira em si. Vocês devem escrever a carta, que será lida pelo grupo, silenciosamente, de mão em mão, mas também deverão trazer o brinquedo, ou o ato de brincar, ou algum objeto que lembre a experiência vivida”.

Esse tem sido um dos momentos mais fortes do trabalho com os grupos, porque traz à tona as lembranças de momentos inesquecíveis do brincar e traduz em culturas das mais diferentes em épocas distintas a função e o papel que o brincar tem na produção da infância, ainda que, como vimos anteriormente, com as

influências do mundo que os adultos “escolhem, preparam e tentam definir” para as crianças. Por tudo isso, ainda desejamos investir no trabalho de formação das educadoras, tendo como gênese a (auto)biografia das infâncias, por nós compreendida como mola propulsora, impulso e modo reflexivo de estar envolvido com a educação em difíceis tempos.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARROS, M. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *A criança e a cultura lúdica*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul/dez. 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREINET, C. *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1975.

_____. *O texto livre*. Lisboa: Dinalivros, 1976.

_____. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Ensaio de Psicologia Sensível*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FIGUEIREDO, M. X. B. e CAETANO, L. (Org.). *A Infância Dura a Vida Inteira*. 4ª ed. Pelotas, Lia Raro Editora e Mídia, 2008.

_____. MEDEIROS, R.C.T. Disponível em:
http://200.132.103.12/repositorio/admin/downloads/labirintos_infancia-1.pdf.
Acessado em 30/03/2009 às 11h47min: 02.

_____. Rigo, L.C. *Memórias das Infâncias: no processo de formação das educadoras*. In: *Pensar a Prática*. Goiânia. Revista da UFG, n.11(1 4 12 2008.).

GALZERANI, M. C. B. *Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin*. In: FARIA, A. L. G. ; FABRI, Z. B.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma Cultura da Infância: Metodologia de Pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002, v. 1, p. 49-68.

JUNG, K. G. *Memórias, sonhos e reflexões*. 22ª ed. Trad. Dora Ferreira da Silva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. *Perspectivas teóricas nos estudos sobre memória e formação*. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.ID=5964> Acessado em 29 de março de 2008.

PINTO, M; SARMENTO, M. J. (Coords.). *As crianças – Contextos e identidades*. Braga Codex, Portugal: Bezerra, 1997.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho, algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: *Projeto História*. São Paulo: Educação, nº 15, 1997.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SOUZA, E. C. *Histórias de vida e formação de professores*. Salto Para o Futuro, TV Escola, SEED-MEC, 2007.

A LINGUAGEM DA EXTENSÃO RURAL NA CONSTITUIÇÃO DO SER MENOS OU SER MAIS DAS MULHERES RURAIS

CECILIA MARGARIDA BERNARDI¹

ADEMIR RIBEIRO DO AMARAL²

RESUMO

Pensando, dialogando entre um mate e outro, buscando nossa coerência no fazer, fazendo e refletindo, nas nossa práticas cotidianas, resolvemos realizar uma longa citação de um trecho de Pedagogia da Esperança, para iniciar este diálogo com Paulo Freire. Ao longo desta reflexão a partir de Freire procuramos relacionar com nossa prática de educadores/as e compreender o papel da linguagem na construção do Ser Mais ou Ser Menos das mulheres rurais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entre as responsabilidades que, para mim, o escrever me propõe, para não dizer impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se, intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência. A coerência não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição. Minha coerência assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros. O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros. E às vezes nos achamos, por n razões, carentes dessas virtudes, fundamentais ao exercício da outra, a coerência. (...)

Falar um pouco da linguagem, do gosto das metáforas, da marca machista com que escrevi a Pedagogia do oprimido e, antes dela, Educação como prática da liberdade, me parece não só importante mas necessário,

Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-número de mulheres norte-americanas que, de diferentes partes dos Estados Unidos, me escreveu, entre fins de 1970 e começos de 1971, alguns meses depois que saiu a primeira edição do livro em Nova York.

¹ Educadora Popular. Agrônoma, mestre em Educação nas Ciências. integrante da Marcha Mundial das Mulheres. genero-cecilia@ibest.com.br

² Educador Popular. Técnico em Agropecuária Ecológica. Assessor cooperativas Agricultura Familiar Camponesa, estudante de Pedagogia do Campo, UFPEL, UAB Três Passos, coordenador da AREDE. ademiramaral@hotmail.com

Era como se elas tivessem combinado a remessa de suas cartas críticas que me foram chegando às mãos em Genebra durante dois a três meses, quase sem interrupção.

De modo geral, comentando o livro, o que lhes parecia positivo nele e a contribuição que lhes trazia à sua luta, falavam, invariavelmente, do que consideravam em mim uma grande contradição. É que, diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando, com justa indignação, as estruturas apressaras, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres. Quase todas as que me escreveram citavam um trecho ou outro do livro, como o que agora, como exemplo, escolho eu mesmo: “Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se 'apropriam' dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles”. E me perguntavam: “Por que não, também, as mulheres?”.*

Me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi. E é importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída”. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo.”? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo”. Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: “Todas vocês deveriam” etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando “brincar” com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “Eles todos são trabalhadores e dedicados?”. Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico.

Neste sentido é que explicitarei no começo destes comentários o meu débito àquelas mulheres, cujas cartas infelizmente perdi também, por me terem feito ver o quanto a linguagem tem de ideologia.

Escrevi então, a todas, uma a uma, acusando suas cartas e agradecendo a excelente ajuda que me haviam dado.

Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista.

Agora, ao escrever esta Pedagogia da esperança, em que repenso a alma e o corpo da Pedagogia do oprimido, solicitarei das casas editoras que superem a sua

linguagem machista. E não se diga que este é um problema menor porque na verdade, é um problema maior. Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-la menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social.

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa.

A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. Da mesma forma como não escrevi o livro que ora revivo, para ser simpático aos oprimidos como indivíduos e como classe e simplesmente fustigar os opressores como indivíduos e como classe também. Escrevi o livro como tarefa política, que entendi dever cumprir.

Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas.

O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial. (FREIRE, 1992, 35-36)”

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A cada dia que lemos a “boniteza” e humildade com que Paulo Freire revisita suas próprias reflexões e revisa a prática cotidiana a partir da reflexão teórica, tendo a coragem de se mostrar humano, nos sentimos mais humanos também. Por isto, ao partir deste extrato do livro *Pedagogia da Esperança* e das reflexões sobre coerência, linguagem e machismo que ele aborda, buscar com rigor nossa própria crítica e nossa própria coerência das experiências vividas. Esta abordagem contribui para refletir sobre as conquistas que as mulheres rurais obtiveram nas últimas décadas e a violência simbólica expressa no cotidiano que teima em naturalizar ainda as “práticas coloniais” que elas procuraram superar com suas conquistas nestas últimas décadas.

As mulheres rurais têm nos últimos 40 anos se organizado e conquistado

diversos direitos sociais, políticos e de dignidade da pessoa humana. No contexto das rurais elas tem estabelecido muitas expressões de Ser Mais ao ocupar espaços de dirigentes, sindicais, cooperativas e associações, enfim em organizações.

As mulheres rurais conquistam partes destes espaços públicos e a sociedade naturaliza idéias “fatalistas paralisantes” de que as mulheres já tem mais direitos que os homens e a conquista destes espaços por si só, garante as condições democráticas e de igualdade entre mulheres e homens. Porém se aproximarmos a lente da reflexão observamos que esta naturalização de uma aparente igualdade desobriga a sociedade, as instituições e as/os educadores rurais a refletir sobre os impactos de sua ação cotidiana, reproduzindo assim o pensamento mundo estabelecido e as relações sociais desiguais.

As relações sociais entre homens e mulheres ainda são marcadas por uma forte desigualdade, expressa em indicadores altos de violência doméstica. Esta desigualdade continua cotidianamente reproduzida na linguagem da extensão rural. Esta linguagem marcada nas práticas pedagógicas adotadas por um vínculo colonial ao separar e reforçar o que se atribui e se caracteriza como pertencer a um gênero ou ao outro. A relação entre “linguagem-pensamento-mundo” expressa uma forte relação com o vivido das pessoas, o que Paulo Freire atribui a uma relação dialética, portanto uma “relação dialética e com contradições”, como Freire expressa no trecho inicial e provocativo de nosso diálogo.

Estas constantes contradições percebidas em nossa prática pedagógica, de instituições e de outros/as educadores/as nos desafia a realizar estas considerações. Durante nossa atuação constatamos que a constante reflexão sobre as ações realizadas e o planejamento coletivo tem permitido construir condições educativas que permitam as mulheres participarem plenamente da sociedade, estabelecendo condições para que elas constituam o seu Ser Mais. Ao constituir o seu Ser Mais desnaturalizam as relações sociais e buscam reconstruir novas relações. A busca destas novas relações sociais pressupõe um esforço social coletivo em superar as desigualdades a que as mulheres estão submetidas. Portanto se naturaliza-se que não existem mais esta desigualdades, como refletia Freire no extrato acima, eu não preciso refletir e ao não refletir não me movimento em direção a criar condições de Ser Mais para mim e para as/os outras/os. A criação permanente de condições para reconhecer os geradores de desigualdade e propor

ações cotidianas de superação permite que os espaços conquistados não tenham retrocesso e mais pessoas possam continuar avançando na construção de Ser Mais.

A busca do Ser Mais tem que ser compreendida em processo, tem que se processar em eventos emancipatórios. Cada ser humano tem um tempo, uma maneira de ver o mundo, de se relacionar com o mundo e com os outros/as. Nesta direção os processos educativos, como a extensão rural podem ser emancipatórios ou não. Para estimular a emancipação os/as educadores/as precisam estimular o rompimento com o “Fatalismo Paralisante”. O rompimento com o fatalismo paralisante para muitas mulheres pode ser estimulado através de ações diretas e questionamentos simples em atividades, eventos e pequenas reflexões. A partir desta primeira oportunidade de estar sendo, começa uma fase muito importante. Ou elas começam a estabelecer um diálogo crítico com o mundo, realizando novos pensamentos e avançam, constituindo um estar Sendo e conquistando mudanças em suas vidas ou, retrocedem novamente ao Fatalismo Paralisante e se submetem a um novo ciclo de violência doméstica ou simbólica, da cultura colonial.

Na nossa prática cotidiana de educadores/as, corroborada com estudos e pesquisa sobre participação das mulheres rurais, realizado ao longo dos últimos anos, temos constatado muitos limites e conquistas das mulheres e de suas organizações, na consolidação do Ser Mais. Limites estes perpetrados por uma aparente igualdade carregada de violência simbólica cotidiana nas instituições e nas famílias. Esta violência simbólica vem naturalização nos 'novos' formatos das obrigações domésticas, na linguagem machista universalizada, na desvalorização técnica, social e econômica da produção para consumo dos alimentos e na ação direta das instituições quanto dos seres humanos responsáveis pela execução das políticas públicas de extensão rural.

Exercitar a coerência dos/as educadores/as cotidianamente, eis uma contradição permanente. Explicitar cotidianamente as contradições do ser humano e procurar superar tanto a linguagem em todos os sentidos que carregam a desigualdade provocada pelo machismo. Paulo Freire refletiu com muita sabedoria a carga da linguagem machista sobre as mulheres e a necessidade humanista de romper com esta linguagem. A linguagem é constituinte do Ser humano, portanto se tratarmos a busca do Ser Mais, enfatizada por Freire na emancipação humana,

todas expressões do/a ser humana ou relacionadas a ela tendem a expressar a linguagem.

Na extensão rural há diversas implicações que expressam a linguagem e promovem a pedagogização do fazer educativo extensionista, uma de caráter individual e outra institucional de responsabilidade das empresas, ongs, sindicatos e prefeituras que elaboram e executam políticas públicas e extensão rural.

O olhar atento do/a educador/a, a reflexão e o aprendizado diário com as experiências bem sucedidas ou não contribuem para um mundo melhor na extensão rural. A prática pedagógica do/a educador/a e a ação reflexiva e coerente como facilitador/a de oportunidades de tomada de decisão pode contribuir para ampliar as possibilidades de participação e de Ser Mais das mulheres rurais.

A experiência vivida de educador/a e a busca diária da coerência tem nos ensinado que pequenas inflexões produzem grandes mudanças em direção ao Ser mais. Como nos vários casos acompanhados para que as mulheres sejam indicadas, de maneira intencional, planejada e ocupem “as vagas de cursos” e “viajem e durmam mais de uma noite fora de casa”. Estas saídas do mundo cotidiano, transformam-se numa nova linguagem, afasta-as de suas “obrigações domésticas”, promove possibilidades de reflexão/ação sobre o machismo e vivenciando novos posicionamentos se reposicionam na agricultura familiar, seja no ambiente da família, da comunidade ou da sociedade. Muitas mulheres que temos acompanhado e têm passado por estas experiências em geral começam a constituir um estar sendo que possibilita uma nova linguagem e a partir desta leitura de mundo vivenciada se constitui num Ser Mais.

Outra experiência vivida é o cuidado e o compromisso diário para estimular e proporcionar que as mulheres rurais exercitem as falas públicas e participem de conselhos como representantes, de cooperativas, de associações, de sindicatos e se sintam cada vez mais preparadas para fazê-lo. Este processo pedagógico de ir e vir, de romper cotidianamente com barreiras naturalizadas, contribui para romper com a identidade do Ser menos, e constitui novos caminhos na busca do Ser Mais. Estas mulheres com mais conhecimento e vivência levantam-se e falam para a sociedade: “nos queremos ser ouvidas, por onde passa o desenvolvimento da nossa sociedade...”, isto é, elas ocupam seu espaço, com uma contribuição de outro olhar com mais condições de planejamento com muito mais cuidado com o

desenvolvimento humano, possibilitando outras leituras de mundo para si e também para as instituições e sociedade.

A valorização pelos/as educadores/as e pela sociedade da produção de alimentos na agricultura familiar, se constituindo como espaços de conhecimento de mulheres e homens. Conhecimento básico da arte de plantar para si, de se encantar, como constituinte do ser humano e portanto de valor inestimável. Pode se constituir como outra possibilidade de rompimento do fatalismo paralisante que imobiliza mulheres e homens e impede a conquista de novas relações sociais mais humanas.

A ação compromissada e individual do educador/a faz uma parte dos esforços em recriar uma nova linguagem cotidiana. De indivíduos comprometidos com sua ação em mudar o mundo, pode-se muito, estabelecem-se novas relações e possibilidades em direção a uma “democracia substantiva e duradoura”.

Porém é necessário também a democratização das instituições para que estas outras leituras de mundo e outras linguagens permeiem e sejam vistas, debatidas e constituam outras possibilidades na sociedade. Estas instituições detentoras dos discursos, das políticas e instrumentos públicos que conduzem e criam as condições econômicas e sociais de reprodução da sociedade. Nestas instituições, apesar dos discursos, há pouca “vigilância e reflexão cotidiana” sobre o impacto de gênero dos instrumentos e metodologias planejados que complementam e muitas vezes conduzem a prática educativa extensionista. É necessário para a construção de uma sociedade justa e igualitária romper com a ideologia dominante impressa na linguagem institucional cotidiana, nos lugares determinados para cada um, no senso comum do papel de homem e papel de mulher.

Como um diálogo com o que Freire debateu sobre a ideologia da linguagem machista queremos refletir sobre a distância entre os discursos das instituições e a linguagem impregnada nas políticas públicas elaboradas ou executadas pelas instituições de Extensão Rural. Políticas públicas estas que aprisionam as pessoas no núcleo familiar reforçando seu papel colonial instituído e desconsideram a presença de pessoas com ideias, práticas e necessidades diferentes, e ao desconsiderar reproduzem a desigualdade. Esta idéia de unidade e igualdade a partir de uma percepção idealizada de família tem conduzido a manutenção da ideologia colonial onde o masculino é a representação natural da família, com voz e vez na elaboração e execução das políticas públicas e as mulheres são as “donas

de casa“. Apesar das mulheres rurais já terem conquistado em 1988, na constituição seu reconhecimento como agricultoras familiares detentoras dos mesmos direitos sociais dos homens no campo. As instituições de extensão rural ainda têm uma prática colonial, como vários exemplos de mídia onde a mensagem transmitida nestes materiais de divulgação e didáticos destaca as mulheres “executando práticas domésticas ou artesanais ou que fazem alusão aos cuidados” e homens “as tecnologias de cultivo e criação”. Este tipo de representação tende a reforçar a ideologia da linguagem machista que Freire aborda no extrato inicial deste texto. Esta linguagem impregna as instituições e ao estar naturalizada minimiza e isola as práticas educativas individuais de educadores/as e valida práticas conservadoras de educadores/as que tendem a reproduzir o naturalizado, sem refletir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a responsabilidade institucional na superação das desigualdades que oprimem as mulheres rurais e negam sua possibilidade de conquista do Ser Mais queremos destacar especialmente o potencial da ação destas instituições através das políticas públicas e de seus materiais educativos. Recriar a linguagem das políticas públicas e de seus materiais educativos pode se constituir em amálgama com a postura educativa individual dos/as educadores/as para recriar as condições educativas na superação da desigualdade e da conquista do Ser Mais. Recriando o que Paulo Freire se refere no extrato inicial como revisar a linguagem com coerência, mesmo sabendo que ela não é absoluta, mas uma coerência em processo, planejada e perseguida permanentemente na busca da construção de um mundo melhor, sem desigualdades, nem opressão. E para encerrar nosso diálogo e reflexão queremos citar Freire, enquanto lembramos que a educação em processo e com coerência e reflexão permanente no fazer-fazendo é o que nos conduz a novas possibilidades de ser Mais.

“Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação” (FREIRE, 2000, p.20)

REFERÊNCIAS

BERNARDI, Cecília Margarida. Agricultura Familiar e Organizações Cooperativas: a Luta Social das Agricultoras Familiares Camponesas. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências - Agronomia). Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, IJUÍ,RS: UNIJUÍ, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 5.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: ed. UNESP, 2000.

FREIRE E A HUMANIDADE HUMANA

ALINE JESSICA MAINARDI¹

HEDI MARIA LUFT²

JEFFERSON LUIS MACHADO³

RESUMO

A poesia trata da centralidade da obra de Freire pontuando a humanização como referência fundamental para uma vida digna. O ser humano não é humano *automaticamente*. Tornamos-nos humanos convivendo com os outros, nos relacionando e polindo nossa forma desumana de ser. O texto da poesia traz também as interferências das práticas que retardam a construção da vida e adverte ser a educação, de modo especial a educação escolar, uma das formas de contribuir com os processos de humanização. A humanidade, a cada dia que passa, dispõe de mais ofertas para consumir. Há necessidade de mais formação e senso crítico para saber o que efetivamente consumir, não apenas no meio material, mas principalmente no universo cultural. Desta forma, urge ampliar a educação de todos a fim de que os modos de consumo possam se estabelecer de modo consciente.

PALAVRAS- CHAVE: Humanização. Humana. Vida. Consumo.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia a UNIJUI – Campus Santa Rosa – 2014, Bolsista de Iniciação Científica CNPq 2013-2014.

² Dra em Educação pela UNISINOS, professora do Departamento Humanidades e Educação – Curso de Pedagogia da UNIJUI – Campus Santa Rosa

³ Acadêmico do Curso de Pedagogia, Integrante do Grupo de Estudos Paulo Freire - UNIJUI – Campus Santa Rosa-RS, Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq. profejeffe@gmail.com.

CRÍTICAS E CONCEPÇÕES A PARTIR DE FREIRE

DANIELA DAVID MACIEL¹

RAQUELI BEATRIZ BECKER²

DENISE DE ALMEIDA MACHADO³

RESUMO

Através do texto poético Paulo Freire foi um eminente educador do século XX e grande contribuinte da constituição do sistema brasileiro de educação. Elaborou sua teoria tendo como base as preocupações com a defasagem da educação no final deste século. Quanto aos métodos aplicados, não concordava com a cartilha e o autoritarismo do professor perante os seus alunos, provocando medo e dúvida em relação a sua aprendizagem em sala de aula. Manifestou-se contrário ao ensino bancário, que considera o aluno um depósito de conhecimento, da mesma forma que repudiou o método de alienação imposta pelos educadores. Elaborou diante de suas críticas, concepções que compreendem a educação como uma possibilidade de libertação. Todas as metodologias adotadas por este autor relacionam o cotidiano dos educandos e enfatizam o diálogo como principal método de aprendizagem significativa. Conclui-se assim, que apesar do tempo as concepções Freirianas continuam contribuindo com as reflexões e as práticas escolares.

PALAVRAS-CHAVES: Diálogo. Concepções Freirianas. Método. Educador.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Uri, Campus de Santo Ângelo-RS. E-mail danizinhmaciel81@hotmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Uri, Campus de Santo Ângelo-RS. E-mail: raqueli.becker@hotmail.com

³ Professora Orientadora do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Uri, Campus de Santo Ângelo-RS. E-mail: denisetamiosso@yahoo.com

FORMAÇÃO PERMANENTE NO TEMPO-ESPAÇO DA ESCOLA NUMA VISÃO PROSPECTIVA DA GESTÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

MARLIZE DRESSLER¹

VÂNIA TERESA MENEGETTI²

RESUMO

A formação de professores da Educação Básica tem sido um tema recorrente, principalmente a partir da análise dos resultados das avaliações externas, que pontuam conceitos e abordagens dos conteúdos da língua portuguesa e matemática. É importante destacar as críticas contundentes de muitos especialistas e estudiosos em educação em relação ao caráter reducionista das políticas públicas ao avaliar e quantificar os resultados a partir dessa prática, desconsiderando as especificidades do contexto em que as instituições de ensino estão localizadas, bem como o nivelamento da aprendizagem de determinados conteúdos elencados, de acordo com a concepção linear de série. Enfim, sob essa perspectiva, entende-se que, de fato, nossos estudantes estão apresentando resultados muito inferiores ao mínimo exigido, conforme os padrões internacionais, o que interfere na formação de professores e demanda a construção de novas perspectivas nesse âmbito. É possível compreender e assumir com convicção que as instituições públicas da Educação Básica estão contribuindo para a manutenção das desigualdades no quesito da permanência e aprendizagem dos sujeitos, o que incide na necessidade de avaliação dos seus profissionais perante a sociedade e os próprios gestores da administração pública. No entanto, o enfrentamento da situação é mais complexo e exige o seu desvelamento, proposto neste estudo a partir da perspectiva da formação permanente no tempo-espaço da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação permanente. Gestão democrática. Educação Básica.

¹ Mestre em Educação pela UFSM - Universidade Federal de Santa Maria. Gestora em coordenação pedagógica dos Anos Iniciais e Ensino Médio da Educação Básica da rede pública estadual. Professora de História do Ensino Fundamental II da rede privada de ensino. E-mail: marlizedressler2602@gmail.com.

² Graduada em Letras – Português, Inglês e em Direito, pela UFSM, Especialista em Gestão Educacional pela UFSM e Mestranda em “Políticas y Administración de la Educación” pela UNTREF – Universidad Nacional de Tres de Febrero, de Buenos Aires. Atuou como professora de Português, Literatura Brasileira, Inglês e Italiano. Atualmente é Gestora em coordenação pedagógica de anos iniciais e finais na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS e tradutora pública e intérprete comercial-Língua Italiana. E-mail: vaniatmeneghetti@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por que, para quem, para que a formação permanente?

Foram estas questões que suscitaram a reflexão para a tessitura deste texto, uma vez que estão circunscritas ao âmbito das atividades profissionais das autoras, na gestão em coordenação pedagógica da Educação Básica, especificamente na rede pública de ensino. Portanto, estão intrínsecas à compreensão etimológica da gestão democrática, em que os sujeitos assumem, na coletividade, as premissas de uma educação que contemple os sujeitos em suas especificidades e necessidades, tornando a escola significativa à vida.

O entendimento de que a educação precisa estar a serviço da constituição de seres humanos encontra seus fundamentos na concepção de Freire em 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” (FREIRE, 1996, p. 19). O ato de ensinar, segundo o entendimento de Freire, exige reflexão crítica sobre a prática, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2013, p. 40).

Dessa forma, assumimos a pretensão de contribuir nas discussões e reflexões desse XVI FÓRUM DE ESTUDOS Leituras de Paulo Freire, colocando-nos como sujeitos em processo de constituição humana, entendendo-a pelo seu caráter de *inacabamento*, conforme o referido autor, possibilitando a construção da escola como um espaço-tempo de permanente reflexão, e de superação. E isso está intrinsecamente vinculado à compreensão do papel da gestão em coordenação pedagógica como um exercício de promoção de espaços de estudo, de discussão, de construção de propostas e de avaliação do papel da escola no contexto contemporâneo, a partir de diferentes olhares: dos/as educandos/as, dos/as educadores/as, dos/as funcionários/as, da comunidade escolar e de seus administradores, no papel de gestores escolares e, ainda, dos sistemas públicos de ensino.

Sendo assim, entende-se a importância dos/as gestores/as coordenadores/as pedagógicos/as na assunção desta dimensão de escola e de educação, sendo imprescindível o seu processo de formação permanente, sem o qual se torna frágil sua atuação e o discurso torna-se repetitivo e desprovido de significados, de sentidos. Está posto o desafio, visto que estamos nos colocando como sujeitos, indagadoras de nossas práticas e concepções, o que evidencia nosso compromisso prospectivo da gestão em coordenação pedagógica e como membros atuantes e partícipes do grupo de pesquisa “Dialogus”, da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, o qual permite esse constante e permanente processo de constituição humana. Analisando sob este prisma, encontramos em Freire a importante assertiva, de que “Ensinar exige pesquisa”, faz questão de enfatizar que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p. 30). E esta dimensão, parece-nos que tanto mais se estiver atuando na coordenação pedagógica de escola da Educação Básica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A concepção de formação permanente no tempo-espaço da escola

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 quem o como, o em favor de quê, de quem, o contra o quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p.102).

A sociedade brasileira tem acompanhado, através dos diferentes meios de comunicação, os resultados das avaliações externas realizadas nos campos específicos de conhecimentos linguísticos e matemáticos, trazendo à tona o alto grau de defasagem e as inúmeras mazelas históricas dos sistemas de ensino público. A partir dos indicadores, compreende-se o teor de alguns discursos em defesa da definição e promoção de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, colocando os profissionais no compromisso de efetivar as propostas de melhoria da qualidade da educação. Analisando a questão sob esse prisma, consideramos necessária uma reflexão mais rigorosa, pois entendemos que a problemática é complexa e exige o desvelamento de alguns aspectos que,

normalmente, são ignorados, sendo norteados a partir de algumas premissas, principalmente na formação inicial e continuada de professores.

Temos aqui um elemento muito importante para analisar, iniciando pelos arquétipos formativos implantados no decorrer de nossa história, através dos inúmeros programas de formação de professores conduzidos e financiados pelos órgãos centrais, principalmente a partir das diretrizes políticas dos governos federais e estaduais.

Os programas de formação de professores normalmente são delineados a partir da definição das políticas de governo, o que incide o caráter provisório, de curto ou médio prazo e de acordo com as concepções partidárias e das diretrizes de governança. Isto tem gerado certo descrédito e, até mesmo, desconfiança principalmente pelos professores da Educação Básica, que analisam sob a ótica de mais um programa sem, contudo, ocorrerem profícuas mudanças nas questões trabalhistas e de organização e melhoria das condições de trabalho nas instituições de ensino.

A experiência tem demonstrado, assim, que os programas de formação continuada, estruturados sob a forma de grandes eventos, nem sempre funcionam. Por outro lado, entendemos que, em pequenos grupos, torna-se mais fácil a comunicação, a troca de ideias, especialmente se o tema tiver proximidade às questões pertinentes da docência. É a formação em pequenos grupos, na instituição, ou às vezes a autoformação, que tem se revelado como uma alternativa e proporcionado bons resultados. Jean Claude Filloux, em *Intersubjetividade y Formación*, coloca a questão da formação nestas palavras: “Se va a hablar, por ejemplo, del docente en el sistema escolar como si un docente fuera asimilable al otro, se habla de actor..., y el sujeto ¿donde está?” (FILLOUX, 1996, p.55). O professor também quer falar, quer ser escutado. Nos grandes eventos voltados à formação docente, os objetivos normalmente são ambiciosos, porém dificilmente é possível consultar os docentes em suas escolas, perguntar-lhes o que necessitam. Portanto, vem ao encontro do pensamento de Freire essa busca do sujeito que quer autoformar-se, de que fala Filloux, ao fazer a crítica do sistema de que falamos anteriormente:

Obviamente en este sistema todo el mundo puede quedar muy satisfecho, pero no hay nada que produzca un cambio real en el otro y en sí mismo. Entonces es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su

significación, sobre dos fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador (FILLOUX, 1996, p.57).

Algumas delimitações das políticas governamentais reforçam um modelo de formação centrada em um saber-fazer, em que os profissionais da educação atuam meramente como aplicadores e divulgadores das ideias e concepções construídas por outrem; normalmente pesquisadores, intelectuais e, até mesmo, economistas que interpretam numericamente os resultados sem um olhar atento às especificidades do conhecimento pedagógico. Dessa forma, mantém-se o caráter reducionista do ensino e da docência, resultando na dicotomia existente entre quem pensa e quem faz. As implicações da vinculação das políticas públicas de formação de professores às perspectivas das políticas de governo merecem ser contempladas a partir da seguinte perspectiva:

Muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos destinados à capacitação do professorado ao grande lixo da inutilidade. Paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um domínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distantes dos problemas reais, com base num professor médio que não existe (IMBERNON, 2009, p. 34).

Portanto, a crítica em relação a esse modelo de formação de professores vincula-se à padronização e a normatização, com objetivos definidos e os resultados previamente construídos por técnicos e especialistas, conforme os direcionamentos dos gestores públicos. São aspectos extremamente delimitadores pelas características de sua implementação, pois desconsideram as especificidades e necessidades dos sujeitos inseridos em seus diferentes contextos. Além do mais, implica outro aspecto, pontual e eminentemente imprescindível, que deveriam fundamentar a formação inicial e continuada dos professores, e que diz respeito ao caráter epistemológico.

Entende-se essa premissa a partir da concepção de Freire, “[...], da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 14). Assim, contempla-se essa perspectiva nos processos de formação de professores, desde a inicial à continuada, precisando sim o envolvimento em cursos, seminários, congressos e eventos similares, no entanto, segundo esta dimensão, em que os sujeitos possam assumir a sua condição de

aprendentes-cognoscentes. É inegável a contribuição destas propostas de formação inicial e continuada que muitas instituições de ensino superior têm desenvolvido, assumindo uma postura epistemológica do fazer pedagógico e fazendo uma crítica contundente à concepção de educação “bancária” que, segundo Freire (1980), se caracteriza pela relação simétrica entre professor, aluno e conteúdo. Segundo essa concepção de educação, a postura do/a professor/a frente ao objeto do conhecimento e na relação com os/as educandos/as é de passividade e de ausência no reconhecimento do ser humano como sujeito sócio-histórico. Ou seja, o mundo tal qual como se configura é algo dado, pronto e acabado e, segundo essa visão de educação, o ser humano também é contemplado a partir desse reducionismo, sendo necessária, então, uma formação que lhe possibilite adaptação ao sistema, acarretando a manutenção do *status quo*. Sabemos de nossa tradição histórica das desigualdades advindas desse processo, em que a exclusão tem sido um aspecto factível e revelador do que se construiu até então, sendo perverso acreditarmos na sua manutenção. Portanto, insere-se nesta reflexão um convite à análise de Freire, de que

[...] a invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo*. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no “*suporte*”. O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio (FREIRE, 1996, p. 50).

É neste sentido que se propõe pensar a formação permanente no tempo-espaço da escola, sob os princípios da gestão democrática, como possibilidade de superação de um saber-fazer, convergindo à assunção do/a educador/a como sujeito autônomo. Esta postura está imbricada à compreensão da especificidade humana, que se caracteriza pelo seu inacabamento; em permanente processo de constituição humana. Sendo a educação um aspecto intrínseco a esta dimensão, necessita ser incorporada à vida humana como elemento *ontológico*, ou seja, está na natureza do ser (FREIRE, 1996). Infelizmente, pelas características da educação brasileira, ainda permanecem as concepções de adestramento, de formação segundo as necessidades do sistema capitalista.

Portanto, pensamos, como educadoras, gestoras em coordenação pedagógica, que a educação, em nossas escolas de Educação Básica, desde os Anos Iniciais ao Ensino Médio, precisa, de maneira convincente, incorporar sentido e significado à vida, pois acreditamos nisso. E nos apropriando da crença de Henz, de que “[...] educar é conscientizar, no sentido de buscar a plenitude da condição humana” (HENZ, 2003, p. 50), oxalá, possamos incorporar em nosso fazer pedagógico através da gestão em coordenação pedagógica superar o saber-fazer e construir a perspectiva de formação permanente no tempo-espço da escola.

Para tanto, faz-se necessário clareza e discernimento, segundo o pensamento de Freire, quando coloca em evidência os questionamentos expostos no início deste texto, “[...] de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quem o contra quem [...]” (FREIRE, 2000) nosso trabalho está a serviço. Então, pensemos sobre estas indagações, com isso podemos iniciar e assumir a postura epistemológica proposta por Freire (1996).

Gestoras coordenadoras pedagógicas articuladas na visão propositiva da gestão democrática

Quais as implicações desta dimensão da gestão democrática para o/a gestor/a em coordenação pedagógica? Este questionamento inicial está intrínseco às ideias acerca das mudanças necessárias no âmbito da educação, em especial, às instituições de ensino da Educação Básica em que se encontram uma parcela significativa de filhos/as das classes trabalhadoras e tantas outras que se encontram destituídos do direito ao trabalho e da vida em sua plenitude.

A questão proposta suscita inúmeras indagações e, se os espaços da escola estão cada vez mais sendo ocupados pelos sujeitos inscritos nessas categorias, é paradoxal acreditar num ideário de infância e juventude. Urge, e é de fundamental importância congregarmos esforços na construção de uma visão real de escola e de educando, conforme a especificidade dos tempos em que estamos inseridos. Isto representa, segundo Arroyo, a seguinte ideia:

Em realidade, a maioria das mudanças que vêm sendo feitas nas escolas, nos currículos, na organização escolar tem como motivação darmos conta da educação básica como direito. Muitas das resistências a essas mudanças refletem tensões de concepção dos direitos humanos (ARROYO, 2004, p. 69).

Visto sob esse ângulo, entende-se a relevância da escola e dos seus profissionais, serem questionados sobre as suas atribuições no decorrer do processo de mudanças da sociedade. Os princípios democráticos que fundamentaram os movimentos em prol da inserção da maioria excluída das decisões políticas, bem como a luta por questões de saúde, moradia, terra e educação, foram extremamente fecundos, alavancando inúmeras outras questões como presenciamos dia a dia. Portanto, a década de 1980 precisa ser referendada nos nossos estudos e discussões acerca da gestão democrática, pois enseja as transformações sociais, principalmente no interior de nossas escolas.

Nesse sentido, é importante destacar um aspecto que fundamenta o processo de mudanças decorrentes das leis e dos decretos legislativos que impulsionaram uma nova dimensão à sociedade e à educação, assim como as demais esferas. Temos então, um novo processo marcado principalmente pela participação nas decisões e ruptura de velhos arquétipos de gestão. Assim, é importante pontuar a partir da seguinte reflexão: “o movimento de descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas, iniciado no princípio da década de 1980, tem encontrado apoio nas reformas legislativas” (LÜCK, 2000, p.13).

A partir de então, as práticas clientelistas e corporativas foram gradualmente perdendo espaço, propiciando a criação de oportunidades à comunidade escolar, pais, educandos/as e educadores/as, que passaram a ter o direito de opinar, decidir e questionar, envolvendo-se nas questões político-administrativas e pedagógicas da escola. Isto representou a relevância da participação coletiva no encaminhamento e na tomada de decisões, possibilitando a vivência dos princípios democráticos. Nesse sentido, é importante destacar que através da participação coletiva, a escola promove e incorpora significados às relações entre os sujeitos, em que todos têm o direito à palavra, às decisões, as quais são fundamentais à construção dos princípios da cidadania.

Esta abordagem complementa-se a partir do seguinte pressuposto teórico:

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem a consciência social crítica e sentido de cidadania (LÜCK, 2000, p.18).

Este compromisso constitui-se a matiz legal da Constituição Federal de 1988, em que as prerrogativas trazem explícitas as questões referentes aos direitos, sendo a educação um dos mesmos. Sendo assim, as leis subsequentes, como a LDB 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - e o ECA - Estatuto do Direito da Criança e do Adolescente - foram fundamentais na construção da perspectiva da educação como um direito irrevogável. No entanto, ainda se fazem um tanto ausentes alguns elementos cruciais, como a garantia da permanência e a aprendizagem significativa dos educandos.

A escola democrática, tal qual como se configura no contexto atual, define-se a partir da seguinte concepção:

[...] é um espaço-tempo de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado [...] (FREIRE, 1998, p.6).

Considerando essa concepção de escola, é possível perceber o quão necessário se faz empreender um movimento por parte da equipe de gestores/as escolares, especificamente dos/as coordenadores/as pedagógicos/as na articulação da construção da valorização da cultura da formação no tempo-espaço da escola. Isso representa a (re)construção dos significados às suas respectivas atribuições, assumindo uma perspectiva pedagógica epistemológica, em que é inexequível sem considerar alguns elementos já pontuados neste texto, mas que merecem ser retomados pela sua profundidade. Assim, “[...], de pensar o quê das coisas, o para quem o como, o em favor de quem de quem, o contra quê, o conta quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura do nosso tempo” (FREIRE, 2000, p. 102).

O processo de construção da valorização da escola como um espaço-tempo de reflexão, de construção do conhecimento, em que se ensina e se aprende, circunscreve-se ao papel dos/as gestores/as coordenadores/as pedagógico/as. Dessa forma, inferem-se sentidos e significados às atribuições específicas aos profissionais, superando as práticas de gestão escolar centradas na discussão e resolução de problemas cotidianos de forma isolada e sem a assunção de uma postura epistemológica acerca dos elementos circunscritos aos desafios que são postos no dia a dia da escola.

Uma visão prospectiva de gestão em coordenação pedagógica insere-se na abordagem proposta por Lück (2010, p.91)

[...] debruçar-se sobre o cotidiano escolar, com um olhar observador e perspicaz, a fim de que se possa vislumbrar a alma da escola real e concreta é trabalho inerente à gestão escolar em sua atuação gestora e de liderança. Pois é sobre o cotidiano escolar que a equipe gestora, atua, observando e levando em consideração suas regularidades como elemento pelo qual se promove a melhoria do desempenho educacional.

Portanto, é de suma importância congregarmos, em nosso trabalho na gestão em coordenação pedagógica, esta visão propositiva, a partir das especificidades e necessidades dos sujeitos envolvidos e, de acordo com o contexto em que a escola se situa. Uma atitude propositiva enseja a dimensão clara da natureza da educação que deve estar a serviço dos homens, no processo de sua constituição humana, como gente que pensa, sente, ama, ressona e revê suas posições e situação.

CONCLUINDO ESTE CICLO REFLEXIVO

Segundo Ferry, esta formação não pode acontecer enquanto se está trabalhando para outros, dando aulas. São condições necessárias para tal:

La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación (FERRY, 1997, p.56).

O “trabalho sobre si mesmo”, assim, é necessário para planejar bem as atividades, para executá-las, para avaliar os resultados e, além disso, para escrever sobre tudo o que foi feito. Chegar ao final de uma escrita construída a partir de um processo de reflexão e des/construção representa a possibilidade de enveredar por novos caminhos, permitindo novas questões e diferentes abordagens. Pensar sobre a educação, a escola e a importância social dessa instituição para a vida dos sujeitos nela envolvidos requer um trabalho minucioso e criterioso sobre os pontos fundamentais definidos para o desenvolvimento da ideia que pretendemos expor. Enquanto caminhávamos na escrita deste texto, definimos, a partir de Freire, quais as concepções relevantes que poderiam sustentar nossas crenças e posturas. Outros autores escolhidos criteriosamente que dialogam com seus pressupostos

teóricos permitem avançar com profundidade na temática definida para este importante encontro, o Fórum Paulo Freire.

Reconhecemo-nos como educadoras/gestoras em coordenação pedagógica que vivenciam no dia a dia das diferentes instituições de ensino, situações que colocam inúmeros questionamentos acerca da crueldade em que muitos/as educandos/as estão expostos e fragilizados perante a inoperância das políticas públicas. São inúmeras as mazelas a que são expostos e chegando à escola, enfrentam novas situações, submetendo-se ao silêncio ensurdecador, à repetição, à descrença de alguns de seus/as professores/as que não acreditam mais na importância de seu papel como educadores/as. Alguns já deixaram para trás suas utopias, estão enraizados nas posturas e crenças de um passado que, como a própria etimologia da palavra define, já passou, ficou para trás. No entanto, os olhares se voltam constantemente, procurando algum sinal possível de se fazer o que sempre se fez, quando a figura do/a professor/a era central, assim como era o pai, a mãe, o padre, enfim, pessoas que se faziam importantes pela especificidade da realidade sócio-histórica.

Muitos de nós concluímos a graduação já há algum tempo, fazendo parte do que chamamos ciclo da formação inicial. Continuamos, porém, nosso processo através da formação continuada e percebemos o quão insignificante podemos definir nosso trabalho a partir das concepções construídas por outrem, sem nos colocarmos como sujeitos aprendentes-cognoscentes. Ou seja, a assunção de uma postura epistemológica nos torna diferentes, sem nenhuma presunção, mas nos possibilita um certo reconhecimento no espaço-tempo da escola, como pessoas preocupadas com o processo de democratização do acesso ao saber e do direito dos/as educandos à aprendizagem significativa.

O direito à educação está posto, no entanto, a permanência na escola, e a garantia da aprendizagem significativa requer um processo de formação permanente em que a escola precisa repensar e des/construir suas certezas. Deve voltar os olhos para o contexto atual, numa atitude propositiva, sabendo das especificidades das atribuições no tocante à qualidade social de sua existência em uma sociedade plural, excludente e extremamente antagônica. Para tanto, seus profissionais também precisam desvestir-se de suas roupagens em que se escondem pessoas também excluídas, silenciosas e, de certa forma, oprimidas pelas constantes

ingerências dos gestores da administração que insistem na manutenção da precarização do trabalho docente.

Portanto, gestores/as escolares, coordenadores/as pedagógicos/as têm um papel relevante na des/construção da imagem da escola arcaica, desprovida de sentido e significados à existência de educandos/as e de professores/as. É relevante o envolvimento dos sujeitos gestores escolares, principalmente em coordenação pedagógica, nos processos formativos de caráter permanente no tempo-espaço da escola, tornando-a um local onde se “[...] pensa o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem[...]”, conforme exposto esta reflexão proposta por Freire (2000). Acreditamos que o exercício de pensar a escola e seu relevante papel à vida dos sujeitos na sociedade contemporânea precisa estar imbuído no que-fazer do nosso trabalho.

Se a escola fracassa, não são os/as professores/as os únicos a serem questionados, somos todos, e precisamos atentar para a realidade do fato, investigando as razões, definindo estratégias e, assumindo uma postura epistemológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas-trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

FERRY, Gilles. **Pedagogía de La formación**. Colección Formación de Formadores. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas, 1997.

FILOUX, Jean Claude. **Intersubjetividad y formación**. Buenos Aires : Facultad de Filosofía y letras, Ed. Novedades Educativas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

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

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

_____. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão- emoção crítico-reflexiva**: um desafio permanente na capacitação de professores. 2003. 300p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

IMBERNÓN, Francisco (org.) **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul- Artmed, 2000.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **A gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIÁLOGO PEDAGÓGICO: HISTÓRIA DA ESCOLA ZANDONÁ

CANDIDA BEATRIZ ROSSETTO¹

IVETE TEREZINHA ZANDONÁ²

ZAILA SALETE ZANDONÁ BLAU³

*“Temos que saber o que fomos e o que somos,
para saber o que seremos.”*

RESUMO

Buscamos traduzir na arte, o pensamento de Freire “Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos”, que remete ao reconhecimento dos sujeitos que protagonizaram os sessenta anos da Escola de Educação Básica Antônio João Zandoná. É a caminhada de um coletivo, de homens e mulheres, que ao longo desta trajetória experimentaram dores e delícias ali. É a consciência de que a história não terminou e que somos protagonistas, independente do espaço que ocupamos na comunidade escolar. Somos inacabados, pois nossa presença no mundo não é isenta de influências das forças sociais, das barreiras que exigem a postura e tarefa histórica de busca permanente da transformação social. Adentrar no passado possibilita compreender a realidade e nos engajarmos nos espaços constituídos ou ainda por construir, problematizando a realidade para emancipação dos sujeitos, buscando a formação humanizadora, calcada na ética, na solidariedade e no conhecimento com vistas a construção de uma sociedade com justiça social e cuidado com a vida. Essa história permeada de avanços, contradições e ousadia, exigem reflexão constante e entrelaçamento de esforços para sedimentar os elos, perseguindo a superação dos estrangulamentos presentes no todo da escola, como práticas e concepções que destoam com a proposta desta instituição. Com a “paciência impaciente” Freire traduz a perseverança necessária para a construção da escola democrática e humanizadora que sonhamos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Humanização. Protagonismo. Arte.

Tempo de apresentação: 15 minutos.

¹ Professora da E.E. de Educação Básica Antônio João Zandoná, Pós Graduação em História Regional pela Universidade de Passo Fundo – UPF. E-mail: beatriz.candida@bol.com.br.

² Professora da E.E. de Educação Básica Antônio João Zandoná, Pós Graduação em Metodologia do Ensino Religioso pela Universidade de Passo Fundo – UPF. E-mail: ivetezandona@hotmail.com.

³ Professora da E.E. de Educação Básica Antônio João Zandoná, Pós Graduação em História Regional pela Universidade de Passo Fundo – UPF. E-mail: zailazandonab@hotmail.com.

Participantes: 30 alunos.

Material necessário: aparelho de som com entrada para *pendrive*.

EXPOSIÇÃO

DAS MEMÓRIAS DAS INFÂNCIAS AOS ESPAÇOS REFLEXIVOS: AS CONTRIBUIÇÕES COM PAULO FREIRE

RITA DE CÁSSIA TAVARES MEDEIROS¹

MARCIO XAVIER BONORINO FIGUEIREDO²

RESUMO

Este trabalho é uma proposta de exposição das produções de educadoras em formação, pertencentes ao Curso de Pedagogia e ao Curso de Especialização em Educação Infantil, junto à Universidade Federal de Pelotas. São oito anos de coleta de materiais sobre as Infâncias dessas educadoras cujas produções já deram origem a muitos trabalhos acadêmicos e que vem nos ensinando a repensar o cotidiano das infâncias em diferentes contextos. A partir deste acervo pretendemos organizar as memórias em diferentes categorias: o trabalho doméstico infantil feminino; infâncias rurais, brinquedos e brincadeiras; relação escola e infância, as comemorações da Infância, infância e consumo. O intuito é retratar a experiência da autoformação e da memória autobiográfica no sentido de Josso e de Souza, em aliança com Freire nas suas concepções de reflexão, do repensar a prática, em direção a alterações, mudanças e rupturas com as formas viciadas de pensar-se como educadoras de crianças. A potencialidade das memórias está justamente em colocar-se no lugar de outrem, alguém que já fomos e de quem esquecemos facilmente ao assumirmos os percalços da adultez.

PALAVRAS-CHAVE: Autoformação. Infâncias. Reflexão

MATERIAL NECESSÁRIO: Uma sala para organizar a exposição.

¹ Mestre em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Email: redefreinet@gmail.com.

² Doutor em Educação. Professor Associado da Faculdade de Educação e da Escola Superior de Educação Física, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Email: bonorinosul@gmail.com.

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO INFANTIL, UM TRABALHO APAIXONANTE

ALZIRA ADRIANE RODRIGUES BITTENCOURT¹

ANA THIELE SILVA MACHADO²

ALINE MARQUES DE LIMA³

KEYLLA DA SILVA⁴

JULIANA BEATRIZ MACHADO RODRIGUES⁵

RESUMO

Vivemos em um momento onde a educação infantil não é mais vista simplesmente como um ato de cuidar, mas, sim como a primeira etapa da educação básica, o que exige preparo, cuidado e qualificação por parte do educador desta faixa etária. Para Freire, este é um trabalho que deve estar baseado em um relacionamento dialógico e afetivo, e, o mesmo precisa de um comprometimento com a transformação social. Onde a cidadania e solidariedade façam parte do cotidiano destes pequenos indivíduos, que desde sua tenra idade necessitam entender que tudo o que acontece à nossa volta, faz parte da nossa vida, e, por isso é nosso dever refletir, agir e interagir com o mesmo. Na educação infantil, é por meio do diálogo que a criança interage com seu corpo, se comunica com colegas e professores relatando aquilo que com ela esta acontecendo. É através destas informações que o educador deve se inspirar para realizar com seus aprendizes um trabalho significativo e emocionante, onde todos aprendam a ser solidários e construtivos, pois, como disse Freire nós podemos reinventar o mundo, e, que este reinventar seja repleto de afeto e amabilidade. Para realizar este trabalho, foi preciso relembrar, reviver Paulo Freire, e com isso foi produzida a imagem que retrata a contribuição deste autor para o cotidiano do universo infantil. E ainda refletir sobre a importância que esta etapa da educação básica deve exercer na vida de uma criança.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo. Afetividade. Cidadania. Solidariedade. Educação Infantil.

Material necessário: Suporte para comportar a tela.

¹ Acadêmica do 7º semestre do Curso de Pedagogia – URI Santo Ângelo e Professora de Educação Infantil da Rede Municipal. E-mail: adri.arb@hotmail.com.

² Acadêmica do 7º semestre do Curso de Pedagogia – URI Santo Ângelo. Bolsista Extensão. E-mail: aline_ron@yahoo.com.br.

³ Acadêmica do 7º semestre do Curso de Pedagogia – URI Santo Ângelo. Bolsista PIBID. E-mail: anathiele8@yahoo.com.br.

⁴ Acadêmica do 7º semestre do Curso de Pedagogia – URI Santo Ângelo. Bolsista Extensão. E-mail: keylla_s@hotmail.com.

⁵ Professora do Curso de Pedagogia URI Santo Ângelo. Coordenadora da Escola de Educação Infantil Sesquinho. E-mail: jbrodrigues@sesc-rs.com.br.

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO INFANTIL, UM TRABALHO APAIXONANTE

ALZIRA ADRIANE RODRIGUES BITTENCOURT¹

ANA THIELE SILVA MACHADO²

ALINE MARQUES DE LIMA³

KEYLLA DA SILVA⁴

JULIANA BEATRIZ MACHADO RODRIGUES⁵

RESUMO

Vivemos em um momento onde a educação infantil não é mais vista simplesmente como um ato de cuidar, mas, sim como a primeira etapa da educação básica, o que exige preparo, cuidado e qualificação por parte do educador desta faixa etária. Para Freire, este é um trabalho que deve estar baseado em um relacionamento dialógico e afetivo, e, o mesmo precisa de um comprometimento com a transformação social. Onde a cidadania e solidariedade façam parte do cotidiano destes pequenos indivíduos, que desde sua tenra idade necessitam entender que tudo o que acontece à nossa volta, faz parte da nossa vida, e, por isso é nosso dever refletir, agir e interagir com o mesmo. Na educação infantil, é por meio do diálogo que a criança interage com seu corpo, se comunica com colegas e professores relatando aquilo que com ela esta acontecendo. É através destas informações que o educador deve se inspirar para realizar com seus aprendizes um trabalho significativo e emocionante, onde todos aprendam a ser solidários e construtivos, pois, como disse Freire nós podemos reinventar o mundo, e, que este reinventar seja repleto de afeto e amabilidade. Para realizar este trabalho, foi preciso relembrar, reviver Paulo Freire, e com isso foi produzida a imagem que retrata a contribuição deste autor para o cotidiano do universo infantil. E ainda refletir sobre a importância que esta etapa da educação básica deve exercer na vida de uma criança.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo. Afetividade. Cidadania. Solidariedade. Educação Infantil.

¹ Acadêmica do 7º semestre do Curso de Pedagogia – URI Santo Ângelo e Professora de Educação Infantil da Rede Municipal. E-mail: adri.arb@hotmail.com.

² Acadêmica do 7º semestre do Curso de Pedagogia – URI Santo Ângelo. Bolsista Extensão. E-mail: aline_ron@yahoo.com.br.

³ Acadêmica do 7º semestre do Curso de Pedagogia – URI Santo Ângelo. Bolsista PIBID. E-mail: anathiele8@yahoo.com.br.

⁴ Acadêmica do 7º semestre do Curso de Pedagogia – URI Santo Ângelo. Bolsista Extensão. E-mail: keylla_s@hotmail.com.

⁵ Professora do Curso de Pedagogia URI Santo Ângelo. Coordenadora da Escola de Educação Infantil Sesquinho. E-mail: jbrodrigues@sesc-rs.com.br.

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO RESISTÊNCIA A HEGEMONIA

LEOMAR BORBA MEDEIROS¹

RESUMO

Este texto é uma tentativa de desenvolver uma reflexão em relação aos contextos educacionais, sociais e desiguais que atingem os camponeses do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em específico. Estes utilizam de princípios da Educação Popular (EP) como mecanismo de resistência ao modelo hegemônico global do capital. Este esforço que se apoia, também, na educação, vem ao encontro dos interesses dos excluídos do projeto de sociedade contemporânea e venham semear ideias que possam ser reforçadas por outras mentes que acreditem na transformação social e, conseqüentemente, reguem tais ideias e brotem um projeto de sociedade mais humana. Assim buscamos, em conjunto com outros educadores, possibilidades que possam contribuir, mesmo que minimamente, com o desenvolvimento e a emancipação dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Resistência. Movimentos Sociais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O modelo de desenvolvimento econômico que se implantou no ocidente fez com que os padrões sociais, culturais e econômicos, que se desenvolveram ao longo do século XX, alimentassem algumas contradições no núcleo deste modelo. A concretização do sistema capitalista, como modelo de produção, fragilizou e limitou a participação do Estado, e aí consideraremos que, a educação possui um potencial transformador substancialmente relevante para a transformação social. As insatisfações sociais levaram a uma nova postura de enfrentamento dos povos atingidos por este modelo econômico excludente socialmente.

Consideraremos os enfrentamentos locais, como o MST, onde podemos pontuar, para melhor compreendermos as intencionalidades deste, num primeiro

¹ Mestrando do Programa de Pós – Graduação em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ, Linha de pesquisa 3.

momento. As organizações e movimentos sociais de resistência, e as aspirações pela implantação da Educação Popular, como fundamentação e valorização destes movimentos e dos camponeses, objetivam a emancipação destes sujeitos.

A sociedade atual se constituiu de acordo com as necessidades do projeto capitalista de produção, basicamente. Esta compreensão é fundamental para que se desenvolva mecanismos que vão de encontro ao modelo imposto pelas elites transnacionais. Contudo temos realidades diversas dentro da sociedade brasileira e, não obstante, na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, nas quais existem diferenças gritantes entre grupos e representações sociais, sendo estas comunitárias, educacionais, sindicais, institucionais e camponesas, que, este último, é foco da reflexão deste texto.

Buscamos, neste sentido, compreender de que forma os camponeses do MST se organizada constituem um movimento social, com uma representatividade substancialmente relevante no núcleo das instituições administrativas modernas, também pela educação. Estes movimentos se constituem e se organizam, no sentido de formar, assim, sua identidade coletiva e subjetiva.

Este vem ao encontro da compreensão de: como as intencionalidades da Educação Popular (EP) se materializam e buscam contribuir para as transformações sociais, necessárias, rumo a uma sociedade justa?

Devemos compreender, de início, em que contextos e em quais esferas da sociedade se estabelecem campos de luta que demandam contribuições da educação. Acreditamos que em todas, mas temos especificidades substancialmente relevantes naquelas onde é mais densa a presença das camadas sociais marginalizadas que não participam do projeto de sociedade moderna e, que exclui das relações trabalhistas. Quando as ofertas acontecem, são de maneira precarizada; as instituições dedicadas à educação contemplam um modelo de educação padronizado por planos nacionais, em vezes até globais.

Uma ferramenta com potencial transformador que busca alternativas para contribuir, no sentido de reverter a situação de marginalidade social, é a EP. Dentro da trajetória da EP, na América Latina (AL), conforme Torres (2008) faz referência em sua obra *La Educacion Popular*, a EP é uma prática social de valorização do conhecimento popular, com intencionalidades claras de apoiar a construção de um

movimento popular, com condições objetivas que fortifiquem os setores populares, rumo a transformação das condições sociais que se encontra a maior parte da população.

Estas intenções buscam potencializar a atuação dos excluídos, para que façam oposição ao projeto de sociedade idealizado pelas elites. Nesta relação, direcionaremos a discussão aos camponeses marginalizados que integram os setores populares, excluídos do processo de desenvolvimento social capitalista, principalmente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A leitura crítica da situação social vigente é um dos desafios que assume a EP e pode uma das alternativas a serem adotadas contra a educação formal escolarizada. Há, neste sentido, uma intencionalidade política emancipadora da EP frente à ordem social vigente, fruto do reconhecimento e compreensão das desigualdades sociais. Esta educação visa contribuir rumo ao fortalecimento dos setores e sujeitos que sofrem, historicamente, com o sistema de dominação do capital.

A mesma trabalha com a convicção de que através da educação é possível a promoção de aprendizagens e atuar também diretamente sobre a subjetividade popular, de forma a também promover conscientização. Há escolas e grupos de educadores que demonstram um grande desejo para gerar e implantar metodologias educativas dialógicas, participativas e ativas. Podemos perceber, por estas leituras sobre a EP, a influência direta do pensamento de Paulo Freire.

Para darmos significado às questões expostas, temos o MST como protagonista, ao qual tive oportunidade de atuar como educador de uma escola de Assentamento. Apesar de não estar explícita a relação entre princípios pedagógicos e epistemológicos que fundamentam a educação popular e os que orientam o MST, percebemos que alguns deles (princípios) convergem de maneira que, o dialogo com grupos de EP, MST e pensadores como Paulo Freire, fundamentem, em suas teorias, algumas convicções que desenvolvemos neste texto.

O MST é uma organização que luta contra as injustiças sociais no campo; Torres (2008) reforça que, alguns pressupostos da EP se assemelhem muito com as propostas do MST, e é contemplado pelas propostas que a Educação Popular vem tendo e tem, para o desenvolvimento de uma educação básica que, em contraponto ao caráter injusto da ordem social capitalista vigente, na América Latina e mais especificamente em nossa região, se reforçam, ideologicamente, em reciprocidade uma com as outras.

O outro papel que vem assumindo a EP, ainda conforme Torres (2008) é de denunciar as características instrumentais, opressivas e antipopulares dos sistemas educativos e dos programas educativos oficiais governistas, classificado por Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* como educação bancária. Nesta obra, Freire aborda como a consciência vai se constituindo, assumindo com clareza uma visão de mundo, a partir da compreensão de como ele se apresenta.

A educação bancária Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (FREIRE, 1987, p. 36)

Entre as divergências e convergências educacionais, podemos pensar, coletivamente, como nos relacionaremos com as futuras gerações de excluídos? Não pensando, muito menos aceitando, a situação de excluídos, mas questionando as relações sociais que são caracterizadas pelo modelo capitalista de produção e, que geram mazelas no interior da sociedade atual.

A formação de movimentos de resistência a este modelo de educação, sociedade e de movimentos sociais populares, vem se apresentando como um novo perfil de luta do que pode vir a ser a construção de uma proposta inclusiva e igualitária de sociedade.

Um exemplo muito claro de resistência é a forma como se apresenta o MST. A educação, fundamentalmente, que se desenvolve com os sujeitos e para os

sujeitos que integram o movimento, é direcionada a uma prática democrática de enfrentamento.

Contudo, a condição hegemônica, compromete, negativamente, a condição do sujeito e sua emancipação. As transformações das identidades sofrem, segundo Hall (2001), uma fragilização de seu sentido. “Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe” (HALL, 2001, p. 9), e conseqüentemente, o significado socioeducativo da escola.

Podemos associar tais fatos e liga-los a outros movimentos, contudo, a questão principal deste texto é: de que forma se pode construir em conjunto com os cidadãos e educandos das escolas que recebem integrantes destes movimentos, uma representatividade política contínua, tendo em vista o caminho que a educação pública nos oferece?

Este desafio, da construção desta representatividade, a quem compete e assume, pode vir a ser uma alternativa ou o início de uma iniciativa de mudança nas estruturas as quais a sociedade se sustenta. A EP, para Torres (2008), é uma prática social fundada no conhecimento popular e uma de suas intencionalidades é a de apoiar a construção de um movimento popular a partir das condições objetivas dos setores populares.

Um dos elementos destacados por Torres é, que a EP objetiva um propósito de contribuir para o fortalecimento dos setores e sujeitos dominados historicamente. Este fortalecimento pode causar desconforto ao Estado, pela fragilização dos setores e administradores públicos.

Outra questão levantada por Torres é o fato de que a EP tem convicção de que através da educação é possível contribuir com o êxito das intencionalidades as quais se propõe, atuando sobre a subjetividade popular, e não somente sobre o indivíduo.

Vemos que alguns dispositivos pedagógicos que orientam o processo de aprendizagem, nas escolas públicas, estão ideologicamente influenciados pela globalização. Santos escreve que:

A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos,

a corrupção. A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização. (SANTOS, 2012, p. 20).

A atuação da EP como resistência frente às contradições sociais impostas pela globalização busca qualitativamente organizar-se orientada pelas necessidades da população. Retoma-se a noção de comunidade como forma de resistência, crítica enfrentamento às novas formas de dominação global.

Na sociedade capitalista, a pessoa educada é o sujeito produtivo e o lugar onde se afere o valor-de-uso ou o troca-de-valor do saber não é a sociedade em que se vive, mas o mercado em que se produzem tipos de bens e serviços, modos de poder e estilos culturais, o “ser alguém na vida”. Isto é uma pessoa para ser sujeito competente, competitivo e produtivo em um mercado em que tudo se vende e se compra, e onde importa ver o sujeito produtivo transformado em um ator de consumo que, move e moverá o que se dá o nome de “nosso mundo” (TORRES, 2008, p.90, 91).

Conforme as críticas de Torres, devemos educar, e propor a educar-se, para que este modelo de sociedade não perpetue e se reproduza. A busca por alternativas não globalizantes – nos referimos ao processo de globalização – de cultura, economia, política e modos de produção, se apresenta como um dos grandes desafios da educação.

Usemos novamente, Santos para no esclarecer uma das faces da globalização.

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização. (SANTOS, 2012, p.20).

Desta forma, para que possamos contribuir, mesmo que minimamente, para transformar esta realidade social, através das mobilizações sociais como um todo é necessário que se desenvolva, num primeiro momento, a capacidade do sujeito de perceber sua importância e seu potencial de atuação enquanto cidadão na sociedade atual.

O envolvimento da EP com a formação dos sujeitos vem, também, com o ato de estudar e reconhecer o contexto em que vive para poder desenvolver, em si, a capacidade de realizar a crítica e a partir desta capacidade, intervir de agir de maneira coerente e comprometida com a transformação. Freire, em texto, diz:

A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente. Um texto estará tão melhor estudado quanto, na medida em que dele se tenha uma visão global, a ele se volte, delimitando suas dimensões parciais. O retorno ao livro para esta delimitação aclara a significação de sua globalidade. (FREIRE, 1981, p, 9).

Assim como a interpretação e entendimento de um texto, a atitude no social também se refere à busca pelo conhecimento empírico. Mais uma vez, podemos nos ater as propostas da EP para que se desenvolva a capacidade do sujeito de refletir sobre o mundo que ocupa.

Vemos que a construção das propostas de EP se constitui, com finalidades claramente humanas, com influências de várias correntes religiosas, humanísticas, intelectuais e, hoje, é parte, mesmo que não seja uma bandeira de luta do MST.

Devemos considerar o potencial de atuação dos sujeitos que, envolvidos com o propósito de desenvolvimento da educação, dos movimentos sociais, culturais, econômicos e políticos, podem assumir um papel fundamental na busca por uma sociedade mais justa em resposta a situação imposta pela globalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que possamos contribuir, mesmo que minimamente, para transformar socialmente esta realidade, através da compreensão das mobilizações populares, analisando um quadro mais amplo de atuação da EP e do MST, percebemos a necessidade de que estes movimentos se tornem cada vez mais legítimos e se aproximem das propostas freirianas de educação rumo a emancipação e liberdade.

Mais uma vez, podemos nos ater as propostas da EP para que se desenvolva a capacidade do sujeito de refletir sobre o mundo que ocupa. Desta

forma podemos partir de uma reflexão local para que, enquanto educador, possamos semear possibilidades que possam vir a somar esforços para que se desenvolva e se construa alternativas que incluam e respeitem o espaço e o tempo de cada sujeito e, principalmente, cada comunidade.

Conforme já escrito na abertura desta discussão, consideraremos os enfrentamentos que se desenvolve pelos movimentos sociais, como o MST, pelas formas adotadas de enfrentamento, faz surtir resultados, ao menos na abertura ao diálogo, com as esferas públicas administrativas e principalmente educacionais. Apresenta-se, pelo enfrentamento, espaços cada vez mais significativos de representação e de negociação. Temos, então, uma tarefa em longo prazo de somarmos esforços para a transformação social e libertária, almejada por Freire, e dar continuidade aos debates e lutas educacionais do agora para darmos esperança às gerações futuras pelo trabalho de educador.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro. 5^a. ed., Paz e Terra, 1981.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro. 6^a edição. DP&A editora 2001.

TORRES, Alfonso Carrillo. *La Educación Popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá, Ed, El Búho Ltda. 2008.

SANTOS, Milton. *Por outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Record, 6^a edição, Rio de Janeiro, 2001.

A LEITURA DE MUNDO EM SINAIS PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA

ALINE MARQUES DE LIMA¹

ALINE TAMPKE DOMBROWSKI²

ANA THIELE SILVA MACHADO³

DOUGLAS BARBOSA PINTO⁴

ELISIANA RORATO⁵

IDIOMARA JHONATAN FERREIRO⁶

JHONATAN FERREIRA⁷

JULIANE CHAGAS DA LUZ⁸

MARIA APARECIDA BRUM TRINDADE⁹

THIELY MARIA COPETTI¹⁰

RAQUEL MACHADO¹¹

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho se decorrerá através de uma tearalização, onde partimos do pressuposto que 95% das crianças surdas têm família ouvinte, a qual não sabe ou desconhece totalmente a língua de sinais. Esse fato implica diretamente no desenvolvimento desse indivíduo, pois a não exposição a sua língua natural-LIBRAS(Brasil) e a um ambiente linguístico adequado, com recursos imagéticos e com interlocutores sinalizantes faz com que o surdo apresente déficit linguístico e atraso no desenvolvimento cognitivo. O que nos faz pensar que os problemas atribuídos aos surdos são de ordem social e não sensorial o que responsabiliza pais e educadores. Nessa perspectiva, Paulo Freire afirmar que: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, o que nos permite afirmar que ler o mundo para os indivíduos surdos faz parte de uma capacidades visual desenvolvida em função da perda sensorial. O que não os limita ou inferioriza frente aos ouvintes. Apenas o difere pela forma de perceber, intervire interpretar o mundo em sinais. Ou

¹ Acadêmica de Pedagogia 7º semestre, Bolsista Extensão. E-mail: aline_ron@yahoo.com.br

² Acadêmica de Matemática 5º semestre, Bolsista PIBID. E-mail: alinetampke@hotmail.com

³ Acadêmica de Pedagogia 7º semestre, Bolsista PIBID. E-mail: anathiele8@yahoo.com.br

⁴ Acadêmico de Pedagogia 7º semestre, Estagiário Sesquinho. E-mail: uri.douglas@gmail.com

⁵ Acadêmica de Pedagogia 5º semestre, Bolsista Extensão. E-mail: elisianarorato@yahoo.com

⁶ Acadêmica de Pedagogia 5º semestre, Bolsista Extensão. E-mail: rai.idy.colling@gmail.com

⁷ Acadêmico de Matemática 5º semestre, Bolsista PIBID. E-mail: jhonatanferreira91@gmail.com

⁸ Acadêmica de matemática 5º semestre. E-mail: julianechagasdaluz@yahoo.com.br

⁹ Pedagoga, Especialista em Docência Interpretação e Tradução de Libras, Mestranda em Educação – URI, Frederico Westphalen. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI - Campus de Santo Ângelo

¹⁰ Acadêmica de Matemática 5º semestre, Bolsista PIBID. Email: thy.copetti@hotmail.com

¹¹ Acadêmica do 1º semestre de Letras UFFS Cerro Largo. Graduada em Administração e Turismo URI Santo Ângelo. rhaqll@yahoo.com.br

seja, é a partir das experiências visuais apreendidas diariamente que o surdo adquire elementos para desenvolver-se linguística e culturalmente. No entanto, é determinante que os interlocutores das crianças surdas apresentem os signos do mundo em sinais, pois disso depende a aquisição da Língua de Sinais em todos os seus aspectos gramaticais. Todavia, esse processo só será significativo e formador se for articulado a partir de ações dialógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Sinais. Leitura de mundo.

DURAÇÃO: 8 minutos

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Palco.

AS RELAÇÕES DE PODER DENTRO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS - A LUTA DOS ESTUDANTES POR ESPAÇO

PAULO BERGALLO RODRIGUES¹

RESUMO

Questionar a educação que recebemos, seja ela direta ou indireta, sempre será um dos maiores legados de Paulo Freire. Inspirados nestes princípios, um grupo de estudantes da FAGED/UFRGS quis questionar as relações de poder instauradas dentro da universidade. O foco foi questionar o motivo de um diretório acadêmico tão pequeno que inviabilizava qualquer atividade autônoma. Os estudantes decidiram solicitar que um espaço que servia de depósito, fosse cedido para ser gerido pelos estudantes e para os estudantes. A instância maior da Faculdade de Educação, o Conselho da Unidade, tem seus votos divididos da seguinte maneira: 70% Professores, 15% Técnicos administrativos, 15% Estudantes. Após ter seu pedido de diálogo negado, os estudantes decidiram ocupar o espaço, e assim receberam a atenção da direção da Unidade para dialogar. Após 23 dias de muitas assembleias, diálogos e tensionamentos, a direção aceitou realizar uma Consulta a Comunidade, onde foram apresentadas as propostas de utilização do espaço, e posteriormente, uma votação consultiva. O mais interessante é que esta votação foi realizada de maneira paritária, ou seja, professores, técnicos e estudantes, teriam, cada segmento, 33% do peso final dos votos. Este vídeo, para nós, representa a luta por uma pedagogia há muito esquecida nas relações das universidades públicas, onde ainda pretendemos vivenciar os nossos processos de emancipação. O vídeo foi realizado durante a ocupação do espaço de forma colaborativa entre os estudantes envolvidos com o processo.

Formato: Vídeo

Link: goo.gl/l58sKN ou <https://www.youtube.com/watch?v=bUboJPgAFr0>

Tamanho do vídeo: 4:18

Material necessário: Projetor, caixas de som e sala com pouca luz.

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Email: paulobergallo@gmail.com

AFINIDADES ENTRE A GEOGRAFIA DE MILTON SANTOS E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

SANDRO DE CASTRO PITANO¹

ROSA ELENA NOAL²

RESUMO

O texto relata os resultados de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida nos anos de dois mil e doze e dois mil e treze, tendo como objeto o diálogo entre a Pedagogia de Paulo Freire e a Geografia de Milton Santos. Destaca e analisa algumas marcas da afinidade entre os autores, com ênfase na história de vida e no pensamento de ambos. Por fim, ensaia um diálogo conceitual entre Paulo Freire e Milton Santos, o qual se amplia ao problematizar o horizonte existencial do ser humano na sociedade contemporânea: sujeito social e cidadão, respectivamente. Ao analisar o pensamento de ambos, percebe-se que compartilham noções semelhantes, embora a terminologia usada seja diferente. Por isso é possível falar em encontros e desencontros, ainda que aparentes, entre os dois.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire, Milton Santos, Cidadão, Sujeito Social.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo procura desenvolver um diálogo epistemológico entre Paulo Freire e Milton Santos. Inicialmente, são destacadas algumas marcas da afinidade entre os autores, com ênfase na história de vida e no pensamento de ambos. Posteriormente, ensaia um diálogo conceitual entre Paulo Freire e Milton Santos, o qual se amplia ao problematizar o horizonte existencial do ser humano na sociedade contemporânea: sujeito social e cidadão, respectivamente.

¹ Professor do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, Doutor em Educação – scpitano@gmail.com.

² Professora do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, Doutora em Geografia – rosa.noal@gmail.com.

Estudar o pensamento de Paulo Freire é sempre um exercício desafiador, considerando aspectos como a abrangência e o nível de aprofundamento que caracterizam seus escritos. É abrangente, tanto no sentido das diversas ciências que nele encontram fonte de conhecimento, como, também, pelo enfrentamento corajoso de problemas sociais do cotidiano. Ambas as perspectivas se complementam em um autêntico trabalho interdisciplinar, talvez até transdisciplinar, que não admite dissociação entre teoria e prática. O aprofundamento analítico se torna mais explícito na medida em que, *no* e *com* seu pensamento, assumimos, leitores e pesquisadores de sua obra, o compromisso de compreendê-lo com a devida rigorosidade, evitando a superficialidade que Freire tanto combateu.

O desafio se robustece face à ampla gama de estudos que, nas mais variadas áreas e contextos, têm sido realizados sobre a obra freiriana. Assim, destaca-se a preocupação de evitar “chover no molhado”, mesmo que a cada repisar sejamos enriquecidos, sujeitos em processo de vir-a-ser que somos por suas análises permanentemente redimensionadas. Tal é o conjunto de concepções que embasa e delinea este estudo, apresentado em forma de artigo.

Afinidades entre Paulo Freire e Milton Santos

Ao analisarmos a trajetória vivencial, percebe-se que Freire e Santos possuem muitas afinidades, sendo diversos os pontos de aproximação que propiciam um estudo dialógico como este. A seguir, elencaremos alguns desses aspectos, tecendo breves comentários que visam mais explicitar do que, propriamente, aprofundar cada um em particular. Para tanto, serão consideradas duas dimensões principais, a partir das quais serão elencados aspectos específicos: a história de vida (1) e o pensamento (2).

1. História de vida

a) O contexto espacial e temporal em que nasceram: *o nordeste brasileiro na década de 1920*. Paulo Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 1921; Milton Santos nasceu em Brotas de Macaúbas, Bahia, em 1926.

b) A experiência escolar e acadêmica: *alunos professores e a formação em Direito*. Tanto Freire como Santos cursaram o período ginasial em escolas particulares, período em que iniciaram seus passos na docência, não apenas por prazer, mas, também, pela necessidade financeira. Freire ensinou Português e Santos, Geografia. Na faculdade, ambos cursaram e se formaram em Direito, profissão que, curiosamente, não chegaram a exercer.

c) A docência e a concomitante atuação política: *ambos desenvolveram ações junto aos governos municipal, estadual e federal, ao mesmo tempo em que exerciam a docência*. Freire atuou em órgãos como o Conselho Consultivo de Educação Municipal de Recife, Divisão de Cultura e Recreação da Prefeitura de Recife e o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, além de representar o governo federal junto a SUDENE e dirigir o Programa Nacional de Alfabetização implementado a partir de 1963. Sua experiência acadêmica se inicia em 1947 junto a Escola de Serviço Social de Recife, mesmo ano em que iniciou as atividades no SESI⁷¹⁹. Milton Santos dirigiu a Imprensa Oficial do Estado da Bahia, presidiu a Fundação de Planejamento Econômico da Bahia e foi candidato a vereador por Salvador. Foi professor da Universidade Católica da Bahia.

d) Prisão e a experiência do exílio com o golpe militar de 1964: Milton Santos ficou cerca de *cem dias preso e treze anos (1964-1977) exilado no exterior*, atuando principalmente como professor em países como França (cerca de sete anos), Estados Unidos, Canadá, Venezuela, Peru, Tanzânia e Nigéria. Na Universidade de Toulouse (França), lecionou por três anos. Na década de 1970, período intelectualmente bastante fértil para Milton Santos, estudou e trabalhou em universidades no Peru, na Venezuela, nos Estados Unidos (país no qual entre 1975 e 1976 foi pesquisador no Massachusetts Institute of Technology) e no Canadá. Em 1977 retornou para o Brasil, atuando como consultor e professor assistente, professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro e, a partir de 1984, professor titular na Universidade de São Paulo (USP). Já Paulo Freire esteve preso cerca de *setenta dias divididos em dois momentos, enfrentando um período de exílio um*

⁷¹⁹ As informações sobre Freire foram extraídas da obra Paulo Freire: uma história de vida, de Ana Maria Araújo Freire.

pouco maior em relação a Milton Santos, quinze anos (1964-1979/80). Após uma rápida passagem de três semanas pela Bolívia, seguiu para o Chile onde permaneceu por quase cinco anos, primeiro como funcionário do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (INDAP) e depois junto ao Instituto de Capacitação e Reforma Agrária (ICIRA). Após, Estados Unidos, como professor em Harvard (1969) e Suíça, onde permaneceu por dez anos (1970-1980) como consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas e professor da Universidade de Genebra.

e) Retorno ao Brasil: *ambos atuaram como professores da Universidade de São Paulo (USP).*

2. O pensamento

a) A opressão sentida e combatida: *opressão de classe*, em Freire e *opressão de raça*, em Santos, marcantes em suas obras e entrevistas.

b) A dimensão utópica: ambos revelam *otimismo diante das condições sociais*. Conforme salienta Santos (2001, p.18):

De fato, se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro o mundo como ele pode ser: uma outra globalização.

Em entrevista publicada sob o título “Território e sociedade: entrevista com Milton Santos”, quando questionado acerca da pertinência da utopia na atualidade. Santos (2000, p.71) enfatiza a sua importância como possibilidade a ser construída “a partir do que já existe como germe e, por isso, se apresenta como algo factível”. Assim como Freire, assume o desafio de partir da realidade presente e, atuando sobre ela, construir o ideal almejado historicamente. Freire (2003, p.239) afirma que um mundo ideal, “feito de utopias”, não será alcançado apenas por meio do sonho: “sonhar com este mundo, porém, não basta para que ele se concretize. Precisamos de lutar incessantemente para construí-lo”. Assim como Santos, acredita que “o

utópico não é o irrealizável”, pois a utopia “é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”, constituindo-se em “um compromisso histórico” (FREIRE, 1980, p.27).

c) Aposta no “polo fraco”: *oprimidos e pobres*. A construção do sujeito como caminho, sujeito social (Freire) e cidadão (Santos). Milton Santos foi um intelectual combatente que construiu uma radical análise da origem técnica e política do fenômeno da globalização, como ideologia de um presente perverso e de um futuro que, analisado dialeticamente, pode vir a ser promissor. Enfatiza a globalização, a qual ele chama de *globalitarismo* (união dos conceitos de globalização e totalitarismo). Influenciado pelas ideias de Sartre sobre a experiência da escassez, acreditava que *os pobres seriam os deflagradores de uma nova globalização*. Para Freire, apenas *o oprimido pode libertar a si e ao opressor*. Sob uma visão crítica, a libertação contempla a negatividade “forte”, que encontra somente no polo fraco (o oprimido) o poder de romper: “Por isso é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” (FREIRE, 2002 PO, p.43).

d) Influência teórica: são muitas as *referências teóricas que compartilham e influenciam seu pensamento*. Eis alguns autores com presença em suas obras: Marx, Engels, Gramsci, Hegel, Husserl, Lukács, Sartre, Whitehead, Goldmann, Heller, Kosik, Habermas, Mannheim, Marcel, Merleau-Ponty, Ortega y Gasset, Amílcar Cabral e Fromm, entre outros. Cabe mencionar que Milton Santos cita uma passagem da “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire na obra “O espaço do cidadão” (SANTOS, 2007, p.99), publicada em 1987. Por sua vez, em “Aprendendo com a própria história”, obra dialogada com Sérgio Guimarães, Freire (1987, p.23) destaca que no período em que representou o governo federal junto a SUDENE, ainda nos anos de 1950, reunia-se com um irmão de Milton Santos, Nailton Santos, então diretor de recursos humanos daquele órgão. Referiu-se a Milton Santos como “esse grande geógrafo brasileiro que agora está na USP”.

e) A aposta no lugar como instância de resistência ao Capitalismo: *contexto* (Freire) e *cotidiano* (Santos). Nas dezesseis obras de Freire analisadas, a palavra contexto aparece em todas, num total de 442 vezes: contexto social, concreto, teórico, real, de empréstimo, local, tradicional, histórico, de vida, pedagógico, imediato, cultural. Para Santos (2002, p.339), o cotidiano, relacionado ao lugar,

representa outra relação existencial, oposta à sistêmica: “a ordem local funda a escala do cotidiano, e seus parâmetros são a co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contiguidade”.

Em relação ao horizonte existencial do ser humano na sociedade, Freire e Santos aparentemente postulam concepções diferentes. Enquanto um, implicitamente, idealiza um sujeito social, o outro aposta no cidadão. Porém, ao analisar o pensamento de ambos, percebe-se que compartilham noções semelhantes, embora a terminologia usada seja diferente. Por isso é possível falar em encontros e desencontros, ainda que aparentes, entre os dois.

Milton Santos embasa as reflexões sobre a ocupação e a transformação do espaço em uma abordagem geográfica radicalmente crítica e comprometida com as problemáticas sociais do tempo presente. Com o advento e aprimoramento das técnicas, cujo processo em si não pode ser responsabilizado pelo nosso modo de vida exploratório e poluidor, a humanidade foi gradativamente transformando o espaço vivido. Primeiro, de forma lenta e sutil, imprimindo maior velocidade e profundidade à medida que as técnicas, entendidas como o “conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço” (SANTOS, 2002, p. 29) foram sendo aprimoradas. Os objetos contidos em nosso meio não mais se determinam por si mesmos, sendo valorados e organizados segundo a lógica da ação humana para o seu uso. E o meio (antes “natureza”) acaba se constituindo num sistema de objetos em que tudo possui intencionalidade e valor.

Desde o vertiginoso desenvolvimento científico percebido após a II Guerra Mundial, as técnicas vêm se tornando cada vez mais eficientes em relação à intencionalidade do mercado, seu gestor principal. Aliadas a capacidade informacional que multiplica e aprofunda a ação transformadora do espaço, globalizando as relações de produção e consumo, as técnicas transformam-se “no meio de existência de grande parte da humanidade” (SANTOS, 2002, p.239). Salientando o caráter ideológico do conhecimento e a necessidade de problematizá-lo, Paulo Freire ratifica o pensamento de Santos (2002, p.238), para quem a “união entre técnica e ciência vai dar-se sob a égide do mercado”. Entendem ambos, que o

poder do capital implica em transformações espaciais a partir de intencionalidades unilaterais, dirigidas por uma ótica exploratória e sem limites.

Milton Santos dedicou uma obra inteira para analisar a cidadania como condição do indivíduo nas modernas sociedades capitalistas. Intitulada “O espaço do cidadão” (SANTOS, 2007) a obra problematiza a cidadania a partir do espaço, categoria de análise central da ciência geográfica e, segundo o próprio autor, seu objeto de estudo. O geógrafo afirma que em países como o Brasil, “em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário” (SANTOS, 2007, p.25), refém de uma insatisfação permanente, a qual garante a sua “dependência em relação aos novos objetos” disponibilizados pelo mercado em ritmo cada vez mais intenso.

A identificação, aparentemente, inocente entre consumidor e cidadão não deixa margem para o posicionamento crítico diante das contradições sociais, especialmente a desigualdade. A cidadania continua como condição universal a ser alcançada e o consumo é o meio de atingi-la. Ele se torna vocação e esperança, atiçado pela multiplicação das necessidades. Logo, saciar o desejo de consumir é algo impossível, bem ao gosto do capitalismo. Através da facilidade de crédito amplamente anunciada⁷²⁰, o consumo é acessível à quase totalidade das pessoas, incluindo aquelas em situação de pobreza, que veem as classes melhor favorecidas como um exemplo a ser seguido. A cidadania pelo consumo se consolida hierárquica, desigual e fantasiosamente, clamando por mais inclusão, esperançosa da plenitude e da igualdade, anunciadas pela propaganda. De direitos sociais às conquistas pessoais: mesmo que pequenas, em função das condições difíceis, revelam a postura ativa no convívio social ao alcance de todos. Eis a cidadania ativa, pujante e ao alcance de todos, finalmente!

Por sua vez o sujeito social, identificado como meta existencial no pensamento de Paulo Freire⁷²¹, é fruto dos caminhos de aprendizagens percorridos pelo ser humano, superando estágios de consciência, ao mesmo tempo em que age,

⁷²⁰ “Criadores de moda, difusores do crédito, o papel dos meios de comunicação deve ser realçado como o de colaborador privilegiado das artimanhas da produção de massas. Uma produção contente de si mesma e necessitada apenas de um mercado voluntariamente restrito. Isso garante o não esgotamento da revolução das esperanças, isto é, das grandes esperanças de consumir e ajuda a colocar como meta, não propriamente o indivíduo tornado cidadão, mas o indivíduo tornado consumidor” (SANTOS, 2007, p.28).

⁷²¹ Conforme Dicionário Paulo Freire, vocábulo Sujeito Social.

ativamente, em seu contexto. Um caminho que jamais é linear, sem constrictões, e, menos ainda, pré-determinado. É movimento humano na história de suas relações cada vez mais conscientes com os outros e com o que ocorre no mundo.

Diferentes dos cidadãos, os sujeitos sociais questionam a legitimidade do contrato: compreendendo, com olhar crítico, a insuficiência do mesmo com relação às garantias mínimas para a libertação coletiva, assumindo a tarefa de participar, ativamente, da elaboração dos estatutos que regem suas próprias vidas, fazem da ingerência política um princípio radical. Separam *democracia* de *capitalismo*, considerando, responsabilmente, a ordem social como espaço e tempo de liberdade em processo, negação dos dogmatismos, quaisquer que sejam as suas faces. Nessa dimensão complexa, embora o sujeito não se identifique, plenamente, com o seu significado na modernidade, o pensamento crítico é dele constituinte enquanto atitude fundamental, residindo, aí, uma das fontes de defesa diante, por exemplo, da opressão social.

O sujeito social não se acomoda, antes, integra-se de forma consciente ao contexto, em comunhão com os outros também sujeitos, na busca pelo direito de ser sujeito da história. Reconhecer o outro como sujeito, o outro do eu sem o qual não se constitui, portador do sentido da falta, da necessidade que o joga, igualmente, a transcender, implica na percepção de que ações de ruptura são necessárias. Forçosamente negada, a possibilidade de vir a ser do outro exige do princípio da afinidade que a transformação se opere, uma vez que o *ser* em processo corresponde, agora, ao *sermos* em processo. Essa é uma das radicais diferenças entre o sujeito social e o cidadão sistêmico. Enquanto este deve ser incluído, emancipado dentro de um sistema que pode, no máximo, operar reformas conservadoras, aquele se constitui na transgressão intersubjetiva, que compreende, na necessidade de ser mais, a tendência sujeitadora do ordenamento político e econômico, o que pode conduzi-lo à ação transformadora.

É interessante destacar que a obra de Milton Santos também revela uma análise possibilista de ruptura com o individualismo do cidadão consumidor, usuário e que passa, necessariamente, por um processo semelhante à conscientização defendida por Freire. Nas palavras de Santos (2001, p.138-9):

A atual experiência de escassez pode não conduzir imediatamente à desejável expansão da consciência. E quando esta se impõe, não o faz igualmente, segundo as pessoas. Visto esquematicamente, tal processo pode ter, como primeiro degrau, a preocupação de defender situações individuais ameaçadas e que se deseja reconstituir, retomando o consumo e o conforto material como o principal motor de uma luta, que, desse modo, pode se limitar a novas manifestações de individualismo. É num segundo momento que tais reivindicações, fruto de reflexão mais profunda, podem alcançar um nível qualitativo superior, a partir de um entendimento mais amplo do processo social e de uma visão sistêmica de situações aparentemente isoladas. O passo seguinte pode levar à decisão de participar de uma luta pela sua transformação, quando o consumidor assume o papel de cidadão. Não importa que esse movimento de tomada de consciência não seja geral, nem igual para todas as pessoas. O importante é que se instale.

Que elemento poderá gerar a reflexão anunciada pelo autor, responsável pela transformação da visão de mundo do sujeito? Provavelmente, cabe à educação tal papel, concordando, mais uma vez, com o pensamento de Freire. Trata-se de “viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro”, o que significa assumir uma postura materialista e dialética que concebe a existência como “produtora de sua própria pedagogia” (SANTOS, 2001, p.116). Dessa forma, para Santos (2001, p.169) “até mesmo a partir da noção do que é ser um consumidor, poderemos alcançar a ideia de homem integral e de cidadão”, já que “os homens, pela sua própria essência, buscam a liberdade” com diferentes intensidades, de acordo com o grau de compreensão do mundo que possuem (SANTOS, 2007, p.20).

Enquanto realidade histórica, o mundo coloca o sujeito na perspectiva do espaço temporal, cujo dinamismo da feitura pode ser analisado no passado, no presente e no futuro. Inserido nessa dinâmica, aceita que a existência humana é devir e sua realização concebe o futuro como problema aberto à capacidade de realização, de todos e cada um. Nega, portanto, a passividade como vocação da espécie. O humano pode ser pensado como expressão que singulariza um ser, ao mesmo tempo em que constitui uma abertura dialética e dialógica, afirmativa da ideia de que é experimentando-se no mundo que ele se faz. “Ninguém nasce feito”, destaca Freire (2001, p.79), “vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. Nesse sentido, viver humanamente é aventurar-se, ação que nos torna seres *no mundo e com o mundo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, cabe salientar que Paulo Freire e Milton Santos, pensadores contemporâneos encontram-se para além dos elementos conceituais parcialmente evidenciados neste texto. O compromisso social acompanhado pela seriedade teórica e epistemológica com que abordam suas áreas de estudo, Educação e Geografia, assim como a capacidade e o gosto pelo diálogo interdisciplinar o atestam. E a partir do diálogo *entre* eles e *com* eles, podemos nos voltar, revigorados, ao trabalho concreto de enfrentamento das contradições sociais, amparados na utopia de que um novo mundo é possível.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Unesp, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Entrevista com Milton Santos**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A PEDAGOGIA DE FREIRE E O QUESTIONAMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER NUM ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO PÚBLICA

SANDRA HELENA GAUER¹

CAROLINA MISTICA GNOATTO²

RESUMO

Relata-se uma experiência que por hora ocorre na atuação do mandato parlamentar de vereadora. É, também, a partir das contribuições fomentadas por um somatório de práticas pedagógicas desencadeadas numa escola pública*, com uma proposta pedagógica intitulada “Educação Humanizadora”, que possibilitou vislumbrar esta realidade. Expõe-se algumas interlocuções que há entre os sujeitos que concebem um mesmo projeto de sociedade. Constatam-se ações ainda não coletivas, no entanto, há tentativas de questionar as relações de poder e representatividade na esfera pública. Convém ressaltar que os sujeitos que corporificam a escola hoje, sinalizam mudanças de conceitos e concepções comparando-se ao início da construção da proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Relações de poder. Opressor/oprimido. Democracia. Cidadania.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Falar e escrever e escrever o que observamos e praticamos e achamos que devemos ser dito, isso talvez valha a pena. Não apenas para muitos outros trabalhadores da educação que possam construir de maneira crítica, mas igualmente a plantar sementes de uma nova cultura que supere as contradições atuais, as falsas dicotomias, a opressão e o desamor presentes nas estruturas burocráticas do nosso edifício educacional. “(GADOTTI, Moacir, p.8, 2003)

¹ Professora Estadual, vereadora e fundadora da ONG Espaço Alternativo de Educação. Escola Estadual de Educação Básica Antônio Joao Zandoná –Barra Funda-RS.

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo-RS.

As palavras supracitadas e a leitura minuciosa da obra “Aprendendo com a própria história” de Paulo Freire e Sérgio Guimarães incentivaram e subsidiaram teoricamente nossa escrita. Além disso, a intenção maior justifica-se pela possibilidade de compor o patrimônio cultural de um lugar pequeno geograficamente, município do interior do estado do Rio Grande do Sul, através de registros escritos. Avaliamos a imprescindibilidade, pela causa militante política, social e educacional de sujeitos que possuem percepção de um rumo diferente para a humanidade.

Descreveremos uma experiência que por hora ocorre, num espaço institucional não escolar, tratando-se do Parlamento Municipal. Possivelmente decorra do legado de uma proposta pedagógica construída coletivamente, que, por mais de uma década, fomentou o questionamento da relação de poder estruturada de forma verticalizada e que visualiza a educação como ato político. Concebemos que esta relação de poder tonaliza a subjetividade e objetividade dos sujeitos, os quais, constituem em forças que poderão constituir a sociedade desigual da qual estamos inseridas. A nosso ver, injusta, especialmente do ponto de vista da justiça, da ética e da moral.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A história que não se escreve com as próprias mãos está sujeita a ser contada pela história oficial, pelos privilegiados que sempre ditaram as regras, fadada a hipocrisia e a deslealdade para com o protagonismo do povo. Que dá aos figurões, paroquiais ou globais, a ostentação social, a qual sublima quando questionada por aqueles que literalmente são os agentes da história. Freire ratifica:

O papel fundamental da ideologia dominante é ocultar verdades que, desveladas, desnudas, criam dificuldades às classes dominantes. Na medida em que há uma eficácia na ocultação, há um resultado imediato, que é a falta de memória. No fundo, não é nem falta de memória, é a inexistência da possibilidade de se ter memória, como tu dizias. (FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. p.36, 2002.)

E também:

É quando a massa popular não sabe bem quem foi, quem eram as pessoas responsáveis por uma séria de desmandos que houve, por exemplo – tomemos um momento mais recente – durante a ditadura militar. É preciso ver que é também um mecanismo de medo que dificulta a memória. Como uma tentativa de defesa, você se esquece, ou melhor, você deixa de querer conhecer. E aí, então, você esquece o que aconteceu porque nem sequer sabe o que aconteceu. (FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. p. 37, 2002.)

Ousamos iniciar pela conjuntura municipal atual, descrevendo a prática de uma educadora/parlamentar na tentativa de um mandato popular, que pela primeira vez atua nesta função. Estabelecendo-se um marco temporal, de forma inédita, neste município, após 22 anos de emancipação política-administrativa, a população no último pleito eleitoral municipal designou para seus representantes na câmara, 2 vereadores e uma vereadora pelo Partido dos Trabalhadores.

Trata-se de um município com um dos maiores orçamentos públicos do estado. Na última avaliação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no item desenvolvimento econômico, encontra-se na posição sexagenária dentre o total dos municípios gaúchos. No ranking educacional, apresentou a décima colocação. Nas outras áreas, como saúde, saneamento básico, participação popular, ocupa posições desfavoráveis e desproporcionais ao econômico.

Inexistem movimentos sociais organizados neste território. No entanto, há apoio e interlocução na organização dos trabalhadores por parte do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sarandi e do Quadragésimo Núcleo do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul de Palmeira das Missões.

A gestão política-administrativa dos 22 anos de existência do município, é administrada pelo mesmo projeto e partido político, tanto no executivo quanto no legislativo, de uma mesma sigla partidária. Neste período houveram dois consensos políticos entre os dois partidos de maior representação, com decisões acordadas pelas cúpulas partidárias, obviamente sem a participação da população neste processo.

É relevante neste município o desenvolvimento econômico, ilustrado pela localização de uma fábrica de água mineral, sólida agricultura de pequena propriedade nos moldes do agronegócio e prestações de serviços, principalmente de asfalto, terraplanagem e britagem.

A cinco anos foi criado um grupo cultural de espetáculos, capitaneado pela secretaria de educação e assistência social, apresentados por ocasião da data comemorativa da semana do estudante, os quais tem mobilizado muitos alunos da região, tendo uma notória repercussão midiática. Neste ano as/os participantes e orientadoras(es) foram recebidos na Assembleia Legislativa para homenagem de honra pelo Presidente do Parlamento. Os espetáculos do ponto de vista da estética são inquestionáveis dada a sua imponência e glamour e os temas oportunos e relevantes.

A gestão pública municipal é caracterizada por práticas assistencialistas, sem a participação da população e muitas vezes com a prestação dos serviços públicos sem critérios claros. Corriqueiramente apela-se para embates com alguns gestores questionando o tratamento diferenciado entre os munícipes quando da solicitação de serviços por estes. É notório o favorecimento no atendimento em função de sigla partidária. O serviço público é prestado como um favor e não como um direito. Neste sentido há um destoante conceito de democracia segundo o que Freire concebe:

A democracia se caracteriza entre outras coisas, pela possibilidade daqueles que nela vivem, que a fazem, serem livres para serem diferentes. No momento em que você não tem a liberdade de ser diferente, você não vive numa democracia. (FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. p.85, 2002.)

São práticas de prestação de serviços públicos, especialmente nas secretarias de saúde e assistência social, obras, e agricultura, que ratificam a imposição na opção para a diferença, neste caso por um partido político, em outras palavras, perseguição política.

Quando a legislação impõe para que hajam adequações ao bom funcionamento do serviço público, nem sempre há o atendimento por parte dos gestores para a correção das deficiências no sentido de radicalizar os problemas, e sim, no sentido de amenizá-los. Ainda é uma prática que concebe o segredo como regra e a publicidade como exceção. No geral os servidores públicos municipais tem vínculo empregatício estável concursados e na sua maioria são filiados à sigla partidária que administra este município por mais de duas décadas.

A estrutura física do patrimônio público municipal, tanto do ponto de vista das edificações, quanto dos equipamentos e materiais de consumo, são abundantes,

porém ainda faltam algumas essenciais. Somente nas edificações um número é considerado curioso. Foram construídos 14 ginásios de esportes para uma população de 2400 habitantes numa área de 60 km². Todas construídas com emendas parlamentares ou projetos de verbas federais. No entanto, ainda não há o prédio da câmara de vereadores, e, recentemente foi construído o prédio da prefeitura municipal, que encontra-se com pedido de laudo técnico devido a problemas que suscitam risco de acidentes.

Neste município localiza-se uma Escola Estadual de Educação Básica com um trabalho pedagógico, na qual a proposta curricular do método é inspirada nos temas geradores. A materialização desta proposta contribuiu para que as outras duas Escolas Municipais, uma de Educação Infantil, e outra de Ensino Fundamental, implementassem também esta prática. É imprescindível registrar que a Escola Municipal de Ensino Fundamental é resultado do fechamento das escolas do meio rural do município no final da década de 90.

A Escola Estadual teve uma significativa repercussão, a nível estadual, no início de sua proposta no meio acadêmico e midiático. Tratava-se da orientação do Projeto da Constituinte Escolar, desencadeada pela Secretaria Estadual. No entanto pondera-se que haviam outras duas justificativas que aduziam tais chamamentos. Primeiro, pelo fato das diversas mudanças e inquietações provocadas, pelo processo em si, por ser questionável tudo o que é novo. Segundo pelo fato das conquistas de prêmios, menções honrosas, destaques enfim, designadas por instituições acadêmicas do ensino superior e outras instituições educacionais, rádios e jornais.

Algumas práticas como, currículo organizado por áreas de conhecimentos, avaliação processual com a utilização do instrumento denominado portfolio, conselho de classe participativo, formação letiva e formação continuada semanal das/os trabalhadoras/es em educação. O fazer pedagógico não é reduzido a 4 paredes. Assim, possibilita acentuar significativamente práticas culturais diferenciadas em todas as áreas do conhecimento, na qual o pano de fundo é o questionamento da constituição da sociedade de classes.

O tema das relações de poder, até pouco tempo era despercebido no conjunto das/os trabalhadoras(es) em educação da escola. Iniciou-se o debate deste tema a partir da proposta pedagógica desencadeada, especialmente nos encontros

semanais das/os docentes. Nesse processo estava como coordenadora pedagógica desde seu início até o final de 2012.

De forma alguma, esta escrita quer ter um tom arrogante e pretensioso. A intenção maior, é não deixar no anonimato as mudanças que foram conquistadas neste período legislativo para o avanço da cidadania. Haja vista que a atuação do legislativo local ainda não desempenha sua função. Não consegue fiscalizar e muito menos legislar. No entanto, uma das conquistas é a participação da população nas sessões ordinárias.

As práticas demagógicas no convencimento das/os eleitoras/es e a mercantilização de uma das ferramentas de poder de mudança - o voto – é uma prática comum também em Barra Funda. Após o término do pleito eleitoral, as(os) cidadãs(oes) cobram de seus representantes favores como corridas para visitas, empréstimo de dinheiro, assinatura para avalizar compras e empréstimos, empregos, medicamentos, roupas e outros de responsabilidade do executivo. Enfim, ser vereador(a) num local pequeno e impregnado por práticas populistas, remete a um longo e intenso trabalho de tentar desconstituir o que está posto.

A partir de uma nova composição neste parlamento, algumas ações podem ser citadas, tendo em vista, que muitas delas partiram da primeira autora deste relato. Iniciou-se por um chamamento intenso para a participação das sessões legislativas através de torpedos, recados em facebook, e-mails, blog e conversas informais.

No facebook são postados convites, informações das decisões, prestação de contas do salário e das diárias, textos informativos diversos, de diferentes formas de linguagens, para colaborar na compreensão do que é pertinente ao poder legislativo. Através de e-mails, assim como nos torpedos escrevem-se relatos ou informações que convém não ser tão expostos, muitas vezes de articulação política. Semestralmente são publicados informativos expressos do desempenho da bancada.

Sempre que possível, desencadeia-se um trabalho pedagógico para que a demagogia seja contestada pelos próprios sujeitos. Também são viabilizados encontros de formação estudantil, sindical, pedagógica, religiosa e política, por conta do mandato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da atual situação política brasileira, na qual as/os trabalhadoras não tem identidade de classe, logo, não são representadas/os politicamente em seus interesses, a questão é: a opção pela pedagogia freireana nas escolas públicas deste país até que ponto colocaria esta realidade num outro contexto de coerência com a democracia representativa?

Finaliza-se citando Guimarães, tendo em vista as tentações e desânimos que por vezes surgem para sucumbir a caminhada: “É este o convite: seguir caminho, dialogando sempre. Lutando por um hoje pelo menos decente, e por amanhã mais solidário, mais justo mais alegre. Melhor.” (FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. p.148, 2002)

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo e GUIMARAES, Sérgio. Aprendendo com a própria história. 2 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI. Educação e Poder - Introdução à pedagogia do conflito. 11Ed.São Paulo: Cortez, 2003.

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE PAULO FREIRE

*CINARA DAL SANTO PES¹
JERUSA DUTRA SCHREINER²
LIZANDRA ANDRADE NASCIMENTO³*

RESUMO

O presente artigo discute a temática da formação de professores à luz da obra de Paulo Freire, objetivando propor um debate sobre os desafios da docência nos dias atuais. A metodologia utilizada para sua elaboração foi a pesquisa bibliográfica, buscando fundamentação teórica, principalmente nos escritos freirianos. Os resultados e conclusões apontam para a necessidade da formação permanente, tendo em vista a condição do professor como ser humano, e, portanto, ser incluso e em permanente vir a ser. Procuramos, ainda, apontar os aspectos primordiais que perpassam a formação continuada, de modo que o educador se perceba como sujeito também em formação, “que forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 22-23), dentre os quais destacamos a busca permanente pelo domínio de sua área de atuação, a compreensão das formas de aprendizagens dos educandos e a disposição ao diálogo e à proposição de situações de ensino e aprendizagem significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Docência. Formação de Professores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Discutir a formação de professores configura-se como uma urgência em nossos dias, pois, embora o educador não seja o único responsável pela qualidade do processo de ensinar e aprender, possui sérios compromissos com a formação das novas gerações. Isso porque, exercer a docência supõe a capacidade de responsabilizar-se pela acolhida e orientação das crianças e dos jovens, para que

¹ Mestra em Tecnologia Ambiental. Docente na URI-SLG. E-mail: c.pes@terra.com.br

² Docente na URI – São Luiz Gonzaga. E-mail: jerusadura@hotmail.com

³ Mestra em Educação nas Ciências. Docente na URI-SLG. E-mail: lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br

conheçam o mundo e nele estabeleçam sua presença, tornando-se corresponsáveis pelos seus rumos.

Os escritos de Paulo Freire contribuem para que possamos pensar sobre esta temática de forma mais ampla, iniciando pela consideração do professor como ser humano, e, portanto, em processo de construção de si, de sua cidadania e de sua postura profissional. Assim, buscamos embasamento em Freire e demais estudiosos da formação de professores, para investigarmos os aspectos fundamentais que perpassam a formação inicial e continuada, enfatizando a importância da constante revisão e aprofundamento dos próprios saberes, o entendimento de como ocorre a aprendizagem, a capacidade de acolher e estimar os educandos, a busca de estratégias para a efetiva compreensão dos conteúdos, para a assunção de responsabilidades pelos destinos do mundo que compartilhamos e para a construção da autonomia.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Freire salienta o inacabamento como característica definidora do ser humano, associando a consciência da inconclusão com a historicidade, sendo que a razão de ser da educação reside no fato de que uma vez que o indivíduo tem consciência de seu inacabamento e é capaz de transformar essa condição, movimentando-se na história, sua e do mundo. Em suas palavras: Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2005, p. 83-84).

A partir de sua condição de ser inacabado, o homem estabelece sua presença no mundo e se autoconstrói permanentemente:

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1967, p. 124).

Como ser humano, portanto inacabado, o educador constitui-se como projeto de cidadão e de profissional, em permanente construção de si mesmo e de sua ação docente. Diante disso, os processos formativos dos professores necessitam buscar mais do que prepará-los para serem eficientes no repasse de conteúdos e informações, é preciso mais do que competência, é preciso uma auto-formação formadora constante. Ao educar questionamos quem nós somos. É um ofício que nos interroga, nos confronta com nosso próprio dever ser, o protótipo de ser humano possível em nós.

Pensar e mexer com a formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso. Nos enfrenta com um dever-ser. (...) Ser mestre, educador, é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogo de si próprio. Ter cuidados com o próprio percurso humano, para poder acompanhar a criança, adolescente e jovem. É uma permanente conversa com sua própria formação (ARROYO, 2000, p. 87-8).

Desse modo, constatamos a complexidade da formação de professores, uma vez que nela operam os saberes científicos, os saberes experienciais e, ainda, outros que são exteriores ao ofício de ensinar, dentre os quais temos aqueles oriundos da sua família, da escola na qual se formou, da sua cultura pessoal, da Universidade, dos cursos de reciclagem, das instituições, da história de sua vida e da sociedade. O quadro proposto por Raymond e Tardif (2000) sintetiza, a nosso ver, o que vimos expondo até o momento.

QUADRO 1 - Os Saberes dos Professores

<i>Saberes dos Professores</i>	<i>Fontes Sociais de Aquisição</i>	<i>Modos de Integração no Trabalho Docente</i>
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da Formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da Formação profissional para	Os estabelecimentos de formação de professores, os	Pela formação e pela socialização profissionais

o magistério	estágios, os cursos de reciclagem etc.	nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Raymond e Tardif (2000, p. 215)

Essa ampla e complexa rede de saberes demonstra a necessidade de transformação das concepções de formação de professores, percebendo-a não mais como processo estanque, com fases e saberes fixos e pré-determinados. Mas, ao contrário, concebendo o ser humano e, mais especificamente, o professor, como sujeito em processo de formação permanente equivale a compreender a formação como um ciclo que se inicia com o ingresso de cada professor na escola, na condição de aluno, até o final de sua trajetória profissional.

O processo formativo ainda traz as marcas da indefinição das IES e das faculdades de educação em assumir a formação de professores, bem como da cultura conteudista aliada aos interesses que pressionam pela manutenção da descaracterização da Educação Básica bloqueiam o movimento tão dinâmico das últimas décadas, vindo das próprias áreas do conhecimento. Como alerta Tardif (2001, p. 112), a formação de professores (inicial e continuada) requer a valorização da autoformação, enquanto processo de contínuo aperfeiçoamento, e da reelaboração dos saberes profissionais por meio da prática vivenciada, o que abarca os saberes, saberes-fazer, competências e habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar.

Nesta concepção, a formação continuada de professores, deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Assim, o conceito de formação continuada de professores deve contemplar de forma interligada: (1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação;

(4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) o entendimento das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber. (ALVES, 1995 apud CARVALHO e SIMÕES, 1999 p.4).

Torna-se um considerável desafio a ser enfrentado pela escola, a abertura de espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo, uma vez que as teorias que circulam em nosso meio, são muitas vezes construídas por profissionais que as criam de dentro de seus gabinetes e não da efetiva prática em sala de aula. Isso é, as teorias estudadas devem ser construídas não apenas por elementos abstratos, mas, principalmente, de elementos da prática cotidiana e da bagagem cultural de cada indivíduo.

O central é criar condições múltiplas de interação. A matriz pedagógica que embasa a organização por ciclos de desenvolvimento e formação que ninguém se desenvolve, aprende essa arte isoladamente em espaços fechados, em vivências reduzidas, mas em convívio e interação com semelhantes e diversos. Se temos essa visão, perceberemos que é uma brutalidade pedagógica reter adolescentes, jovens, violentar seus tempos e suas possibilidades de aprender e se desenvolver como humanos em seus tempos, só porque não dominam a lecto-escrita ou as contas.

Nesse sentido, as propostas de formação profissional, devem valorizar as experiências pessoais e profissionais, considerando o cotidiano escolar como espaço de construção coletiva de saberes, de qualificação docente. Os currículos dos cursos de formação precisam ter a prática como primordial, propiciando aos acadêmicos, a vivência de situações práticas que requeiram a reflexão crítica embasada na teoria e no cotidiano escolar, posto que é neste local que, futuramente, esses estudantes deverão trabalhar.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro 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. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma,

estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p. 22-23).

A competência profissional é constituída de múltiplos elementos, como o domínio de conteúdos específicos, o entendimento das relações entre os saberes teóricos e os das atividades da prática. Os saberes da prática dos professores precisam ser valorizados, paralelamente devem ser criadas oportunidades para que atuem com autonomia, concebendo de forma diferenciada e integradora a construção de seus saberes, desde a sua formação inicial até o pleno exercício profissional.

Ao considerar aspectos do ensino e aprendizagem, Paulo Freire fala da sua incansável natureza de amar o saber, ao que retoma o necessário domínio que o educador precisa para ensinar, não sendo possível uma relação permissiva e evasiva frente ao conteúdo de ensino. Sobre isto, o autor afirma:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (FREIRE, 2003, p. 79).

Interessa além da autonomia para o exercício profissional, que o educador tenha uma adequada relação com seus saberes. Isso supõe que não basta construir uma bagagem consiste de conhecimentos, ao longo da formação inicial, mas desenvolver diálogo constante com os mesmos. A via de acesso aos próprios saberes é a reflexão. Portanto, o professor precisa ser reflexivo, problematizando, questionando, enriquecendo e ampliando progressivamente seu conjunto de saberes e suas práticas pedagógicas.

Cabe ao professor, ao longo de sua experiência, perceber e enfatizar os saberes e os fazeres condizentes com uma prática pedagógica progressista e relacionada ao projeto de sociedade que pretende ajudar a construir com suas ações. Assim, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria se esvazia e a prática se torna ativismo. Quando a

prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica (FREIRE, 1993 p. 40).

A postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mais que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ele e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno, pois segundo Perrenoud (2002), ensinar é, antes de tudo, agir na urgência, decidir na incerteza.

O conhecimento dos professores é constituído por saberes, saber-fazer, competências e habilidades que servem de base para o trabalho dos professores na escola. Esta questão está ligada à profissionalização do ensino e aos esforços dos pesquisadores para definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério.

De acordo com Tardif (2002, p. 227), no que diz respeito à subjetividade há um postulado segundo o qual os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Os professores, em seu trabalho com os alunos, são os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. É sua a missão educativa da escola. No cerne do processo estão os saberes e a subjetividade.

É preciso considerar o professor como ator competente, sujeito do conhecimento e parar de considerá-lo como um técnico que aplica conhecimentos produzidos por outros, e, também, como agente social cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos. Nessas duas visões reducionistas o professor ou é mero aplicador do saber de peritos ou é manipulado pelas forças sociais. É preciso levar em conta a subjetividade dos professores.

Os conhecimentos e que-fazer do professor provêm da sua própria atividade e orientam a sua estruturação, envolvendo a subjetividade do educador. A prática dos professores não é somente um espaço de aplicação de saberes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos da mesma prática. É um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes, teorias, conhecimentos e saber-fazer específicos ao ofício do professor. Portanto, o

professor é um sujeito do conhecimento, ator que desenvolve e possui teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Na visão tradicional o saber fica ao lado da teoria e a prática fica desprovida de saber ou portadora de um saber falso (crenças, ideologias, etc.). O saber é produzido na teoria e sua relação com a prática é restrita à aplicação. É uma visão redutora e apartada da realidade, pois não se pode produzir teorias sem práticas, conhecimentos sem ação, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade. Nessa visão, o trabalho dos professores é permeado por diferentes saberes, mas esses saberes não podem/devem ser produzidos pelos próprios professores.

Porém, todo trabalho humano exige do trabalhador um saber e um saber-fazer. O trabalho exige um sujeito que utiliza, mobiliza e produz os saberes no seu trabalho. A relação entre pesquisa universitária e trabalho docente não é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.

Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Sua prática, seu trabalho cotidiano não é um espaço só de aplicação, mas de produção, transformação e mobilização de saberes que lhes são próprios.

Nesse sentido, cabe às Universidades, na formação de docentes, incentivar a prática da pesquisa, favorecendo o avanço na descoberta de possibilidades de qualificação do ensino e aprendizagem, ampliando o entendimento sobre as atividades e os sujeitos que fazem parte deste processo, enquanto atores que dispõem de seus próprios saberes e pontos de vista. Também é necessário avançar na diversificação das formas de pesquisar (pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, em parceria, etc.), buscando ultrapassar a fragmentação do conhecimentos e atingir a almejada interdisciplinaridade.

Ao propor a pesquisa, as Universidades precisam apostar nos professores como sujeitos do conhecimento, considerando seus interesses, pontos de vista, necessidades, linguagens, e assumir isso através de seus discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos. Especialmente porque os professores, ao pesquisarem, têm a oportunidade de reformular seus próprios

discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais e coletivos em linguagens suscetíveis de certa objetivação.

Os saberes e as práticas dos educadores se embasam nas experiências cotidianas e no exercício da profissão, onde vivenciam a interação com os estudantes e com os demais educadores, utilizando e aprimorando suas próprias competências e habilidades individuais, explorando sua subjetividade em diálogo com outras subjetividades.

Ao debater sobre a formação de professores, Tardif (2002) explicita que:

1° Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer que deveriam ter algo a dizer sobre a própria formação profissional. É contraditório que os professores trabalhem na formação de pessoas e que não possuam competência para atuar em sua própria formação e controlá-la em alguns pontos, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

2° A formação de professores deveria se basear nos conhecimentos específicos a sua formação e delas oriundos. Na formação de professores são ensinadas teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, pedagógicas, etc., concebidas sem relações com o ensino nem com a realidade cotidiana do ofício de professor, sendo elaboradas, em geral, por pessoas que não conhecem a escola. E, ao serem aplicadas não revelam eficácia nem valor simbólico e prático. É preciso aprender com quem efetua o trabalho, abrindo espaço para os conhecimentos dos práticos no currículo de formação.

3° A formação ainda é pensada numa lógica disciplinar, que funciona por especialização e fragmentação. As disciplinas não têm relação entre si, são unidades autônomas, fechadas e de curta duração, portanto, de pouco impacto sobre os alunos. Mais do que substituir a lógica disciplinar, é preciso abrir espaço para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento. Tal lógica deve ser baseada na análise das práticas, tarefas e

conhecimentos dos professores de profissão, com enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

Pensando na formação de professores, Tardif (2002, p. 273-6) aponta algumas tarefas a serem realizadas a fim de que o processo formativo dê conta das competências e saberes imprescindíveis para alicerçar práticas coerentes e satisfatórias, dentre as quais cita a necessidade de se criar um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado em saberes profissionais dos professores tais como eles os utilizam ou mobilizam em suas práticas concretas. Outra tarefa é a criação de dispositivos para a formação, ação e pesquisa regidos pela lógica da utilidade na prática educativa (evitando-se o atual distanciamento). A terceira tarefa visa a superação da fragmentação que configura a estrutura escolar atual, buscando-se por meio da socialização de práticas e experiências, o enriquecimento da trajetória formativa. A quarta tarefa, conforme o autor, seria a reflexão e pesquisa dos professores universitários sobre as próprias práticas de ensino.

Por fim, destacaríamos a necessidade de inserção dos profissionais em formação no espaço escolar, para que compreendam a complexidade do processo educativo. Portanto, acreditamos os cursos de formação de professores necessite pensar práticas, ao longo de todo o curso, desde seu início, que promovam o contato, a observação e a interação dos profissionais com a escola, com a sala de aula, de modo que ao assumir a tarefa educativa, estes tenham pleno conhecimento da realidade que os espera, desenvolvendo desde o princípio, saberes e competências úteis para suas práticas e capazes de habilitá-los a desempenhar com competência o papel de educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente as discussões sobre a formação de professores devem estar na pauta do dia em nossas escolas e nas universidades, possibilitando um olhar crítico sobre a trajetória da formação, profundamente marcada pela fragmentação e pela linearidade. Torna-se imprescindível ampliar o enfoque dos debates, de forma a

articular os segmentos da comunidade educacional (governantes, gestores das universidades e das escolas, professores, estudantes, famílias, sociedade em geral) na busca de alternativas para a qualificação constante do processo de ensinar e aprender.

Concebendo o professor como projeto de vir a ser, com todo o ser humano, os processos formativos precisam oportunizar-lhe o pensar sobre si e sobre seus saberes e práticas, sobre a realidade da escola e sobre os projetos de homem e de sociedade que se deseja implementar. Tais reflexões norteiam o seu contínuo formar e (re)formar.

Os cursos de formação – inicial e continuada – têm como principal compromisso propiciar momentos de aprendizagem efetiva, a partir dos quais os docentes possam construir conhecimentos significativos, atingindo o domínio de sua área de atuação, entender como as crianças e jovens aprendem e como contribuir para que este processo ocorra de maneira dinâmica, crítica, criativa e gratificante. Isso porque, aprender tanto para professores quanto para alunos precisa se constituir como uma experiência alegre, dialógica, interativa e relevante para que os indivíduos se situem no mundo e escrevam suas histórias (individuais e do coletivo) com autonomia e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofícios de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora? Artigo publicado em CD-room da XXII ANPEDE. GT Formação de Professores. Caxambu, MG: 1999

FREIRE, Paulo. *O Papel da Educação na Humanização*. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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

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

FREIRE, P. & HORTON, Myles. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, O. NOGUEIRA, A. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESCOLA PÚBLICA E EDUCAÇÃO POPULAR: É POSSÍVEL?

MARTIN KUHN¹

RESUMO

A possibilidade da educação popular no âmbito da escola pública é o teor dessa reflexão. Trata-se de uma discussão teórica originada da prática educativa em ambiente escolar. Objetiva discutir se a escola pública efetivamente se constitui, ao longo de sua trajetória, em espaço de educação popular. Recorrer a uma leitura histórica da educação pública no Brasil ajuda a perceber quem são os sujeitos que, ao longo do tempo, tiveram acesso à escola pública, permaneceram nela e obtiveram sucesso. Refletir sobre tal percurso ajuda a desfazer o mito de que a escola, por ser pública, por si só, já se caracteriza como educação popular. Permite visualizar que, mesmo em um contexto de acesso crescente das classes populares à escola pública, ainda assim não se trata de educação popular, mas de educação do popular. Educação popular não significa apenas oferta, acesso, permanência e qualidade a todos indistintamente. Significa, acima de tudo, assegurar e preservar um conjunto de pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, antropológicos, políticos, éticos e pedagógicos que apontem para a construção de uma outra sociedade. Neste sentido, pode-se afirmar que ocorre uma confusão terminológica e conceitual do que se compreende por educação popular. A afirmação da escola pública como espaço/tempo de educação popular é possível, contudo, além de reafirmar seus pressupostos, requer (re)colocar os sujeitos na história, resgatar os grupos historicamente excluídos e protagonizar um outro mundo possível.

PALAVRAS-CHAVE: Escola pública. Educação do popular. Educação popular.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto brasileiro da universalização da oferta da escola pública ainda preserva-se a educação do popular e não uma educação popular. A escola pública que temos ainda mantém o compromisso velado com uma sociedade para alguns. É

¹ Pedagogo e Sociólogo. Assessor pedagógico da 14ª Coordenadoria Regional de Educação de Santo Ângelo. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Ijuí/RS – Brasil. Bolsista/CAPES. Email: mark@ibest.com.br.

uma escola fundada ainda em princípios amplamente diretivos e excludentes. Assim, o entendimento da escola pública como espaço de educação popular ainda não é uma realidade. Uma escola pública, de caráter emancipatório, de educação crítica e transformadora necessita ser construída e consolidada.

O primeiro pressuposto para tal é o reconhecimento e a compreensão de que a escola tem uma função social e, portanto, vivencia em seu cotidiano concepções de homem, sociedade e educação. Essas concepções estão materializadas e são vivenciadas no conteúdo enquanto um conjunto de conhecimentos, saberes, teorias, leis, fenômenos que utilizamos para explicar a realidade, que não estão isentas de intencionalidade, presentes na tradição (conhecimento disciplinar) a ser transmitido, bem como na forma como se processa a relação educativa, no encontro face a face do professor e aluno. O segundo pressuposto é de que o conteúdo e a forma, em suas linhas e entrelinhas, traduzem princípios e concepções, portanto uma intencionalidade educativa.

A partir desses pressupostos postula-se que tanto a educação do popular como a educação popular demarcam compreensões sobre o homem, sobre a sociedade e sobre a educação. Ainda mais, que o conteúdo e a forma, em suas entrelinhas, traduzem uma determinada compreensão ética e estética do mundo. Assim, a educação do popular e a educação popular acontecem à medida que são vivenciadas na ação educativa direta e, desta forma, materializam um conjunto de princípios e pressupostos.

Este é o primeiro ponto de nossa conversa, o que se compreende por uma escola pública de educação do popular e uma escola pública de educação popular? E um segundo ponto é possível uma escola pública de caráter popular? Assim situado o teor da reflexão, este permite de antemão afirmar que mesmo em um processo crescente de universalização da escola pública para as classes populares, não se pode ainda, falar em educação popular. Pois, educação popular não significa apenas oferta, acesso, permanência e qualidade a todos indistintamente. Para, além disso, ela se orienta por um conjunto de pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, antropológicos, éticos e pedagógicos que necessitam ser explicitados e preservados. Nestes termos distinguir educação do popular de educação popular no âmbito da escola pública ó primeiro passo para pensá-la como possibilidade.

1 ESCOLA PÚBLICA E EDUCAÇÃO POPULAR

Conceição Paludo (2001), designa por educação do popular a educação que está em sintonia com as contradições da sociedade capitalista, as sustenta e as legitima. Trata-se, portanto, da educação das classes subalternas com conteúdo burguês. A Teoria do Capital Humano é um exemplo desse atravessamento, quando a educação estabelece vínculos estreitos com desenvolvimento econômico, ou da íntima relação entre os processos formativos e processos produtivos, que de forma alguma interrogas as contradições do mercado de trabalho e do modo capitalista de produção. Conforme Frigotto esta teoria funda-se na ideia de que o

[...] capital humano é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (Frigotto, 1995, p. 41).

Tal concepção de educação está claramente explicitada nas políticas educacionais brasileiras (Vieira, 2007; Shiroma, 2004), especialmente, no contexto das décadas de 1930-1945 e, posteriormente, nas décadas de 1970-1980. Afirma-se assim uma educação que visa preparar para o mercado de trabalho em sua forma mais elementar: instrumentalização técnica. É uma escola fundada nos princípios burgueses, liberais. A escola capitalista é uma instituição organizadora e produtora de capital humano. E, neste sentido, ela mantém o compromisso velado com uma sociedade para alguns. Portanto, a escola é um espaço de disputa política-ideológica. Ainda, neste contexto em que o processo de universalização oferta da escola pública brasileira se acentua, reafirma-se também a sua dualidade, uma formação técnico e profissional para as classes populares e uma formação intelectual para a classe burguesa (Ghiraldelli, 1991).

A escola pública, na perspectiva da educação popular, é vista para além da lógica produtiva ou do mercado como possibilidade de construção de uma outra sociedade, de um outro ser humano, de uma outra civilização. São percepções distintas de projeto educacional, de sociedade e de homem. Dessa forma, é na luta

contra um Estado burguês e capitalista que a educação popular encontra e funda seu ideário. Neste sentido, propõe uma formação ampliada do ser humano, no sentido da autonomia, da emancipação humana, da crítica e do protagonismo.

A ampliação da obrigatoriedade dos 07 aos 14 anos (a partir dos anos de 1970) encaminha a educação para uma progressiva universalização, acesso crescente para as classes populares, o que, muitas vezes, se confunde com educação popular. Assim, essa nova população que chega em massa à escola, reprova, evade, abandona. É excluída não por não ter condições de aprender, mas por não ter em seu acesso contemplado a sua história, a sua cultura e as suas trajetórias de vida. A expansão quantitativa rápida sem uma devida reestruturação da escola e todos os seus processos implica a perda da tão propalada qualidade, da então, escola para poucos. Temos assim uma escola ofertada para muitos, mas com altos índices de fracasso. O acesso destes novos sujeitos, em sua diversidade, à escola implica em uma reorganização do currículo, da formação de professores, de novas orientações didáticas e pedagógicas. Como estas dimensões não foram consideradas, a universalização veio acompanhada por um processo de precarização ou perda da qualidade da escola pública.

O termo popular é um termo polissêmico. Portanto, revisitá-lo é pertinente para tornar o nosso objeto de reflexão menos nebuloso. É no diálogo dessas compreensões que se permite perceber limites e perspectivas. Tal discussão é claramente apresentada por Paludo (2001). No Brasil Colônia e Império “o não-povo eram o rei, os com dinheiro ou títulos de nobreza, os políticos e os padres. O popular era o povo. (...) homens livres, (...) os índios. Os escravos (...) tanto na Colônia quanto no Império, eram o povo, ou seja, os sem direitos, sem dinheiro e sem-poder” (p. 31).

Na República, segundo Paludo, o termo popular refere-se aos

[...] indivíduos e grupos explorados economicamente, desvalorizados e discriminados culturalmente e dominados politicamente. [...] São os sem-terra, os sem-teto, os sem-comida, os negros sem dinheiro, as mulheres pobres, os trabalhadores da indústria, da agricultura e do comércio que não ganham o suficiente para sobreviver, os sacoleiros, as prostitutas, os velhos desamparados, as crianças e jovens de rua... (PALUDO, 2001, p. 33).

Conforme Paludo (200, p. 43), os estudos sobre os movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980 ampliam a compreensão do termo popular. Para ela, além dos grupos acima referidos, agrega-se “o subempregado, o biscateiro, o empregado regular, o boia-fria, o posseiro, o acampado, o meeiro, a doméstica. Mas também convivem a criança abandonada, o menino e a menina de rua, o idoso desamparado, o docente sem recursos, o adulto não-alfabetizado”.

Nesse percurso histórico, nos anos 90, agrega-se ao mosaico acima apontado diferentes movimentos sociais de caráter popular ou como compreendidos por Paludo (2001) os

[...] setores organizados das classes populares, cuja práxis se orienta, pela necessidade e desejo de melhorar as condições de produção e reprodução da própria existência e pela perspectiva, mais ou menos consciente, de construção de novos ordenamentos sociais, econômicos, políticos e culturais (PALUDO, 2001, p. 45).

Neste cenário, Elizabeth Oliveira, aponta que

[...] as propostas de educação popular não se limitam às experiências de educação política das massas, ou mesmo à alfabetização de jovens e adultos e ensino supletivo para frações das camadas populares, realizados predominantemente nos espaços não escolares da sociedade civil. Elas se consubstanciam, também, em experiências de escolarização regular, bem como em experiências extraescolares de preparação para a escolarização de nível superior (OLIVEIRA, 2011, P. 169).

O que se visualiza nesse resgate que a educação popular não surge no âmbito da escola regular, mas no espaço da sociedade civil e dos movimentos sociais organizados como forma ampliada de luta pela cidadania. Conforme Carvalho (2011) o não acesso a educação é um dos obstáculos à formação de uma população cidadã. A educação popular “permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles” (p.11). Assim, este ideário pedagógico se aproxima mais intensamente da escola pública a partir dos anos de 1990, uma vez que são os filhos destes historicamente excluídos que chegam a ela.

Assim, a compreensão do termo popular é relevante, pois permite visualizar quem foram os sujeitos que nesse percurso se agregaram e constituíram historicamente a polissemia do termo. Portanto, referir-se a educação popular no

âmbito da escola pública significa pensar uma escola para os filhos dos homens e mulheres pobres, negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, desempregados, biscateiros, trabalhadores, os excluídos, que passaram a reivindicar o direito à educação. Neste sentido, a educação popular resgata os grupos historicamente excluídos da sociedade e do direito à educação. Reafirma Weyh (sd;sp) que “O que caracteriza a educação popular é esta sua relação estreita com os setores marginalizados da sociedade na medida em que reconhece a legitimidade do saber que aí se produz e que fora ignorado pelo academicismo clássico”.

Para Mejía (2011), a educação popular trata-se de uma proposta de educação voltada à emancipação humana e à transformação da sociedade. Assim, a educação popular é ao mesmo tempo uma crítica a educação institucionalizada de caráter burguês, como também se apresenta como uma outra possibilidade à prática educativa escolar. Os pressupostos e as práticas educativas de educação popular oriundas da sociedade civil e dos movimentos sociais em espaços não formais são potencial transformador também da escola pública regular. Mejía (2011) aponta ainda que a educação popular fundamenta uma crítica em 4 âmbitos à escola burguesa e que estão diretamente vinculados às ações educativas das escolas e professores: no âmbito epistemológico, no âmbito da concepção pedagógica, no âmbito do enfoque pedagógico e no âmbito do enfoque metodológico.

Afirma que a epistemologia presente nas práticas de educação popular questiona a pretensão epistemológica universalizante presente no paradigma moderno, abrindo espaço para outros saberes e práticas sociais. Nesta perspectiva questiona o poder da cultura hegemônica, o que permite ver nestas práticas e teorias possibilidades e potencialidades emancipadoras (MEJÍA, 2011, p. 30-31). O diálogo é seu fundamento e o reconhecimento da diferença e da diversidade cultural se constitui na possibilidade de questionar o poder da cultura hegemônica. Neste sentido, a epistemologia inerente à educação popular

Centra su propuesta en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violencia epistemológica, ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia, y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades (MEJÍA, 2011, p.53).

Articulada a esta perspectiva epistemológica há uma concepção pedagógica. Esta, por sua vez, funda sua ação crítico-transformadora voltada à emancipação humana. Neste sentido, afirma Mejía (2011, p.56), que a educação necessita ser compreendida no âmbito da sociedade e no contexto das relações de poder. Nesta ótica, “La educación se convierte en una opción por transformar las formas de poder que dominan y producen exclusión y segregación en la sociedad”.

No âmbito do enfoque pedagógico esta perspectiva crítica, transformadora e emancipadora de educação “[...] que, tomando el contexto y la cultura, generan propuestas de transformación de los entornos, los sujetos, las prácticas cotidianas a partir de metodologías participativas y el análisis de la sociedad” (2011, p. 59), que se voltam a construção de uma outra sociedade. Neste sentido, todo enfoque pedagógico traz inerente uma perspectiva epistemológica, bem como, uma determinada concepção pedagógica que se materializa na prática educativa por meio de diferentes práticas metodológicas.

No âmbito do acontecer educativo, na relação face a face das aprendizagens (Marques, 1995) é que se realiza a didática (enfoque metodológico) de um determinado enfoque pedagógico. Do ponto de vista do processo, o enfoque pedagógico da educação popular centra-se mais na aprendizagem que no ensino. Assim, sua ênfase volta-se a estratégias

[...] en donde se hacen visibles las interacciones, las herramientas didácticas, o dispositivos utilizados, la organización del tiempo y el espacio, y muestra una ruta a seguir con los pasos detallados para lograr resultados específicos de aprendizaje en la esfera de la propuesta pedagógica (MEJÍA, 2011, p. 59).

Situada nesta compreensão, a educação popular se constitui como espaço e tempo de inovação e de transformação pedagógica no âmbito da teoria e da prática educativa institucionalizada. Assim, a pedagogia proposta pela educação popular se constitui como crítica ao formalismo da escola tradicional e comportamental, instrucionista e transmissiva, técnica e instrumental, aspecto que caracterizavam a educação do popular. A redução da pedagogia a dimensão instrumental – didática, metodologia, procedimentos, técnicas –, é estratégico no processo de esvaziamento

crítico-reflexivo do fenômeno educativo. Perdem-se as bases paradigmáticas, concepções, enfoques que fundamentam as diferentes práticas pedagógicas.

Dessa forma, a racionalidade instrumental que perpassa ainda, em larga medida, a escola contemporânea, reduz a educação à instrução, à transmissão de saberes isolados do mundo social e da vida dos sujeitos. Neste cenário, também no âmbito da docência, o modo de dizer o ser do professor e o seu fazer são alienados. Ou seja, o professor não compreende os fundamentos e pressupostos do fenômeno educativo e de sua profissão. Este não se diz e tão pouco compreende o sentido do seu fazer. Seu ser e fazer carecem de protagonismo, situados em um contexto social e de prática educativa. Este é o segundo movimento dessa reflexão.

A prática educativa libertadora, característica da educação popular, tem por intenção constituir os sujeitos em protagonistas, emancipados, capazes de agir no sentido de transformar a sociedade que os submete e os oprime. As palavras de Freire (1995, p. 36) expressam bem esse sentido.

Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo [...]. A libertação por isto é um parto [...]. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.

A escola pública como espaço de educação popular e não de educação do popular está, portanto, para além das classes que a frequentam, fundada em um conjunto de pressupostos que sustentam e orientam sua ação pedagógica na perspectiva da transformação social. Torres (2008) apresenta um conjunto de características que lhe imprimem o caráter de educação popular. Sinteticamente assim estão expressas: a) Leitura crítica da realidade social; b) Intencionalidade política emancipadora frente ao contexto social vigente; c) Ação intencional de contribuir para o fortalecimento de sujeitos históricos, capazes de protagonizar a mudança social; d) A educação popular busca afetar a subjetividade popular; e) Emprego de metodologias educativas dialógicas, participativas e ativas.

As características expressas permitem que se afirme, com certa tranquilidade, de que a educação popular não está efetivamente no contexto da escola pública. Tal

constatação, contudo, não permite que se generalize a realidade, uma vez que temos experiências pedagógicas Brasil afora que se inscrevem no âmbito da educação popular. A escola pública de caráter popular está profundamente implicada, por meio de sua ação educativa, com a libertação e a emancipação humana de todas as formas de exploração e submissão produzidas pelo poder político, econômico, cultural, etc. Constitui-se em prática pedagógica que busca desenvolver sujeitos capazes de compreender e transformar a sua realidade a própria sociedade. Neste sentido, rompe os muros da escola e se funde com a vida da comunidade, participando da construção de projetos emancipadores e transformadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pertinência da reflexão sobre a educação popular e as premissas que a constituem é imperativa à escola e à formação de professores. A escola que trabalha com um conhecimento objetivo, como um fim em si mesmo e compreende o conhecimento como um fenômeno sem história, sem homens e mulheres, sem vida está distante do que se compreende por educação popular. Resgatar os princípios que a constituem possibilita que se abram novas possibilidades às práticas escolares. Uma escola fundada no encontro face a face, no diálogo intersubjetivo entre os atores sociais, fundado em um conhecimento enraizado no mundo da vida e intersubjetivamente construído, recoloca a vida em todas as suas formas no centro, entende-se ser esse o papel do espaço escolar. Um espaço de produção de vida, de defesa da vida em todas as suas formas e manifestações.

É primordial que tanto a escola e seus professores interroguem a epistemologia, a concepção pedagógica, o enfoque pedagógico e metodológico que fundamentam e são inerentes às suas práticas educativas. Conhecer em profundidade o que faz, como faz e porque faz a escola e o professor é condição e possibilidade de qualquer transformação. Primeiramente precisamos jogar um pouco de luz sobre o nosso fazer cotidiano, torná-lo mais claro de forma que se conheçam “as racionalidades que atuam no fazer pedagógico” (Hermann, 2002, p. 81).

A proposta de educação popular não se trata somente de uma crítica a uma escola de caráter reprodutivo, mas muito mais que isso, trata-se da crítica a uma determinada forma de sociedade e a possibilidade de construir outra. Nestes termos, a educação é um ato político. Abrir a escola pública à educação popular é uma ação desafiadora, certamente possível. É resgatar os diferentes grupos e movimentos sociais que são historicamente excluídos e lhes dar a palavra. Diferentemente da educação do popular, esta visa resgatar os silenciados da história, os oprimidos, os excluídos, os explorados. De uma educação para o silêncio, para a alienação, para a submissão para uma educação libertadora e emancipadora. Nisso reside o desafio dos professores da escola pública de caráter popular.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: um longo caminho**. 14.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MARQUES, Maria O. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Unijuí, 1990.

_____. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Unijuí, 1995.

MEJÍA, Marco Raúl Jiménez. **Educaciones y pedagogias críticas desde el sur: cartografias de la Educacion Popular**. Lima, Peru: TAREA Asociacion Gráfica Educativa, 2011.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. **Movimentos sociais e novas abordagens da educação popular urbana**. In: **Contexto e Educação**, Unijuí, Ijuí, ano XXVI, nº 85, jan./jun. 2011. p.157-176.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

TORRES, Alfonso Carrillo. **La educación popular: trayectoria y actualidad**. Colombia: Editorial El Buho, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WEYH, Cênio Back. **Faces (novas) da educação popular no contexto brasileiro atual**: a construção do poder popular pela participação. Sd. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 28/08/2013. Acesso em: 12 mar. 2014.

EXPERIMENTAÇÕES DA PEDAGOGIA FREIREANA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO POPULAR E GÊNERO¹ PELOS CAMPOS DE SÃO BORJA

MERLI LEA SILVA²

RESUMO

O artigo tem como objetivo descrever e analisar processo formativo com agricultores familiares usando como tema a pedagogia freireana, dentro no projeto de extensão experimentações metodológicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação no campo. Experimentações pedagógicas. Agricultura familiar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Experimentar é um pressuposto da educação popular. Em um mundo concebido de forma hegemônica por quem detém o capital, a classe popular negocia seu lugar no mundo simbólico, buscando outra lógica produtiva. É na experiência de sobreviver e produzir a existência pelo trabalho com a terra que os agricultores familiares se forjam. Este projeto pedagógico de educação no campo com produtores familiares se constitui experimental todos os dias. Nossa intenção é provocar rupturas no modo de produção tradicional, e, sob o “véu” do econômico, inserir naturalmente temas mais complexos como participação política, casamento, sexo, dinheiro, vida, futuro, entre outros.

¹ Gênero entendido como a produção do saber sobre as diferenças entre homens e mulheres e como elemento constitutivo das relações sociais e de poder, sendo, assim, categoria social e histórica, segundo Scott (1995).

²Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (FACED/USP). Professora adjunta na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus São Borja. E-mail: merlileal@gmail.com

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A ação educativa foi construída com os movimentos sociais (associação dos feirantes e MST), são eles agentes de mudança social. A reforma agrária, tão necessária, ainda está distante da meta do governo de um milhão⁷³⁰ de hectares para assentar famílias agricultoras. Produzir alimentos é vital em nosso planeta, mas fazê-lo de forma sustentável, sem agredir a natureza como um todo, é fundamental para as próximas gerações. A agroecologia é mais que uma ciência, ela é uma ideologia política. Pensar agroecologicamente é agir em prol da preservação da natureza para que possamos viver mais e melhor dentro do equilíbrio natural da vida. É uma ideologia de solidariedade, de respeito ao outro e ao planeta, de olhar fixamente para o futuro. É possível viver da terra, ter qualidade de vida e não sair do campo. Basta não ceder ao capital e sua lógica nefasta de produção, esgotando a terra e abusando da química e dos insumos cancerígenos. Contudo, há como construir resistência ao pensamento hegemônico da produção a qualquer preço: educar e construir com o povo do campo um novo paradigma de produção e reprodução da existência. Cabe citar Freire (1981, p. 13) para explicitar a questão:

Pensamos que a finalidade da ação educativa deva ser sempre a produção de novos conhecimentos. Por isso, parece-nos mais importante cultivar um espírito e um método de experimentação do que comunicar verticalmente conhecimentos empacotados. Para isso, buscamos itinerários de pesquisa que partam da experiência e da percepção do grupo e que tenham com objeto de estudo e de ação a realidade vivida pelo grupo.

O tema cotidianidade, com foco nos modos de “ser humano” em diferentes contextos, transversaliza todo o projeto de extensão⁷³¹ implantado em 2011 na Unipampa São Borja. Buscamos o espaço do campo e sua forma de produção para identificar pessoas dispostas a contribuir com sua experiência de vida cotidiana para que pudéssemos “etnografá-las”.

⁷³⁰ Dados do Incra mostram que 45 mil famílias foram assentadas nos dois primeiros anos do governo Dilma Rousseff. Os números são inferiores aos registrados nos dois primeiros anos de mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (117,5 mil famílias), e criticados por movimentos ligados à terra (AGÊNCIA BRASIL, 2013).

⁷³¹ Projeto de Extensão – Educação e Comunicação Popular no Campo.

Nosso território de experimentação é a cidade de São Borja, fronteira com a Argentina. Dista cerca 600 km da capital e carece de ligação mais ágil com cidades maiores. Há um aeroporto desativado (ativado apenas para colocar veneno nas lavouras de soja e arroz), uma vez que na região predomina a produção extensiva de gado e muita monocultura. É nesse contexto que o trabalho com mulheres da agricultura familiar se desenvolve. Nossa busca por regularidades nas formas de viver, educar e produzir nas mulheres do assentamento e de pequenas propriedades do campo nos conduziu a um caleidoscópio de imagens de luta diária por um ideal ora coletivo, ora individual.

Qual o impacto que um projeto de extensão em agroecologia e comunicação popular traz à vida das pessoas que dele participam? Como se constrói conhecimento tendo como pressuposto teórico-metodológico a pedagogia freireana dialógica, emancipatória e política? Um passo fundamental para essa construção é a possibilidade de os atores sociais se despirem das formalidades de quem é o “dono” do conhecimento.

Mészáros (2008) explicitou que apenas e tão somente a mais ampla e ousada concepção de educação pode nos ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. O espaço educativo é também espaço de resistência, contribuindo para a libertação dos oprimidos. O autor cita Gramsci, na urgência em dizer que é preciso desacomodar o que está acomodado.

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um filósofo, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, contribui para manter ou mudar a concepção de mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (1957, apud MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

A máxima freireana da relatividade dos saberes podemos traduzir como pressuposto de que todo ser humano pode contribuir para a formação de um mundo transformador ou conservador. Todos ensinamos e todos aprendemos, uma vez que, como seres inacabados, estamos em constante construção e mudança. Em

outras palavras, os seres humanos estão o tempo todo lutando por manter ou mudar o *status quo*. São pelo menos duas grandes forças que movem o mundo e as relações sociais. Contudo, os ritmos de cada momento histórico, suas demandas e injunções irão definir a manutenção da ordem estabelecida ou uma mudança radical de rumo.

Nesse sentido, é importante perceber como as mulheres do campo pesquisadas, a partir da posse da terra, mudaram radicalmente os seus destinos e de suas famílias. Eram empregadas de granjas ou acampadas. Hoje possuem os meios de produção, e em seu cotidiano produzem alimentos de forma sustentável, cuidam da casa, dos filhos, da terra e da participação política. Nosso percurso de análise das narrativas deu-se nas rodas de conversa e no trabalho no campo, a partir do diálogo intenso sobre tudo que cerca o universo da produção e reprodução da vida. Para entender os modos de percepção das mulheres sobre seus afazeres cotidianos durante o processo de transição agroecológica nas propriedades, foi necessário longo preparo da equipe e negociações coletivas. Com os assentados fizemos uma assembleia para votar a adesão ao projeto.

O sistema democrático e participativo no Assentamento Cambuchim deu segurança para nossa equipe: “Estamos lá por demanda deles!”. Para mergulhar na realidade do campo e etnografar os saberes e afazeres do cotidiano ampliamos nosso olhar com leituras em vários documentos, reuniões, feiras livres, rodas de conversa, oficinas e todas as oportunidades do espaço coletivo para interação. Observamos, no trajeto da transição agroecológica, relações inerentes a essa forma de cultivar e organizar-se na produção e na geração de renda. Há nitidamente um forte componente ideológico de transformação social e luta saído das bases dos movimentos sociais, dando suporte às mudanças na condição de vida das mulheres. É por meio do diálogo reflexivo, confrontos e construção de caminhos para uma vida de outra ordem no que se refere ao modo de se relacionar que o pensamento agroecológico se instaura.

As mulheres saem do privado, organizam-se em associações para a comercialização dos produtos em feiras livres, constroem interesses comuns e passam a ser agentes de desenvolvimento econômico. Mas, afinal, como as mulheres do campo se definem nas relações de gênero? Qual o autorretrato

construído para que as gerações futuras se espelhem? Ser mulher agricultora. “Não se nasce mulher, mas torna-se mulher.” (BEAUVOIR, 1949).

Nas propriedades percebemos a liderança feminina na tomada de decisões estratégicas sobre administração e tomada de decisões na propriedade. O lugar da mulher do campo está em franca ampliação, principalmente pelo grande número de produtoras em sistemas agroecológicos.

De igual modo, a fluidez dos papéis de gênero está permitindo uma mudança importante nas relações sociais no âmbito rural, permitindo novos formatos de família e quebra de preconceitos. Uma nova cultura campesina emerge para uma ética do cuidado, algo muito feminino e presente nos sistemas de produção orgânica de forma intensa. Segundo Geertz (1989), a cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas, nos termos das quais as pessoas fazem certas coisas como sinais de conspiração. A cultura também é um lugar onde os atos sociais ganham significado, onde eles podem ser descritos. A cultura pressupõe interação social, eu e o outro, num sistema entrelaçado de signos interpretáveis.

Ao questionar as normas e papéis preestabelecidos, penetrar em espaços proibidos e produzir um contradiscurso, colocando face a face duas culturas e duas visões de mundo (o masculino e o feminino) as mulheres introduziram a incerteza, a pluralidade e a escolha onde anteriormente só havia certeza, unanimidade e conformidade. Há um ocultamento ou banalização das tensões que a relação social de gênero homem/mulher provoca na sociedade. Levar em conta as relações de gênero numa realidade em que o visível é a desigualdade, portanto, uma condição social de opressão, implica, de um lado, ampliar a compreensão do campo da dominação/exploração e, por outro, encontrar agricultoras que quebrem regras e trabalhem realmente no coletivo, sem definição de papéis culturalmente dados.

No contexto deste projeto, as mulheres assentadas e a agricultura familiar possuem em comum a paixão pela terra, a possibilidade de trabalharem perto dos filhos, terem autonomia para tomar decisões e não terem patrão. São mulheres fortes, com alto poder de luta e capacidade produtiva inesgotável. Nos círculos de cultura, debatem, discutem e buscam alternativas para melhorar as condições de vida da família e da comunidade. Há na forma de produção agroecológica uma posição política referendada: é um sistema em que a qualidade do que se produz

deve ser maior que a quantidade, no qual se valoriza a cadeia produtiva da vida em seus diferentes ritmos e onde o capital não determina o valor dos produtos.

Cotidianidade e vida produtiva no campo. Partindo da premissa de que não é possível ensinar sem aprender, optamos sempre em nossos projetos por um planejamento aberto, em que cada etapa se redefine em função dos resultados da anterior. “Os conteúdos se fazem e se refazem na medida em que o grupo com que trabalhamos avança em seu processo de desvelamento e de transformação da realidade.” (FREIRE, 1981, p. 13).

Buscamos uma visão integradora de espaços, atores sociais e institucionais, públicos e privados, que possibilite alcançar a geração de riquezas com equidade, o respeito à diversidade, à solidariedade, à justiça e à inclusão social pela geração de trabalho e renda em sistema de economia solidária. O aporte formativo da Agroecologia⁷³² é um elemento diferenciador, encaminhando à formação das agricultoras outro modo de produzir alimentos e a si mesmas, através da luta política e da valorização dos saberes locais. Para caracterizar o sujeito do campo neste trabalho, utilizamos a etnografia como base metodológica, uma vez que dialoga igualmente com o método freireano. Uma das características principais dos estudos etnográficos tem a ver com a presença prolongada do investigador nos contextos em estudo e a interação com as pessoas, as situações e os acontecimentos.

Trata-se de um método de investigação cujo principal instrumento é o próprio investigador e sua equipe. O principal critério que norteou a opção por trabalhar com o grupo de mulheres do campo foi a possibilidade de observar e analisar dinâmicas produtivas locais, de forma a construir uma transição para a agroecologia de forma negociada e com base em diálogo coletivo. Conseguimos, assim, identificar e compreender especificidades, interfaces e tensões; assimilar diferentes sociabilidades que se constituíram no processo de ruptura com um paradigma conhecido: a produção agrícola com insumos químicos.

Para Geertz, praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos ou

⁷³² A noção de Agroecologia adotada pela Rede Temática refere-se ao campo de conhecimentos de caráter multidisciplinar que apresenta uma série de princípios, conceitos e metodologias que possibilitam analisar e atuar sobre a atividade produtiva, seja ela agrária/agrícola, extrativa vegetal ou animal, sob uma perspectiva ecológica (TERRITÓRIOS DA CIDADANIA, 2013).

manter um diário, “o que define [a etnografia] é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’” (1989, p. 15).

A descrição densa dessa investigação passa pela definição do território no qual ela acontece: o território camponês. Segundo o *Dicionário de Educação e do Campo*, organizado por Caldart (2012), território camponês é o espaço de vida camponês, lugar onde uma diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. É nele que se constituem as relações de produção na unidade familiar e também o lugar de moradia dos membros.

Um pouco das mulheres do campo

A família Comin é composta por quatro membros e todos compartilham o território camponês. A mãe e o pai produzem hortaliças na propriedade de cinco hectares, produção que é vendida em feiras e através do Programa de Alimentação Escolar (PA) para as escolas da cidade. A mulher é liderança nata, gestora, organizada e muito ativa. Tem em torno de 50 anos e dedica-se integralmente à lida do campo e ao cuidado do marido e dos filhos. O desafio proposto foi produzir 10 mil litros de biofertilizante e usar exclusivamente manejo agroecológico com a produção-piloto. As rodas de conversa se constituíram como espaço para a discussão das demandas: o papel da produção, o endividamento, as dificuldades de assistência técnica. Nosso mergulho na realidade das agricultoras é tão intenso que trabalhamos juntos na produção do fertilizante natural, na plantação das mudas e alternamos a cozinha com a dona da casa.

A formação política da produtora está sendo constituída junto com o projeto, a partir dos debates formativos. A principal mudança da família é o interesse e a defesa da agroecologia como bandeira ideológica e política. Temos o cuidado em trabalhar conceitos complexos com muita suavidade, sem impor, mas fazendo-as refletir. Durante a lida no campo falamos de saúde, sustentabilidade, criação de filhos, dinheiro, traição, saudade e sonhos. Há uma clara rivalidade e preconceito com os assentados. Para os agricultores, os assentados ganharam a terra.

A verdade é que eles conquistaram a terra, fizeram exercer o direito para produzir e viver nela. Foi através de luta, de dificuldades, de perdas e danos que os

Sem-Terra hoje possuem terra. Outro compromisso dos assentados é manter os valores do movimento, tendo a educação popular, de inspiração freireana como marco referencial. Nesse sentido, propomos algumas intervenções pontuais, no sentido de discutir com Odila quem são os “Sem-Terra”, como vivem e qual o papel deles no projeto. Todas as ações produtivas realizadas com as mulheres são espaços de reflexão.

Ao produzir o biofertilizante e 60 dias após aplicá-lo – temos um tempo pedagógico com o grupo, no qual inserimos vivências em rodas de conversa para ouvir e contar histórias, costurar acordos e mexer na terra. O trabalho de etnografar pede um nível de aproximação quase familiar – a gente se coloca no lugar das agricultoras o tempo todo. Os temas debatidos durante as lidas do campo partem das angústias delas: a produção e a comunicação dos produtos orgânicos é o tema do projeto, mas este conteúdo é pano de fundo para trocar conhecimento com as mulheres do campo.

No assentamento Cambuchim

O segundo grupo integrado ao projeto é o assentamento do MST:⁷³³ Cambuchim. Segundo Caldart (2012), o assentamento como unidade produtiva possui especificidade sem relação à produção, consumo, trabalho, moradia, lazer, vida, sociabilidade e cotidianos relacionais. Ainda, segundo a autora, os assentamentos assumem várias configurações: coletivos, individuais, agrícolas, pluriativos, habitações em lotes, frutos de programas governamentais, com poucas/muitas famílias ou organizados politicamente por cooperativas e movimentos sociais. O traço comum é a falta de infraestrutura básica, característica que se repete na maioria dos projetos de assentamento, penalizando as famílias, submetendo-as a condições de vida difíceis.

⁷³³ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, também conhecido como Movimento dos Sem-Terra ou MST é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem-Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná (CALDART, 2001, p.207).

Segundo Caldart (2012, p. 486),

[...] a práxis do movimento de mulheres camponesas, embora sujeita às contradições, revela-se portadora de uma dinâmica educativa e de uma mística libertadora/emancipatória, ambas imbricadas no eixo gênero, classe, projeto de agricultura camponesa e projeto popular, que se constitui na própria identidade do movimento.

São características marcantes das trabalhadoras do campo o cuidado com as várias formas de vida, o acolhimento e a preservação de vínculos afetivos; na escuta sensível, no respeito e no diálogo conscientizado como base de novas relações entre os povos. As mulheres são as gestoras da produção de alimentos para as feiras, consumo próprio e para as escolas. Com o resultado das vendas estão melhorando as condições de moradia, comprado eletrodomésticos, roupas e lazer. A faixa etária das agricultoras do assentamento fica entre 28-32 anos. São sócias, amigas e comadres. Produzem juntas na horta e dividem custos e resultados das feiras. Estão produzindo biofertilizante pela primeira vez, mas ratificam que não usavam produtos químicos na horta. Toda semana fazemos rodas de conversa com elas para ouvir e construir atividades coletivas. Relatam o preconceito que sofrem por serem assentadas, como os filhos são discriminados na escola e da falta de preparo dos docentes para incluir o contexto de vida dos assentados no espaço escolar.

Há dor no relato, afinal não são sem-terra, possuem terras e nelas produzem. Sua produção alimenta a cidade na qual sofrem preconceito. O estigma de ser acampado se transfere para a condição de assentado. No cotidiano, há divisão de tarefas e os homens assumem trabalhos fora do assentamento, enquanto as mulheres trabalham na terra e no cuidado com os filhos e a casa. Como assentadas, produzem e comercializam hortaliças na feira.

O que move a comunidade do Cambuchimé a capacidade de poder produzir sem veneno na terra que é de todos. O sentimento de pertencimento ao movimento é fundamental, há conhecimento profundo das místicas⁷³⁴, hinos, símbolos e

⁷³⁴ A mística encenada pelo MST é um ato político essencialmente representativo tal qual uma peça teatral, em que seu “roteiro” tem sua base em fatos marcantes que ocorreram no decorrer da luta pela construção de um “mundo” melhor, mais justo, mais cidadão, assim como recordar, e mesmo celebrar

propostas de sociedade do MST. Outro traço forte dos assentados é união entre as famílias através de atividades políticas e de lazer na sede social do assentamento. Além das atividades agrárias, as mulheres produzem produtos coloniais, entre eles cucas com recheios de frutas da estação. É um mundo à parte: um assentamento com alto nível de organicidade e espírito comunitário que não é fácil de encontrar. “De vez em quando a gente se pega no pau nas reuniões do movimento” – elas deixam claro que há confronto e debate de ideias, para tomada de decisão coletiva.

O grande problema para as mulheres é a escola. A comunidade assentada não é chamada, não é ouvida e as crianças sofrem preconceito. O despreparo da escola em inserir conteúdos que sirvam para o homem do campo assentado é marcante. Não há nenhuma interação pedagógica entre a escola e o assentamento. Como educar se não conheço meu aluno? Se não conheço sua história e seus valores? Não é por pouco que não gostam da escola. O discurso pedagógico formal enxerga a realidade apenas sob um ponto de vista. E não é o ponto de vista dos assentados e assentadas. Cabe citar Freire: “Este saber, adquirido exclusivamente na escola, torna-se necessariamente livresco e abstrato. Não é mais o da experiência vivida, mas o da experiência transmitida ou contada.” (1981, p. 86).

A classe popular é excluída dos conteúdos escolares e a categoria assentado não faz parte do plano pedagógico das escolas do campo. A diferença entre acampado e assentado, por exemplo, é bastante ignorada pelas pessoas, que usam a metonímia do “Sem-Terra” para todas as questões relacionadas ao movimento. Os assentados passam a compreender a sua condição de excluídos dos direitos básicos, mas não só isso, pois passam também a ter uma visão das condições sociais e políticas em que o mundo está inserido e quais as possibilidades concretas de mudança. Sendo assim, o acampamento como lugar da materialização da luta é uma “escola” que possibilita ao acampado um aprendizado da vida.

As interrogações que fazemos após cada ida ao assentamento são produto das escutas sensíveis durante a lida na terra com elas. O espaço do trabalho é também a sala de aula, onde ensinamos e aprendemos juntas. Afinal, que escola é essa que não consegue educar com os movimentos sociais? A escola, como instância constituinte de saberes, pode dialogar com o MST, reconhecê-los como

peças que fizeram e fazem diferença na construção deste, enfim, episódios marcantes que devem ser revistos, sentidos, transmitidos e compartilhados.

atores sociais e produtores de alimentos, com cultura, identidade e saberes que precisam ser inseridos nos conteúdos da escola. Se não em todas – o que seria ótimo, pelo menos nas escolas com maioria de crianças assentadas.

É do MST o espírito contestador, combativo e dialógico para construir uma sociedade mais justa e menos excludente a partir da reforma agrária. Segundo Mészáros (2008), uma das principais funções da educação formal na sociedade é produzir conformidade e consenso com o sistema capitalista, sendo primordial que sua lógica permaneça intacta. É nítido no atual contexto perceber que o povo do campo não quer mais viver à maneira antiga. E para provocar mudanças, perceber-se como classe é vital.

A luta no campo, liderada pelos movimentos sociais, tem consistência e relevância, nasce das necessidades por melhores condições de vida para não haver tanta injustiça social no campo. É o pequeno produtor familiar que está endividado e sem perspectiva, enquanto a grande propriedade explora a natureza e os trabalhadores, e os expõem a todo tipo de agrotóxico. É uma luta de classes, por hegemonia de sentidos: o campo sempre parecendo o antigo e em desuso e o urbano como a bom e progressista.

O trabalho no campo favorece, sobremaneira, as mulheres, pois é uma atividade que permite estar em casa com os filhos. A horta, geradora de trabalho e renda, está no espaço do lar e não há um patrão. Donas do seu tempo, autônoma sem sua vida e produzindo sem depender da química, investem em conforto para o lar e festas na comunidade. Sem monocultura, sem veneno e sem exclusão. Organizadas e cheias de planos, são educadoras e educandas em um projeto de emancipação demandado por elas e construído com elas. A autêntica pedagogia da libertação: dialógica e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nove meses, usando pedagogia freireana e métodos participativos e dialógicos iniciamos a construção do pensamento agroecológico com mulheres agricultoras moradoras e produtoras do campo. Tudo feito pela primeira vez, portanto experimental. Uma experimentação ainda em curso e que se renova

todos os dias a partir das necessidades das educandas. O conhecimento muda o comportamento dos produtores, dos consumidores de alimentos, na comunidade como um todo. Não é apenas outra forma de produzir alimentos que o experimento propõe. A forma de ver o mundo e as relações entre as pessoas se altera a partir da Agroecologia. O conjunto de atividades para sistematizar a abordagem da agricultura em diversos aspectos, criando modelos justos, economicamente viáveis e sustentáveis ecologicamente foram planejados no ritmo e no desejo das agricultoras.

O resultado é lento, mas altamente transformador. É um engajamento construído na ação-reflexão-ação-práxis freireana. Os desafios nos interpelam: dificuldades de transporte, estradas ruins, falta de incentivo e muito descrédito com a produção orgânica. Entretanto, a garra das mulheres e seu desejo por conhecimento e inovação são estímulo para que essa ação extensionista e campo de pesquisa continuem refletindo com o grupo sobre a produção da existência. O grande nó são as relações de poder que aprisionam os gêneros em papéis e demandas desiguais.

Em ambos os experimentos as mulheres acumulam grande carga de trabalho e jornada campo/casa, lides do lar e filhos. Por mais que reflitamos sobre a questão, a força cultural dos papéis de gênero definem a jornada dupla de trabalho das mulheres na agricultura familiar. A agroecologia transforma em arena de negociação políticas relações de gênero. As mulheres mudam o modo de produzir não só alimentos, mas a própria vida. Empoderadas, querem divisão de tarefas dentro de casa também. Nas oficinas de comunicação, fotografamos espaço do campo com poesia e novo olhar.

O reforço positivo da vida no campo objetiva melhorar a autoestima das mulheres camponesas, ampliando as possibilidades de mantê-las produzindo para autoconsumo e geração de renda. É um desafio, sobretudo quando o conhecimento e a postura agroecológica estão tão distantes desse território. Contudo, já temos um movimento constituído pelas mulheres envolvidas na experiência da pedagogia freireana, possíveis multiplicadoras do novo paradigma produtivo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Governo vai vistoriar 1 milhão de hectares de terra para reforma agrária.** 2013. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-05-22/governo-vai-vistoriar-1-milhao-de-hectares-de-terra-para-reforma-agraria>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

AGUIAR Maria Virgínia; SILIPRANDI, Emma; PACHECO, Maria Emília. Mulheres no congresso brasileiro de agroecologia. **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia**, v.6, n.4, p.45, 2011. Disponível em: <http://aspta.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Agriculturas_v6n4.pdf>. Acesso em: 7 set. 2013.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

CALDART, Roseli Salete (org.).**Dicionário de educação no campo.** Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Vivendo e aprendendo:** experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

PORTAL DA CIDADANIA. **Sobre a comunidade.** Disponível em: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/redestematicasdeater/agroecologia/one-community?page_num=0>. Acesso em: 25 set. 2013.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2,jul./dez. 1995.

PAULO FREIRE NO QUILOMBO: EXPERIÊNCIAS DIALÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO IFRS

GIOVANI VILMAR COMERLATTO¹

RESUMO

Esse trabalho foi realizado durante o ano de 2011 por alunos e professor do Curso de Formação Pedagógica de Docentes do IFRS - Campus Sertão junto à comunidade Quilombola Mormaça. O curso está direcionado para Bacharéis de todas as áreas de Formação que, pretendem redirecionar suas carreiras para o Magistério nas suas áreas específicas. Para proporcionar aos alunos experiências educativas não formais esse projeto de pesquisa/extensão foi realizado junto à uma comunidade do município de Sertão, localizada no interior do município de Sertão-RS. O Quilombola da Mormaça é uma comunidade rural, distante 9 km da sede do município de Sertão-RS onde vivem aproximadamente 25 famílias e 70 moradores no total. Semi-alfabetizados, sobrevivem de benefícios governamentais, das "empreitadas" sazonais ou de serviços que necessitam de força bruta na região, precisando então percorrer a região para conseguir trabalho. Metodologicamente a pesquisa/extensão se desenvolveu através de visitas constantes de 5 alunos à comunidade, um encontro com todos os alunos (aproximadamente 45), a organização e participação de um Seminário com as lideranças da Comunidade Quilombola sobre Educação, uma entrevista semi-estruturada de caráter socio-antropológica aplicada a todos os moradores, a tabulação dos dados e apresentação dos resultados no Seminário de Educação em Sertão onde as lideranças da Comunidade foram convidadas e puderam se manifestar. As entrevistas foram elaboradas para identificar questões de Educação, Saúde, Serviços Sociais e Economia presentes na comunidade. A Comunidade Quilombola da Mormaça é uma comunidade rural, distante 9 km da sede do município onde vivem aproximadamente 25 famílias e 70 moradores no total sendo que 17 são crianças em idade escolar no nível fundamental. Praticamente todos têm algum benefício governamental de renda, são semi-empregados nos trabalhos que necessitam de maior força bruta na região. Muitos homens trabalham fora do município no regime de "empreitada" nos períodos de safra e as mulheres ficam em casa cuidando de alguns animais e dos filhos. Por causa da disputa da terra na região onde vivem, são excluídos socialmente e dificilmente conseguem se integrar com os moradores descendentes de italianos no município. Alguns resultados alcançados foram: 1) o impacto na formação dos alunos foi impressionante: muitos mudaram a concepção preconceituosa em relação aos moradores do Quilombo da Mormaça e passaram a defendê-los, enxergá-los como gente, cidadãos de direitos; 2) a compreensão que as práticas educativas estão também em outros ambientes além da Escola; 3) a compreensão do preconceito racial como uma forma de exclusão social, 4) a inserção de alguns alunos na elaboração e execução de projetos visando a geração de renda da comunidade Quilombola, iniciativa essa muito além do esperado na pesquisa. 5) o

¹ Professor Doutora da IFRS – Campus Canoas E-mail: giovani.comerlatto@canoas.ifrs.edu.br.

entendimento da atualidade do que Paulo Freire denominou de diálogo para a formação de professores. Desse trabalho resultou um envolvimento maior do Campus com a comunidade Quilombola Mormaça, realização de constantes visitas na comunidade e no campus, na criação de um projeto de extensão de produção de artesanato local com mais 2 bolsistas, a criação de um projeto de extensão de Assistência Técnica de Agricultura e implementos agrícolas onde tem 5 bolsistas que são alunos da graduação do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas e Técnico em Agropecuária onde estão prestando assistência aos moradores na implantação de horta, pomar e pequeno curso de consertos de implementos agrícolas. Além disso, a comunidade está tentando implantar a produção de amora ou suco de amora mais a produção de panificados a serem inseridos na merenda escolar do município. A comunidade - alunos não se transformaram totalmente, mas estão em processo contínuo de diálogo-aprendizagem e conseguem ver o mundo com outras “lentes”. Os alunos do Curso de Formação Pedagógica, após todas as atividades realizadas no Quilombo Mormaça, tiveram uma mudança de compreensão das pessoas que lá residem. Passaram a enxergar os quilombolas como “gente” com direitos. A comunidade da Mormaça começou a enxergar o Campus do IF como um parceiro em algumas atividades que se estendem até hoje como a produção de artesanato, melhorou sua auto-estima e passou a visualizar o Campus Sertão como um local possível de estudo para os seus adolescentes e jovens.

TRIBOS NAS TRILHAS DA CIDADANIA: UMA PRÁTICA DE BONITEZA E ÉTICA FREIREANA

*Cleci Maria Marchioro*¹

RESUMO

Desejo compartilhar parte da experiência vivida no Projeto “Tribos nas Trilhas da Cidadania”, da ONG Parceiros Voluntários, em que participei diretamente da proposta de formação de grupos de professores – Qualificação para Educadores em Mobilização Juvenil e Participação Social - os quais inscreveram-se como coordenadores a fim de implantar o Projeto em suas escolas. Essa experiência, ousada e transformadora, tem sido vivida com jovens que se mobilizam para atuarem solidariamente em suas comunidades escolares e em seus entornos, a partir de mobilizações coletivas. Esse projeto completa onze anos de existência e foi gestado a partir de demandas de educadores e jovens que sentiram necessidade de fazer algo por outras pessoas, na perspectiva de solidariedade e desenvolvimento de comunidades, ampliando o capital social existente. Também nestas práticas, são observados e acompanhados não só o desenvolvimento juvenil em relação à construção da cidadania, mas também o engajamento dos educadores que se decidem por um Projeto educativo emancipatório, colocando-os numa perspectiva de reflexão e análise sobre suas próprias práticas e provocando-os a vislumbrarem, no horizonte teórico-prático, a contemplação de uma educação para a liberdade e construção da autonomia dos sujeitos envolvidos. A prática concreta deste Projeto identifica-se com os conceitos de boniteza e ética que Paulo Freire coloca como imprescindível em processos educativos. Para Freire (1996), a boniteza anda de mãos dadas com a ética e a decência, com a estética e com a alegria. A experiência que será compartilhada vive estes conceitos freireanos de maneira sistêmica e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens. Projeto Educativo. Mobilização Solidária. Cidadania.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TRIBOS NAS TRILHAS DA CIDADANIA: UMA PRÁTICA DE BONITEZA E ÉTICA FREIREANA

O grande despertar, principalmente do Brasil, para a crise ambiental que toma o planeta, deu-se pela Eco-92, em que debates sobre o mundo da vida começaram a fazer parte de uma agenda global que se popularizou. As discussões mais intensas sobre a fragilidade do planeta começam a tomar forças como a degradação

¹ Integrante do Projeto “Tribos nas Trilhas da Cidadania”, da ONG Parceiros Voluntários.

do meio ambiente produzido pelo homem, a emissão de poluentes, a extinção de espécies e o uso irresponsável dos recursos naturais e não renováveis, chuva ácida, efeito estufa, degelo das calotas polares, tsunamis e enchentes. Junto com a crise ambiental, desvela-se a crise civilizatória, pois os fenômenos supra citados aconteceram e tem acontecido diante do mau uso dos recursos naturais, exploração perversa, total descuido com o planeta, em que o homem depreda o seu próprio habitat. Nessa experiência agressiva, motivada sempre pelo poder e pela pressão do capitalismo, os seres humanos afastam-se da sua própria e mesma natureza.

A Ausência de políticas públicas, a presença das forças políticas neoliberais, a desigualdade social que é gerada diante dessas mesmas forças, geram a violência estrutural, que dizima a ética, a estética do bem-viver, a boniteza das convivências. Nossa cidadania esfacela-se diante de tudo isso, os valores se distorcem, nossas responsabilidades se fragilizam, a sustentabilidade do planeta e de todos os seres que vivem nele, de alguma maneira, fica ameaçada. Desestruturas políticas e econômicas geram desestruturas sociais, que geram desestruturas culturais, familiares, étnicas, religiosas, éticas e morais. Como seres que geramos e habitamos essas realidades, passamos a perceber o quanto faz-se necessário reconstituir o tecido social que vivemos, nossas relações, nossas maneiras de convivermos. Percebemos a imprescindibilidade de um Bem-Viver, de uma nova maneira de vermos e percebermos o mundo. Reconhecemos a urgência de encontrarmos novas formas de convivência social.

O projeto “Tribos nas Trilhas da Cidadania”, da ONG Parceiros Voluntários percebeu essa urgência e colocou-se como um movimento de apoio e construção de novas “convivências na comunidade escolar”, desejando assumir uma postura mais proativa e solidária como cidadãos e cidadãs, como preconiza Freire, e que permite fortalecer a democracia também pela construção de uma pedagogia forte que ouça as diversas vozes populares, porque acredita-se que a manifestação cidadã afirma a decência, a ética, a intervenção na realidade e a assunção da responsabilidade, na construção de uma sociedade mais igualitária.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Como acontecem as Tribos nas Trilhas da Cidadania?

Desejo falar um pouco desta prática emancipatória que vivenciamos por seis anos, que é a Ação Tribos nas Trilhas da Cidadania. Nosso trabalho inicia no contexto de voluntariado organizado em uma parceria entre as escolas e a sociedade civil, por meio da ONG Parceiros Voluntários. As Escolas vieram ao nosso encontro conduzidas pelas mãos de um professor amoroso e progressista que, em suas aulas, desafiava seus estudantes com reflexões sobre as comunidades vulneráveis, do quanto os mesmos pudessem ampliar suas consciências sobre o mundo e que, ao perceberem criticamente este mundo, pudessem mover-se autonomamente, em direção a essas comunidades. Esta geração de uma consciência mais crítica caracterizou-se por um anseio na análise de problemas; pelo reconhecimento de que a realidade é mutável e aberta a revisões; passaram à busca de análise dos fatos sem preconceitos, de modo indagador e investigativo. Para a formação de uma consciência crítica, necessita-se de uma educação que valorize a reflexão, que preocupe-se em formar sujeitos críticos, questionadores e transformadores de realidades.

Este processo envolveu todas as comunidades escolares inscritas, que desejaram fazer parte desse processo. Foram formadas as “tribos”, que são grupos de pertencimento e onde se pensam os projetos de melhoria. Escolas de Ensino Fundamental e Médio iniciaram o processo e continuam assim, expandindo o Projeto, com escolas de Educação Infantil, a partir de 2007. A adesão das escolas é livre e, após o período de inscrição, são inseridas na prática, as quais são acompanhadas por agentes da ONG Parceiros Voluntários e Voluntários, como foi citado anteriormente.

Não bastava gerar “uma consciência”. Esses jovens precisavam experienciar a prática de colocar seus potenciais na transformação dessas comunidades. Ao realizar um projeto, buscam responder às necessidades dessas comunidades à medida que entendem que possam cooperar.

Apresentamos, nesse texto, as reflexões de uma prática pedagógica social que teve auxílio de uma pesquisa realizada pela UFRGS – NIUE. Junto com públicos da comunidade escolar, foi apontado um novo horizonte: a formação de

educadores no processo de Participação Social, no sentido de um saber necessário, pois torna-se velho um saber que não responde mais as inquietações de quem questiona e é superado por um novo saber, capaz de preencher lacunas deixadas por aquele. O caminho apontava para um novo lugar desse professor dentro das escolas, que dispuseram-se a desafiar com projetos de voluntariado e participação social. A realidade solicitava que esses professores fossem engajados, ou seja, com compromisso de sujeito com o mundo, inserido em seu contexto histórico. Engajado com a realidade em que vive, o que não pode ser um ato passivo, pois exige ação e reflexão. E, para além deste engajamento, que estes professores tivessem uma abordagem crítica. Desejávamos efetivar, nas Escolas participantes, a Participação Social Solidária.

O que é participação Social solidária?

A solidariedade deriva do compromisso com a sociedade e ocorre à medida que o indivíduo se reconhece como parte em um todo complexo de relações sociais. A ação social solidária supõe a construção de competências que favoreçam a união e a responsabilidade recíprocas entre diferentes, com vistas a atingir formas de bem estar. O motor da solidariedade é o comprometimento com a vida em uma comunidade mais ampla, exercida graças ao empenho de cada sujeito pelo bem comum. A participação social solidária é uma forma de pertencimento a uma rede de relações por escolha, sem a pretensão de nenhum benefício material ou econômico.

Após a pesquisa qualitativa e quantitativa apresentada pelo NIUE, que teve a duração de um ano, conseguimos compreender que o que se seguiria e que nos traria maior efetividade seria uma proposta vinculada a outras redes solidárias, incentivando as nossas crianças e jovens a vivenciarem o voluntariado através de iniciativas formais e informais. Também que teríamos que educar para a convivência afetiva, mas também no interesse em estreitar vínculos sociais, de cultura e de pertencimento a um espaço público que favorecesse o reconhecimento de si e dos demais.

Da mesma forma, um processo de engajamento foi crescente: a afirmação da participação social solidária exigiu que houvesse espaços/momentos privilegiados para que esses jovens pudessem estudar e refletir, avaliando constantemente suas práticas, o que possibilitou a produção de saberes capazes de constituir uma cultura

e tornar-se parte das suas vidas, e se constituindo como sujeitos na convivência social, a partir das relações que experimentaram, seja no âmbito da família, da escola ou da comunidade. A consideração da importância da socialização trouxe um enorme crescimento de coletividade, de solidariedade e de entendimento do sentido do conviver, do viver com, do bem-viver. Da parte dos professores, houve o necessário estabelecimento de vínculos, uma codificação pedagógica, como lembra Freire.

A consideração da subjetividade privilegiou a percepção que a criança e o jovem tinham de si no contexto da experiência de participação, porque considerar a dimensão subjetiva também se refere aos exercícios de si, ou seja, às atenções que dedicam a si mesmos para produzir uma estética, uma atitude, uma identificação singular e coletiva, a partir dos grupos de pertencimento e das diferentes relações que experimentam na vida coletiva.

A dimensão do saber diz respeito às aprendizagens em que as crianças e os jovens tomam consciência da sua condição à medida que se apropriam do mundo e pensam suas relações com o entorno, autorizando-se a manifestarem-se como sujeitos que aprendem com as experiências vividas.

Essas três dimensões – socialização, saber e subjetividade - constituem diferentes possibilidades de interação com as crianças e jovens e com o mundo e abrem a perspectiva para a compreensão do significado social de participação.

Lançado o desejo da Ação de Tribos para a participação das escolas, um educador progressista é desafiado a colaborar na organização da primeira tribo. Este educador, tendo uma tarefa de buscar a esperança e fazer com que ela se torne uma realidade, respeita a educação e a sua compreensão do mundo, visando a instauração do diálogo, de modo a não ocorrer a mera imposição de opinião. Um professor progressista precisa buscar sua transformação, entendendo que esta evolução, além de contribuir para com estes mesmos valores, poderá transformá-lo, e também colaborar com o desenvolvimento das pessoas e da sociedade em geral. Quando o educador vivencia esta percepção do mundo com seus educandos, cria condições para o desenvolvimento do ambiente social que se insere.

Na comunidade escolar, os educadores e os educandos são preparados para poderem exercer a cidadania através de projetos de voluntariado organizado, primeiro fazendo um reconhecimento histórico e social, compreendendo a sua comunidade e as reflexões do que é possível mudar. Ao retornarem para sua escola

e junto com outros atores sociais, inclusive as famílias definem como vão construir sua prática, definem também uma trilha: Educação para a Paz, Meio ambiente e Cultura. Desses temas, escolhem o seu projeto de ação. Ao reconhecer as nuances e discutirem longamente entre si e com os “tribeiras” definem, a abrangência e vão realizar o projeto na sua comunidade. Não basta definir o projeto e serem amparados. Os estudantes, junto com as parcerias que formam esta tribo, terão que acompanhar, no mínimo, quatro ações neste mesmo ambiente, e precisam se responsabilizar pelos atos que se comprometeram junto à comunidade. Após este momento, avaliam, replanejam e retornam para as comunidades. Ao final do ano, todas as escolas participantes por cidade se encontram e realizam fóruns podendo compartilhar seus conhecimentos e aprendizados.

Minhas leituras sobre educação, a partir de Freire e nos estudos sobre a compreensão do autor é que a educação representa uma luta de significados e sentidos, enfrentando as relações de poder. Paulo Freire também nos desacomoda, apontando que este terreno é compartilhado entre política e poder e tem sua expressão, na produção da linguagem e valores e inclui e responde as crenças profundas acerca do que significa para o humano lutar, lutar por um espaço e futuro, desejo, portanto da sua realidade e contexto social. A educação então poderá deixar de ser uma educação bancária e torna-se uma forma de ação, ligando as linguagens de crítica e de possibilidade, onde caberá aos educadores a assunção de sua responsabilidade de tornar o pedagógico mais político, isto é, tornar-se, a reflexão, a ação crítica, e parte de um projeto social que desenvolve uma fé profunda e combata todas as formas de opressão, contribuindo para a humanização da vida. Na perspectiva da prática-reflexão, é fazer da própria existência uma fonte referencial de construto de saberes, iniciando, da análise de suas práticas para compreender as formas e de como enfrenta os problemas complexos da vida escolar, como utiliza seus conhecimento e como cria novos procedimentos e estratégias de ensinar e aprender. Queremos falar das formas, do quanto as reflexões implicam em uma nova condição: O professor precisa interar-se em sua história e cultura e precisa tornar-se consciente de “ser e vir a ser no mundo”. Em Freire (1996), o ato comprometido que liga-se diretamente à possibilidade de assumir, à capacidade do homem de agir e refletir sobre seus atos. Para que isso ocorra, é necessário que o sujeito esteja no mundo de maneira participativa, critica e atuante.

A Construção da Cidadania com a Juventude

Fiz parte dessa construção, e muito das referências que utilizávamos para compreender a juventude, vinham de pesquisas necessárias sobre as condições e oportunidades oferecidas aos jovens. Algumas, veremos juntas para embasar nossas reflexões acerca das necessidades de políticas públicas para a juventude.

Mais de 1,2 bilhão de adolescentes no mundo vivenciam a transição da infância para a vida adulta, e nove entre 10 deles enfrentam desafios semelhantes de um mundo em transformação, segundo dados do UNICEF.⁷³⁷ Muitos jovens estão sujeitos a vulnerabilidades comuns, por exemplo: a violência, a pobreza, a falta de oportunidades de estudo, a carência de referenciais positivos na construção de suas identidades, as dificuldades de acesso à cultura e de ingresso no mundo do trabalho.

Conforme dados do Censo Demográfico 2010/IBGE, o Brasil tem cerca de 34 milhões de jovens entre 15 e 24 anos de idade, a grande maioria vive em áreas urbanas, aproximadamente 56% são economicamente ativos e cerca de 10% responsáveis pela unidade domiciliar familiar. Em torno de 38% dos jovens moram em lares cuja renda mensal per capita é de até ½ salário mínimo, um indicativo do alto índice de pobreza. Apenas 47,3% cursam o Ensino Médio em idade adequada (15-17 anos), e fora da faixa regular estão 36,5% dos jovens entre 18-24 anos, que não completaram esse nível de ensino.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) indica as principais ocupações dos jovens entre os 16 e 24 anos, resumidas no quadro a seguir. Os percentuais mostram que mais jovens deixam de estudar e passam a se dedicar exclusivamente ao trabalho, à medida que a idade avança nesse segmento etário.

Quadro 1: Principais ocupações dos jovens entre 16 e 24 anos de idade

	Só estudam	Só trabalham	Estudam e trabalham
Jovens de 16-17 anos	56,5%	9,2%	24,3%
Jovens de 18-19 anos	25,5%	32,8%	20,5%

⁷³⁷ Dados do relatório *Situação Mundial da Infância – Adolescência, uma fase de oportunidades*, 2011, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Jovens de 20-24 anos	9,2%	53,5%	15%
----------------------	------	-------	-----

Fonte: PNAD/IBGE (2009), *Síntese de Indicadores Sociais*, ano-base 2008.

Outro indicador relevante da situação de vida do jovem brasileiro é o *Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ)*,⁷³⁸ definido com base nos dados do Censo 2010/IBGE. O índice relaciona as seguintes variáveis que influenciam a vida dos jovens entre 12 e 29 anos: mortalidade por homicídios e por acidentes de trânsito (mortes violentas), frequência escolar, situação de emprego, pobreza e desigualdade no município. O IVJ foi aplicado em 283 municípios com mais de 100 mil habitantes, que representam 54,8% da população do país. No comparativo 2007-2010, observou-se a melhora das condições de vulnerabilidade juvenil à violência, na maioria das cidades participantes. A vulnerabilidade revela-se baixa em 163 cidades, média-baixa em 90, média em 27, e somente três municípios mostram alta vulnerabilidade à violência.

A pesquisa *Juventude Brasileira e Democracia*,⁷³⁹ realizada entre 2004-2005, pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) e Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (Pólis), apontam algumas pistas significativas sobre a vida e o comportamento dos jovens de 15 a 24 anos, moradores das regiões metropolitanas e do Distrito Federal:

- 86,2% são solteiros;
- 84,5% informam-se pela TV;
- 78% nunca produziram informação em meios de comunicação (ex.: jornais escolares, rádios comunitárias, fanzines, produção de vídeo, etc.);
- 69,2% frequentam shopping centers como opção de lazer;
- 48,8% contam com acesso a computador e 42,7% à internet;
- 40,1% não leram um livro no último ano;
- 28,1% participam de grupos – neste universo, estão vinculados prioritariamente a atividades religiosas (42,5%), esportivas (32,5%), artísticas

⁷³⁸ O IVJ-Violência é apurado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), a pedido da Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp) do Ministério da Justiça, por meio de Termo de Parceria que visa produzir subsídios à Política Nacional de Segurança Pública. [WWW.juventude.gov.br/noticias/arquivos/sintese-ivi](http://www.juventude.gov.br/noticias/arquivos/sintese-ivi)

⁷³⁹ Dados do *Relatório Final da Pesquisa Juventude Brasileira e Democracia*, Ibase/Pólis, 2005, disponível em <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/juventude-e-democracia>, acessado em 15/01/2013.

(26,9%), estudantis (11,7%), de comunicação (6,3%), relacionadas a melhorias no bairro (5,8%), de meio ambiente (4,5%), político-partidárias (4,3%), de trabalho voluntário (1,3%), e outras atividades (0,8%).

- 24,3% não concluíram o Ensino Fundamental;
- 20,9% têm filhos;
- 18,5% já participaram de movimentos comunitários;
- 15,1% vão ao teatro e
- 13,7% freqüentam centros culturais.

Quadro 2: Participação dos jovens de 15 a 19 anos em projetos de transformação social

Ênfase do projeto social	Já participaram	Pretendem participar
Ações em prol da paz	15%	59%
Ações de defesa do meio ambiente	13%	58%
Atividades voluntárias	12%	54%
Reivindicações para sua comunidade	10%	61%
Ações de defesa dos direitos das mulheres	9%	63%
Ações de defesa das minorias raciais	8%	64%
Comícios de partidos políticos	8%	17%
Manifestações pela reforma agrária	4%	36%
Manifestações por direitos dos homossexuais	3%	24%

Fonte: Unicef/Instituto Ayrton Senna/Fundação Itaú Social, *Adolescentes e jovens do Brasil: participação social e política*, 2007.

Os indicadores apresentados fornecem algumas compreensões sobre as diversidades, as dificuldades e as motivações envolvidas na situação juvenil da atualidade. Percebe-se grande potência dos jovens para o envolvimento em uma causa nobre, voltada à transformação social. “Lembremos que a juventude é uma fase de transição e de incertezas, mas também um momento de desenvolvimento, de expansão do ser. Lembremos também que o jovem é presente. Sendo assim, não podemos vê-lo apenas como futuro”, afirmam Haetinger e Johannpeter, (2013)

O recente estudo *O Sonho Brasileiro*,⁷⁴⁰ feito pelo Datafolha e pela agência de pesquisas Box1824, sobre o Brasil e o futuro na perspectiva dos jovens de 18 a 24 anos, revelou que o maior sonho das juventudes está associado ao acesso à educação superior e ao emprego, ficando em segundo plano a casa própria, o dinheiro, os bens de consumo e a formação de uma família. Um dado bastante relevante é o aspecto social e solidário das mentes e corações jovens:

- 90% gostariam de ter uma profissão que contribuísse com a melhoria da sociedade;
- 74% querem trabalhar em ambientes que promovam mais trocas interpessoais;
- 62% entendem que os que ganham mais devem pensar nos demais, o que reflete a sua disposição para o trabalho voluntário;
- 51% manifesta a vontade de trabalhar a distância, na própria casa – o que não pressupõe isolamento, mas a interconexão via meios de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Haetinger e Johannpeter (2013), entre as atitudes transformadoras mais valorizadas pelos jovens pesquisados estão a participação social, a criatividade e a diversidade. Na prática, isso releva as suas capacidades de mobilização e sensibilização social e de integração das culturas. A maioria dos entrevistados se identifica com o país e tem orgulho de ser brasileiro. Em relação aos valores importantes na transformação do Brasil, os jovens indicam mais igualdade e justiça social, não à corrupção, mais ética e cidadania e oportunidades para todos.

A Criatividade, a Ética e a Boniteza vive nos jovens, vive na Potência dos jovens. Uma Escola que se esforce para se construir assim, criativa porque se reinventa, ética porque reflete sobre as constituições e instituições que inventamos para viver, bonita porque preserva a ética, e assim, a estética do bem-viver, é uma escola que se faz em princípios freireanos, que vive para lutar por uma sociedade mais justa.

⁷⁴⁰ A pesquisa completa está disponível no site *Projeto O Sonho Brasileiro*: <http://pesquisa.osonhobrasileiro.com.br/indexn.php>, acessado em 05/01/2013. Também foi analisada pela matéria “Os jovens não querem só dinheiro”, da Revista Exame.Com, publicada em 16/06/2011.

Essa experiência viva é uma experiência freireana. E eu, como educadora social, também me revelo e me desvelo, percebendo do quanto minhas práticas educativas buscam trabalhar no horizonte da ética, da criação, da potência, da estética, da autonomia.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 10ª ed.

MELUCCI, Alberto. A invenção do presente: Os movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HAETINGER, Daniela e JOHANNPETER, Maria Helena Pereira. Tribos nas trilhas da cidadania: 10 anos de voluntariado juvenil e ações transformadoras. Porto Alegre: Parceiros voluntários, 2013.

PROJETO O SONHO BRASILEIRO: Disponível em: <<http://pesquisa.ohonhobrasileiro.com.br/indexn.php>>, Acessado em: 05/01/2013. Também foi analisada pela matéria “Os jovens não querem só dinheiro”, da Revista Exame.Com, publicada em 16/06/2011.

UM OLHAR (RE)CRIADOR SOBRE A EDUCAÇÃO

DANIELE MALLMANN DA SILVA¹
CRISTIANE DE ALMEIDA JARDIM²
MÁRCIO DA SILVA LEITE³

RESUMO

No mundo de frequentes mudanças, muitos são os desafios da sociedade. Em tempos pós-modernos, é muito difícil afirmar para onde a humanidade tem caminhado. As pistas que os grandes pensadores e estudiosos do legado de Paulo Freire nos fornecem, são subsídios valiosos para compreensão da educação como um todo, seu processo, sua história e as possíveis pistas que podem por demais nortear o posicionamento de uma sociedade que exige mudanças. Quebrar paradigmas de uma educação formal e bancária, tomando como ponto de partida o princípio de “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”. Portanto, não só para o estudo, mas para que elas entrem em nossas vidas como “doutrina” a ser vivida e praticada para o bem de uma educação comprometida com a transformação de todos. Nessa perspectiva, diversidade, interculturalismo, direitos humanos e cultura de paz, são elos de uma educação freireana, por isso vale considerar as experiências educacionais, emocionais e espirituais que a humanidade tem conhecido através da obra *Pedagogia do Oprimido*, pois é uma fonte de ética e transformação de comportamento. A educação é uma ferramenta de muita força na contribuição de valores e mudança de procedimento. Algumas pistas básicas da “pedagogia do oprimido” no cuidado com a vida, a educação como princípio de uma cultura de paz.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Sociedade. Leitura de mundo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Buscamos o presente tema, por acreditar que a educação no sentido de fator motivador da liberdade, seja um assunto inquietador para as pessoas que acreditam que a sociedade precisa e pode se (trans)formar pela boniteza e autonomia de acreditar na educação.

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Sociologia – UFSM. daniele.mallmann@hotmail.com.

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Sociologia – UFSM. cris-jardim2011@hotmail.com.

³ Acadêmico do curso de Licenciatura em Sociologia – UFSM. mmarcio31@hotmail.com.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

No mundo de frequentes mudanças, muitos são os desafios da sociedade. Em tempos pós-modernos, é muito difícil afirmar para onde a humanidade tem caminhado: se para destruição total, ou se para conscientização planetária, a qual a humanidade é apenas um elo desse gigantesco e complexo ecossistema.

Se hoje, é reivindicada por alguns seguimentos da sociedade, a devida preocupação e a responsabilidade social, em todos os aspectos que nela são exigidos, uma postura se faz necessária, no mínimo ética. É dever de todos construir novos paradigmas, sob pena da falência total da sociedade.

A sociedade poderá descobrir que é possível conviver harmoniosamente, respeitar o próximo e seus direitos, dentro da mesma Casa Comum, na paz e no cuidado mútuo dos elos que fazem aqueles ecossistemas a base para nossa subsistência.

Mas, precisamente porque não é possível compreender estes temas prescindindo dos homens, é necessário que os homens implicados os compreendam também. A procura temática converte-se assim numa luta comum por uma consciência da realidade e uma consciência de si, que fazem desta procura o ponto de partida do processo de educação e da ação cultural de tipo libertador. (FREIRE, 1979, p.33)

Há também uma outra crise, a da educação, e essa talvez, seja uma das mais complexas, por um lado os sistemas de pesquisa abordam a educação brasileira como 38º de 44 países pesquisados, dos países da América Latina, ficando apenas na frente de Uruguai e Colômbia, segundo o PISA, (Programa Internacional para Avaliação de Alunos). Por outro, a desconfiança dos métodos utilizados para se chegar a essa conclusão. Contudo, se, porém modestas, é impossível não concordar que houve evoluções significativas na educação. Longe de sermos as autoridades a dizer o que certo ou o que é errado na educação ou o que é bom e o que é mau, podemos embora que por demais simples indagar o que está errado na educação ou o que é bom para educação. Pistas suficientes são apontadas e são por elas que seguiremos:

O florescer de uma consciência, o que os gregos chamavam de “anjo bom”, que nos incomoda e faz surgir pessoas dispostas a mudar essa realidade. Caso esse aspecto da sociedade não se emergir, certamente as esperanças na educação seriam em vão, e estava condenada ao mesmo destino dos dinossauros, australopithecus ou a neandertal.

A sociedade tem se dado conta que ela mesma é que está se destruindo, e ela mesma que tem que se mobilizar por uma educação comprometida com a “transformação”. Transformação do ser gente enquanto ser pensante e (re)criador de possibilidades e novas histórias.

Que Educação desejamos? Que poder impedirá a inerte perspectiva de futuro dessas crianças e adolescentes numa sociedade que as oportunidades já são exíguas. Nesse momento emerge a necessidade de revisão dos paradigmas atuais e a reflexão dos fundamentos da Educação Pública no Brasil.

Mais uma chance de voltar aos princípios e observar onde as políticas públicas cometeram seus erros. Todavia, está no tempo de resgatar uma Educação Libertadora, a despeito de um poder público irresponsável. Se grande e perigoso é o risco, dizia um poeta pensador alemão, grande e maior é ainda a chance de salvação. (BOFF, p. 11, 2003). Esse é um desafio, que a esperança de ver um Brasil, justo, e um povo orgulhoso de ter uma educação que proporcione transformações.

Embora sem a pretensão de explicar profundamente a Educação Pública Brasileira, a compilação do presente artigo pretende fornecer alguns fragmentos de pistas para ponderação. Contudo, há intenção puramente reflexiva, servindo de estímulo à meditação e revisão da bibliografia, pois as condições aqui traçadas podem, ainda que por demais modestas, podem contribuir para uma auto avaliação da prática da Educação, perante o desafio de um comportamento “transformado”.

Vivemos em uma sociedade capitalista, onde o objetivo maior é investir. Mas investir onde? Será que a educação está, por pouco que seja, incluída nesse objetivo? Para começar essa discussão, vamos partir da ideia de que para mudar a realidade, é necessário que as pessoas tenham acesso à educação, sendo a educação uma prática da liberdade.

Se fala muito em educação, os governantes estão a todo tempo escancarando na mídia sua vontade de melhorar a educação, mas será mesmo

que têm interesse em pessoas educadas e conseqüentemente livres? Livres do domínio e opressão do governo? Não, o governo não tem esse interesse. Investir em educação seria o mesmo que sair do poder.

Sentíamos, igualmente, que estava a nossa democracia, em aprendizagem, sob certo aspecto, o histórico-cultural, fortemente marcada por descompassos nascidos de nossa inexperiência do autogoverno. Por outro, ameaçada pelo risco de não ultrapassar a transitividade ingênua, a que não seria capaz de oferecer ao homem brasileiro, nitidamente, a apropriação do sentido altamente mutável da sua sociedade e do seu tempo. Mais ainda, não lhe daria, o que é pior, a convicção de que participava das mudanças de sua sociedade. Convicção indispensável ao desenvolvimento da democracia. (FREIRE, 2009, p.99.)

Perguntamo-nos como é que crianças/adolescentes/adultos aprendem e (re)criam a sua imaginação dentro de uma escola que é esquecida a olhos governantes, como é que o ensino/aprendizagem acontece quando o quadro-negro está incompleto, o chão possui buracos e as cadeiras são desconfortáveis? Quais são os recursos dispostos a fim da aprendizagem? Poucos, poucos perto da vontade de aprender e (des)envolver a amorosidade propagada e (des)envolvida pela educação.

Bem sabemos que em toda e qualquer prática deve haver reciprocidade e complementos fortes o bastante para formar a base e sustentar os resultados. Sabemos também, que uma educação de qualidade e motivadora não depende, somente, de recursos materiais. Recursos que são palpáveis são auxiliares na construção do saber, porém, o aspecto amoroso e imaginário de um ser está muito mais envolvido no ato de aprender.

Aprender vem do grego e significa levar para junto de si, ou seja, carregar por todo o caminho trilhado o aprendizado. A motivação, maturação e entusiasmo são fatores primordiais na construção da aprendizagem. Para que a educação, em um sentido amplo, seja (re)criada, é necessário levar para junto tudo o que nos torna gente.

A escola, enquanto instituição educacional, tem por objetivo tornar o aprendizado acessível a todo ser, levando em consideração o tempo e vontade de cada sujeito. Perceber o outro na sua plenitude de ser gente, também é fator de amorosidade na construção do saber como bem pessoal/social.

Ao olhar ao nosso redor, perceberemos pessoas andando depressa e com expressões mecânicas. A pergunta é: para onde foi a motivação e inquietação pelo conhecimento dessas pessoas? A sociedade nos impõe tantas regras, tantos “cuidados” desnecessários, que muitas vezes esquecemos que somos gentes e que somos escritores de nossas próprias histórias, partindo do ponto de que somos seres inconclusos e sempre estaremos em busca de complementos. Nossas necessidades nunca serão supridas completamente, nossas dúvidas nunca terão todas as respostas e nossa busca por conhecimento nunca terá fim, pois:

Na verdade, enquanto aprofundamento da “crise de consciência” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão. A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jabuticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me “saúda” contente no começo das manhãs. (FREIRE, 2011, p.32)

Partindo da ideia de sermos inconclusos e, conscientes do inacabamento, devemos ter a autonomia de ver na educação um acalento para nossos anseios. A educação por si só pode acrescentar amorosamente recursos imateriais para nossa construção de saberes e para que nos tornemos escritores e personagens de nossas próprias histórias.

A sociedade tem um papel (trans)formador na vida humana, portanto, os governantes tem o poder de alienar e formar bonecos construtores de cercas protetoras para que o poder nunca caia e para que a não percepção dos valores continue sendo vista na atualidade. Investir na educação, como bem supremo, é caminho para a liberdade e para a prática de conscientização do ser inacabado, mas consciente de sua livre busca por conhecimento significativo.

Enquanto seres inconclusos devemos ter a serenidade de perceber que todos nós somos seres pensantes, possuidores de diferentes leituras de mundo. O termo educação se refere não somente à escola, mas ao ato da consciência do inacabamento. Um dos maiores desafios da educação é ler o mundo, antes de ler

a palavra.

Por trás de toda falta de comprometimento com o saber do outro e dos direitos humanos, ainda existem seres inconclusos cheios de curiosidades capazes de embonitecer a educação, fazendo do saber um ato (re)criador e (re)transformador. O governo tem funções pré-estabelecidas, entre elas, garantir o direito a educação para todos. Porém, esse é o único lugar onde a teoria é dissociada da prática, pois estamos cheios de pessoas que não sabem ler o mundo e não tem a autonomia de buscar conhecimento enquanto felicidade e bem pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o presente artigo, concluímos que a educação é e sempre será ação motivadora na vida de quem busca complementos para a sua existência. As relações de complementos pessoas/sociais exigem reciprocidade e recursos para a existência e preservação. Embora o governo coloque os objetivos para a educação muito abaixo do estimado, é importante que haja reciprocidade entre estímulo e vontade/busca/realização, para que cada ser seja escritor e personagem inconcluso na sua história, buscando a consciência do inacabamento e a consciência de que há leituras de mundo diferentes, portanto, saberes e inconclusões diferentes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 43 ed. São Paulo, Paz e Terra. 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 32 ed. São Paulo, Paz e Terra. 2009.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. 17 ed. São Paulo, Paz e Terra. 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 54 ed. São Paulo, Paz e Terra. 2013.

CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DOS ELEMENTOS APRESENTADOS PELOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, DA TURMA 4 (B) DO PÓLO DE HERVAL.

MICHELE SILVEIRA AZEVEDO¹

EDIENE RUIZ²

GIANE SORIA LOPES³

MARIA ALICE DE FREITAS SIAS⁴

RESUMO

Este artigo trabalha elementos, apontadas pelos alunos de Licenciatura em Pedagogia do pólo de Herval, levando em conta os resultados iniciais de análise realizada pelo grupo de autores, pautada na apresentação do relatório de estágio pelo grupo de discentes, de onde se observa uma grande variedade de temas abordados, porém se evidenciam duas questões centrais a alfabetização/letramento e o planejamento, surgido desta problemática o objetivo central de nossa escrita, qualificar a discussão a respeito do letramento/alfabetização e do planejamento de professores e estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização/letramento. Planejamento. Herval.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como objetivo proporcionar uma maior discussão a alunos e professores sobre aspectos que foram apresentadas pelos educandos da turma 4B do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - CLPD na modalidade a distância do pólo de Herval. Tendo como norteador a qualificação de profissionais

¹ Mestre em Educação, Professora da rede Estadual de Educação e Professora Pesquisadora do CLPD/CEAD – michelesilveiraazevedo@gmail.com

² Especialista em Sociologia, Funcionária Pública e Tutora a Distância do CLPD/CEAD – edienruiz@gmail.com

³ Especialista em Supervisão escolar, Professora da rede Estadual de Educação e Professora Tutora do CLPD/CEAD – gianeslopes@gmail.com

⁴ Especialista em Gestão Escolar, Professora da Rede Municipal de Pelotas e Professora Tutora do CLPD/CEAD – alicesias@gmail.com

voltados para a pesquisa em educação, propósito presente no Projeto Pedagógico do Curso, retomamos:

o CLPD trabalha com a formação de profissionais para atuarem de forma integrada e multidisciplinar, na docência, nos projetos e processos pedagógicos de produção e socialização do saber. Ao final da formação, espera-se que o profissional esteja voltado à pesquisa e a prática docente na escola e/ou em instituições não-formais, potencializando a democratização do conhecimento a partir da parceria entre escola e comunidade (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade EAD – UFPEL C L P D , p. 9).

É de fundamental importância para que a formação de nossos estudantes aconteça efetivamente de forma diferenciada, ou seja, levando em conta a perspectiva da pesquisa como instrumento de construção do conhecimento, tendo como objeto a realidade, que o processo de análise de conteúdos e propostas pedagógicas seja constantemente reavaliado, proporcionando aos educandos a ampliação da reflexão teórica de temas pautados pela necessidade exposta na caminhada de estudo em relação a práticas desenvolvidas.

Assim sendo, o critério utilizado para o levantamento que pauta nossa escrita parte da produção textual e das observações de apresentações do seminário, onde os alunos da turma a qual nos referimos, deveriam salientar três questões elementares relativas ao processo de estágio realizado, sendo elas: “Que ações e adaptações foram necessárias ao teu fazer pedagógico considerando a diferença de ritmos, de aprendizagem, isto é, a heterogeneidade, presente na turma?; Que temáticas, já estudadas ou não, sentes necessidade de aprofundar o estudo, como forma de responder as demandas percebidas durante o estágio?; Que descobertas (“sacadas”) fizeste durante o estágio com esta turma, ou seja, o que aprendi que “não encontramos nos livros”?”

Convém salientar que o andamento da turma, conta com grupo composto por duas professoras presenciais do pólo de Herval, duas professoras tutoras, que orientam os alunos a distância, também com uma professora pesquisadora. Este coletivo, procura realizar seu planejamento semanal, pautado nos eixos de trabalho propostos para cada etapa da turma, atividade que se realiza semanalmente a distância, ainda com o grupo que mora em Pelotas, ou seja, as professoras tutoras a

distância e a professora pesquisadora, sendo realizados encontros semanais com o objetivo de sanar dificuldades, estudar e criar propostas de trabalho.

Quanto ao grupo de alunos, está previsto um encontro semanal, onde se desenvolvem propostas de atividades, previamente discutidas, também fazendo parte do processo de formação o acesso ao ambiente de estudos de forma a qualificar a construção da aprendizagem.

A metodologia proposta na pesquisa norteia a investigação com base na pesquisa-intervenção, tendo em vista o já exposto em nossa escrita, ou seja, ampliar a reflexão de estudantes e professores a respeito de temas que segundo a análise dos estudantes vem causando inquietações, nosso texto destaca alguns elementos que em nosso levantamento necessitam ser trabalhados pelo grupo, sendo eles o letramento/alfabetização e o planejamento.

Desta forma, a apresentação do processo de investigação-intervenção foi desenvolvida a partir da seguinte proposta de sistematização: primeiramente abordamos o contexto de pesquisa, em seguida foi realizada uma breve análise sobre os temas: letramento/alfabetização e planejamento. Em nosso fechamento trouxemos elementos que contribuem para a qualificação da análise teórica a respeito dos temas abordados, ou seja, questões relativas ao letramento/alfabetização e planejamento.

1- ANÁLISE E DISCUSSÃO

1.1 - Contexto de Pesquisa

O município sede de nossas atividades é Herval, que de acordo com relatos históricos sua origem ocorrera em 1791, devido a atuação militar na região, mas especificamente por ter sido sede de acampamento militar, posteriormente tornou-se uma freguesia - uma área urbana com comércio local do atual município de Jaguarão. No final do século XIX emancipou-se deste, tornando-se o município de Herval. Como é salientado na descrição do histórico do município contida no site da Prefeitura Municipal de Herval, que destaca:

Nasceu em 1791, com a formação de um acampamento Militar, em 1825 foi elevado a freguesia e em 1881, foi emancipado de Jaguarão. O nome do nosso município originou-se da grande quantidade de Erva-mate nativa, e foi fundado pelo Coronel Rafael Pinto Bandeira. Hoje são raros os pés de erva-mate em nossa terra. Situada na serra do sudeste, o Município. (PREFEITURA MUNICIPAL DE HERVAL, 2014)

Assim Herval, caracteriza-se geograficamente por ser uma cidade que tem ao Norte os municípios de Piratini e Pedro Osório como limites, já ao Sul o Uruguai, ao Leste os municípios de Arroio Grande e Jaguarão e a Oeste os limites são os municípios de Pedras Altas e Pinheiro Machado.

Ainda fazendo parte desse panorama, é uma cidade de clima temperado, possuindo uma distância de 387 km da capital do Rio Grande do sul - o município de Porto Alegre. Encontra-se a uma altitude de 340m acima do nível do mar. Em termos populacionais possui 7.120 habitantes (fonte IBGE), onde as principais atividades econômicas são provenientes da agropecuária. Visto que sua vegetação é composta basicamente de Campos nativos, pastagens e arbustos.

Em âmbito cultural, atualmente as festas mais importantes da cidade são: FEJUNAHE (Festa Junina de Herval) ocorre em junho e o Rodeio Internacional de Herval, evento que se realiza sempre em janeiro juntamente como aniversário da cidade. Já a Confraternização do Moto Grupo Unidos pela Máquina ocorre no mês de março. A organização do rodeio cabe ao CTG Minuano e a Confraternização fica a cargo dos integrantes do moto grupo que dá nome à festa, com o apoio da Prefeitura Municipal de Herval.

No ano de 2006 o MEC (Ministério da Educação) através da Secretaria de Educação a Distância e do município de Herval firmaram convênio, visando o desenvolvimento e a expansão da oferta de programas de formação superior na modalidade a distância.

O Polo foi institucionalizado pelo Decreto nº 108/2007 e pela Lei Municipal nº 623/2007, inaugurado em 29 de agosto de 2007. Sendo o início das atividades discentes em dezembro de 2007, com o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância – UFPEL.

Em relação à participação do curso, a grande maioria dos alunos vem dos municípios vizinhos: onde se destaca as cidades de Pedras Altas e Arroio Grande. Ressalta-se que a maior parte dos discentes trabalham. Entre as ocupações profissionais enfatiza-se que existem três segmentos: um formado por professores, outro formado por funcionários públicos municipais de setores diversos – o mais expressivo e o segmento ligado a iniciativa privada.

A grande maioria dos alunos são residentes no meio urbano da cidade, visto que dos 37 (trinta e sete) alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância – UFPEL que estão freqüentando, 04 (quatro) pertencentes da zona rural, os outros 33 (trinta e três) anos são oriundos zona urbana.

Dentre as perspectivas em relação ao curso estabelecida pelos alunos pode se identificar diferentes anseios, os professores buscam uma formação acadêmica para aperfeiçoar os seu trabalho, outros aperfeiçoar seus conhecimentos e ainda, outros buscam uma nova oportunidade de trabalho.

Portanto, pode-se caracterizar essa turma como heterogenia quanto de ensino aprendizagem, com vasto potencial, motivada, que busca aperfeiçoar os conhecimentos.

1.2 – Letramento/alfabetização

Entre os elementos que inquietam nossos alunos na intenção de qualificar seu processo de formação tornam-se evidentes destaques relativos ao processo de alfabetização/letramento, deste modo pretendemos fazer uma análise no sentido de diferenciar a prática de alfabetização e de letramento, retomando a trajetória histórica do letramento, em nosso entendimento, contribuindo para um modelo de educação humanista que leve em conta a vivência dos alunos.

Na década de 80 inicia no Brasil a implantação do sistema de Ciclos Básicos de Alfabetização – CBA⁷⁴⁸. Sendo este um período de valorização da educação básica viabilizado pelo contra ponto político que os partidos de esquerda passaram a

⁷⁴⁸ O Ciclo Básico de Alfabetização pretendia assegurar aos alunos matriculados na 1ª série do ensino fundamental, um prazo mínimo de dois anos na alfabetização, com o objetivo de reduzir a reprovação na 1ª série e diminuir o índice de evasão escolar.

efetivar com as eleições diretas, pois até então o regime militar privilegiava o ensino superior.

Nessa década surge como um marco para o aparecimento do termo letramento, que no período em questão é motivo de grande polêmica, e chega à escola com o intuito de ser uma prática de alfabetização em sala de aula. Nesse sentido, Tfouni (1995, p.9) afirma que ambos os termos estão sendo mal entendidos, pois ao passo que a alfabetização “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagens”, o letramento, “focaliza os aspectos da aquisição sócio-históricos da escrita”.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB propõe a organização por ciclos no ensino⁷⁴⁹ aprofundando as mudanças em andamento, onde Magda Soares afirma ser a prática docente, relativa a alfabetização um fato mecânico de apenas ler e escrever desconsiderando a interpretação e os conhecimentos já adquiridos sobre, ou seja, as práticas sociais de leitura e escrita, sendo este o letramento, nesse sentido, a proposta de ciclos, pretende implantar o sentido do letramento.

O sujeito letrado constrói seu conhecimento através das práticas/relações sociais de leitura e escrita, como por exemplo, leitura de jornais, revistas, livros, ouvir notícia em rádio e televisão e a discussão/diálogo com os seus iguais, semelhantes, embora não necessariamente tenha frequentado o ensino formal (instituição de ensino).

Em uma perspectiva ampla a prática de alfabetização, na análise de Paulo Freire é uma prática conscientizadora que permite ao sujeito, por meio da leitura do mundo e da palavra transformar sua consciência ingênua em consciência crítica. O autor aplica o conceito de conscientização como elemento fundamental do processo de aprendizagem.

A conscientização surge perspectiva a crítica quando comparada a tomada de consciência do homem. O homem, inicialmente, ocupa uma posição

⁷⁴⁹ A autonomia de estados e municípios organizar o sistema de ensino, consta no artigo 23 da lei, "...séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados")

ingênua diante da realidade observada, e, então, ao adotar uma posição crítica, chega à conscientização. Esta desmascara a essência fenomênica do objeto, trazendo ao homem a possibilidade de apreender e analisar de fato a realidade que para ele se apresenta. Quanto mais conscientização houver, mais nos aproximamos da realidade” (FREIRE, 1979. p 82).

Analisando a relação de Paulo Freire, a respeito da alfabetização como prática de educação conscientizadora, e as propostas expostas na perspectiva do letramento, presentes em autores como Magda Soares(2010) e Tfouni (1995), é possível perceber que na prática alfabetização e letramento se somam, estando interligados na formação do sujeito pontuando ser o momento atual da educação, oportuno para se qualificar tal perspectiva no sentido de ampliar o conhecimento dos alunos.

Para tanto é necessário que a formação de professores amplie a perspectiva no sentido de trazer para sala de aula o conhecimento de mundo dos estudantes.

1.3 -Qual o sentido do planejamento na educação?

Outra questão que, muito inquieta nossos educandos é o planejamento, desta forma pretendemos salientar aspectos pertencentes para a educação que em nosso entendimento, contribuem para a prática de uma educação libertadora.

Partindo do verbo no infinitivo “planejar” que no dicionário da língua portuguesa diz ser: “v.t. Traçar; fazer o plano de. / Projetar, fazer tensão de. / Programar, planificar. / Planear”⁷⁵⁰. Sendo essa uma ação presente em todos os nossos momentos do dia, pois da atividade mais simples e corriqueira a mais complexa e singular nos debruçamos em um primeiro instante em planejar/ pensar de como fazer para então agir e assim alcançar o objetivo desejado.

Considerando ser uma ação presente em nosso cotidiano resultando no planejamento, da mesma forma acontece para o desenvolvimento das atividades do profissional em educação. Para este é fundamental pensar, refletir, planejar o planejamento, pois possibilita prever o andamento e desenvolvimento do proposto cruzando diferentes aspectos tais como: conteúdo, perfil do grupo e método, para

⁷⁵⁰ Fonte: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Planejar.html>.

reforçar tal afirmação destaca-se a escrita de Vasconcellos (VASCONCELLO, 2000) sobre o tema, que diz ser a realidade, a finalidade e plano de ação, dimensões básicas que necessitam ser consideradas no planejamento, em suas palavras:

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa. O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2000, p.54).

É de conhecimento que o plano político pedagógico adotado pela escola norteia o projeto curricular e, este direciona o resultado final, nesse sentido é de fundamental importância o educador ter clareza do que quer e o que fazer, ou seja, a racionalização do papel de educador, sendo essa a ação de planejar que resulta no norte que se pretende dar na busca do objetivo final de educar.

Educar é um processo contínuo que ao longo do período se soma através do acúmulo das experiências enquanto educador, mas para tanto se faz necessário o início que foi relatado por uma aluna do curso, que em sua reflexão a respeito da experiência em sala de aula enquanto estagiária em pedagogia destaca:

Nesta semana foram necessárias algumas mudanças no planejamento,...Pra mim foi tudo muito novo no sentido de troca com as crianças, pois a aprendizagem as vezes parece mágica, pois criamos um caminho para fazer com que o outro nos entenda e ao mesmo tempo precisamos estar aberto as novidades para também compreender o outro. E é neste sentido que me refiro a mágica da educação, pois através do estágio foi muito mais fácil compreender o que até então nos foi explicado em aula, que todos nós já possuímos o saber ler, interpretar e tantas outras coisas que trazemos conosco, e isto fica claro na sala de aula principalmente nos anos iniciais, pois as crianças conhecem muito mais do que percebemos no dia-a-dia, e com isso nos tornamos mediadores e talvez organizadores também de ideias em relação ao que já sabem e o que ainda vão aprender, alguns com mais facilidade, outros com mais dificuldade, mas todos possuímos a capacidade de aprender. E com isto fica mais claro ainda que, precisamos ter uma relação de respeito, amizade e compreensão com os alunos independente de raça, idade ou condição social, pois para ser um educador devemos em primeiro lugar esquecer os pré-conceitos e buscar entender o que se passa com cada um, com a realidade que vivem e só então descobrir o melhor caminho para o desenvolvimento de cada aluno⁷⁵¹

⁷⁵¹ Informação fornecida por aluna, em atividade realizada.

É possível identificar na declaração da aula o comprometimento com a construção do conhecimento permeado pela troca de saberes dos envolvidos sendo o planejamento um instrumento facilitador deste, ainda notamos a característica que representa uma constante no planejamento a adequação e readequação de acordo com o andamento da turma, podemos concluir que a flexibilidade do planejamento colabora com a aprendizagem dos futuros professores, tornando possível a interação com temas diferenciados, antes experiência dos apenas no âmbito da teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa escrita nos desafiamos à reflexão do processo de construção elaborado pela turma a qual acompanhamos, com a intenção de realizar uma pesquisa-intervenção, qualificando e ampliando questões que apontam para a necessidade de aprofundamento teórico, pontuamos que esta abordagem pretende se constituir como um primeiro passo no caminho de ampliar nossos conhecimentos, desta forma nos parece adequado em seu fechamento abordar, relacionar os temas centrais de nossa escrita, alfabetização/letramento e planejamento.

A educação como processo de construção humana, se faz de acordo com o momento histórico vivido, surge daí a necessidade de conhecer, a escola e sua proposta, partindo de tal ponto para qualificar a prática de sala de aula, como já apontamos no texto, o ato de planejar se faz cotidianamente, no que concerne as séries iniciais, é de fundamental importância adequar nosso planejamento as necessidades e curiosidades apontadas pelos alunos, levando em conta os conteúdos, a grade curricular, entre outros elementos que despertam o prazer em desvendar um mundo novo, lembrando que o processo de letramento, diferente do ato de alfabetizar acontece continuamente, o que acreditamos contribuir com uma proposta de educação emancipadora.

A intencionalidade do processo pedagógico se define de acordo com a concepção de educação em primeira instância, da sociedade a qual estamos inseridos, determinado, entre outros condicionantes pelas características históricas e sociais de nosso tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Sítio Eletrônico Prefeitura Municipal de Herval. Disponível em: <<http://www.herval.rs.gov.br/>>. Acesso em mar. 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7^o Ed. São Paulo. 2000.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho & BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes: Mack, Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

DIALOGO ENTRE DUAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO COM CLASSES POPULARES: A ESCOLA DO CAMPO E DA PERIFERIA URBANA NUMA VISÃO FREIRIANA

*RAQUEL KARPINSKI LEMES¹
SHIRLEI ALEXANDRA FETTER²*

RESUMO

O presente trabalho busca discutir a educação escolar como espaço possível da transformação social. Nosso objetivo é discutir duas experiências de educação voltadas para as classes populares a partir da pedagogia freiriana, principalmente considerando os princípios da Educação Popular delineados por Freire. Analisaremos a realidade cotidiana de uma escola do campo situada em uma comunidade de pequenos agricultores e outra escola situada na periferia urbana em um bairro de classe popular. Ambas as experiências revelam o princípio freiriano de que toda prática precisa partir da realidade social e valorizar a história e os saberes de experiência feita. Porque ensinar requer criar as possibilidades para a produção do conhecimento, para a intervenção no mundo.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Realidade. Campo. Periferia. Emancipação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O diálogo proposto tem por objetivo discutir as práticas da educação escolar junto as classes populares, tanto do campo como da periferia urbana, como possibilidade de efetivar a autonomia e a emancipação dos seus sujeitos mediante as práticas educativas da Escola, dialogando com Freire, para assim estabelecer relações entre as experiências vivenciadas no dia a dia do contexto escolar bem como as características da vida escolar, demonstrando como as possibilidades e os desafios da articulação medeiam à prática educativa. Acreditamos, que para que tal

¹ Licenciatura em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara – RS (FACCAT). E-mail: raquelk@faccat.br.

² Licenciatura em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara – RS (FACCAT). E-mail: shirleiaf@aluno.faccat.br.

processo se realize necessita-se ter o comprometimento do educador com o educando, pois faz parte do ofício do ser educador, contribuir para a formação da cidadania e da gentificação da sociedade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Diálogos e experiências: analisando a realidade escolar a partir de Freire

As experiências vividas entre escola do campo e da periferia nos faz refletir sobre as questões da educação problematizadora. Freire (2005, p. 43) pontua dizendo: “(...) educação problematizadora, enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação”.

As vezes nos preguntamos se vivemos um contraste entre uma e outra realidade escolar, pois segundo Freire é preciso valorizar o saber já adquirido pelo aluno. Tendo como prática a Escola do Campo, não se vê tantos problemas, pois nos alunos prevalece a ética, os princípios, valores e respeito pelo outro bem como com o professor, vem na sua essência os saberes vivenciados no contexto familiar. Já a experiência vivida em sala de aula na escola da periferia, esta caracterizada pela indisciplina, desinteresse pela compreensão do conhecimento, desmerecimento com a prática docente e baixa autoestima quanto à perspectiva de vida. Mas, como fazer desta situação vivida pela escola da periferia urbana uma realidade transformadora? Como usar a realidade dramática e de baixa estima vivida pelos alunos como a única fonte inspiradora?

Neste caso, pensamos que este trabalho seria muito mais voltado a mostrar os limites deste cenário. E na mesma perspectiva, destacamos a importância da vida na escola e seus arredores. Não reduzimos a compreensão de currículo explícito a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da Escola, o que nela se faz ou que não se faz as relações entre todos e todas as que fazem a Escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta Freire, (1999).

Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. “Por isso, venho insistindo (...) que 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 (...). A utopia implica essa denúncia e esse anúncio” Freire (2005, p. 91).

Destacamos a educação como processo de transformação da realidade, advindo da esperança e do sonho de transformar, a finalidade da educação é promover o significado político dos atos pessoais do sujeito aprendiz, proporcionando a ele condições para que sua inteligência se desenvolva naturalmente, com criatividade despertando uma consciência crítica e sonhadora. Acredita, Freire, (2001, p. 29), “Sonhar é imaginar horizontes de possibilidade; sonhar coletivamente é assumir a luta pela construção das condições de possibilidade”.

O conhecimento é a base da inovação e todas as informações adquiridas por estudo, são experiências que começam a desenvolver a possível realização dos sonhos (projetos de vida), podendo, esses, ter papel decisivo na edificação de um país diferente, em que sua população tenha condições de exercer a cidadania através da consciência crítica. Dessa forma, são trabalhadas as condições necessárias para formar um cidadão, crítico e consciente, para que cada um de seus atos repercuta no ambiente em que vive, seja ele, natural ou social, tendo como objetivo o bem comum de todos. Sendo assim, seria alcançável maiores possibilidades no educando para que o mesmo se torne um ser crítico, com capacidade de refletir, sobre suas atitudes, e agir com autonomia própria, seja ela no âmbito social, profissional ou familiar.

Embora, educar para a autonomia seja um processo árduo, em que se exige muita dedicação, por parte do educador, cabe ao educando, também, estar ciente que deseja essa transformação. Pois, acredita-se ser a educação o fator principal para que haja a transformação e as mudanças culturais aconteçam. Sobre isso, (Freire) 1993 p. 95/96, refere-se: “É bem verdade que as mudanças infraestruturas alteram às vezes rapidamente formas de ser e de pensar [...]. O nosso reconhecimento delas e o nosso respeito por elas são condições fundamentais para o esforço de mudança”.

Na nossa perspectiva, a mudança dependerá da maneira que atuamos na formação de novas mentalidades, seja ela: campo ou periferia. Será através das condições do verdadeiro trabalho educativo, o qual precisa estar baseado, em esperança, humildade, solidariedade e amor. Com pensamentos, convictos, sobre a

importância do trabalho educacional e através dele, construir uma educação verdadeira, focada na mudança da realidade social dos seus educandos.

Visando o processo educativo em três aspectos, visão de homem de mundo e de sociedade, e sujeito se constitui partindo da sua base cultural, ou seja, os educandos são seres em desenvolvimento, e podem em verdadeiros sujeitos transformar, se a base educacional, essa que educadores desenvolvem, for fortemente desenvolvida, com embasamento nas teorias educacionais, humanistas, as quais acreditamos que o educando, por si só pode produzir conhecimento.

Para compreendermos o sujeito é preciso interpretá-lo partindo de sua realidade e sua relação com o mundo social, podendo ser esse, o primeiro contato que o educador precisa realizar, objetivando o desenvolvimento de uma consciência crítica, para que se desenvolva e seja constante o crescimento de sua consciência histórica como um ser inacabado. A atividade docente, da qual a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis a seriedade docente e alegria, como se alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso nos tornamos na busca e na docência tanto mais alegre e esperançoso nos sentimos.

Segundo Freire (1998, p. 160), a “alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo e da busca entre o ensinar e o aprender. Os quais não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Há uma relação a alegria necessária e à atividade educativa esperançosa. A esperança de que professores e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade do ponto de vista da natureza humana a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana Freire, (1998, p. 81“), (...) a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica”.

A ênfase, do sujeito histórico, está na concepção de mundo vivida por ele mesmo e pela especificidade de sua realidade. O que o realizará, de acordo com suas vivências, dentro do processo a que está inserido são seus propósitos e sua convicção de passar pela reconstrução de seus ideais.

Se faz necessário a, nós educadoras, procuramos entender o grupo através de sua cultura vivencial, compreendendo as estruturas complexas que ela mantem. Entende-se assim que supostamente, partindo desse eixo, no qual o sujeito encontra-se engrenado ele passara a ser envolvido pelos mecanismos de opressão

regidos pelo sistema social dominante. “A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. 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, (1983, p. 5). Na visão humanista a sociedade não é uma realidade que está impossibilitada de mudanças, ao contrário, faz parte de um processo de constante modificação, ou seja, transformação.

Freire, (1983, p. 9). Considera que: “A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”. Simbolicamente entende-se que o processo educativo não depende unicamente do educador, mas o processo de reconstrução educacional depende inicialmente do educando, da sua consciência em aceitar essa transformação. Ele é quem determina e almeja a transformação, o educador tem como dever oportunizar e apontar-lhe o caminho inicial para que a mesma aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a partir dessas vivências e reflexões acima elencadas que estamos tentando ser professoras, assumindo nossas convicções, disponíveis ao saber e sensível a boniteza dessa prática, enaltecida por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, de um lado há limitações acompanhada sempre do esforço por superá-las, por outra há a boniteza e o afeto a com os educandos, estimulando a possibilidade à autonomia.

Consideramos que a educação designada como prática *da* liberdade constitui-se através de fundamentados, em uma aprendizagem significativa para que o aluno, em sua estrutura cognitiva, faça a relação ensino e aprendizagem. Para as mesmas acontecerem são necessárias, atitudes de ensinamentos, pelo educador, sendo de uma iniciativa geradora, aquilo que sustenta Freire, 1983, p. 8. “As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos”.

Contudo na pedagogia, de Freire a liberdade com educando é a prioridade da aprendizagem. Essa liberdade serve para se agregar a aprendizagem, uma vez que estruturar-se novos ambientes de aprendizagem, uma substituição escolar,

enaltecendo a cultura, através de uma fundamentação baseada na educação popular. Eis aqui o desafio em realizar uma educação com respeito a pratica da liberdade ao sujeito aprendiz, desafiando-o a partir da sua história atual.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14°. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4°. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 21°. ed. São Paulo: Olho d' Água, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. v. 23. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção questões de nossa época).

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

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Discussões em torno da pós-modernidade.** In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis.* Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

AS RELAÇÕES DE PODER DENTRO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS - A LUTA DOS ESTUDANTES POR ESPAÇO

AUTORES: COLETIVO OCUPA FACED

PAULO BERGALLO RODRIGUES (DAFE/UFRGS)⁷⁵⁴

RESUMO

O presente trabalho se configura em formato de vídeo e pretende questionar a educação que recebemos, seja ela direta ou indireta, sempre será um dos maiores legados de Paulo Freire. Inspirados nestes princípios, um grupo de estudantes da Faculdade de Educação da UFRGS quis questionar as relações de poder instauradas através do espaço físico e das decisões tomadas dentro da universidade. O foco principal foi questionar o motivo de um diretório acadêmico tão pequeno que inviabilizava qualquer atividade autônoma. Os estudantes decidiram solicitar que um espaço que servia de depósito, fosse cedido para ser gerido pelos estudantes e para os estudantes. A instância maior da Faculdade de Educação, o Conselho da Unidade, tem seus votos divididos da seguinte maneira: 70% Professores, 15% Técnicos administrativos, 15% Estudantes. A proposta dos estudantes de conversar sobre o futuro do espaço, sequer foi levada a votação, mas a luta estava apenas começando. Após ter seu pedido de diálogo negado, os estudantes decidiram ocupar o espaço, e assim receberam a atenção da direção da Unidade para dialogar. Após 23 dias de muitas assembleias, diálogos e tensionamentos, a direção aceitou realizar uma Consulta a Comunidade, onde foram apresentadas as propostas de utilização do espaço, e posteriormente, uma votação para saber na opinião da comunidade, qual seria a melhor proposta. O mais interessante é que esta votação foi realizada de maneira paritária, ou seja, professores, técnicos e estudantes, teriam, cada segmento, 33% do peso final dos votos. Apesar de os estudantes terem lutado pelo voto universal, conseguiram ao menos diminuir a grande desigualdade que ainda vigora em todas as instâncias desta universidade. O vídeo foi feito durante a ocupação do espaço de forma colaborativa e apresentado na reunião de consulta à comunidade. Através dele, ilustramos os motivos da ocupação, como ela foi realizada, o que ocorreu durante, e como foi encerrada. De maneira alegre, porém crítica, apresentamos através de vídeos, fotos e animações, um pouco sobre como acontecem as relações de poder dentro da Faculdade de Educação, e que a prática freiriana só é estudada e exaltada na teoria, por professores que desistiram de lutar por ela na prática, obrigando os estudantes a relembra-los no dia a dia. Este vídeo, para nós, representa a luta por uma pedagogia há muito esquecida nas relações das universidades públicas, onde ainda pretendemos vivenciar os nossos processos de emancipação.

⁷⁵⁴ Apresentador do trabalho. Link do trabalho *Link: <https://www.youtube.com/watch?v=bUboJPgAFr0>*

EDUCAR PARA TRANSFORMAR

Tatiana Martinovsky Pereira¹

RESUMO

A educação em nosso país tem nos preocupado muito, queremos formar pessoas que sejam críticas, autônomas, que saibam o que querem e que não sejam manipuladas pelos outros. Paulo Freire durante sua vida e obra defendia que o educador deveria promover a tomada de consciência do educando sob a sua responsabilidade de estar no mundo, ensinando-o a pensar certo. Para Freire, a educação sozinha não pode transformar a sociedade, mas conscientes de seus limites, os educadores podem exercer o papel transformador que almejamos. Este trabalho apresenta um estudo bibliográfico e propõe o aprofundamento da discussão a este respeito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Transformação. Amorosidade. Diálogo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Educar é um ato de amor, de responsabilidade e respeito aos saberes dos educandos, mas afinal, como podemos educar para transformar? Qual é o pensamento de Freire sobre esse assunto? Farei uma breve análise sobre o assunto à luz das leituras de Paulo Freire.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A educação vem sendo alvo de duras críticas e retaliações nas últimas décadas. Para tentar mudar este cenário, o governo tem criado projetos com o intuito de qualificar a ação pedagógica dos professores em sala de aula, bem como a formação de professores, tais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), oferecendo bolsas que incentivam o estudo na articulação da universidade com a

¹ Aluna do curso de Pedagogia da PUCRS e bolsista do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). tatiana_398@hotmail.com.

escola. Esses programas são importantes porque ninguém é capaz de ensinar aquilo que não sabe, como nos ensina Freire:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE,1997,p.19)

Mas afinal, qual o verdadeiro significado da educação? Educa-se para que propósito? O que se espera ao educar uma pessoa? Deve-se ter a consciência de que o ato de educar não é uma “via de mão única”, que apenas tem uma direção. É preciso compreender que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE,1996, p.12). Freire justifica este pensamento utilizando as regras gramaticais que envolvem o verbo ensinar, “portanto,” só pode haver ensino quando as pessoas estão dispostas a aprender, assim sendo podemos realmente concordar que não há docência sem discência, pois é um ato de reciprocidade, visto que:

Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém (Ibidem).

Devemos considerar que só poderá haver aprendizagem ou ensino quando houver uma curiosidade para aprender; é necessário que o educando esteja movido pela curiosidade que nos instiga para o aprender, do contrário, o que lhe for ensinado não será significativo.

Sabemos que motivar a curiosidade dos alunos não tem sido uma tarefa fácil, o professor precisa encontrar um espaço em meio a tantas tecnologias ofertadas; deve ser ousado e criativo na busca de novas metodologias para ensinar, para desta forma, instigar o aluno a buscar, pesquisar, refletir, enfim, despertar a curiosidade

que move o ser humano a aprender desde o início dos tempos, somente desta forma a educação poderá transformar o sujeito.

Não podemos negar que a educação transforma a pessoa, e esta transformação tanto pode ser positiva quanto negativa, dependendo da intencionalidade do ato de educar do professor, pois este, conforme afirma Freire (1996), deixa marcas na vida dos alunos, podendo ser estas positivas ou não.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (p.73).

A educação pode ser transformadora quando o educador respeita o educando e os conhecimentos já construídos por eles, discutindo assuntos e temas que fazem parte de sua realidade, tentando fazer relações com assuntos que fazem parte da grade curricular e que são obrigatórios, pois de nada adianta querer encher a cabeça dos alunos com temas que não fazem nenhum sentido para eles, pois estes sujeitos não são como “tabulas rasas”; são pessoas capazes de pensar, refletir e construir de maneira crítica e reflexiva seus conhecimentos e portanto devem ser valorizados e respeitados.

Para Freire (2002), ensinar não é transferir conhecimento, mas sim ensinar o aluno a pensar certo, não de forma mecânica, dar a possibilidade ao aluno de construir e reconstruir seu pensamento, pois não basta oferecer ao aluno dezenas de livros para serem lidos, sem uma análise crítica dos mesmos; mais vale ler um livro de forma a ser esmiuçado do que ler vários livros sem ter entendido nenhum; os exercícios de interpretação de texto não formam leitores críticos e reflexivos; com determinados exercícios, o sujeito não apreende o verdadeiro significado do texto lido, apenas se torna reprodutor de pensamentos já construídos.

Infelizmente, de modo geral, o que se vem fazendo nas escolas é levar os alunos a apassivar-se ao texto. Os exercícios de interpretação da leitura tendem a ser quase sua cópia oral. A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente a estória contada

no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos, da significação do conteúdo do texto. (FREIRE, 1997, p.30)

Podemos dizer que educar para transformar exige do educador uma consciência transformadora, ou seja, deve ter o desejo pela mudança, pois esta deve partir do próprio docente, para que deste modo possa também desacomodar o educando para a mudança, pois geralmente o educador é o espelho do aluno, a sua referência; assim, o professor não deve ter uma atitude neutra em sala de aula, deve ser verdadeiro, aliando a sua “teoria” com a prática; não deve ter um discurso contrário ao que acredita e sonha, deve buscar corporificar a palavra através do exemplo, agindo conforme o seu discurso, fazer a sua prática de acordo com o que pensa e fala. Como disse Freire, “é preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 1996, p.37).

Sonhar é preciso, acreditar no sonho é necessário; se realmente almejamos a transformação, devemos acreditar que tudo é possível, é preciso empoderarmos os educandos de sonhos; não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível, desde que estejamos movidos por este desejo, o desejo de transformar.

Outros aspectos devem ser considerados relevantes quando buscamos educar para transformar, dentre eles podemos citar o diálogo e a escuta; é preciso dar vez e voz aos sujeitos para que possamos realmente saber o que pensam e o que falam. Muitas vezes o educador chega em sala de aula e a sua voz é a única a ser ouvida, pois precisa cumprir um programa pré determinado pela escola; ele não instiga o educando ao debate; não permite que sejam expostos seus pensamentos e desejos. Como pode a educação transformar o sujeito, quando a mesmice toma conta da sala de aula, quando somente o professor tem a razão, só ele sabe, só ele ensina, só a sua voz deve ser ouvida? Paulo Freire (1996), nos adverte que educar deve ser um ato de amor e de liberdade, proporcionar aos alunos a liberdade de serem sujeitos participantes e autônomos, que quebram o silêncio da sala de aula com perguntas e questionamentos, pessoas que sabem defender seus argumentos, pessoas críticas e responsáveis.

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga,

fale, *responda*. E intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço *silenciado* e não num espaço *com* ou *em* silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala. (FREIRE 1996,p.44)

Também não podemos deixar de falar sobre a amorosidade, que nos move como pessoas, quando o assunto é transformação, Freire sempre defendeu que educar é um ato de amor e, portanto, não pode estar afastada da cognoscibilidade, Esta amorosidade fortalece o vínculo entre educador/educando, tornando esta relação mais comprometida; isso não significa que o educador deixará de exigir do aluno, ou irá deixá-lo fazer somente o que quer; a amorosidade não deve ser confundida com permissividade ou licenciosidade.

Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. 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.(FREIRE, 1996, p. 159-160)

A transformação do sujeito através da educação é possível, mas depende da abertura que os sujeitos dão para a mudança e também do papel que o educador exerce sobre estes, pois não pode ser um educador burocrático, dono da verdade e da razão, que não estimula a curiosidade do aluno, que muitas vezes prefere estar em outro lugar. Sabemos que a cada dia está mais difícil para o educador tornar suas aulas atrativas, pois os educandos estão cada vez mais fascinados com a tecnologia que lhes é oferecida. Os equipamentos tecnológicos, cada vez mais sofisticados, estão presentes na sala de aula; os alunos não prestam mais atenção no discurso do professor e suas aulas se tornam cansativas, mas o professor que tem uma visão progressista traz a tecnologia para dentro da sala de aula, utilizando esta ferramenta como sua aliada, buscando atrair a atenção e a curiosidade de seus alunos para a sua aula, Freire (1996) diz que não é preciso divinizar a tecnologia,

mas podemos usá-la como recurso para despertar o interesse e a curiosidade dos alunos.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem. (p.34)

Educar não é uma tarefa simples, exige que o educador tenha uma postura humilde, tolerante, ética, competente, amorosa e que acima de tudo acredite na mudança, pois se ele não acreditar ser possível, seu trabalho terá sido em vão.

Outro aspecto relevante que deve ser considerado para uma educação transformadora é a formação docente, pois o professor deve estar em busca de sua formação, porque as mudanças no cenário educativo exigem isso. A cada dia aparece uma novidade na área tecnológica e os educadores não devem parar no tempo, precisam procurar por sua especialização, Freire em seu livro, *Pedagogia da Autonomia* (1996) discorre sobre a importância da formação docente para o trabalho em sala de aula, elencando alguns fatores indispensáveis para esta formação, dentre eles podemos destacar a reflexão crítica sobre a prática e a busca contínua pela formação

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (p.26)

Os futuros professores também devem estar em contato com a realidade escolar, e buscar a qualificação de sua formação Conforme referido inicialmente, uma oportunidade que é oferecida aos licenciandos de algumas faculdades, como

da PUCRS, é o ingresso no Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), um programa do Governo Federal, administrado pela CAPES, onde nós, licenciandos-bolsistas deste programa, temos a oportunidade de vivenciar na prática a realidade da sala de aula, qualificando a nossa formação docente. Acredito que através deste programa estaremos melhor preparados para assumirmos a nossa responsabilidade como educadores. Este diferencial em nossa formação nos tornará mais qualificados e preparados para a sala de aula, tendo uma base mais concreta do ambiente escolar, pois temos contato direto com os alunos, aprendemos a conhecê-los, a ouvi-los e juntos construímos uma relação de respeito e cumplicidade, acreditando ser este o caminho para a mudança na educação, porque esta relação é construída diariamente em conjunto com os alunos. Segundo Freire (1996) “A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira” (p.37) e acreditando que a escuta é o melhor caminho para a construção desta relação, mas não uma escuta “fria” sem sentido, e sim uma escuta sensível, amorosa, só assim poderemos realmente perceber o sujeito que à nossa frente.

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. Isto não quer dizer, evidentemente, que escuta exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. (FREIRE, 1976,p.45)

Podemos dizer que a nossa docência é construída com os alunos e para eles, por isso a nossa responsabilidade em estar sempre em busca de aperfeiçoamento, qualificação e reflexão, para que a nossa prática de hoje seja melhor que a de ontem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a reflexão sobre o assunto foi possível considerar que educar para transformar não significa apenas ensinar os conteúdos aos alunos, ou passar um conhecimento aprendido por nós e que deve ser passado adiante. A educação transformadora exige bom senso, ética, responsabilidade, comprometimento,

sensibilidade, diálogo, escuta, reflexão e etc., mas sem deixar de lado a boniteza que há na relação educador-educando, pois a transformação só poderá acontecer a partir desta relação.

Devemos acreditar na utopia, no sonho que nos move, acreditar que a transformação é possível, e que não estamos no mundo apenas para contemplá-lo, assim como contemplamos uma onda que se forma no mar, ou o sol que se põe no horizonte, devemos ter a consciência de que estamos no mundo para construirmos e mudarmos a história, fazendo parte dela como sujeito ativos e participantes. Freire (1996) escreveu que: “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (p.30), ou seja, devemos estar no mundo para intervir em sua história, construindo uma nova a cada dia.

Enfim, como nos ensina Freire, “é bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá.” (Freire, 1997 p.35), É esta transformação que almejamos, que nossos alunos consigam perceber que são capazes de mudar a sua história, escrevendo um novo capítulo a cada dia. Sabemos que a educação sozinha não tem “braços” para alcançar este propósito; é por isso que precisamos de educadores que tenham esperança, perseverança, fé, sonho e a convicção de que se deve sempre acreditar na mudança.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água: 6 ed. 1997.

O QUE A ESCOLA TEM A APRENDER COM A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E INFORMAL?

DIEGO DO REGO¹

RESUMO

Este trabalho tenta mostrar como as experiências da educação não-formal e informal podem servir para combater a atual crise da educação. Entendendo educação como processo ligado a luta contra o inacabamento do homem, segundo o pensamento freiriano, apresentando a necessária articulação entre educador, educando, conteúdo e método e não somente conteúdo e método. Mostra-se que na educação não-formal e informal essa articulação já acontece.

PALAVRAS CHAVE: Educação não-formal. Educação informal. Inacabamento. Educação Popular. Movimentos sociais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

São poucas as pesquisas que envolvem os processos de educação fora da escola. Embora esses processos existam e contribuam para a vida em sociedade. Esse trabalho tenta enxergar o potencial dessas experiências e como a escola poderia tirar proveito delas.

Paulo freire coloca em sua obra uma reflexão que é o motor de partida desse texto, o inacabamento do homem. É a sua reflexão que orienta a compreensão de educação como fenômeno genuinamente humano e de um homem que sabe-se incompleto.

Ao tentar analisar como que a educação ajuda o homem nesse dilema, percebemos o quanto que os sistemas de ensino se distanciam desse objetivo por justamente serem conduzidos por outros fatores, e não a existência do homem mesmo. É feita uma discussão sobre a relação entre conteúdo, método, educador e educando, tentando entender quem deve se sobressair no processo de ensino e aprendizagem para melhor instruir o homem.

¹ Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

São colocados alguns exemplos de gestos concretos realizados pela educação não-formal e informal. Aqui foram escolhidas experiências que ajudam a defender a ideia de que a escola não está prontamente voltada para algumas questões que, neste nosso tempo, são essenciais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Educação e inacabamento

“A educação é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (FREIRE, 2007, p. 27).

O homem sabe-se inacabado e tenta constantemente lutar contra esse inacabamento. Esse paradigma é tão complexo que é difícil, por exemplo, definir o que é “fundamental” para o desenvolvimento do homem, ou o que melhor preenche seu inacabado. A educação se envolve nesse dilema como que uma articuladora capaz de instruir para a vida e de certa forma, dar sentido a essa busca sem fim de satisfação humana.

Pensando nestes questionamentos, não novos, mas velhos companheiros da humanidade (Qual a essência do homem? Aonde ele deve chegar?) confirmamos, mais uma vez, a Pedagogia como ciência da educação que tem o dever de ajudar o homem a encontrar as respostas para suas dúvidas mais profundas, aliás, a educação só é possível porque o homem sabe que está inacabado (FREIRE, 2007). Ela existe para a promoção do homem, e se isso não acontece de fato, é pelo menos de direito (SAVIANI, 2009).

A existência da educação está vinculada a existência do homem. No tempo e na história a educação se apresenta como um verdadeiro movimento sem fim, que a princípio, parece ser impossível acompanhar o seu ritmo. Como então é possível existir uma ciência que estude tal fenômeno inquieto? É aí que muitos caem em uma concepção simplista e reducionista da educação.

No senso comum, e este senso está presente na vida dos educadores, a educação é entendida como processo onde se organiza um conhecimento, que é estrategicamente sistematizado para transmissão, e transmissão oral, dentro de um dado tempo e com um determinado objetivo. O que define a educação nessa concepção é o **conteúdo** e o **método**. Em sua crítica ao senso comum da concepção de educação escreve Paro (2010, p. 21):

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.

Por entender que o conteúdo e a sua transmissão assumem o centro do processo educativo, deixa-se de lado o educador e o educando. É aqui que encontramos a crise, pois, constantemente sentimos que vivemos em um fracasso ao tentar transmitir conteúdo e a utilizar os mais variados métodos que existem. O que está errado então? O que deve ser feito? Não queremos aqui encontrar nenhuma fórmula mágica, pois o que parece, essa fórmula mágica, não existe.

Crise: Conteúdo e Método x Educador e Educando

Se o conteúdo é quem determina os sistemas de ensino, teremos sempre que concordar que educar será sempre uma exposição, transmissão de informações. Se é sempre o conteúdo o elemento determinante, o método poderá sempre ser o mesmo. Acontece que, métodos estão sempre passíveis de desatualização, e o conteúdo é tão dinâmico quanto o processo de ensino e aprendizagem. Temos então uma prática que não tem nenhuma "...consideração pela subjetividade de educador e de educando." (Paro, 2010, p. 22).

O que se enxerga nesse trabalho é que a educação, a luta contra o inacabamento do homem, é sempre movimento determinado pelos sujeitos desta luta, ou seja, educador e educando é quem determinam o processo de educação. O

conteúdo e o método são elementos que devem aparecer já envolvidos pelos professores e alunos.

Um exemplo simples dos limites que professores e educandos têm ao se envolverem com determinados métodos e conteúdos, é a incapacidade que alguns indivíduos apresentam de adentrar em certos sistemas de símbolos, sejam eles culturais ou simplesmente de linguagem. Por sermos formados a partir de um conjunto de elementos diferentes, que não são uniformizados para todos, é impossível que tudo faça sentido a todos, pois ao mesmo tempo que todos possuem algo em comum, todos estão rodeados por um abismo intransponível. Nesse sentido entra em cena um fator muito importante, os valores.

Sabe-se que a pregação de valores éticos e morais realizada nas escolas, acontece de acordo com a Cultura de cada povo onde a mesma escola se encontra. Esses valores estão inseridos no processo educativo informal, atuando nas emoções e sentimentos, orientando permanentemente o presente. (GOHN, 2006). São pregados nas aulas de matemática, história, geografia etc. São lembrados diante de indisciplinas, celebrações, motivações etc. Os valores trazidos por educador e educando interferem no que é mais interessante e também em como se pensa e age. Eles contribuem diretamente na formação das personalidades e individualidades. Como então enterrá-los em sala de aula? Como ocultá-los?

Sobre isso cita Nidelcof (1985, p. 22) “Não é possível educar a não ser partindo de certos valores, quer dizer: a não ser que se tenha clara a imagem do que o homem pode ser e deve ser, no atual nível de sua evolução”. Essa projeção do que o homem pode ser, só poderá ser trabalhada a partir do homem que já temos, que já existe. Idealizar um homem sem partir do próprio homem é loucura. E se sabemos que cada homem é singular, por que teimamos em achar que todos irão se adaptar a condições iguais de existência? E de forma prática, que basta termos em mãos um manual de teorias pedagógicas para sermos capazes de ensinar? Que nossas palavras e nossa maneira de ver o mundo, é a melhor forma de entendê-lo?

Vemos então uma necessidade de reforma na educação, e em especial na instituição da educação, a escola. Na verdade, seria mais uma tentativa de tornar realidade àquilo que a educação formal se propõe a fazer: Formar o educando para a vida em sociedade. Aliás, o objetivo da educação é um tema que divide opiniões. Sobre esse tema escreve Saviani (2009, p. 48):

Como a definição de objetivos educacionais depende das prioridades ditadas pela situação em que se desenvolve o processo educativo, compreende-se que tal definição pressupõe uma análise da situação em questão.

Portanto, pode-se observar, nos dias de hoje, uma educação voltada para responder a questões trabalhistas e a manutenção do sistema capitalista. A formação para a vida em sociedade ainda não está totalmente dominada pela escola, e isso talvez justifique a falta de atenção para o educador e educando, e a ideia de transmissão de conhecimento sem reflexão crítica e sem colocar o homem como sujeito da história. Quem manda e desmanda é o capital.

Temos na atualidade alguns exemplos de articulações que colocam educador, educando, conteúdo e método dentro de uma perspectiva de respeito as individualidades e de formação de consciência coletiva que podem nos ajudar a melhorar nossa práxis, e isso pelo fato de serem experiências vivas, e não simples ideologias.

A educação não formal e informal

Talvez estejamos aos poucos, com repetidas reflexões, compreendendo que algo está errado. E me chama a atenção, o que algumas organizações vêm fazendo em meio a esta realidade. São instituições não escolares e até informais que estão, nos últimos dias, promovendo transformações sociais significantes. Classificados pela pedagogia como **educação não-formal e informal**, essas organizações estão contribuindo na construção de uma consciência pautada em ricas experiências reais do ser humano.

Um exemplo de movimento informal de educação, foram as ideias que correram pelo Brasil através das redes sociais virtuais e conseguiram conscientizar multidões a cerca dos problemas do transporte coletivo, que levaram muitos a tomarem atitudes concretas como a participação em manifestações pacíficas de rua.

Outros gestos concretos estão sendo muito bem articulados pelas manifestações que compõem a educação não-formal. Este setor é composto por ONG's, associações, igrejas, comunidades etc. Juntos, esses organismos matem

atividades voltadas ao bem comum, mesmo que algumas delas, como as igrejas cristãs, aparentemente estejam inclinadas aos seus próprios ideais.

No Brasil, em 2010, foi aprovado no senado federal a lei do “ficha limpa”, que torna inelegível por oito anos um indivíduo cujo mandato foi cassado. Essa lei foi incentivada a partir da iniciativa popular organizada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil que desde 1996, ao lançar na Campanha da Fraternidade o tema “fraternidade e política”, veio desenvolvendo a ideia da lei que hoje existe. Estamos então diante de um fenômeno que instigou a reflexão e recolheu mais de 1,3 milhões de assinaturas a favor da lei.

A conscientização política, e inserção em processos participativos são colocados como objetivos da educação formal (escolas), contudo tanto as manifestações de junho de 2013 como a lei do “ficha limpa” são frutos de outras instituições. O que nos leva a pensar que essas organizações conseguem resultados incríveis e maciças participações.

Agora, o que realmente essas organizações estão conseguindo e como desenvolvem seus trabalhos? Os métodos das organizações não-formais nos ajudam a compreender suas finalidades. Segundo Gohn (2006, p.31) “o método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas”. Tudo isso dentro de uma dimensão comunitária capaz de formar no indivíduo uma consciência nova e ao mesmo tempo típica para o homem que deseja alimentar sua evolução, sendo protagonista da sua história, e dando sentido para sua ação em comunidade.

Objetivos, métodos, conteúdos e principalmente indivíduo estão intimamente relacionados nessa modalidade educativa, sendo que o método é desenvolvido a partir da problematização do mundo, levando os sujeitos a lutarem pelo o que realmente importa e é necessário. Não se imagina o mundo na educação fora da escola, o mundo existe como ele é e os indivíduos são o que são.

A subjetividade de cada um, aparentemente, é mais respeitada e determinadora de ações. No caso de ONG’s como o GACC (Grupo de Apoio a Crianças com Câncer), o voluntariado, muito presente nesse tipo de instituição, leva

os sujeitos oferecerem seu tempo em favor do outro, e em mundo onde se vende a força de trabalho no tempo, isso é realmente uma contra força social.

Entendemos aqui a educação não-formal e informal segundo a concepção de GOHN, que em suas pesquisas conseguiu encontrar alguns benefícios sociais alcançados por esses fenômenos educativos, como:

aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2006, p.)

Porque a escola não está também dimensionada a realizar essas práticas? Essas instituições estão em um setor complementar da educação, contudo, executam uma tarefa prioritária no nosso tempo. Trabalham para formar verdadeiros homens críticos, cidadãos politizados e conscientes, seres capazes de mudar o meio em que vivem a luz do desejo do bem comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica claro que a escola está voltado para preparar o sujeito ao mercado de trabalho capitalista, e outras experiências importantes para nossas vidas estão dependentes da boa vontade de alguns.

Até quando então teremos uma escola preocupada em formar o homem técnico, burguês, individualista, preconceituoso, injusto e opressor? Quando tiraremos essa instituição histórica (a escola) das mãos daqueles que não representam a maioria, e as necessidades de todos? Quando a escola será a responsável em preparar indivíduos para a "Vida"?

O "Homem inacabado" de Paulo Freire nos serve de ponto de partida para dizer que a escola não está preocupada com questões relevantes do homem. Se ela se preocupasse com essas questões, o que seria melhor? Que resultados teríamos?

O que quero com esse trabalho é fazer uma crítica reflexão do que a escola poderia estar produzindo diante das necessidades de instrução do nosso tempo, e vi nas atividades educativas não escolares, grande potencial para auxiliar a Educação Formal.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Martin. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, nº 50, p. 27-38. jan./mar. 2006.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

A PERSPECTIVA FREIREANA NA FORMAÇÃO DOCENTE

GRACIELE DENISE KRAMER¹

GERUZA DE CASTRO LIMA²

LILIANE MACHADO³

SONIA MARIA PICCOLI⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, discutir a formação de professores e a relevância do papel docente diante da sociedade. Analisa-se em vista disso, os princípios e práticas na perspectiva da pedagogia de Paulo Freire sobre a formação do educador em diferentes dimensões, constituindo-se desde a formação inicial, requerendo por meio desta a formação continuada. Assim sendo, este estudo caracterizou-se em cunho bibliográfico, dando ênfase aos teóricos: Freire, Pimenta, Lima, Carneiro, e Formosinho, destacando seus pressupostos teóricos. É primordial que o educador seja um pesquisador para que utilize uma ação pedagógica de qualidade, uma prática atualizada que efetivamente comtemple as potencialidades de cada aluno e dê significado ao processo do conhecimento. De forma então, passe a contribuir com a aprendizagem, e também para o pleno desenvolvimento das capacidades, respeitando suas necessidades e reconhecendo o valor de cada educador.

PALAVRAS CHAVE: Educador. Fazer pedagógico. Formação Inicial e Continuada.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola como um dos lugares em que ocorre a educação, diante da sociedade se apresenta como um espaço privilegiado para constantes reflexões, envolvendo neste sentido, a formação do professor e o seu fazer pedagógico. O

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Uri, Campus de Santo Ângelo-RS, Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail graciele.kramer@yahoo.com.br.

² Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Uri, Campus de Santo Ângelo-RS, Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail geruzadecastrolima@gmail.com.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Uri, Campus de Santo Ângelo-RS. E-mail lmaced@hotmai.com.

⁴ Professora Ms do DCH URI/Santo Ângelo. E-mail spiccoli@santoangelo.uri.

próprio perfil do professor sofre uma série de alterações, pois, não se pode mais pensar em educação sem mudança social. Ao longo dos anos, o docente da educação, percebe ampliar seus campos de atuação, o que contribui para a necessidade de se estar apto para enfrentar aos desafios que cada atividade proporciona.

Ao ter o campo de atuação ampliado, o profissional da educação, vê não somente suas perspectivas pessoais, profissionais se alargarem, mas percebe as competências e habilidades que necessita desenvolver para atender a essas demandas, que a cada dia tornam-se mais complexas. Entendendo a complexidade como uma característica própria de cada ser humano e, cabe ao educador trabalhar e atuar com uma visão apurada, tendo em mente que pode atualmente utilizar diversas ferramentas necessárias, tanto no decorrer, quanto na validação do processo de ensino-aprendizagem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A formação docente desta forma precisa estar envolvida e comprometida com a transformação social, requerendo deste profissional uma intervenção consciente sobre a realidade escolar e conseqüentemente sobre a sociedade, desenvolvendo assim, um processo de formação continuada que possibilite ao educador aperfeiçoar sua prática e por meio desta, problematizar a educação com seus pares objetivando a melhoria da sua qualidade.

Freire torna-se uma referência nesta abordagem, pois, analisa e discute em suas obras a formação de professores enquanto seres em formação e inconclusos diante da prática educativa. Defende em seus pressupostos teóricos a educação emancipadora, norteando um engajamento social, político e cultural. Deste modo, Freire (1996, p.14) argumenta “sobre a prática educativa-progressista em favor da autonomia do ser educando”. Então, esta prática é viabilizada por meio da formação docente, estando assim, articulada com seus pressupostos.

É de extrema importância organizar o trabalho pedagógico através de um diálogo conjunto com os educandos, articulando os conhecimentos de forma a permitir sempre ao outro tornar-se sujeito. Estabelecendo deste modo, uma relação

entre as políticas de formação docente e suas práticas, entre o saber e fazer na e para a educação. Para que o educador efetivamente concretize seu pleno exercício da docência exige-se, segundo Freire:

Rigoriedade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, Reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional. (1996, p.14).

Neste sentido, e em meio a tantas mudanças na sociedade atual e na educação é preciso repensar tanto a formação como a prática educativa praticada no interior das escolas. Este novo perfil exige a (re) construção da identidade profissional do educador, cabendo a este o exercício contínuo de refletir sobre as suas práticas. É necessário então, que o mesmo saiba articular saberes, ética, adquirindo através disso outras perspectivas que permitam realizar práticas pedagógicas inovadoras. Reafirma-se a adoção de práticas significativas, pois cada docente constrói-se pelo significado que dá a suas atividades, com base em seus valores e suas representações. A identidade então, se constrói em processo a partir das ideias, concepções, a maneira como vivemos e assumimos o compromisso de ser docente.

Freire (1996) expressa, que os saberes necessários à prática docente envolvem um processo de reconstrução em diferentes contextos, sendo que na presença humana não há nada acabado. Desta forma, o educador se engaja na luta pela problematização intervindo de forma crítica na reconstrução do mundo.

Por conseguinte, repensar a formação docente na perspectiva reflexiva, desenvolvendo o auto conceito, a inquietude e a reflexão é um novo paradigma que vem sendo assumido. Para Lima (2004), só crescemos quando mobilizados e mobilizadores de uma questão que nos inquieta, que nos faz buscar respostas ou se não pistas que nos ofereçam possibilidades para a superação ou reavaliação de uma realidade que não nos oferece uma resposta compatível com nossas

necessidades e perspectivas, daí a importância da aprendizagem ou o aprender a conhecer na profissão docente.

Diante disso, compreende-se o quanto o professor necessita buscar a aprender na formação docente, estando em uma formação continuada permanente, possibilitando dessa forma a construção de novas aprendizagens, sem perder de vista a importância do inacabamento, do diálogo construído em meio a estas perspectivas.

O trabalho docente torna-se um processo de formação humana, por meio da mediação e da interação entre o professor e o aluno, juntos em coletividade constroem e reconstroem seus conhecimentos.

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 e da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas e das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Dessa forma, é preciso considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão sobre a prática. Formosinho explicita:

A docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é ser professor. [...] Esta especificidade da formação de docentes torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão. (2009, p.95).

Percebe-se a importância de assumir o papel de educador com responsabilidade em torno da prática educativa, sendo de certa forma, um modelo a ser seguido por seus alunos. Mediante este fato, o professor precisa ser um

mediador do processo de ensino e de aprendizagem, realizando a socialização dos saberes construídos em conjunto, e não um mero detentor do ensino. Sobre isso, Freire expressa:

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. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (1987, p. 33).

Esta é uma crítica que Freire faz a educação, contrapondo-se a educação bancária, pois esta, aliena o educando. Acredita assim, na educação emancipadora e libertadora, uma educação que permite o diálogo e a interação entre educador e educando, onde ambos são capazes de aprenderem juntos, e não há um dono do saber.

O professor precisa estar preparado para desempenhar a sua função, de forma a participar da elaboração, discussão no que diz respeito ao processo educativo, tendo como premissa a consciência de que necessita buscar uma prática que possibilite a aprendizagem de todos os seus educandos. Isso se dá através de uma conscientização e disciplina próprias daquele profissional, que quer se superar, adotando uma postura de um sujeito curioso, um pesquisador, que de forma crítica, e não com certezas, com dúvidas e questionamentos, orienta seus alunos, a entender o mundo baseado na sua realidade, no seu meio social e no contexto em que se encontram. Assim:

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.

Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido. (FREIRE, 2011, p.93).

O comprometimento e a firme concepção de que a aprendizagem acontece de uma construção entre alunos e professores, o professor precisa encaminhar o aluno, para uma prática que possibilite seu reconhecimento, enquanto ser humano, coberto de dúvidas e portador de potencialidades, a empreender em todos os ambientes de trabalho um reconhecimento do que isso possibilita, mas não é somente isso, enquanto sujeitos dessa percepção o professor, não está apenas auxiliando no pleno desenvolvimento do indivíduo, mas também com possibilidades de intervir na realidade, lutando também pelo seu direito de sujeito/cidadão.

É importante destacar ainda a necessidade desse tempo de que o professor seja um pesquisador, pois o investigar permite a quem utiliza essa forma de busca de conhecimento avanços mais significativos por ter a oportunidade de buscar e realizar uma ação pedagógica com maior qualidade, além de uma prática atualizada que efetive a potencialidade de cada aluno e de significado ao processo de construção do conhecimento. Contribui decisivamente com a aprendizagem, o pleno desenvolvimento das capacidades, respeitando, contudo, as necessidades e valorizando as capacidades de cada educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir permanentemente a identidade do professor, requer conhecer suas práticas, teorias, interações, concepções construídos ao longo de sua vida. Atualmente há preocupações com a formação de professores em todos os âmbitos. Exigindo um saber pedagógico adequado, aperfeiçoamento de novas técnicas pedagógicas em meio à introdução de outras metodologias de ensino, alargamento do currículo escolar, bem como a necessidade de assegurar a reprodução de normas e valores repassados pela humanidade. É necessário, portanto que a ação dos professores esteja está impregnada de intencionalidade, tornando-se além de

agentes culturais, agentes políticos. O docente, com isso promove o valor da educação e cria condições para valorizar suas funções. Esta profissão é permeada por um percurso repleto de lutas e conflitos.

A partir dessas abordagens, percebem-se as várias dimensões em que a formação docente está inserida, constituindo um campo específico de intervenção profissional na prática social, requerendo um pensar esperançoso. Paulo Freire (1994) reforça o valor do sonho e da utopia numa perspectiva da história como possibilidade de pensar a educação, fundamentando a educação enquanto ato de conhecimento, englobando não só conteúdo, mas a razão de ser dos fatos. Isso envolve o comprometimento do docente, aderindo a pesquisas e uma metodologia investigativa, para ser um mediador do processo ensino aprendizagem, contribuindo conseqüentemente para seu processo de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil: Leitura Crítico-compreensiva artigo a artigo. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: PAZ e Terra, 1996.

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

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores:** Aprendizagem Profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, LDA. 2009.

LIMA, Paulo Gomes. **Assim educarás a humanidade:** tendências sociais, políticas e econômicas norteiam a forma como a escola educa o indivíduo. Revista da Escola Adventista. Engenheiro Coelho - SP:Unaspress, 2º semestre de 2004.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores:** Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.

A RECREAÇÃO E O JOGO LÚDICO: UM OLHAR FREIRIANO

CINARA VALENCY ENÉAS MÜRMANN¹

FELIPE RAMOS NADALON²

VIVIANA DA ROSA DEON³

RESUMO

O trabalho foi desenvolvido na disciplina de Recreação e Lazer do Curso de Educação Física Licenciatura da URI – Campus Santo Ângelo. O objetivo foi refletir e vivenciar a recreação e o jogo a partir das ideias de Paulo Freire. Num primeiro momento a turma participou do pré-fórum de estudos: Leituras de Paulo Freire. A partir disso nos apropriamos do referencial teórico através da leitura de textos sobre Recreação/Lazer e o pensamento de Paulo Freire buscando elos de ligações entre ambos. A leitura do pensamento de Freire baseia-se no pressuposto de que nenhum saber existe sem estar ancorado no corpo, enquanto totalidade expressivo-cultural humana. A recreação/lazer tem como essência a ação cultural lúdica. O fenômeno da recreação/lazer deve ser entendido como um fenômeno que emergiu dos problemas sociais gerados pela industrialização, fazendo com que esse tema seja refletido considerando a globalidade cultural aproximando-se com a obra de Freire que emerge das condições da sociedade e da cultura brasileira. Após as reflexões e discussões circulares identificamos a recreação como espaço privilegiado de experiências do jogo lúdico. Entretanto, o jogo lúdico com o corpo torna-se alvo de manobras e é imposta a lógica do trabalho transformando-o em jogo “manobrado”. Partindo do esclarecimento do jogo “manobrado” e do jogo lúdico os acadêmicos foram desafiados a re/criarem um jogo baseado no entendimento de jogo lúdico e nas características freirianas de liberdade, escolha, autonomia, criatividade, diálogo no sentido de resgatar não só novas formas de jogar mas de também novos significados. Apresentaremos os jogos lúdicos re/criados pelos acadêmicos destacando o processo de construção e diálogo.

TEMPO DE APRESENTAÇÃO: 20min.

MATERIAL: som e multimídia.

¹ URI – Campus Santo Ângelo, Professora Mestre em Ciência do Movimento Humano, cinara@santoangelo.uri.br

² URI – Campus Santo Ângelo, Graduando em Educação Física Licenciatura.

³ URI – Campus Santo Ângelo, Professora Mestre em Educação nas Ciências, vdeofis@santoangelo.uri.br

FREIRE E O GIRO LINGUÍSTICO-PRAGMÁTICO DA FILOSOFIA

LUIZ GILBERTO KRONBAUER⁷⁶⁴

RESUMO

A presente reflexão nasce de algumas implicações teóricas da pesquisa sobre formação de professores que tangenciam a discussão sobre o 'fim do paradigma da consciência e do sujeito' - bases, antropológica e epistemológica, do 'método' de Freire e das práticas de educação popular, tais quais foram entendidas no contexto Latino Americano. Numa discussão com Gadamer, Habermas e Fiori, pretendo mostrar que a centralidade da linguagem não implica o fim da consciência e do sujeito. Assim como o 'ser de cultura' continua sendo sujeito na cultura mediante a qual (com a qual e na qual) ele se constitui, igualmente o ser de linguagem é sujeito na linguagem pela qual (com a qual e na qual) ele se constitui, no mesmo processo dialético em que constitui o mundo de sua consciência, que é "mundo-linguagem-consciente", comum a outras consciências, numa comunidade lingüística. Considerando o método de Freire como referência para a educação popular e atendo-me aos pressupostos implícitos na questão das "palavras geradoras", posso afirmar que a **Pedagogia do Oprimido** de certa forma já contemplada a centralidade da linguagem. Senão vejamos a genial interpretação filosófica que o Professor Fiori faz no Prefácio da referida obra. Aí se lê que a linguagem é constitutiva do humano: 'pela linguagem o ser humano se torna humano e pela mediação da linguagem constitui-se um mundo comum'. Mais adiante, no mesmo prefácio que tem o sugestivo título de "Aprender a Dizer a sua Palavra", Fiori enfatiza o caráter pragmático e a virtude política da palavra. Não é forçoso afirmara que no lugar do 'ser de cultura' emerge o 'ser de linguagem', enfraquecendo a consciência histórica e o seu sujeito, mas não a ponto de dissolvê-los nalguma estrutura prévia e determinante que acabariam por anular os pressupostos teóricos imprescindíveis ao caráter político da Educação Popular. Essa perspectiva da centralidade da linguagem oportuniza o diálogo com a tese que Gadamer apresenta em **Verdade e Método**: "ter mundo é ter linguagem".

⁷⁶⁴ Professor da UNISINOS, São Leopoldo-RSE-mail: gilberto.kronbauer@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao supor que “o mundo” a ser decodificado e codificado em diálogo nos **círculos de cultura** vem à tona através de algumas poucas palavras, que denomina-se de “Geradoras”, Paulo Freire está antecipando uma questão filosófica de extrema atualidade: o da centralidade da linguagem. No Prefácio à **Pedagogia do Oprimido**, o Professor Fiori captou essa intuição genial do educador pernambucano: ‘o mundo chega aos dialogantes na forma de linguagem: é mundo-linguagem.

A linguagem é, portanto, o meio no qual a conscientização acontece; mais, é o lugar no qual os alfabetizandos, em diálogo no círculo de cultura, estão situados e dentro do qual eles tentarão se entender uns com os outros sobre o que está em questão.⁷⁶⁵ A compreensão do mundo é um acontecimento que se efetiva na linguagem. A linguagem faz a coisa em questão vir à palavra no universo lingüístico própria aos dialogantes.

Por isso é que as palavras geradoras, escolhidas do mundo vivido, por poucas que sejam, trazem em si toda a riqueza deste mundo e suas ambigüidades; presentificam também a ‘influência da história’ que age, da cultura como um todo. As *palavras geradoras* emergem do centro da vida comum, do mundo vivido, e é por meio do todo desse mundo, com que estão em relação, que tais palavras significam algo. É como se cada palavra deixasse aparecer o todo da linguagem a qual ela pertence e fizesse vir à tona o todo da “visão de mundo que a ela subjaz”.⁷⁶⁶

Nessa perspectiva de linguagem Fiori entende que as *técnicas do método* ‘estilizam pedagogicamente o processo no qual o ser humano se constitui historicamente.⁷⁶⁷ A tomada de consciência desse processo começa pelas “palavras

⁷⁶⁵ A proximidade com Gadamer é clara aqui: 1. “linguagem como medium”; In: Verdade e Método, principalmente da p. 559 até 567. 2. “entender-se com os outros sobre a coisa em questão”, na afirmação de Gadamer, “pôr-se em acordo sobre a coisa”. **Verdade e Método**, p. 559.

⁷⁶⁶ Manfredo Araújo de Oliveira mostra que a palavra dita presentifica o não dito ao qual ela se reporta. A linguagem não fala enquanto gramática ou dicionário, mas no todo da tradição de que o dito participa, por isso que o ‘evento hermenêutico se acontece quando o dito da tradição vem à fala’. In: **A Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996, p. 241. ‘As possibilidades finitas da palavra são associadas ao sentido captado como na direção de um infinito. Entender-se significa conservar juntos o dito e a infinidade do não-dito, na unidade de um sentido. As palavras exprimem uma relação com o “todo” e permitem que essa relação venha à fala.’ (p. 243)

⁷⁶⁷ Fiori, op. Cit. P. 53.

geradoras”, que são geradoras porque trazem em si uma carga semântica ampla do mundo dos alfabetizados. As palavras não reproduzem entes isolados, elas “significam uma relação com o ‘todo do ser’ e permitem que essa relação venha à fala”.⁷⁶⁸

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Se a linguagem é constitutiva do ser humano e se a palavra é essencialmente diálogo, o ser humano está, desde sempre, na relação com o outro: o ser humano é intersubjetivo de origem. A tomada de consciência dessa condição de sujeito (ser-com-os-outros), finalidade da conscientização, sempre é relativa aos outros sujeitos, em um mundo-linguagem comum.

Não se trata aqui de um sujeito epistêmico absoluto, nos moldes da moderna teoria da representação, mas de um ser dotado de consciência intencional, radicalmente em relação, portanto, relativo. Relatividade cuja referência é um absoluto: o ser como participação. Mas, ao pensar a ontologia do ser social do homem não há como pensá-la senão como ser histórico, daí a **centralidade da linguagem**, sem abrir mão do sujeito que, em relação, se auto-constitui, constituindo o seu mundo. Esse, por sua vez, na intersubjetividade, já é sempre mundo comum. A conquista da condição de sujeito, mediada pela codificação e decodificação do mundo-linguagem, é o processo de conscientização da palavra enquanto “significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com as intenções significantes de outros que significam o mesmo mundo”.⁷⁶⁹

As “palavras” presentifica as temáticas do diálogo para os alfabetizados, garantindo que o mundo de que se trata na palavra seja mundo-vivido-comum, mesmo que nele os dialogantes ainda não tenham se recolocado como sujeitos. É como se as palavras geradoras apresentassem o sentido do mundo enquanto os

⁷⁶⁸Manfredo de Oliveira, op. cit. p. 243.

⁷⁶⁹Fiori, p. 55 A linguagem não é tomada aqui na acepção intencionalista, que a considera um mero instrumento da intenção comunicativa dos sujeitos. Ele não é meio para a transmissão de estados de coisas objetivas, embora não deixe de ser um meio no qual os participantes podem compartilhar intersubjetivamente a compreensão acerca das coisas. Sobre a concepção intencionalista de linguagem, **Notas sobre John Searle: Meaning, Communication and Representation**”, de Jürgen Habermas. In: Pensamento Pós-Metafísico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990, p. 135 e seguintes

dialogantes as interpretam e assim possibilitando que aconteça a coincidência das intenções significantes daqueles que significam o mundo nos círculos de cultura. As palavras geradoras fazem com que *todo o mundo de relações* venha à fala, abrindo a possibilidade para a sua re-significação teórico-prática.⁷⁷⁰

Na Conscientização proposta por Freire, a aprendizagem é um processo por meio do qual cada ser humano vai conquistando a sua condição de autonomia, mais especificamente, de sujeito, aprendendo a pensar por conta própria. Esse aprendizado do pensar acontece a partir daquilo que já é familiar, no entanto, enquanto reflexão crítica, é inicialmente *estranhamento do que até então era familiar*: é trauma, espanto.⁷⁷¹ Fiori explicita isso, comentando sinteticamente o método freiriana:

“Uma pesquisa prévia investiga o universo de palavras faladas no meio cultural do alfabetizando. Daí são extraídos os vocábulos de mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica”, isto é, que permitem o engajamento mais eficaz de quem a pronuncia com a **força pragmática** que instaura e transforma o mundo humano.⁷⁷²

As palavras geradoras visam formar outras palavras e facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Mas formar novas palavras não é atividade “neutra”. As palavras são geradoras porque permitem criar novos significados, permitem que se instaure uma nova consciência de mundo, sempre no intuito de proporcionar as condições para que cada dialogante do círculo de cultura se recoloca no seu devido lugar de sujeito epistemológico e histórico. Por outro lado, no “Aprender a dizer a sua palavra” tem-se presente que ‘cada palavra deixa soar o todo da linguagem a que ela pertence e desvela o todo da visão de mundo que a ela subjaz’. Por isso a palavra compromete os interlocutores porque ela fala de algo ao qual eles pertencem. A palavra não diz algo enquanto gramática ou dicionário, mas enquanto traz à fala o dito da tradição, que é o evento hermenêutico por excelência: apropriação e interpretação.⁷⁷³

⁷⁷⁰Nisso que Fiori afasta-se de Gadamer que relativizou a intencionalidade da consciência subjetiva a ponto quase dissolvê-la na redoma da linguagem. (absoluta, determinante, contudo, histórica)

⁷⁷¹ E isso é filosofar: re-aprender continuamente a ver o mundo, vê-lo ao reverso, estranhá-lo.

⁷⁷² cf. Fiori, E. M. Textos Escolhidos II, p. 54, que são as referidas páginas iniciais do prefácio à Pedagogia do Oprimido, editado pela primeira vez em castelhano no ano de 1967.

⁷⁷³ A esse respeito é interessante o capítulo dedicado por Manfredo de Oliveira à Hermenêutica de Gadamer. Ver: **Reviravolta lingüístico-pragmática da filosofia**. P. 241

A pertença sujeito-objeto não se justifica a partir de uma estrutura do ente ou de um vínculo ontológico. É uma pertença no sentido de estar sobre o mesmo pano de fundo ou de ser um acontecimento na linguagem.⁷⁷⁴ Já não há uma consciência determinante. “A consciência do intérprete não é senhora do que chega a ela como palavra, nem se pode descrever adequadamente o que tem lugar aqui como conhecimento objetivo, de maneira que um intelecto infinito conteria tudo o que, de um modo ou de outro, pudesse chegar a falar a partir do conjunto da tradição”.⁷⁷⁵

Aqui não se trata da moderna teoria da representação, ou do sujeito, que mediante o método, extrai a verdade do objeto enquanto representação do sujeito.⁷⁷⁶ Para Gadamer, o objeto não é algo determinado pelo sujeito, pois quando a tradição volta a falar ela torna presente o que antes não era. No sentido da dialética clássica, o que o objeto torna presente é “o fazer da própria coisa”. Mas isso não quer dizer que o conhecimento filosófico não seja também um fazer que requer esforço, o ‘esforço do conceito’. O autor não declina da reflexão, ainda que esta já não seja reflexão de um ‘sujeito absoluto’.

Retornando à questão de Freire, também para Gadamer a reflexão encontra a sua expressão mais precisa e duradoura na literalidade, que resguarda a liberdade do sujeito perante o mundo, habilitando-o ao distanciamento epistemológico, imprescindível à atitude crítica, isto é, à conscientização. Embora a tradição, na forma de cultura-linguagem, nos coloque a sua questão, essa somente se nos apresenta como uma questão “para nós”, isto é, desde o nosso mundo-linguagem. Esse é o sentido de “ter mundo”, de “comportar-se para com o mundo” o que exige que aquele que se comporta seja livre diante daquilo que lhe vem ao encontro desde o mundo, a ponto de poder colocá-lo diante de si tal qual é. Esse mundo, afirma Gadamer, é linguagem; ter mundo é ter linguagem.⁷⁷⁷ Também o comportamento para com o mundo é realização lingüística e, como tal, possibilidade de distanciamento e de liberdade.⁷⁷⁸ Obviamente que o ‘mundo’ de que se trata aqui é

⁷⁷⁴ Aí está a decisiva diferença entre a formulação gadameriana na qual a intersubjetividade acontece sobre o “pano de fundo da linguagem” e a filosofia de Fiori na qual a intersubjetividade encontra sua justificativa na “participação de todos os entes no ser,” cf. item 1.5.1 do presente trabalho.

⁷⁷⁵ Idem, p. 669

⁷⁷⁶ Sobre a crítica de Gadamer ao objetivismo moderno, principalmente ao positivismo, **Verdade e Método**, p. 540.

⁷⁷⁷ Gadamer, op. Cit. P. 643

⁷⁷⁸ Idem, p. 645

a tradição, é o mundo humano que vem a nós, o mundo cultural, simbólico, mais precisamente, mundo-linguagem.

É precisamente a capacidade linguística livre que abre para o ser humano a possibilidade da liberdade face ao ‘mundo circundante’, não somente face ao ‘Umwelt’ em que os outros seres estão imersos, mas também o mundo sócio-cultural, no qual o ser humano se constitui humanamente. Essa liberdade efetiva-se no distanciamento do mundo, na possibilidade de emergir do mundo, mas que sempre ainda é linguagem.

Na concepção de Fiori, as tais palavras geradoras, tais como Freire as propôs, visam mais do que formar outras palavras e facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Para ele, formar novas palavras não é atividade “neutra”. As palavras são geradoras também no sentido de criarem novos significados, o que equivale à instauração de uma nova consciência de mundo, sempre no intuito de colocar cada dialogante do círculo de cultura no seu devido lugar de sujeito epistemológico e histórico, obviamente de modo relativizado, isto é, na redoma comum da linguagem como limite da expressão-compreensão do ser, ou, na perspectiva metafísica de Fiori, cada dialogante como sujeito, relativizado desde o ser como participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recolocando a questão na perspectiva gadameriana de compreensão da linguagem, em “Aprender a dizer a sua palavra” tem-se presente que ‘cada palavra deixa soar o todo da linguagem a que ela pertence e (o que é mais importante) desvela o todo da visão de mundo que a ela subjaz’. É nesse sentido que a palavra que chega a nós como tradição, que nos alcança, nos diz respeito no sentido de falar para nós de algo ao qual, desde sempre, pertencemos. A palavra não nos diz algo enquanto gramática ou dicionário, mas enquanto traz à fala o dito da tradição, que é o evento hermenêutico por excelência: apropriação e interpretação.⁷⁷⁹ Afirmar, pois, que a linguagem é constituinte do humano significa que ela ‘não é somente um dos

⁷⁷⁹ A esse respeito é interessante o capítulo dedicado por Manfredo de Oliveira à Hermenêutica de Gadamer. Capítulo do qual extraímos a citação não-literal acima. Ver: Manfredo Araújo de Oliveira. **Reviravolta lingüístico-pragmática da filosofia.** P. 241

dotes, de que o ser humano se encontra apetrechado; uma característica secundária do ser-no-mundo, mas a possibilidade de os seres humanos terem mundo baseia-se simplesmente na linguagem'. O mundo está aí como mundo para o ser humano de uma forma sob a qual ele não tem existência para nenhum outro ser vivo posto no mundo: a existência do mundo é lingüisticamente constituída.⁷⁸⁰ Trata-se, pois, simplesmente de assumir a linguisticidade originária do estar-no-mundo ou a linguisticidade da experiência hermenêutica, que não significa a determinação do ser humano pelo mundo, ao contrário, representa a possibilidade da liberdade frente ao mundo, entendido obviamente como mundo humano, cultural. Na afirmação de Gadamer, "ter mundo quer dizer comportar-se para com o mundo. (...) o que exige que nos mantenhamos tão livres, face ao que nos vem ao encontro a partir do mundo, que consigamos pô-lo ante nós tal como é. Essa capacidade é tanto ter mundo como ter linguagem."⁷⁸¹ O comportamento livre e a capacidade de distanciamento que ainda são realização lingüística.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FIORI, E. M. **Aprender a Dizer a sua Palavra**. In: **Textos Escolhidos II – Educação e Política**. Porto Alegre: L&PM, 19

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-Metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmática da filosofia**. São Paulo: Loyola, 1996.

⁷⁸⁰ Tal idéia se encontra em Verdade e Método, p. 643, na releitura que Gadamer faz da concepção de linguagem de Humbolt.

⁷⁸¹ Idem, p. 643. Gadamer acentua ainda que o conceito de mundo-linguagem de que se trata aqui se apresenta em oposição ao conceito de mundo circundante (Umwelt), tal como convém a todos os seres vivos no mundo, evitando assim o determinismo.

A CANÇÃO DO SENHOR GUERRA – NA CONTRA MÃO DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS DOS SURDOS

RAQUEL MACHADO¹

ANA THIELE SILVA MACHADO²

MARIA APARECIDA BRUM TRINDADE³

RESUMO

Nesses tempos de incertezas, tensões e desumanidades é importante refletir sobre a constituição e os aportes teóricos e práticos de Paulo Freire, pois sua compreensão de mundo, de homens e mulheres, seu comprometimento com as minorias e com os excluídos permite que o diálogo acerca do Ser surdo seja permeado pelo rigor e pela esperança de que a inclusão não exista apenas como força de lei, mas como uma realidade ética que respeite o surdo a partir de sua diferença e não mais produza exclusão. Paulo Freire foi uma grande personalidade do século XX. Aprofundou-se sobre questões da educação, lutou pela emancipação do povo oprimido, com esperança e amorosidade propôs alternativas à transformação social, assumiu seu compromisso político com a existência humana e mostrou que “mudar é difícil, mas necessário e possível”. Não foi localizado em seus escritos registros sobre a surdez ou a educação de surdos, o que não lhe afasta dessa temática, pois ao falar do outro, do diferente e do oprimido, Freire acolhe também a diferença surda, que traz em seus corpos marcas de um “mundo feio” e excludente. Nesse contexto, a escola abre suas portas a Todos corroborando o firmado em acordos nacionais e internacionais, no entanto na contra mão dessas normativas e dos direitos, constitui a exclusão como realidade. Possibilitando concluir que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. Realidade posta à grande maioria dos surdos, os quais nascem em famílias ouvintes, que têm pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais, o que acaba naturalmente excluindo-os de atividades importantes e necessárias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Direitos.

¹ Acadêmica do 1º semestre de Letras UFFS Cerro Largo. Graduada em Administração e Turismo URI Santo Ângelo. rhaql@yahoo.com.br.

² Acadêmica do 7º semestre de Pedagogia URI Santo Ângelo. Bolsista PIBID. anathiele8@yahoo.com.br.

³ Pedagoga, Especialista em Docência Interpretação e Tradução de Libras, Mestranda em Educação – URI, Frederico Westphalen. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI - Campus de Santo Ângelo.

O DIÁLOGO COM FORMA DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA

TÂNIA MARA MINETTO¹

CÊNIO BACK WEYH²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo, iniciar um diálogo que envolve os conceitos de educação de Paulo Freire e sua relação com as formas de opressão e de liberdade que a educação pode proporcionar na relação educando e educador. Ao elucidar as formas de violência do cotidiano escolar buscamos entender o reconhecimento dos educandos acerca do tema violência e das origens deste. Utilizaremos para reflexão dados do grupo focal realizado durante a coleta de dados do projeto de pesquisa sob o título, O PAPEL POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL AOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTES NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA EM CONTEXTOS ESCOLARES, NA CIDADE DE FREDERICO WESTPHALEN - RS: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES. Os alunos demonstraram reconhecer que sua postura que por vezes excede em relação ao professor. Contudo relatam que a ausência de diálogo e abertura para que possam expressar seus sentimentos, coloca-os numa condição de anomia, se sentem reprimidos. Destacam que sua produção aumenta quando o professor é mais flexível, que aprendem mais. Porém ao professor que os critica e os compara a seus filhos ou aos demais alunos, o aprendizado é mais lento, as aulas são intermináveis, o conteúdo não é apreendido. Em todos os momentos do grupo focal constatamos que os alunos tem clareza de que precisam de limites e querem ter na escola um espaço para discutir assuntos que possam ir além da matéria a ser apreendida, e quando relacionados a apreensão é mais eficaz. Assim a arte do diálogo muito bem conceituada por Freire nos possibilitou entender a relação entre educador e educando bem como a origem dos conflitos e a opressão existente no âmbito escolar. Os resultados da pesquisa aqui são parciais, contudo denota a origem dos conflitos pela ausência de diálogo.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Violência. Dialogo. Opressão.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Prof. Da URI de Frederico Westphalen. minetto@fw.uri.br

² Doutor no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Professor da URI – Campus de Santo Ângelo – weyh.gel@terra.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A área temática que envolve nossas reflexões, nesse artigo, esta relacionada ao eixo sete, sob o título, **Políticas Públicas: Diversidade, Interculturalismo, Direitos Humanos e Cultura de Paz**, focando nas ações de promoção de cultura de paz em diferentes espaços para assim levar a justiça social e equidade nas relações entre professor e aluno. Diante disso temos no Estatuto da criança e do adolescente a garantia de acesso a bens e serviços mas acima de tudo ao exercício pleno da cidadania e os direitos humanos básicos.

O enfoque para a violação dos direitos da criança e do adolescente que não se situa num campo específico, mas abrange desde a família a sociedade, bem como a forma de organização das políticas públicas no contexto contemporâneo. Essa violação de direitos, à qual se refere o presente estudo, especialmente no pós constituição de 1988, denota a incapacidade atual em operar as políticas públicas de forma a dar cobertura aos direitos humanos.

Levando-se em consideração esses aspectos, a violência vai tomando formas e expressões de acordo com a evolução da sociedade. São transformações rápidas e intensas, especialmente com o acesso das redes de comunicação e o encurtamento de distâncias, como a internet e demais meios de comunicação, que mudam o desenho do ser humano de relacionar-se e de interagir com a sociedade. Assim, a percepção fragmentada do mundo e do seu entorno, a fragilidade das relações familiares, sociais e comunitárias, abrem espaço e dão visibilidade, inclusive, para a violência simbólica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A área temática que envolve nossas reflexões, nesse artigo, esta relacionada ao eixo sete, sob o título, **Políticas Públicas: Diversidade, Interculturalismo, Direitos Humanos e Cultura de Paz**, focando nas ações de promoção de cultura de paz em diferentes espaços para assim levar a justiça social e equidade nas relações entre

professor e aluno. Diante disso temos no Estatuto da criança e do adolescente a garantia de acesso a bens e serviços mas acima de tudo ao exercício pleno da cidadania e os direitos humanos básicos.

O enfoque para a violação dos direitos da criança e do adolescente que não se situa num campo específico, mas abrange desde a família a sociedade, bem como a forma de organização das políticas públicas no contexto contemporâneo. Essa violação de direitos, à qual se refere o presente estudo, especialmente no pós constituição de 1988, denota a incapacidade atual em operar as políticas públicas de forma a dar cobertura aos direitos humanos.

Levando-se em consideração esses aspectos, a violência vai tomando formas e expressões de acordo com a evolução da sociedade. São transformações rápidas e intensas, especialmente com o acesso das redes de comunicação e o encurtamento de distâncias, como a internet e demais meios de comunicação, que mudam o desenho do ser humano de relacionar-se e de interagir com a sociedade. Assim, a percepção fragmentada do mundo e do seu entorno, a fragilidade das relações familiares, sociais e comunitárias, abrem espaço e dão visibilidade, inclusive, para a violência simbólica.

A pesquisa sobre **O PAPEL POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL AOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTES NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA EM CONTEXTOS ESCOLARES, NA CIDADE DE FREDERICO WESTPHALEN - RS: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES**, que objetivou identificar as formas de violência vividas contexto escolar e como estas estão expressas, pelos alunos, professores e gestores, proporcionou analisar as falas dos alunos e suas percepções acerca do tema violência e escola à luz de Paulo Freire, utilizando especialmente o livro Pedagogia do Oprimido. No momento de discussões com os alunos acerca do tema proposto percebíamos que a ausência ou a presença do diálogo fazia toda a diferença no cotidiano de sala de aula e na relação professor aluno.

O grupo focal realizado a partir de três encontros, sendo que no primeiro foi apresentado um vídeo com legenda explicitando todas as formas de violência. Após assistir o vídeo iniciamos um diálogo para com questões abertas sobre o cotidiano escolar para que os alunos expressassem seus sentimentos em relação a situações de violência vividas. O grupo composto de cinco alunos, dois meninos e três

meninas. Comportou-se de forma ética e responsável. Após deixarmos claro que manteríamos sigilo em relação a nomes ou fatos que pudessem expor professor ou aluno, o diálogo logo fluiu.

Com boa expressão oral e com cuidado para não cometer injustiças com seus professores, relataram que o bom professor é aquele que deixa aluno se expressar, “... e quando o diálogo é permitido, o professor faz o cara entender, explica brincado, nos motiva, traz assuntos que a gente vive, deixa a gente expressar o que sente” A⁷⁸⁷. Percebo aqui o coração e a alma de Paulo Freire bem como seus ensinamentos. Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* destaca que o aluno é um ser em formação e como tal é capaz de produzir conhecimentos, portanto o ato de ensinar a pensar e problematizar sobre a realidade é a forma mais acertada de compreender-se como ser social, levando-o a buscar a igualdade como norma na construção de seus conceitos e ideais.

Relatam ainda que tem professor que chega à sala de aula, dá uma leitura e manda trabalhar, sem explicar muito e por vezes ausenta-se da sala de aula, e quando suas aulas são expositivas o faz sem proporcionar ao aluno participação. Freire (2011) conceitua esse modelo de educação, denominada por ele de bancária, é um instrumento de opressão, pois concebem seus alunos como depositários, incapazes de produzir conhecimento. Não temos e não buscamos uma escola ideal com professores ideais, mas temos e buscamos alunos e professores críticos, que percebem a característica do professor e identifica o professor que busca a transformação social e aquele que reproduz a educação bancária, já numa condição de resignação em relação à importância relegada a educação no Brasil.

Essa característica de educador salienta-se no cotidiano escolar, o educando percebe, analisa e expressa esses sentimentos, denotando ser crítico em relação ao seu entorno e ao que envolve sua educação e seu desenvolvimento como cidadão.

Ainda na fala dos alunos, sentem-se oprimidos quando o professor os compara os seus filhos, diminuindo-os frente aos colegas. Segundo eles, são poucos os professores que tem essa postura, destacam o caráter negativo e violento para sua formação dessas experiências. Detalham que o professor ao se dirigir aos alunos o faz de forma a diminuir-los frente a outros jovens da mesma faixa etária.

⁷⁸⁷ Fala do Aluno A no Grupo Focal.

“Vocês ficam pensando em vídeo game enquanto meus filhos pensam em comprar livros, eles sim vão ter futuro, e quando vocês forem profissionais, eu não deixarei meus filhos em suas mãos” B⁷⁸⁸. Relatam os alunos indignados com a postura do professor.

Na concepção de Freire esse professor tem uma postura de opressor e de antidialógico, e dentre os elementos utilizados para a realização da dominação um dos métodos é a imposição da cultura do opressor, explícito nesta experiência vivida e relatada pelos alunos. Um discurso que oprime e que leva a pensar individualmente é um ato de violência do professor em relação ao aluno.

Ao expressar seus sentimentos os alunos denotam ter consciência crítica em relação a sua postura em sala de aula, dos professores e da equipe diretiva da escola. Observamos que nos discursos há o entendimento de que por muitas vezes o educando necessita de limites, e que o professor bom não é aquele professor que é permissivo, mas aquele que possibilita o diálogo e que quando podem colocar suas opiniões e discutir o tema proposto aprendem muito mais. Denotam a necessidade de colocar-se frente ao processo de aprendizagem, e de participar como sujeitos e não objetos. Assim quando o professor limita o aluno a aprender o que lhe é ensinado, o aluno se retrai.

Freire destaca que o diálogo tem como essência a prática da liberdade, e os alunos percebem que há uma diversidade grande de postura de professores, e que alguns não tem voz ativa e outros são rigorosos disciplinarmente e “emprensam o aluno na parede” B⁷⁸⁹. Os alunos denotam agir como ser pensante ao analisar acerca da postura do professor, deixaram claro que os professores devem ter pulso firme durante as aulas, que alguns alunos não respeitam o professor que não se impõe, contudo acreditam que o professor não deve ser rude ao exigir disciplina, que o bom professor sabe como exigir sem ofender com xingamentos e comparações.

A esse professor Freire (2011) descreve que o educador deve levar a verdadeira palavra daqueles que representa, provocando a o novo e meio ao velho da sociedade dominante.

⁷⁸⁸ Palavras do aluno B grupo Focal.

⁷⁸⁹ Fala do aluno B Grupo Focal.

Expressam ainda que alguns professores inibem o diálogo “ai a aula não rende, ai nós revidamos, o ideal é aquele professor que nos deixa conversar e trocar uma ideia, e que explica o quanto precisar sem reclamar” ⁷⁹⁰C. Aqui o aluno se refere à impaciência do professor ao ministrar as aulas e da incompreensão em relação às necessidades de diálogo entre professor e aluno.

“Os professores mais velhos não tem paciência, não tem muito controle e não falam as coisas de agora, só as coisas do passado” ⁷⁹¹C. Aqui os alunos denotam observar e identificar o perfil de professor que os motiva, contudo não devemos nos furtar de perceber que um professor mais experiente com mais anos de magistério tem sim muito a contribuir, esse pode ser um dos sintomas de adoecimento psíquico do professor e a negligencia do Estado em relação à saúde mental desse profissional. E ao discutir as formas de violência aqui podemos ter uma situação explicita de violência em relação ao professor. Há de se ressaltar a disparidade evidente entre gerações e interesses que também refletem no dia a dia da escola.

Expressam ainda a postura das outras professoras, que os motivam para estudar, que não dão folga pra eles, mas que são ótimas, porque “dá vontade de estudar e o tempo passa rápido” A⁷⁹². Tem clareza de que excedem nas suas atitudes às vezes, e que quando o professor impõe respeito isso não os agride, é considerado necessário. Percebe-se aqui que os alunos reconhecem o seu papel no contexto educacional e querem estudar e adquirir conhecimentos, mas que há uma forma de fazê-lo sem que esse processo seja opressor, que haja prazer em ir se construindo a cada dia com a própria escola e seus professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo em todo seu contexto é extremamente dinâmico, a cada dia temos novas tecnologias e informações, com acesso quase que instantâneo por todos, independente de classe social. Evidentemente que essas informações interferem diretamente no cotidiano escolar, contudo podemos e devemos utiliza-lo. Esse é o

⁷⁹⁰ Fala do aluno C Grupo Focal.

⁷⁹¹ Fala do aluno C Grupo Focal.

⁷⁹² Fala do aluno A Grupo Focal

padrão de escola que nossos jovens almejam e que Paulo Freire sonhava e acreditava que pudéssemos construir.

REFERÊNCIAS

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Vol. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª. Ed. Paz e Terra, 2011

MICHAUD, Ives. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. S. **Violência contra crianças e adolescentes**: Questão social, questão de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Materno infantil*, 1(2), 91-102. (2001).

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Desandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAULO FREIRE NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: ALGUNS APONTAMENTOS

JORGE LUIZ AYRES GONZAGA¹

JONAS TARCÍSIO REIS²

RESUMO

O presente texto apresenta um conjunto de reflexões preliminares acerca da presença de alguns elementos da pedagogia freireana no interior da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, gestão 2011-2014. O trabalho procura revelar como pode ocorrer concretamente a possibilidade de construção da autonomia e da emancipação dos educandos no âmbito do Ensino Médio. Por fim, destaca que se as concepções freirianas caminham em direção à construção de sujeitos capazes do exercício pleno da autonomia e da emancipação, as rearticulações teóricas propostas no EMP podem contribuir para a efetiva realização de processos educativos que finalizem na preparação para o exercício pleno da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Política Educacional. Educação Popular.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto procura construir uma reflexão acerca da existência de alguns conceitos pedagógicos freireanos no interior da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul – REE-RS (SEDUC-RS, 2011). Trata-se de um trabalho que objetiva fazer alguns apontamentos preliminares a fim de entender quais vínculos a reestruturação do Ensino Médio da REE-RS guarda com o legado teórico de Paulo Freire.

¹ Professor da REE-RS. Mestre em Educação. *jl.ayresgonzaga@yahoo.com.br*.

² Professor da REE-RS, da SMED-POA, Mestre em Educação. Doutorando em Educação. *jotaonas@yahoo.com.br*.

Da herança do pensador brasileiro, destacamos o enfoque teórico a partir do conceito de Educação Popular. Aqui, entende-se Educação Popular como sendo um processo educativo que inclui, por meio da sua cultura, grupos sociais marginalizados nos processos de produção de conhecimento, que nunca acessaram formalmente processos pedagógicos. Ou melhor, por meio da problematização do emaranhado cultural que os caracteriza como grupo, almeja-se construir processos de emancipação social. Essa concepção de educação significa não somente o acesso aos processos educativos, mas o acesso ao conhecimento objetivando o exercício da prática política consciente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Inicialmente, é preciso destacar que o Ensino Médio, no curso da história da educação brasileira, recebeu pouca atenção em comparação às outras etapas da Educação Básica. Dito de outra forma, ele ocupou posição marginal nos projetos de ensino formal definidos para o Brasil por via da iniciativa pública, por meio de legislação específica e políticas educacionais.

Ainda hoje, muitos jovens sequer conseguem ingressar no Ensino Médio. Daqueles que conseguem ingressar, poucos são os que chegam ao final com êxito, sem repetir anos, e preparados para o exercício da cidadania, para assumirem funções no mundo do trabalho e/ou continuar seus estudos em Instituições de Ensino Superior (IES) ou de nível técnico/tecnológico (AZEVEDO e REIS, 2013).

Outro elemento importante a se destacar é que, historicamente, essa etapa da educação não priorizou a formação geral dos educandos, ou seja, sempre esteve atrelada ao processo de formação de mão-de-obra precarizada para as emergências do mercado de trabalho (KUENZER, 1992; SAVIANI, 1989, 2011). Dessa maneira, o Ensino Médio não esteve na pauta das políticas públicas focadas no desenvolvimento econômico e social da nação de forma a contemplar os anseios das massas de trabalhadores. Contudo, constou para a manutenção do condicionamento social da classe que vive do seu labor, a saber, a subordinação à lógica perversa da extração da mais-valia de seu trabalho a custos baixíssimos para

o capital empresarial, cujo qual tem acento garantido na ordenação de significativa parcela da dominação e proposição político-educacional da nação.

Entretanto, observa-se que o modo organizativo da produção da materialidade necessária à vida dos seres sociais tanto no plano individual quanto coletivo necessita de uma nova organização das possibilidades de construção do conhecimento e dos processos de aprendizagem promovidos com o auxílio dos processos pedagógicos intra e extraescolares. Assim, os conceitos de inclusão, acessibilidade, permanência e sucesso e qualificação nos processos educativos tornam-se relevantes nas condições histórico-sociais hodiernas. Daí a validade e pertinência da proposta do Ensino Médio Politécnico - EMP da SEDUC-RS (ver SEDUC-RS, 2011).

Nessa linha, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM, de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), sinalizam, com mais clareza, o caminho de uma educação para a emancipação social, coadunada a uma perspectiva de formação geral, ou seja, de promoção da formação humana integral, que no EMP, se expressa no conceito de politecnia⁷⁹⁵. Entretanto, a proposta do EMP articula de forma especial alguns pressupostos. Expõe como conceitos a serem articulados na base das novas fórmulas de ensino e aprendizagem os seguintes: relação teoria/prática de forma indissociável, avaliação emancipatória, relação parte/todo, reconhecimento de saberes (que significa compreender e lançar mão dos “saberes de experiência feito” dos educandos para promover o estudo dos conhecimentos clássicos de nossa realidade, acumulados e registrados de diversas formas).

A proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio da REE-RS surge, segundo o discurso da gestão 2011-2014 da SEDUC-RS⁷⁹⁶, para dar conta de sanar as dificuldades geradas pelos preceitos e lógicas pedagógicas preponderantes nas escolas estaduais do estado, que há mais de três décadas ajudam a gerar um total de mais de 30% de perdas pedagógicas e materiais expressas nos altos índices de

⁷⁹⁵ No escritos marxianos, a politecnia aparece como sendo um princípio norteador das práticas pedagógicas, onde as técnicas modernas de trabalho têm de ser apropriadas intelectualmente pela massa de trabalhadores para que, munidos delas possam usá-las como instrumento de transformação social, na perspectiva de superação da lógica capitalista no âmbito econômico, político e social (AZEVEDO e REIS, 2013).

⁷⁹⁶ Denominamos de “discurso da gestão 2011-2014”, todas as falas públicas das autoridades vinculadas à SEDUC-RS no Governo Tarso, o conteúdo dos textos publicados no site www.seduc.rs.gov.br e as produções bibliográficas da mantenedora, durante o quadriênio citado.

reprovação e abandono no âmbito dessa etapa da Educação Básica (AZEVEDO e REIS, 2013). Tais lógicas preconizam o conteudismo, a avaliação quantitativa, certificativa e classificatória, o trabalho por disciplinas isoladas que dificulta a integração de saberes e compreensão da realidade, a teorização excessiva em torno de informações, fórmulas e sentenças que impede o trabalho de interação teoria/prática, fazer/compreender, fazer/pensar.

A partir da reestruturação curricular o índice de reprovação foi reduzido, em 2012 de 31,1% para 23,7% no primeiro ano do Ensino Médio (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 26). Entretanto, devemos destacar que a questão fundamental da reestruturação curricular expressada no EMP não significa simplesmente a elevação do índice de aprovação (SEDUC-RS, 2011). Conforme SEDUC-RS (2011), a aprovação deve refletir os processos de construção do conhecimento elaborados nos processos de aprendizagem. Dessa maneira, o índice deve refletir a qualidade do processo pedagógico que permite o avanço cognitivo, cultural e científico do fazer social dos educandos na escola.

Mesmo a reestruturação curricular não sendo percebida por parcela do corpo docente da REE-RS como um instrumento de inclusão e de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem por conta dos movimentos de resistência à implementação da proposta, a nova ordenação epistemológica, metodológica e pedagógica caminha no sentido de se construir uma educação em sintonia com a realidade dos educandos.

Nesse sentido, o Ensino Médio sai do paradigma da fragmentação curricular e percorre o caminho da interdisciplinaridade como instrumento didático de construção do conhecimento e autonomia encontrando eco na perspectiva teórica freireana. Aqui, é importante destacar que a interdisciplinaridade não se esgota como recurso metodológico de reorganização pedagógica para maior atratividade das propostas de estudo na escola. Ela tem como objetivo abrir espaço para a construção dos conhecimentos elaborados nos processos pedagógicos que integram e não fragmentam os fenômenos do mundo. A finalidade central é promover a transformação social, seja no fazer individual dos educandos, na sua capacidade reflexiva de exame e contemplação do mundo ou na dimensão coletiva, envolvendo as formas de relacionamento e troca sociais.

A retenção inconsequente permitida no interior das práticas do currículo

disciplinar/fragmentado precedente ao EMP, de origem positivista, foca-se na construção parcial do conhecimento e na percepção também parcial das relações dos indivíduos com a natureza e/ou contexto social. Nessa ação, a disciplinarização destina-se a produzir processos de alienação, não contribuindo para a construção de processos de autonomia dos indivíduos. Ao contrário, ela vai ao encontro da responsabilização única do discente acerca da não produção de suas aprendizagens, ou a responsabilização do contexto familiar, portanto, do acesso ou não às condições culturais e materiais favoráveis ao desenvolvimento intelectual e social do educando. Nega que essas condições familiares, na verdade, são frutos do contexto sócio-histórico, vinculadas diretamente às contradições e ao movimento das forças que disputam os ditames e as formas de organização da sociedade.

As perspectivas epistemológicas empiristas e aprioristas (ver BECKER, 2010) com forte presença no imaginário docente, em decorrência de uma concepção de escola para a reprodução, também contribuem para a exclusão de grupos significativos da população. Nessa perspectiva, a lógica pedagógica disciplinar, orientada no Taylorismo-Fordismo, gera processos de exclusão expressos na quantificação, na certificação e na classificação. Tais movimentos direcionam os indivíduos para os lugares a serem ocupados nos estratos sociais, sem que a sua capacitação seja para a escolha, mas sim para a obediência. Trata-se de um processo pedagógico que não desenvolve inovadores, criadores, mas meros repetidores do já instituído, refletindo na negação da escola como laboratório, e na “louvação” dela como um grande auditório, onde os oradores são os professores e os alunos apenas expectadores.

Nessa concepção, a escola é um lugar onde ocorre a reprodução social. As distinções entre os grupos sociais, expressadas nas classes, são reproduzidas pela escola, pois esta não oferece os instrumentos pertinentes que ajudem os alunos a caminhar em direção à autonomia, à emancipação. Na escola atual, os educandos são estimulados a competir e não a superar suas dificuldades junto aos outros. O parâmetro dos educandos é elaborado a partir da comparação e da hierarquização em relação ao outro, e não em relação a si mesmo. A lógica capitalista do consumo e competição é estimulada por meio do currículo fragmentado. Freire (1996; 1983), critica a educação de caráter bancário, ou seja, a educação fundamentada na simples transmissão dos conteúdos e da não produção dos conceitos e dos

conhecimentos pelo indivíduo na relação com outro. A educação bancária manifesta a incompatibilidade de compreensão da realidade a partir da ação do sujeito, como se desta não partisse a construção do conhecimento. O pensador faz a crítica da memorização, pois ela privilegia os processos mecânicos inspirados nos processos produtivos capitalistas. Enfim, traz à tona a incongruência do sistema educacional vigente com a construção de sujeitos autônomos preparados para o exercício da cidadania.

Cabe destacar, também, que a politécnica como preceito filosófico negador da educação bancária e orientador da construção dos processos educativos emancipatórios contribui, de fato, na promoção de alternativas para o desenvolvimento de sujeitos autônomos e comprometidos com a igualdade no âmbito das relações sociais, na dimensão econômica e política, principalmente. Isto significa expressar que a politécnica como elemento filosófico orientador na escola, para a compreensão e produção do conhecimento, vai ao encontro da construção de indivíduos autônomos preparados para o desafio de agir no mundo promovendo mudanças no sentido da justiça social.

Os pressupostos freireanos de inclusão social aparecem com mais nitidez no enlace da politécnica com o reconhecimento dos saberes (“saber de experiência feito”) (SEDUC-RS, 2011). Os indivíduos e os grupos sociais colocados à margem do tecido social são contemplados na proposta filosófica do ensino politécnico, porque o objetivo deste não é somente a reprodução do conhecimento que subjaz à técnica, mas a sua elaboração consciente. A politecnicidade procura oportunizar a compreensão do conhecimento que sustenta os processos tecnológicos de ação sobre o mundo. Ela não dá margem para disciplinarizar o conhecimento humano, não engessa o processo dialético, nem amordaça a construção do conhecimento. Pelo contrário, faz com que os mecanismos de percepção/ação na realidade sejam contemplados nos processos educacionais, por via do movimento de ação/reflexão/ação, de compreensão das imbricações entre o todo e as partes.

O Regimento do Ensino Médio (SEDUC-RS, 2012), que expressa as concepções pedagógicas e epistemológicas que orientam a política-educacional em vigor na REE-RS, destaca como centro as construções teóricas e metodológicas elaboradas por Freire (1983; 1982; 1975), Freire e Nogueira (2009), Freire e Shor (1986), que nos trazem a compreensão da impossibilidade da construção do

conhecimento que não está fundamentada na realidade vivenciada pelos educandos. Segundo Paulo Freire, os processos de produção do conhecimento devem estar alicerçados em compreensões e noções que os indivíduos têm da sua realidade. A produção do conhecimento não se dá *a priori* a partir do conhecimento em si e para si, mas na articulação do conhecimento elaborado historicamente pelo educando e o seu desdobramento na construção de novos saberes apoiados nos conhecimentos tácitos, o que proporciona a compreensão da realidade em sua concreticidade (KOSIK, 1976).

A articulação explicitada na proposta de reestruturação curricular, a partir do que é preconizado no Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (SEDUC-RS, 2012), está alinhada às concepções de Paulo Freire. Vejamos alguns elementos nele contidos:

O Projeto Político Administrativo Pedagógico norteia as ações da escola, alicerçado nos fins da educação, respeitando as disposições legais, a Gestão Democrática do Ensino, a Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico e a realidade da comunidade de nosso Estado. O Projeto Político Administrativo Pedagógico contempla a fase de desenvolvimento e a possibilidade de construção de projetos de vida, elegendo como referenciais: o trabalho como princípio educativo e a politecnia compreendida como o domínio intelectual da técnica. O Atendimento Educacional Especializado encontra-se no Projeto Político Administrativo Pedagógico e contempla as ações necessárias para a inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem e na organização escolar (SEDUC-RS, 2012).

Além desse referencial, agrega como princípio orientador o:

Reconhecimento de saberes – a construção curricular tem com centralidade as práticas sociais, nas quais o diálogo realiza a mediação entre as práticas e o conhecimento científico universalizado, entendendo que a transformação da realidade se dá pela ação dos próprios sujeitos. (SEDUC-RS, 2012, s/p).

O reconhecimento de saberes é elemento fundamental para que o sujeito cognoscente possa construir o conhecimento significativo. Parece-nos pouco razoável e inócuo a construção do conhecimento fundamentado em um processo deslocado da realidade e da vivência dos educandos e dos indivíduos. A construção

do conhecimento é um processo embasado na vivência da realidade concreta dos educandos. O processo disciplinar que objetiva a transmissão do conhecimento elaborado metodologicamente na repetição, com o objetivo de treinar e disciplinarizar no sentido de normatizar o indivíduo não vai ao encontro da construção de indivíduos autônomos.

Os processos de construção do conhecimento emergidos sob a égide pedagógica do reconhecimento dos saberes, além de valorizar os conhecimentos já elaborados historicamente pelos indivíduos, no plano cognitivo dão sustentação a que o novo conhecimento tenha aplicabilidade na vida concreta dos sujeitos. O conhecimento se transforma em instrumento de mudança social tanto no aspecto individual como coletivo. Assim sendo, a relação indivíduo/conhecimento elaborado pedagogicamente passa a ter uma finalidade política e social, ou seja, passa a possuir finalidade na realidade concreta do sujeito. O reconhecimento dos saberes dos educandos está alinhado com os temas geradores de Freire (1983), que articulam a construção do conhecimento à realidade dos indivíduos, ou seja, às suas vivências fundamentadas na realidade concreta do cotidiano.

Nesse sentido, cabe lembrar uma das reflexões mais famosas de Freire quando afirmava da impossibilidade de se alfabetizar adultos da região nordeste do país a partir do exemplo da palavra “uva”. Freire afirmava que não havia possibilidade de alfabetização porque a palavra “uva” não possuía significado ao trabalhador nordestino, pois no nordeste não se produzia a “uva”. Atualmente, já é possível se alfabetizar um trabalhador nordestino ou um morador do nordeste a partir da palavra “uva”, visto que esta fruta agora é produzida no nordeste e, portanto, na realidade concreta dos indivíduos o conceito de “uva” se faz presente. A partir desta compreensão, o “reconhecimento dos saberes” de quem conhece o conceito de “uva” no nordeste brasileiro, bem como no sul e no sudeste do país, pode auxiliar na produção do conhecimento novo a partir daquele já elaborado pelo indivíduo e do reconhecimento deste conhecimento como significativo ao educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa reflexão considerou como base teórica a concepção explicitada no “Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico” (SEDUC-RS, 2012), e na

“Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” (SEDUC-RS, 2011), que evidenciam a necessidade de construção do conhecimento a partir do conhecimento já construído historicamente pelos indivíduos na educação formal, não formal e informal (Trilla, 2008, 2003; Gonh, 2010, 2006). Neste sentido, evidencia-se que os processos de construção do conhecimento não são exclusivos do sistema formal de educação. Os conhecimentos construídos fora do sistema de ensino formal são considerados válidos.

Procuramos compreender, sucintamente, em que aspectos as concepções emanadas do pensamento de Paulo Freire se apresentam como possibilidades de construção de uma pedagogia centrada nos educandos. Destacamos, porém, que não é intenção deste texto, elaborar uma compreensão abrangente das concepções freireanas na amplitude das formuladas pelo autor da “Pedagogia do Oprimido”. Entretanto, destacamos uma das centralidades da contribuição de Paulo Freire na dimensão da educação e, que provocou uma mudança significativa na educação brasileira e mundial, ou seja, a centralidade dos processos de educação pensados a partir dos sujeitos cognoscentes. Corresponde a afirmar que os processos de aprendizagem a partir de Freire são sistematizados de maneira significativa e hegemônicos no educando e não mais no conhecimento fragmentário e disciplinar e na figura do professor como transmissor de conhecimento elaborado e válido.

Da mesma forma, no EMP se contempla as necessidades contemporâneas de se construir um currículo alinhado com as necessidades dos educandos e das organizações societárias em que estão inseridos. Assim podemos afirmar que a reestruturação curricular em curso na REE-RS não é a tentativa de se estabelecer uma nova teoria e uma nova metodologia pedagógica, mas sim reelaborar de forma orgânica uma série de concepções políticas e pedagógicas construídas ao longo do tempo pela ala progressista da educação. Isto significa evidenciar que concepções epistemológicas como a relação entre a parte e o todo articuladas à interdisciplinaridade provocam uma nova orientação para a movimentação pedagógica na escola. Somando-se a esse aspecto podemos citar as concepções centradas nos processos de aprendizagem, que culminam na avaliação emancipatória: a expressão dos resultados centrados nos processos de aprendizagem e não mais orientadas pela quantificação e classificação, das

condições de infraestrutura, Sabendo que todas elas estão fundamentadas nos princípios da gestão democrática e na elaboração das possibilidades concretas de sua instrumentalização na construção coletiva da comunidade escolar, onde será possível obter condições metodológicas de implementação de uma nova concepção de escola: uma “Escola Cidadã” (AZEVEDO, 2007; BRANDÃO, 2002).

Por fim, frisamos que a possibilidade de organizar novos horizontes para a educação gaúcha é um exemplo de positividade a ser seguido na atualidade. A articulação entre teoria e prática, ação/reflexão/ação na reestruturação curricular em andamento na REE-RS contribui para a construção de indivíduos críticos e transformadores da sociedade hodierna.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. C. de. *Reconversão Cultural da Escola: Mercoescola e Escola Cidadã*. Porto Alegre: Editora Sulina e Editora Universitária Metodista IPA, 2007.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (ORGs.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BECKER, F. *O caminho da Aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRANDÃO, C. R. *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf> (último acesso: abril de 2014).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar: 2006.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1976.
Regimento do Ensino Médio Politécnico. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

KUENZER, a. z. *Ensino de 2º grau, o trabalho como princípio educativo*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1992

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. Educação formal e não formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo Summus, 2008.

_____. O universo da educação social. In: ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni. *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Demerval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. *Educação em Diálogo*. Campinas SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Memória de Educação).

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014*. SEDUC-RS: Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.seduc.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 04 set. 2012.

SEDUC-RS. *Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico*. PARECER 310/2012. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação.

DAS SITUAÇÕES-LIMITE AO INÉDITO VIÁVEL: A RESILIÊNCIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

EDENISE DO AMARAL FAVARIN¹

ADRIANA MOREIRA DA ROCHA²

CELSO ILGO HENZ³

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar as ações desenvolvidas pela Rede Integrare, órgão suplementar articulador, de apoio e mediação às questões que envolvem a educação e desenvolvimento profissional de docentes e gestores do Centro de Educação (CE), unidade de ensino de uma universidade pública federal, na região sul do Brasil. Dentre as ações desenvolvidas, será enfatizado o I Ciclo de Debates, intitulado “Mundos do CE”: Desenvolvendo Resiliência, realizado no mês de junho de 2012. A abordagem de pesquisa utilizada é qualitativa, optando-se pela investigação-formação (MACIEL, 2006). A investigação-formação envolve três momentos: mobilização, sensibilização e atividades formativas, seguindo uma lógica dialética em espiral. O referencial teórico dialoga entre os pressupostos de Freire e autores que abordam formação de professores e resiliência. Acreditamos que uma formação voltada para o desenvolvimento de processos resilientes, possibilita a integração entre o ser, pensar, agir e sentir no e com o mundo, enfatizando situações harmoniosas que conduzem a caminhos de superação dos próprios limites e daqueles que são pertinentes ao seu cotidiano e ambiente de trabalho. Os resultados tem demonstrado que a partir do levantamento das necessidades identificadas pela comunidade do CE, a Rede Integrare contribuiu com a formação permanente dos servidores, mediante o desenvolvimento de ações extensionistas como os Ciclos de Debates que tiveram boa aceitação e responderam às principais demandas relativas aos aspectos inter-relacionais e pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Rede Integrare. Resiliência. Investigação-Formação

¹ Licenciada em Pedagogia (UFSM), Especializanda do Curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM) e Mestranda em Educação na Linha de Pesquisa 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional (UFSM) – Contato: edenisefavarin@gmail.com.

² Professora Adjunta no Departamento de Fundamentos da Educação e Coordenadora do Programa em Pós-Graduação em Educação. Atua na Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (UFSM) – Contato: adrianaufsm@gmail.com.

³ Professor Adjunto no Departamento de Administração Escolar e atua na Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (UFSM) – Contato: celsoufsm@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Rede Integrare é uma proposta desenvolvida no Centro de Educação (CE), unidade de ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na região sul do Brasil. Trata-se de um trabalho coletivo de inserção e integração comunitária, interlocução dos saberes da docência e da gestão, bem como do desenvolvimento profissional no âmbito da educação permanente, da produção e divulgação de novos saberes, como os saberes tecnológicos, por exemplo. Surgiu com a finalidade de buscar respostas alternativas às necessidades de formação permanente dos docentes e técnicos administrativos em educação (TAE's) do CE.

Antes da Rede ser denominada Integrare, havia o Núcleo de Atividades Especiais de Extensão e Serviços (NAEES), que surgiu no ano de 1999. Este núcleo ocorria à Direção do CE com vistas a obter apoio para ações conjuntas, principalmente de formação continuada de seus professores. Em 2003, se constituiu como um núcleo estruturado, com espaço físico, profissionais e bolsistas e passou a se organizar com projetos, principalmente de cursos de especialização lato sensu e a participação em cursos de formação permanente. Em 2005 a demanda por formação continuada foi aumentando, dando origem ao Programa de Desenvolvimento do Profissional Docente (PRODEPD), cujos resultados foram avaliados positivamente pela comunidade interna e externa. Em 2008, com a mudança da coordenação houve a necessidade de sensibilização da comunidade interna do CE no sentido de avaliar o Programa e conseqüentemente o próprio núcleo. A intenção era que este fosse assumido como parte orgânica do CE, ou, então, substituído por novos dispositivos de inserção e integração comunitária.

As ações do NAEES, ao longo de sua história, conduziram à ideia de que deveria se constituir um órgão articulador da integração comunitária do CE. Uma instância através da qual se atenderia à comunidade em suas demandas de cursos especiais e programas, sobretudo com relação ao desenvolvimento de profissionais da educação. No entanto, isto não se apresentava de modo claro, principalmente em duas situações: a) dificuldade do CE, departamentos e professores em assumir contextos especiais de formação de professores para além das demandas existentes; b) encaminhamento de demandas que não eram do programa de desenvolvimento do profissional docente, confundindo as ações do NAEES com

projetos de extensão específicos para este fim e que poderiam ser articulados por outras fontes de recursos ligadas aos grupos de pesquisa e já atendidos por estes.

Considerando as dificuldades encontradas, o NAEES foi colocado em discussão e substituído por uma Rede de Educação e Desenvolvimento Profissional, focada na educação permanente dos Profissionais da Educação, a Rede Integrare.

A Rede Integrare passou a ser dinamizada por uma coordenação colegiada, com representação dos estudantes. Ficou responsável principalmente pela prospecção e oferta de instâncias diversas de formação permanente dos profissionais da Educação em formação, egressos e professores das redes de ensino básico, profissional, tecnológico e superior.

Seu campo de ação integrou o ensino, pesquisa, extensão e gestão, abrangendo inclusive as demandas internas e estabelecendo uma relação mais estreita com os campos de práticas e estágios, dos cursos do CE e dos demais cursos da UFSM, sobretudo das licenciaturas e externas, da comunidade em geral. Para isto faz-se necessárias políticas de gestão e planejamento estratégico das ações, com foco no apoio ao desenvolvimento profissional docente atuante, na Educação Básica, Profissional e Tecnológica e na Educação Superior.

Nesta última, sendo as ações prioritariamente de formação dos formadores (licenciaturas) e dos professores e gestores do ensino básico, profissional, tecnológico e superior, constituindo-se como uma instância dinamizadora importante do *Ciclus* - programa institucional de formação e desenvolvimento profissional de professores e gestores da UFSM.

As estratégias de ação da Rede Integrare abrangem a concepção e execução de programas e projetos, envolvendo cursos especiais e serviços (próprios e/ou com parcerias), tendo como focos a educação permanente de professores e gestores.

As políticas e estratégias para as relações com a comunidade e com as unidades internas da universidade têm sido [re] definidas conforme a demanda de trabalho. Através da metodologia investigação-formação, necessitamos avançar nas metas de elaboração de princípios e normas de gestão e organização do trabalho a ser amplamente divulgados junto a comunidade do CE.

Definimos as necessidades formativas dos profissionais do CE segundo a capacidade já instalada e a viabilização de fontes de captação de recursos imediatos, realizando um projeto e submetendo-o a um edital de fomento para extensão. Este projeto partiu de estudos exploratórios com vistas ao levantamento

das necessidades a partir das realidades abrangidas pela Rede. Isto tem permitido a organização dos cursos com um financiamento mínimo dos mesmos com verbas próprias e da agência de fomento, com uma bolsa e verba de custeio.

Os estudos exploratórios para o levantamento da realidade, em especial a análise de necessidades educativas é um aspecto central de intervenção, portanto, da investigação-formação, merecendo reflexão. A análise reflexiva das necessidades formativas desses profissionais contribui para uma formação, quer inicial, quer contínua, na direção de “[...] uma construção cientificamente mais sólida e socialmente mais útil, do edifício da formação contínua [...]” (Esteves e Rodrigues, 1993, p. 08). Almeja-se abordar as necessidades dos professores e promover o desenvolvimento profissional e pessoal, estimulando o desejo de ser melhor na profissão.

A Rede Integrare aspira como meta o reinvestimento e a configuração de uma formação em um continuum sintonizado com a realidade, em um tempo presente para os professores. Nessa direção Freire, (1991, p. 90) diz

Acho que uma das boas coisas que um jovem, uma jovem, um adulto, um homem velho, qualquer um de nós tem como tarefa histórica, é assumir o seu tempo, integrar-se, inserir-se no seu tempo. Para isso, porém, mais uma vez, eu chamo a atenção dos moços para o fato de que a melhor maneira de alguém assumir o seu tempo, e assumir também com lucidez, é entender a história como possibilidade.

Então, o diagnóstico por meio de uma análise das necessidades de formação de professores torna-se uma estratégia fundamental a seguir na formação profissional dos professores. Isto torna-se importante por ajudar o professor na definição e alcance de seu projeto profissional, articulando-o diretamente às condições concretas de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento profissional e respondendo adequadamente às solicitações do cotidiano pedagógico.

Para Esteves e Rodrigues (1993) a análise de necessidades formativas deverá sempre surgir “[...] associada a um dispositivo de pesquisa, que se quer científica, susceptível de fornecer informação precisa [...]” (p. 08). Nessa direção segue a nossa compreensão de investigação-formação, como concepção metodológica do trabalho desenvolvido pela Rede que definida por Maciel (2006, p.386), consiste em

um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no exercício da

docência, planejado e dinamizado por meio da investigação-ação, constituindo-o concretamente em investigação-formação. As interfaces entre investigação e prática profissional ocorrerão por meio de um continuum de “ações, reflexões, decisões e inovações/ações”, em espirais ascendentes, que têm como base impulsionadora o diagnóstico e a modelagem dinâmica de atividades individuais e/ou coletivas, que são avaliadas em processo reflexivo e dialógico.

A leitura da realidade “não é só dado objetivo, o fato concreto, senão, também, a percepção que o homem tem dela” (FREIRE, 1976, p.32). A realidade do CE é compreendida por nós como ponto de partida na diagnose de necessidades e possibilidades para o permanente (re) planejamento das atividades em um processo reflexivo, permitindo a compreensão do desenvolvimento profissional e as intervenções para a sua otimização enquanto contexto cooperativo de educação permanente, de investigação dos movimentos da educação, de sistematização e socialização das produções decorrentes do processo.

A investigação-formação, dimensionada na prática investigativa concretiza-se como um processo formativo, conduzindo à aprendizagem de como fazê-la também na docência. Cada fase cíclica representa uma nova proposta (trans) formativa e é o meio pelo qual vai se (re) configurando o trabalho cotidiano, ativando-se recursos mediadores auxiliares e sociais.

As **etapas de desenvolvimento da investigação-formação**, consonante à ideia de que incorpore atividades docentes de estudo tem uma estrutura dialética, considerando uma espiral que envolve: mobilização, sensibilização e atividades formativas.

Deste modo, temos a **base da espiral - mobilização e sensibilização**: que consiste na realização do seminário com a comunidade do CE para o mapeamento da realidade. O **eixo concêntrico** refere-se às **atividades formativas** e é composta por: [1] *Planificação das atividades docentes de estudo*; [2] *Ações de capacitação/comunidade de aprendizagem*; [3] *Elaboração de projetos de aprendizagem para aplicação na prática pedagógica*; [4] *Avaliação processual*; [5] *Replanejamento*. Os resultados efetivos que se buscou com essa proposta metodológica envolvem a formação qualificada dos profissionais do CE em propostas pedagógicas inovadoras.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Rede Integrare - ambiente de integração e desenvolvimento docente

Trata-se de um órgão suplementar articulador, de apoio e mediação às questões que envolvem a educação e desenvolvimento profissional de docentes e gestores, tanto das escolas parceiras quanto da própria unidade e da universidade, em apoio a outras instâncias formativas. Promove cursos, seminários e eventos em geral ligados à educação e desenvolvimento profissional. Também, busca a integração em parceria com os diretórios acadêmicos das licenciaturas, contando com os discentes na organização e desenvolvimento da proposta.

As metas de constituição da Rede Integrare envolveram a definição da natureza do vínculo institucional e encaminhamentos decorrentes, junto à elaboração de políticas que asseguram a continuidade entre as propostas de formação inicial e continuada na unidade de ensino, totalmente voltada à formação de professores. A partir disto foi definida uma estrutura administrativa mínima para a agilização do sistema estratégico: coordenação, secretaria, rede de apoio, envolvendo professores, bolsistas, técnicos em assuntos educacionais e grupos de pesquisa. Também foi necessária a otimização do espaço físico existente, tendo em vista as atividades prospectadas e a natureza das ações de cada programa.

Passamos a relatar a construção do projeto inicial da Rede Integrare, definidas metas de curto, médio e longo prazo. O projeto de extensão Formação permanente: Um processo contínuo de reflexão e diálogo é uma proposta oriunda de um Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional desenvolvido pela Rede, a partir do qual se construiu ciclos de debates com o objetivo de promover ações desencadeadoras de melhores condições de acolhimento, trabalho e permanência no CE como espaço laboral, contribuindo com a formação continuada dos seus servidores.

No período de junho a setembro de 2013 (exceto no mês de agosto) foram propostos a comunidade do CE, especialmente ao corpo docente e aos técnicos administrativos em educação três ciclos de debates. No mês de junho ocorreu o I Ciclo de Debates intitulado Os “Mundos” do CE: desenvolvendo resiliência. Este teve como palestrante uma psicóloga que abordou a resiliência, possibilitando reflexões sobre como promover um ambiente melhor de convivência. Este ciclo desencadeou

o desenvolvimento da Oficina Ação do Coração no CE; no mês de julho o II Ciclo proposto foi Dialogando sobre o Início da Carreira Docente no Ensino Superior, o qual teve como palestrantes professoras principiantes e também docentes com mais anos de carreira docente de duas universidades públicas da região sul; o III Ciclo de Debates ocorreu no mês de setembro em parceria com o Grupo de Estudos Ensinantes e Aprendentes da Nova Era (GEEANE), desenvolvendo uma Jornada de Palestras – Ciência, Fé e Espiritualidade: Interconexões na saúde e na educação. Esta Jornada teve como palestrantes médicos e líderes religiosos. Ao final do ano, pretendemos publicar um E-book com o material produzido nos ciclos de debates.

Considerando a premissa freiriana que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p.79), o projeto propõe ações concretas, definidas a partir do diálogo e da reflexão sobre a realidade, levando em conta as necessidades formativas do CE, na perspectiva de uma práxis de construção social, que pensa e propõe mudanças crítica e coletivamente.

Deste modo, o I Ciclo de Debates ocorreu no dia 27 de junho de 2013 no Auditório do LINCE, mediado pela psicóloga Fabiane Bortoluzzi Angelo. O evento intitulado Os “Mundos” do CE: desenvolvendo resiliência envolveu a participação de professores e TAE’s do Centro, que debateram no primeiro momento sobre os processos resilientes envolvendo o “ser” individual e o “ser” coletivo, considerando o modo como nos sentimos e de que forma podemos contribuir para encontrar soluções frente as situações que permeiam o CE, em prol da construção de um ambiente de trabalho mais acolhedor e o fortalecimento de relações no mesmo.

Neste momento os participantes foram convidados a se expressarem através da escrita sobre quais os aspectos que precisam ser melhorados no CE. Após as socializações, no segundo momento do Ciclo a mediadora distribuiu aos participantes duas folhas: a primeira contendo os aspectos negativos do CE escritos por outros colegas e a segunda em branco para que fossem escritas ações possíveis de serem realizadas com a finalidade de minimizar os problemas levantados e desenvolver processos resilientes. No momento posterior, os participantes foram convidados a socializar os aspectos a serem melhorados e as sugestões propostas.

Dentre os aspectos a serem melhorados, foram elencados: a fragilidade das relações interpessoais entre alguns docentes em relação aos TAE’s; ausência de

uma sala de convivência que promova a integração entre toda a comunidade do CE; comprometimento tanto por parte de alguns docentes quanto de alunos; fragilidades no que se refere a interação e relacionamento entre os colegas; competições; desvio de função; isolamento de alguns colegas; falta de integração de alguns segmentos do CE como um todo; a prepotência dos docentes em relação aos TAE's; resistência no que se refere a integração de diferentes cursos; melhoria no trato entre as pessoas; exercitar o diálogo, entre outras.

As sugestões propostas pelos participantes foram: a fragilidade das relações interpessoais podem ser minimizadas a partir da inserção do diálogo, do compartilhamento de opiniões, da escuta sensível, do respeito a opinião e o posicionamento contrário, da humildade em prol do reconhecimento de seus erros; para os problemas infraestruturais a ampliação do espaço físico do CE, considerando a ideia da criação de um espaço de convivência ampliado, promovendo a integração da comunidade acadêmica; prosseguimento as atividades dos Ciclos de Debates; valorização das pequenas coisas, como um olhar, a tolerância, a interação entre os pares, a compreensão e o desenvolvimento do amor incondicional; comprometimento de toda a comunidade do Centro; diálogo entre os diversos segmentos do Centro de Educação; investimento no bem-estar e no próprio processo formativo, entre outros.

Os aspectos elencados acima perpassaram o debate entre os docentes e os TAE's presentes. Após, houve a realização do momento final do I Ciclo de Debates do CE, no qual a mediadora apresentou dois vídeos: o primeiro referente a resiliência e o segundo acerca da campanha "Ação do Coração".

A campanha Ação do Coração teve início no ano de 2012 na cidade de Santos em São Paulo. A atividade consiste na confecção de corações de tecido, de tamanhos diversos, que são distribuídos no dia 2 de agosto, data que faleceu o irmão do ator Eduardo Furkini, idealizador do projeto. No ano e 2013 a cidade de Santa Maria foi escolhida para a campanha ser desenvolvida. Com a aprovação da diretora do CE, os participantes do Ciclo sentiram-se mobilizados a participarem desta ação, colaborando na confecção de corações no momento final do I Ciclo de Debates.

Reflexões entre a Resiliência e as Premissas de Freire

O termo resiliência é conhecido a muito tempo na área da física. Psicólogos americanos, há mais de vinte anos utilizam este termo para “[...] descrever também um conjunto de qualidades que favorecem o processo de adaptação criativa e transformação a despeito dos riscos e adversidades” (POLETTI E DOBBS, 2007, p.13).

Na Europa, o termo resiliente é utilizado por especialistas das ciências sociais que o compreendem como a capacidade de “dar a volta por cima”, ou reagir positivamente diante de adversidades que perpassam o cotidiano.

Ao citar Vanistendael, Poletti e Dobbs (2007) acreditam que a resiliência apresenta uma dupla dimensão: “1) a resistência à destruição, a capacidade de proteger sua integridade sob fortes pressões. 2) a capacidade de se construir, criar uma vida digna de ser vivida a despeito das circunstâncias adversas” (POLETTI E DOBBS, 2007, p. 14).

Ainda, existem situações diárias em que os processos resilientes são desenvolvidos. Podem ser externados em situações de acúmulos de estresse e tensão como também em momentos em que os sujeitos mesmo face aos perigos mantêm-se em harmonia.

Mediante Achkar (2013) a sociedade de hoje é caracterizada por injustiças, atitudes segregatórias e desiguais. Neste cenário, ainda existem profissionais da educação que se preocupam com o seu contexto formativo e buscam constantemente estratégias para resgatar a autoestima em prol da valorização das capacidades individuais, considerando o meio coletivo em que estão inseridos.

Acreditamos que adotar uma postura resiliente no campo educativo, consiste em educar para promover a libertação dos sujeitos, considerando suas peculiaridades e necessidades formativas, pois pessoas que exercitam a resiliência [...] resistem mais e perseveram por mais tempo diante das adversidades e em relação às dificuldades (ACHKAR, 2012, p.33). Um educador resiliente é, na verdade

uma personalidade resultante de intervenções de apoio, ele é otimista e se dedica a tarefa de educar com amor. É inovador e cheio de ideias e novos conceitos que pouco-a-pouco vão penetrando como ação e reação,

interferindo no que já está pronto, causando novos resultados e interferindo no que já está pronto, causando novos resultados e desenvolvendo novas maneiras de lidar com as adversidades de sua profissão (ACHKAR, 2012, p.34).

Podemos dizer que, promover atitudes resilientes no contexto formativo é despertar a vocação ontológica do ser humano que é o desejo de humanizar-se, de “ser mais”. Freire (2011) compreende o “ser mais” como um processo, no sentido de que vivemos em nosso cotidiano o duelo constante entre humanização e desumanização. Refere-se na possibilidade que existe em cada um de nós como ser inconclusos. Nessa direção, é um desafio nas práticas formativas criar espaços e condições para que se efetive essa conquista.

Sobre o processo de humanização Freire diz que

[...] ao falar do “Ser Mais” ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta “vocação”, em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de variar de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos (FREIRE, 2011, p.137).

Ao estabelecer relações com os pensamentos freirianos, entendemos que há processos resilientes que perpassam a relação opressor e oprimido. Poletti e Dobbs (2007) dizem que a resiliência consiste em um motivo para obter esperança e Freire (2011) diz que a esperança remete a uma invenção humana que caracteriza nossa própria natureza que se constitui histórica e socialmente. Em outras palavras, é um projeto e a viabilização do projeto humano.

Os oprimidos são feridos, reprimidos, mas possuem habilidades necessárias para minimizar estes conflitos, a partir da sua vocação ontológica que é expressada no desejo de “ser mais”. Somente uma formação baseada no viés da libertação pode contribuir com a ampliação das práticas resilientes.

Na tentativa de “ser mais” os oprimidos que vivenciam as situações-limites visam alcançar o tão esperado inédito-viável. Mas, para chegar ao inédito-viável é necessário desenvolver processos de resiliência diante das situações adversas que serão encontradas ao longo do percurso vital. Podemos dizer que “tornar-se

resiliente é percorrer um longo caminho” (Poletti e Dobbs, 2007, p.35). Caminho este repleto de situações-limites que podem ser contempladas sob duas óticas: como um obstáculo intransponível ou como algo que pode ser rompido e superado. Nas palavras de Freire

Em resumo, as situações-limite implicam na existência de pessoas que são servidas direta ou indiretamente por estas situações, e outras para as quais elas possuem um caráter negativo e domesticado. Quando estas últimas percebem tais situações como a fronteira entre ser e ser mais humano, melhor que a fronteira entre ser e não ser, começam a atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o “possível não experimentado” contido nesta percepção. Por outra parte, aqueles que são servidos pela situação-limite atual vêem o possível não experimentado como uma situação-limite ameaçadora, que deve ser impedida de realizar-se, e atuam para manter o “status quo”. (FREIRE, 1979, p.17).

Diante das situações-limites, Freire (1981) utiliza a categoria atos-limites que expressam atos que se dirigem à superação e á negação do estabelecido, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva. Podemos dizer que os atos-limites podem vir acompanhadas de atitudes resilientes e de esperança frente as situações desafiantes nos contextos formativos, pois Freire (2011) defende a ideia de que sem a esperança não se pode iniciar os embates, pois esta é que possui tal importância em nossa existência individual e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que a partir do levantamento das necessidades identificadas na comunidade do CE, a ação extensionista da Rede Integrare contribuiu com a formação permanente dos servidores, através do desenvolvimento de ações como os Ciclos de Debates que responderam às principais demandas relativas a aspectos inter-relacionais e pedagógicos da comunidade do Centro. Os Ciclos ofertados tiveram boa aceitação pela comunidade, pois promoveu a reflexão sobre educação e desenvolvimento profissional.

A Oficina Ação do Coração, resultante do I Ciclo de Debates do CE ocorreu em espaços não acadêmicos como no Royal Plaza Shopping e Hospital Casa de Saúde em Santa Maria. No contexto do CE, a Oficina foi realizada nos dias 26, 29, 30 e 31 de julho e 1º de agosto, na qual participaram os acadêmicos, os professores,

funcionários, TAE's e público em geral como também crianças.

Foram confeccionados aproximadamente 150 corações e no dia 31 de julho a embaixadora da Ação do Coração Maria Silva Tavares junto a psicóloga Fabiane Angelo concederam entrevista a TV Campus no CE divulgando a importância desta ação social. No dia 02 de agosto os colaboradores da Rede se uniram a grande concentração ocorrida na Basílica da Medianeira, onde foi consolidada a Campanha Ação do Coração 2013.

Acreditamos que uma formação voltada para o desenvolvimento de processos resilientes, possibilita a integração entre o ser, pensar, agir e sentir no e com o mundo, enfatizando situações harmoniosas que conduzem a caminhos de superação dos próprios limites e daqueles que são pertinentes ao seu cotidiano e ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

ACHKAR, A. E. **Resiliência: ferramenta para uma educação de qualidade**. Curitiba: Appris, 2013.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagogica em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987, pp. 173 – 193.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. (Orgs.). **Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1993.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Cartas a Guiné-bissau: registros de uma experiência em processo**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação e Mudança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

MACIEL, A. M. R. Investigação-formação. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 386.

POLETTI, R.; DOBBS, B. **A Resiliência: a arte de dar a volta por cima**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DOS ASPECTOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

FABIANA BACK FINGER ¹

SONIA MARIA PICCOLI ²

RESUMO

O presente trabalho discute a formação de professores a partir das contribuições e reflexões de Paulo Freire, numa perspectiva emancipatória. Atualmente a formação de professores tem sido assunto de discussão por inúmeros teóricos, pois os mesmos acreditam ser esse um campo merecedor de uma profunda investigação, considerando a necessidade de qualificar o sistema educacional brasileiro. Nesse aspecto, é imprescindível pensar sobre o papel dos docentes, como agentes da concretização de uma educação para a emancipação, libertação e autonomia dos educandos. Para a concretização dessa proposta, acredita-se na superação de um modelo educacional tradicional, reprodutivista, tecnicista que ainda encontra-se presente nos espaços escolares. Compreende-se que todos os estudos e análises realizadas no desenvolvimento do trabalho educacional, reportam-se a necessidade de reconfiguração dos cursos de formação docente para que busquem através de outra ação docente a reconstrução do sistema educacional para atender as demandas atuais no que diz respeito às necessidades dos alunos nas aprendizagens. Esse texto tem a intenção de ampliar conhecimentos sobre a formação docente, num viés de constituir professores mais reflexivos, críticos e pesquisadores. O trabalho é resultado das reflexões de uma pesquisa bibliográfica e o desenvolvimento do mesmo, está apoiado em referenciais teóricos que discutem o tema escolhido.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação emancipadora. Teoria e prática.

¹ Acadêmica, graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – *Campus* de Santo Ângelo. E-mail: fabiana.finger@hotmail.com.

² Prof^a Ms. do DCH/URI *Campus* Santo Ângelo. E-mail: spiccoli@santoangelo.uri.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse texto objetiva discutir a formação de professores, buscando um amplo entendimento de como se processa essa formação, visto que, percebe-se a necessidade da ressignificação da prática pedagógica do professor no interior das escolas. Apresenta a possibilidade de provocar nos educadores reflexões sobre o trabalho pedagógico que é realizado no ambiente escolar, com o objetivo dos mesmos resultarem em significativas melhorias no exercício diário de suas práticas pedagógicas, construindo e reconstruindo saberes de acordo com as necessidades contextuais devido à imprevisibilidade permanente que permeia a sala de aula.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Atualmente, percebem-se várias tentativas de mudanças que a educação vem sentindo decorrentes das exigências da modernidade. Cada vez mais, há a necessidade de uma prática reflexiva necessária ao professor, com o objetivo de que a referida prática seja compreendida como uma necessidade profissional por parte do professor e para o adequado exercício da docência. Por isso (FREIRE, 1999) aponta que o ato de ensinar exige, rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional.

Segundo Freire, a formação docente e os princípios da educação libertadora e emancipadora são partes indissociáveis do processo educativo. A proposta pedagógica de Paulo Freire consiste na ação reflexiva e dialógica, como possibilidade de mudança da sociedade e das pessoas. “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1999, p.44).

Atualmente, ainda, nos deparamos com a tendência educacional tradicional, um modelo que vê no educando um sujeito indiferente e receptor de conteúdos, o qual geralmente é fragmentado e descontextualizado da realidade do aluno. Freire denomina esse modelo de educação como “educação bancária”, pois consiste em apenas depositar conteúdos em seus alunos aonde os mesmos vão guardar esses conteúdos para mais tarde devolver ao professor e isso é chamado de “avaliação”. Esse tipo de educação impossibilita o pensamento livre, a expansão da criatividade e a construção da consciência crítica do sujeito.

Na educação bancária o professor é possuidor de conhecimentos e informações e sua prática pedagógica se reduz a facilitar a memorização por parte do aluno. Na citação a seguir constata-se esse fato com clareza quando:

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. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1982, p. 66).

Na tentativa de romper com esse modelo de educação, está a proposta da educação emancipadora, que se configura como libertadora. Esse tipo de educação proporciona aos educandos e aos educadores condições de serem sujeitos atuantes em sua história, libertando-se da opressão e exclusão social. Assim, “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” (FREIRE, 1999, p.66).

A educação problematizadora possui um aspecto dialógico. A partir da relação dialógica entre educadores e educandos, objetiva-se a libertação e a emancipação humana. Na dialogicidade educativa, o professor se torna mediador do processo educativo e o processo de ensino e de aprendizagem se tornam mais dinâmico.

Diante dessas considerações, vemos que uma formação baseada na reflexão sobre as concepções e práticas educativas pode oportunizar ao professor a ressignificação sua ação pedagógica e assim lutar pela proposta de transformação educacional e social. Para isso, também, é necessária uma formação que permita a reflexão crítica sobre a prática. Freire acrescenta 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" (FREIRE, 1999, p.43).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO SEGUNDO FREIRE

De acordo com Freire o homem é um ser inacabado e é preciso levar em conta esse inacabamento. Com isso então, podemos afirmar que:

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 finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 11).

Nessa condição, Freire, anuncia a obrigação de o professor orientar a atividade docente com princípios que direcionam à autonomia. O professor não pode se portar como dono das verdades absolutas e inquestionáveis e, assim transferir seu conhecimento, mas, pode auxiliar o seu educando a ampliar e desenvolver seu próprio pensamento e sua opinião crítica.

Diante dessas considerações de Freire, constata-se que o processo de formação docente, não se restringe ao momento da formação inicial, entretanto, estende-se por toda trajetória profissional do educador. Além disso, Freire complementa dizendo que “ensinar não é só transferir conhecimentos” (...) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1999, p.25). Assim, o processo de formação docente é fundamentado na vivência de atitudes em sala de aula e nas experiências do educador nas suas ações pedagógicas cotidianas, em contato com o ambiente de trabalho. Da mesma forma, é preciso refletir permanentemente e criticamente a prática pedagógica.

A partir do pensamento de Freire, a formação continuada é idealizada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, articulada com a formação inicial. Assim sendo, ambas correspondem à interação das aprendizagens construídas nas instituições formadoras com as aprendizagens no exercício da profissão docente.

A formação acadêmica inicial permite ao professor iniciar a atuar no ambiente escolar, porém, a cada dia aparecem novos desafios à sua função. Nesse contexto, a formação continuada configura-se como uma constante busca de atualização, de aperfeiçoamento e construção de uma identidade própria do educador como um ser flexível, aberto as inovações. A formação continuada é importante porque, como visto, a formação inicial, muitas vezes é insuficiente frente aos desafios que a prática em sala de aula apresenta.

Perante a esses aspectos, pode-se dizer que além da formação técnica e científica fornecida pelo ensino superior, a atualidade nos exige uma prática pedagógica consistente e crítica, a qual acompanha a necessidade de mudanças da sociedade. Deve-se buscar através da formação continuada, constituir-se um educador que pensa, age, reflete e que se transforma.

Assim sendo, o espaço escolar compõe ainda, um lugar de formação do professor. O educador e o educando interagem, o que possibilita ao professor ir reconstruindo seu conhecimento e com isso alterando sua forma de ação e como consequência da reflexão da sua prática o que corresponde a uma maneira de (re) construção de saberes.

FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE NA ATUALIDADE

As constantes mudanças tecnológicas, econômicas e sociais têm comprimido a escola a se adequar conforme as novas exigências contemporâneas. Diante das transformações, as escolas e os professores precisam rever suas posturas e também, considerar que cada educando é único, tendo seu modo e tempo de aprendizagem, o qual deve ser respeitado.

O ambiente escolar de êxitos, diferente dos que ainda presenciamos, é aquele visto como um espaço de aprendizagem e tem a função de possibilitar aos educandos, a construção do conhecimento e estimular o desenvolvimento de habilidades e competências à produção de um novo saber, que possam compreender as injustiças sociais, tão presentes em nossa sociedade. Acredita-se que professores comprometidos e valorizados têm condições de atuar como profissionais capazes de contribuir com essa tão sonhada transformação, e isso demanda uma formação docente com qualidade. Logo, é preciso que o educador perceba na sua formação inicial e continuada condições de analisar quais são os saberes e princípios necessários à prática educativa.

Por conseguinte, os educadores desde a formação acadêmica precisam assumir-se como sujeitos essenciais para a produção do saber e estar cientes de que a prática do ensinar, de acordo com Freire “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1999, p.25). Isso quer dizer que, não compete aos professores transmitir conteúdos prontos e acabados, todavia, oportunizar aos educandos meios para que possam construir conhecimento e auxiliá-los a situarem-se como indivíduos dotados de capacidades.

Nesse sentido, cabe ao educador apontar direções aos dicentes para que compreendam o mundo atual e proponham-se a buscar mudanças em relação às condições de vida digna para todos, decorrentes de uma sociedade injusta e desigual. Assim, as finalidades do ensinar devem visar a condição de que as mudanças sociais são possíveis.

O ato de ensinar no processo de formação demanda reflexão das práticas educacionais cotidianas, aprimoramento dos conhecimentos, busca de novos saberes e estratégias de ensino. Posto isso, percebe-se que os cursos de formação de professores muitas vezes são insatisfatórios, pois possuem caráter teórico e se

distanciam da prática pedagógica. Assim, o educador necessita conforme Freire (1999) esforçar-se para conseguir se aperfeiçoar na prática educacional, sendo que, sua formação baseada na teoria não foi suficiente para subsidiar a prática docente. Assim, percebe-se que a graduação não é suficiente para a formação do professor e é necessário atribuir a prática como forma para desenvolver um trabalho qualitativo da educação. A importância da formação acadêmica deve ser vista como um espaço para a construção do conhecimento, que vai sendo prosseguido e reconstruído por toda vida profissional.

Outro aspecto a considerar é que não bastam apenas equipamentos tecnológicos e espaços físicos inovados se a escola carecer de docentes capacitados e motivados para fazer um trabalho de ação coletiva com os educandos buscando o efetivo processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que a escola busque trabalhar conteúdos significativos, desafiando o educando a pensar criticamente sua realidade.

Afirmando a proposta de Freire, propõe-se uma educação transformadora, democrática e participativa. A escola almejada é aquela que proporcione meios de compreender os desafios na atualidade, à luta pela melhoria da qualidade de vida e comprometida com as demais pessoas.

Portanto, percebe-se que o desafio de ser professor está baseado na busca pelo conhecimento e a inovação da prática, para capacitar-se da melhor forma para atender a demanda da realidade. Considera-se que a formação continuada pode ser um processo que resulta na melhoria da qualidade do ensino, no contexto educacional contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse trabalho, é importante destacar as várias aprendizagens construídas, entre elas, que na construção dos conhecimentos por parte dos alunos, os mesmos encontram-se com a possibilidade de tornarem-se sujeitos críticos, ativos e autônomos, construtores de sua própria aprendizagem e deixando de ser apenas um assimilador de conteúdos. Ao educador, cabe incentivar a aprendizagem, dominar os assuntos que pretende ensinar e promover a interação constante entre professor e alunos.

A reflexão e a ação devem subsidiar a prática pedagógica, a fim de que o educador possa reinventá-la, observando o interesse dos docentes e a realidade a qual estão inseridos, de maneira a adequar a prática conforme o contexto.

A formação dos professores alude em um conjunto de saberes construído ao longo da vida, decorrentes das relações com outras pessoas e instituições escolares.

Sabe-se que somente a formação de professores não pode garantir as transformações educacionais que necessitamos. Para a garantia da qualidade educacional, é necessário repensar também a valorização do educador e as condições atuais que a escola possui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

DA OPRESSÃO À AUTONOMIA: A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIREANO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FRANCIELE FÁTIMA MARQUES¹

RESUMO

Apoiada na trilogia pedagógica de Paulo Freire, constituída pelas obras, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*, o presente artigo busca como foco de discussão a forte presença da crítica de Freire como uma contribuição significativa no desenvolvimento do processo educativo no contexto da Educação de Jovens e Adultos na atualidade. A pesquisa, nesta perspectiva de busca pela presença de Freire no discurso atual da Educação de Jovens e Adultos, estabelece elementos indicativos da necessidade pela retomada dos conceitos de opressão e autonomia como aspectos inerentes às relações interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar, bem como, a presença do discurso e das práticas freireanas para a constituição das práticas pedagógicas atuais na Educação de Jovens e Adultos. As relações de opressão e a busca pela construção da autonomia perpassam por todo o texto.

PALAVRAS-CHAVE: Oprimido. Autonomia. Paulo Freire. Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa educacional constitui-se em um campo aberto de inquietudes e indagações que se caracteriza por uma investigação capaz de perpassar por diferentes campos do conhecimento. Neste meu caminho percorrido de leituras e pesquisas, um questionamento torna-se recorrente e dará aqui, o foco deste artigo.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2005). Mestre (2010) e Doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo - RS. Professora do Sistema Público Municipal de Ensino de Erechim – RS (Educação Básica) e Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim (Ensino Superior). Tem experiência na área da educação como docente, bem como, desenvolveu pesquisa, atuando nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Livros Didáticos, Educação Formal Escolar, Formação de Professores, Processo de ensino aprendizagem, Alienação, Humanização, Paulo Freire. E-mail: francielemarques@hotmail.com / francielemarques@uri.com.br

Em que termos a crítica de Freire à educação e sua preocupação com a opressão e a autonomia dos sujeitos contribuiu, de forma significativa, no desenvolvimento das práticas da Educação de Jovens e Adultos na atualidade?

Partindo-se do questionamento supracitado, percorro, mesmo que de forma esparsa, alguns períodos de minha trajetória acadêmica e profissional, a fim de contextualizar a inserção de tal inquietude que hoje se constitui no foco desta escrita. Sou a filha mais nova de três irmãs. Meus pais, provenientes de famílias de agricultores, abandonaram os estudos muito cedo para auxiliar nas tarefas domésticas e de lida diária na agricultura. Minha mãe, que estudara até a 5ª série do Ensino Fundamental, costureira industrial, meu pai, que mais tarde retoma os estudos e conclui o Ensino Médio, policial militar, trabalharam durante toda uma vida para nos deixar um legado apenas, educação.

Iniciei meu processo de escolarização no ano de 1989, aos 06 anos de idade. Durante toda minha infância, estudei em escola pública, desde a minha entrada na Pré-escola até a 8ª série do Ensino Fundamental (1989-1997). Aqui, a relação professor-aluno concentrava-se numa relação de verticalidade com o objetivo principal de repassar informações e conhecimentos que o professor detinha e que, mais tarde, o

estudante deveria colocar em prática, numa relação tenaz entre a opressão durante o processo e a autonomia a ser demonstrada após o processo.

Ao terminar o Ensino Fundamental, cursei, no Ensino Médio, o Magistério e, foi aqui, que se deu o meu primeiro contato com o “processo educativo”, sob um novo olhar e uma nova perspectiva. Ao término das aulas e inserção no estágio, passo, num piscar de olhos, de estudante à professora, devendo colocar em prática o aprendido durante os 03 anos de preparação⁸⁰³. Neste estágio, ao trabalhar com uma 1ª série do Ensino Fundamental de 08 anos de uma Escola Estadual do município de Erechim - RS presenciei toda e qualquer forma de representatividade da educação em um mesmo espaço escolar. Essas multifaces as quais a escola estava submetida me instigavam e, em minha imaturidade ainda, acabava não aceitando tais questões e até me frustrando com elas, por precisar seguir um modelo educacional no qual eu não vislumbrava produtividade alguma. Ao concluir o Ensino Médio e as atividades de Estágio, apresentava-se em mim uma forte vontade de transformar a

⁸⁰³ O Magistério constitui-se em uma formação a nível médio, onde ocorrem durante os 03 anos de estudo, duas preparações, uma vinculada ao vestibular, com matérias específicas para isso e outra para atuar em sala de aula, com matérias pedagógicas que dariam suporte à entrada no processo educativo.

educação, de fazer algo muito diferente daquilo que eu podia visualizar e, com estas percepções e inquietações optei pelo curso de Pedagogia e fui sendo introduzida na Educação, tendo-a como paixão hoje, por acreditar que a escola, mais do que reprodutora do sistema, pode ser transformadora dos sujeitos que por ela passam e, ao me libertar da posição de “ignorante”, poderia também libertar os educandos que por ela passam.

Neste período de escolhas, ainda não possuía um conhecimento maior acerca das obras de Freire, as quais, mesmo tendo sido trabalhadas durante o Magistério, como citei anteriormente, o discurso freireano se apresentava excessivamente distante da minha vivência em sala de aula. Durante a graduação fui compreendendo e vislumbrando um novo olhar para a proposta de Freire, conseguindo visualizar que o distanciamento existente entre a teoria e a prática não se constituía em um problema teórico, mas sim, de uma estruturação escolar que não vislumbrava qualquer tipo de transformação, crítica esta que o próprio Freire faz em seus escritos, quando nos propõe a ‘libertação’ dos oprimidos e a possibilidade de efetiva participação dos sujeitos nas decisões sociais e políticas, incluindo-se o ambiente escolar, onde denota um educar para a autonomia. Já na conclusão da

graduação, no ano de 2006, após concurso no Sistema Público Municipal de Ensino, assumo uma turma de Educação Infantil, vindo a trabalhar neste mesmo nível e escola até o ano de 2009.

Anterior a isto, no ano de 2008, um novo desafio se apresenta. Abarcada pelo discurso inovador do processo educativo, sem percebê-lo efetivamente na sala de aula, que continuava com os mesmos antigos e tradicionais métodos de ensino, através, especialmente, dos livros didáticos, num ensino fragmentado e fora do contexto social dos estudos, me lancei a estudar o processo de alienação da educação durante o Programa de Mestrado, acreditando, na época, serem os livros didáticos o principal fator do fracasso da educação, quando provoca a alienação de estudantes e professores durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste estudo, como consequência do ensino fragmentário e descontextualizado que provocara a alienação dos sujeitos do processo educativo, acabo por visualizar que não somente os livros adquirem a responsabilidade por tal fracasso e desinteresse de professores e estudantes, mas a falta de autonomia de ambos em sala de aula é fator primordial para que isso ocorra, manifestando uma condição dúbia de opressão neste processo.

Durante o Mestrado, o contato mais direto com as perspectivas de Freire se torna necessário, quando assumo, em meu município, a Coordenação Geral da Educação de Jovens e Adultos, com a meta de construir um projeto de educação de jovens e adultos em um município que, em toda sua história, não teve programas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este novo programa, denominado de Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Erechim⁸⁰⁴ foi criado por mim no ano de 2009, após muitos estudos, participações em debates e, em especial, pesquisas com os próprios estudantes que seriam os participantes deste e, no ano de 2010, com apenas 01 ano de funcionamento, este é contemplado com a Medalha Paulo Freire em Educação, por ter o menor número de evasão e o maior grau de satisfação dos estudantes que aqui se encontravam, numa

⁸⁰⁴ O Programa consiste em um centro de Educação de Jovens e Adultos criado para atender a população, acima de 15 anos, não alfabetizada do município de Erechim, bem como, aqueles que não tiveram oportunidade de estudo na idade considerada correta e os que se encontravam em distorção idade-série (mais de 02 anos na mesma série). O diferencial do centro consiste no fato de que, alterando os padrões normais onde os estudantes deslocam-se de seus bairros para ir até a escola, este se deslocava até o local dos seus estudantes (sindicatos, igrejas, associações, ginásios, etc), caracterizando-se como um centro itinerante. Além desta característica diferenciada, o centro possuía ainda, dentro da carga horária mínima exigida para as aulas, 20% dela destinada à sua qualificação profissional, ofertando-se diversos cursos profissionalizantes aos matriculados neste centro, em parceria firmada com SENAI, SENAC, IFRS e indústrias do município.

avaliação realizada por pesquisadores que atuam junto ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação.

A partir deste momento passo a analisar então o que trazia esta satisfação e fazia com que os estudantes não evadissem da sala de aula, característica marcante na EJA⁸⁰⁵, e pude então perceber que a forma como o processo de construção e implementação foi sendo construído, de modo coletivo e participativo, foram os principais fatores de satisfação dos estudantes que em suas falas relatavam se sentirem parte do processo e não meros receptores, de terem saído de suas posições de oprimido para resgatar sua cidadania, de conseguirem visualizar no projeto a preocupação com o sujeito atuante em sociedade.

Desta forma, mais do que os diferenciais erigidos por mim neste projeto, a participação e constante presença dos estudantes nas decisões construíram nestes um sentimento de autonomia e liberdade, libertando-os da posição de oprimidos até aqui vivenciada e que, na maioria dos casos, os fez abandonar cedo os bancos escolares, passando a sujeitos

⁸⁰⁵ A evasão das turmas de Educação de Jovens e Adultos do município chegou, em determinados momentos, a cerca de 60% do número de matriculados (alguns nem chegaram a frequentar e outros evadem já no início das aulas).

atuantes, transformando o processo alienante em um processo libertador.

Hoje, inserida em um contexto acadêmico, como professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim, frequentando um Programa de Doutorado e, inserida também como professora da Educação Básica do município, consigo ter novamente esse olhar de incompatibilidade com o dito e o realizado nos ambientes formais de educação. O envolvimento com as relações de poder que oprimem e que, ao mesmo tempo, buscam a autonomia, se traduz num importante agente motivador da escolha pelo objeto de pesquisa, que se afunila na direção da concepção freireana na exposição de tais conceitos, tendo como foco a Educação de Jovens e Adultos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Freire e a Educação de Jovens e Adultos: perspectivas e atualidades

A História da Educação Brasileira evolui no país apresentando momentos de rupturas marcantes. Em meio a

estas rupturas e tentativas de melhoria da educação pelo povo brasileiro, é que, no período de 1959 a 1964, o chamado Período das Luzes da Educação de Adultos no Brasil, surge com força a proposta pedagógica implantada por Freire, com o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, programa que teve forte presença do Professor Paulo Freire⁸⁰⁶. Esse período é marcado pela presença de um grande número de pessoas atuando junto aos movimentos populares na construção de uma nova educação, por acreditarem que esta permitia uma ação de transformação social.

Desta forma, apesar do golpe militar de 1964, que promoveu uma ruptura no campo educacional, bem como, o seu exílio, Freire continua sua luta e seus estudos na busca por uma educação libertadora e, no Brasil, nas décadas de 1960 a 1980, os movimentos populares, num legado deixado por Freire, também continuam os trabalhos de alfabetização

⁸⁰⁶ A importância dada à educação de jovens e adultos no Brasil surgiu como uma medida alternativa à necessidade de qualificação de mão de obra barata para atender a demanda do processo de industrialização. Assim, a única proposta para esta modalidade, que teve como objetivo a formação de cidadãos numa perspectiva crítica, foi desenvolvida por Paulo Freire. Sua proposta, no entanto, foi abortada pelo regime militar, que via nessa práxis educativa um poder subversivo muito grande.

de adultos⁸⁰⁷, mesmo que na clandestinidade e de modo disperso. Neste contexto, movimentos sociais e sociedade civil passam a ocupar espaços na cena pública, renovando as estruturas e organizando novos meios de expressão, bem como, direcionando as demandas educacionais, o que resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988, dando reconhecimento social dos direitos de todos, apesar das contradições desta aplicação na prática.

Assim, para iniciar o processo de construção de uma reflexão acerca da autonomia no processo educativo a partir dos pressupostos freireanos, faz-se necessário, antes de expor e avaliar a presença de Paulo Reglus Neves Freire como um exímio educador, contextualizá-lo como homem, para o qual sua luta e presença diária baseiam-se em sua realidade, por sua condição de brasileiro, nordestino e ‘pobre’, rebuscando assim alguns traços da vida de Freire, onde sua proposta pedagógica se insere.

Nascido no ano de 1921, na periferia do Recife, Freire teve uma formação intelectual marcada pelos limites da época.

⁸⁰⁷ Segundo Paulo Freire, o projeto construído em parceria com os movimentos sociais e populares não previa em nenhum momento, a desresponsabilização do Estado para com a escolarização, mas foi pensado como uma estratégia de garantia da participação de todos na construção das políticas educacionais, motivando os jovens e adultos para o processo de alfabetização.

Aprendeu a ler e escrever com seus pais, junto às mangueiras do quintal de casa e costumava usar um pedaço de pau para escrever na terra o que fora aprendido. Freire concluiu até o ensino secundário e no ano de 1941 ingressou na Faculdade de Direito, onde graduou-se. No entanto, sua carreira como advogado foi interrompida logo em sua primeira causa. O sacrifício de sua sobrevivência em prol da sobrevivência de outro sujeito que o fez desistir do Direito, demonstra o caráter e a preocupação com que Freire tratava a todos com os quais convivia, preocupação mais tarde demonstrada quando propõe uma pedagogia do oprimido.

No ano de 1944 casou-se com Elza Maia Costa e talvez, por sua influência, Freire caminhou em direção à educação. Sua primeira experiência como professor foi, inicialmente, com aulas particulares, para ajudar a família. Logo em seguida, outra experiência foi como professor de sintaxe e língua portuguesa. “Ainda sinto o gosto da primeira classe que dei. Foi algo que me encheu de emoção, de um sentimento de felicidade. Quase que chorei na rua, depois de ter dado a primeira aula” (MYLES e FREIRE, 2003, p. 80).

Em 1947 ingressou no Serviço Social da Indústria (SESI), junto ao Departamento Regional de Pernambuco, na Divisão de Educação e Cultura como alfabetizador, onde

permaneceu até 1954. Esse tempo em que permaneceu no SESI, segundo ele próprio, foi o que determinou sua trajetória como educador e pesquisador acerca dos saberes locais, o modo de ser, organizar e agir no mundo e com as pessoas. A partir daí Freire deu seus primeiros passos para o que mais tarde seria considerado como um eixo condutor de suas atividades como um exímio e reconhecido educador, no que ficou conhecido como *Círculos de Cultura*, cuja primeira experiência, o fez capaz de, em apenas 47 dias, promover a alfabetização de cerca de 300 agricultores adultos. Esses resultados logo repercutiram nacionalmente e Freire é convidado pelo Ministro da Educação a replicar essa experiência em âmbito nacional. A campanha, no entanto, não pode ser desenvolvida, em função do golpe militar de 1964, onde Freire foi preso e após 02 meses, exilado, na Bolívia, no Chile, nos Estados Unidos e em Genebra, permanecendo fora do país por cerca de 15 anos.

Assim, foi a partir de sua realidade que Freire pode, através de uma leitura concreta do mundo, propor uma pedagogia libertadora e voltada à autonomia, à conscientização da opressão e sua possível ação transformadora, a libertação. Nas palavras de Freire (2012, p.29), “[...] Libertadora porque, implicando o enraizamento que

os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva”.

Há uma situação paradoxal quando pensamos a proposta de Freire a partir de sua tradução no imaginário popular. Dada a inserção direta ou indireta das ideias de Freire, todo profissional da educação, de uma forma ou outra, já teve contato com os seus escritos. No entanto, de forma geral, as pessoas que não possuem uma leitura mais aprofundada destes escritos, ao refletir sobre a rapidez com que Freire recebeu reconhecimento, mencionam sobre o *Método Paulo Freire*, que, no geral, se traduz como um método analítico de alfabetizar através das palavras geradoras, ou seja, palavras que pertencem ao cotidiano social de cada educando. Esse método e seus escritos posteriores fizeram com que Freire ganhasse o mundo, mesmo que, em muitos casos, tendo os seus princípios utilizados com grandes lacunas de interpretação e aplicação prática. De tal maneira, para que haja um melhor entendimento da concepção de autonomia aqui apresentada como um princípio educativo no contexto das sociedades complexas, é que passo, neste momento, por caracterizá-la.

A palavra ‘autonomia’ em sua origem, derivada do

grego, é composta pelo adjetivo ‘autós’, que significa “o mesmo” e “por si mesmo” e, pelo substantivo ‘nómos’, que tem por significado etimológico “compartilha”, “instituição”, “lei” ou “uso”. Desta forma, a palavra indica ‘a capacidade de darem-se suas próprias leis e compartilhá-las com os seus semelhantes’, ou seja, é a capacidade que alguém adquire de governar a si mesmo, numa propriedade pela qual os sujeitos pretendem poder escolher as leis que regem sua própria conduta.

A autonomia é, portanto, um processo dialético de construção da subjetividade do indivíduo, a qual depende de uma construção coletiva dentro do campo das relações estabelecidas no contexto vivido. Daí emerge a necessidade de uma busca dialógica e intersubjetiva, a fim de caracterizar a autonomia no sentido do sentir-se livre, numa correlação do tratamento livre da criança e do exercício legítimo da autoridade adulta.

Historicamente, o conceito de autonomia aparece pela primeira vez na filosofia política grega, quando se autoriza as cidades-estados criarem suas próprias leis, sem se submeterem a leis de outras cidades-estados. Neste primeiro momento, portanto, o conceito de autonomia não estava vinculado ao indivíduo. Somente a partir do humanismo

individualista da Idade Moderna, no século XVII, é que o conceito atinge o indivíduo, ao classificá-lo como um ser racional e livre.

Para traduzir o conceito de autonomia, portanto, Freire utiliza-se de alguns fundamentos teórico-metodológicos que antecedem esta problemática. Defende, em sua proposta, uma educação libertadora em contraponto à educação “bancária” até então existente nas instituições de ensino formal, definindo sua proposta pedagógica na relação dialética educador-educando. Para superar a contradição existente entre as propostas pedagógico-educacionais direcionadas aos dominantes e as direcionadas aos oprimidos, propôs um trabalho de conscientização e de politização, dando a estes condições necessárias para, além de conhecer sua realidade de opressão, poder superá-la. Quando parte da realidade do educando, do meio em que vive, alicerça seu método no diálogo entre educador e educando, numa concepção de aprendizagem enquanto participação e construção e não mera recepção e decoreba,

Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhes, enfaticamente,

que não, que “Ada deu o dedo à arara”. (FREIRE, 2012, p.67)

As palavras geradoras, propostas por Freire como forma de orientar os debates, são exemplos deste processo de construção coletiva, quando retiradas do próprio universo vocabular do educando, as *‘palavras geradoras’*, como denominadas por ele, palavras estas que dariam origem ao processo de conhecimento não só das palavras, mas do contexto vivido.

Com efeito, mesmo com o passar dos anos, o cenário educacional que vem sendo construído demonstra que os pressupostos de Freire vêm delineando grande parte das pesquisas educacionais, numa busca constante pela melhoria da qualidade do processo educativo. Essas constatações nos fazem perceber a atualidade dos pressupostos freireanos, quando a categoria “autonomia”, proposta por ele, vislumbra a necessidade de um novo educador, que pense a educação de forma a garantir essa construção autônoma por parte do educando, dentro de um princípio democrático e onde ambos, educadores e educandos tornam-se autônomos durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa autonomia democrática vincula-se à capacidade que as pessoas adquirem de assumirem posições de solidariedade e luta por

um bem comum, da construção coletiva de projetos que atendam interesses comuns. “[...] A autonomia, [...] é processo, é vir a ser. [...] É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”. (FREIRE, 2013, p. 105)

Destarte, o contexto educacional atual vem marcado por inúmeras transformações que insurgem esse novo pensar do educador, defendendo-se ainda outro princípio freireano, o do diálogo, onde este torna-se condição indispensável para a constituição da autonomia no sujeito. Para Freire (2013) a dialética entre educador e educando, bem como, entre o aprender e o ensinar constitui-se em um ciclo gnosiológico que se dá pela prática, favorecendo a autonomia dos educandos. Neste sentido, ensinar pressupõe relação na qual educador e educando interagem com problematizações e busca de respostas, obtendo um processo de interlocução no qual as indagações relacionam-se aos fenômenos sociais, culturais ou políticos e, propõe uma análise crítica, através do lançamento de hipóteses e definição de formas de resolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Autonomia (1997) é o lugar onde Paulo Freire expõe este conceito, escreve e reflete sobre ele, destacando-o como um princípio pedagógico de fundamental importância àqueles educadores que se dizem progressista. Para Freire, o processo de autonomia deveria “[...] libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades.” (MACHADO *in* STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 53).

Analisar, pois a categoria autonomia em Freire como um princípio educativo torna-se fundamental para entendermos o verdadeiro mote do seu método, quando esta parece ser considerada por Freire como o ponto de equilíbrio capaz de estabelecer a legitimidade do processo educativo,

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. [...] 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 o 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 de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever

de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano [...]. (FREIRE, 1997, p.66-7)

Com esta afirmação é possível destacar que Freire centrou sua tese na defesa de uma pedagogia que possibilitasse ao sujeito certa autonomia, onde a educação libertadora precedia ao desenvolvimento da capacidade do indivíduo de criar suas próprias representações de mundo e, a partir destas representações, pensar autonomamente em estratégias para a resolução de problemas, compreendendo-se assim, como sujeito da história. Para tanto, Freire vê o princípio da autonomia como fundamental na perspectiva de construção de uma sociedade democrática e politizada, criando-se condições de participação individual e coletivamente, onde para ele “Ensinar exige respeito à *autonomia* do ser educando”. (FREIRE, 1997, p.69)

Na perspectiva freireana defende-se a autonomia como elemento inviolável de cada pessoa e de cada cultura, como instrumento de construção ética para a justiça social e a paz, propondo problematizações acerca do conceito para que o

processo educativo se configure como instrumento de libertação. Essa autonomia pressupõe dar condições para que o educando se faça construtor de seu próprio conhecimento, numa relação dialética com o educador que passa a mediar o processo de ensino-aprendizagem. Convivência, diálogo e participação são condições *sine qua non* da aprendizagem, voltadas a uma categoria multicultural que dá uma nova caracterização do espaço escolar. Mais do que um currículo novo e diferenciado, a escola necessita de novas formas de conquistar a atenção dos estudantes para aquilo que está no currículo.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

_____. **Educação**: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos (org.). **O Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS FREIREANOS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO DA COLETA SELETIVA SOLIDÁRIA⁸⁰⁸

*Claudete Teresinha Junges*⁸⁰⁹

*Nadia Scariot*⁸¹⁰

RESUMO

Na atualidade, as questões relacionadas à pobreza e exclusão social e à problemática ambiental são assuntos que merecem redobrada atenção, sobretudo, no momento em que a realização da coleta seletiva passa a ser realizada, em grande parte dos municípios brasileiros, pelos catadores de materiais recicláveis. Neste trabalho temos como objetivo desenvolver uma compreensão teórica, no sentido de melhor orientar os programas de formação que visam trabalhar capacitação com estes trabalhadores, em seu novo fazer. Para tanto, a metodologia utilizada, para a realização deste trabalho, está embasada na pesquisa bibliográfica e nas observações e vivências junto a grupos de catadores. Como resultados e conclusões, observamos a importância da formação

⁸⁰⁸ Artigo apresentado no XVI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, realizado de 22 a 24 de maio – URI – Santo Ângelo-RS. O termo “Solidária” associado à Coleta Seletiva indica sempre que a mesma é desenvolvida pelos catadores de materiais recicláveis.

⁸⁰⁹ Pedagoga. Ms. Em Educação nas Ciências – UNIJUÍ - Orientadora Educacional na Rede Municipal de Anchieta-SC.
claudetejunges@yahoo.com.br

⁸¹⁰ Socióloga. Ms. Em Educação nas Ciências e Doutoranda em Educação nas Ciências – UNIJUÍ – nadia.scariot@gmail.com

continuada, a partir das teorias desenvolvidas pela educação popular, levando em consideração cada sujeito como protagonista dos processos de formação.

Palavras-chave: Catadores de Materiais Recicláveis. Economia Solidária. Educação Popular. Coleta seletiva Solidária. Paulo Freire.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentre os vários problemas sociais enfrentados na atualidade, as questões relacionadas à pobreza e exclusão social e à problemática ambiental são assuntos que merecem redobrada atenção, sobretudo, no momento em que a realização da coleta seletiva passa a ser realizada, em grande parte dos municípios brasileiros, pelos catadores de materiais recicláveis. Entender esse novo processo que é organizativo e educativo é tarefa que exige também compreensão teórico/intelectual, no sentido de melhor orientar os programas de formação que visam trabalhar capacitação com estes trabalhadores, em seu novo fazer.

Velhos problemas, novos desafios...

É sabido por todos nós que embora as causas da pobreza sejam ainda tratadas como “naturais e inevitáveis”, as mesmas apresentam suas raízes históricas na herança da tradição oligárquica do período escravista vivido até 1888. A

partir de 1889, com a introdução do sistema republicano, ganhou força a ideia de que algo deveria ser feito em relação à pobreza e várias teorias passaram a ser discutidas e defendidas a fim de dar uma solução ao problema. Entre elas estavam o Positivismo que partindo do seu lema “Ordem e Progresso” entendia que o país precisava de um governo centralizado e forte, que fizesse uso dos conhecimentos científicos para educar o proletariado, planejar a economia e livrar o país da ignorância e da superstição da elite tradicional. Também as teorias eugenistas, relacionadas à raça e à cultura, entendiam que era necessário tratar primeiramente “das doenças tropicais, estabelecer políticas eugênicas que pudessem assegurar, depois, o progressivo “branqueamento” da população e ao mesmo tempo ajustar as instituições políticas e sociais do país às características culturais e sociais de seu povo” (SCHWARTZMAN, 2004, p. 21).

Durante muito tempo, no Brasil, as teorias desenvolvimentistas, explicaram a pobreza como sendo “involuntária” e “voluntária”, classificando os pobres em “dignos” e “indignos”⁸¹¹, em que as causas da mesma eram

⁸¹¹À pobreza “involuntária” e por isso “digna” pertenciam os órfãos, doentes e viúvas, enquanto que à pobreza “voluntária”, portanto “indigna” pertenciam pessoas saudáveis que não queriam trabalhar. Cfe. Katz, citado por Schwartzman (2004) “a pobreza era entendida como uma condição natural das pessoas, que em situações especiais, ficavam

individuais. Esta visão procede de teorias construídas em épocas anteriores, como, por exemplo, a teoria malthusiana⁸¹² que entendia que “a maior parte dos problemas da pobreza é culpa dos próprios pobres, que não têm determinação e força de vontade para trabalhar” (SCHWARTZMAN, 2004, p. 14). Entretanto, já é consenso nas ciências sociais que as suas causas são estruturais, originadas pela exploração do trabalho pelo capital; pelas relações de poder das elites que sempre se apropriaram do trabalho alheio, se beneficiando dos recursos públicos; e pela alienação das pessoas criada pelo sistema de exploração que as impede de ter consciência dos próprios problemas e necessidades (*idem*, 2004).

A partir dos anos 1990 retoma-se um conceito já utilizado por René Lenoir na década de 1970: o de *Exclusão Social*. Esta não atinge mais somente as camadas pobres da população, ela afeta também categorias sociais que possuem uma renda mais elevada. Conforme Nascimento, citado por Wanderley (2004, p. 19) a mudança do termo pobreza para exclusão significou o fim da ilusão de que as desigualdades eram temporárias, pois “agora – e significativamente – no momento em que o neoliberalismo se torna vitorioso por toda

desvalidas e merecedoras de amparo; a mendicância, por outro lado, era uma deformação de caráter e, por isso, indigna de apoio e ajuda”.

⁸¹² Corrente de pensamento baseada em Thomas Malthus, em finais do século XVIII, na Inglaterra.

parte, as desigualdades aumentam e parecem permanecer”. Percebe-se que as tão propagadas teorias sobre as origens da pobreza, em parte malograram, e que as bases da sociedade que hoje se afirmam em terreno neoliberal ainda claudicam, só que agora a pobreza, o desemprego e a exclusão social estão associados aos avanços tecnológicos e ao aumento da competitividade da economia internacional.

Jesus e Mance (2003, p. 149-153) entendem que a grande revolução tecnológica, ocorrida no mundo do trabalho, ocasionou o binômio exclusão/inclusão. Segundo análises recentes, estes avanços tecnológicos colaboraram para o aumento do chamado *disposable time*⁸¹³, o qual gerou o aumento de desemprego de várias parcelas de trabalhadores no processo produtivo. Entendem estes autores, por exclusão “a ação de pôr fora o que estava dentro”, no caso o desemprego, e, por inclusão “o processo ou situação de participação como ator e beneficiário, em contextos de oportunidades ou de distribuição da riqueza produzida, ou ainda, de políticas públicas”. Ainda, conforme estes autores, na análise marxista, o excluído é denominado como *pauper*⁸¹⁴, pois sua força de trabalho não interessa mais ao capital e este torna-se por fim, excluído, também, da relação assalariada.

⁸¹³ Tempo disponível.

⁸¹⁴ Pobre, do latim.

Seguindo suas análises os Jesus e Mance (2003) buscam complementação em José de Souza Martins (2003 p. 152). Para este último a ideia de exclusão está sendo fetichizada e sua interpretação é reducionista, pois a exclusão “é apenas um momento de privação do emprego, dos meios para participar do mercado de consumo, (...) liberdade, bem-estar etc., e o que se conceitua como exclusão seria o que se entende por pobreza, a qual, hoje, está mudando de forma, de âmbito e de consequências”. Martins fala da velha e da nova pobreza: a velha oferecia ao pobre a perspectiva de ascensão social e a nova já não oferece esta alternativa. Ele diz, ainda, que a sociedade capitalista exclui para incluir, e que o que acontece hoje, é que essa nova inclusão está demorando mais para ocorrer e vem acompanhada de uma maior degradação, o que configura a nova pobreza.

Sobre essa nova pobreza, embora ainda persistam formas assistencialistas de tentar saná-la, emerge na sociedade brasileira, a partir da década de noventa, do século XX, o movimento denominado Economia Solidária que defende valores opostos aos defendidos pelo neoliberalismo, representando uma *utopia emancipatória*, na perspectiva de Singer (1997), às pessoas economicamente menos favorecidas e, por conseguinte, excluídas de todo processo social, retirando o caráter assistencialista das formas de enfrentar a pobreza e as diferenças sociais.

Opondo a solidariedade ao individualismo, a emancipação (ou a ideia ingênua da inclusão) a exclusão social, a inter-cooperação das iniciativas solidárias a competição indistinta e sem freio dos mercados, e a autogestão a heteronomia, a economia solidária se aproxima da democracia participativa, privilegia a democracia comunitária – própria da forma como se organizam e deliberam os diferentes grupos econômicos e sociais – e exige de todos o reconhecimento solidário das diferenças (CRUZ, SANTOS, 2011, p. 74).

Importante destacar que esse novo jeito de conceber a economia, além de se apresentar como alternativa de enfrentamento a pobreza e exclusão social, ultrapassa a questão de classes, preocupando-se também em desenvolver uma economia que considere também as questões ambientais.

Como se pode esperar que estas relações não deem ensejo a um questionamento mais profundo e mais consistente em torno do problema do meio ambiente? Que economia baseada na participação efetiva dos indivíduos, nas decisões econômicas poderá escapar a crítica do ambientalismo ou poderá ela própria ignorar os condicionamentos que a construção de uma economia democrática (solidária) deverá enfrentar no campo das relações entre o homem e a natureza? (CRUZ, SANTOS, 2011, p. 74).

Não é mais possível pensarmos estas questões separadamente. Aliás, em nosso entendimento na atualidade

o enfrentamento da questão ambiental está diretamente imbricado com a pobreza e a exclusão social. Devido ao consumo excessivo de produtos cada vez mais industrializados, processo que retira da natureza sua matéria-prima, aumenta exacerbadamente o descarte de embalagens que quando descartadas geram uma “montanha de lixo” que passa a ser depositada no meio ambiente de forma incorreta. E é neste encontro da degradação ambiental com a pobreza é que situo o surgimento de um fenômeno social que possibilitou a emergência de uma nova categoria de trabalhadores: os catadores de materiais recicláveis, uma profissão reconhecida em lei pelo Projeto de Lei 6822 no ano de 2010. Muitos dos economicamente excluídos a fim de dar conta de sua sobrevivência imediata encontram na catação do lixo a sua subsistência e de suas famílias, material que quando reciclado volta a ser matéria-prima, contribuindo dessa forma, com o sustento de muitas pessoas e com a preservação ambiental.

O fato de a atividade da catação ter se tornado uma profissão, conquista dos próprios trabalhadores que nela atuam, possibilitou que na busca por uma maior renda os catadores conseguissem pleitear a realização da coleta seletiva nos municípios. Garantiram esse direito por meio da Lei 12.305 de 2010, que diz que desde que estejam

organizados em associações ou cooperativas eles poderão vir a prestar este serviço.

Conforme Rodriguez, (2002) mediante a criação de cooperativas os grupos marginalizados se organizam coletivamente criando estratégias para seguir em frente. A cooperativa possibilita aos membros associados benefícios que antes não tinham: garantias sociais como planos de saúde, aposentadoria, direito a benefícios de prêmios e seguro desemprego. Isso acaba se refletindo em seu cotidiano, melhorando as suas condições de vida e trabalho, o relacionamento com a comunidade onde convivem e com a sociedade em geral.

Nesta perspectiva Frantz (1985, p. 60) destaca que o associativismo e o cooperativismo têm se apresentado como um aliado eficiente na busca por soluções aos problemas sociais enfrentados por grande parte da população que nem sempre consegue contar com o apoio do Estado, tampouco do mercado. Segundo ele, é histórica a noção de trabalho conjunto voltado para as necessidades humanas e coletivas da sociedade, que embora seja uma prática fundamentalmente, econômica, se torna, também “uma questão política, social e cultural, exatamente na medida em que assume importância econômica, seja para seus associados ou para a economia em geral”.

Para além de seu sentido econômico, político, social e cultural, o autor entende o cooperativismo como um processo educativo, pois produz conhecimento “a respeito da vida na realidade social, certamente, com profundo reflexo no processo de educação mais amplo da **sociedade, deitando nelas raízes de muitos de seus valores e comportamentos sociais**” (FRANTZ, 2003, p. 22).

Entretanto, a realização desta tarefa por parte dos catadores acarreta uma série de obstáculos: o compromisso de realizar a coleta em horários e trajetos pré-determinados, regras difíceis de serem cumpridas por sujeitos que sempre tiveram uma certa autonomia – catar onde e quando queriam; o estigma social que estes sujeitos carregam, de alguém marginalizado, indolente; como a comunidade vê o trabalho da coleta seletiva sendo realizada pelos mesmos? E as prefeituras confiarão na capacidade dos catadores para realizarem este serviço que é público, e, preocupar-se-ão em oferecer formação para que isso aconteça? Para além dos conhecimentos técnicos que precisam ter para bem desenvolver a coleta, que outros saberes são necessários trabalhar nas formações com os catadores que lhes possibilitará o desenvolvimento desta nova atividade?

As contribuições de Freire neste dilema

Refletir e problematizar acerca destas questões, em nosso entender, passa necessariamente também pelo caminho da educação, principalmente a educação concebida na perspectiva freireana, entendida como metodologia capaz de problematizar com os excluídos a sua situação no mundo, para a partir daí encontrar soluções possíveis para o enfrentamento daquilo que os oprime.

As instituições que trabalham com educação, públicas ou particulares, em um processo de responsabilidade social devem contribuir no sentido de realização de constante trabalho e acompanhamento com os grupos excluídos a fim de realizar uma reflexão constante a partir da ação dos catadores em seu processo de organização política, social e econômica - como se pretende a organização da coleta seletiva por parte dos catadores de materiais recicláveis -, no sentido de aprofundar a conscientização das pessoas envolvidas neste processo.

A conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1980, p.29).

A exclusão social, econômica é grande em nossa sociedade e os grupos que realizam os trabalhos de recolha

de materiais recicláveis são justamente compostos por pessoas, para as quais sobraram bem poucas opções de trabalho e sobrevivência já que na sociedade de classes e exploração dos donos dos meios de produção sobre os demais e o alijamento de qualquer reflexão ou estudo sobre a própria condição faz com que as cooperativas sejam alvo de exploradores. Neste caso, conforme as experiências já acompanhadas, nesta condição de opressão, logo alguém que consegue ter um pouco de estrutura a mais passam a explorar os demais e o ciclo se repete.

Sabemos que na sociedade capitalista em que vivemos o acúmulo de bens por alguns vem seguido de ideologias que são trabalhadas por todos e embora a economia solidária se organize no sentido de se contrapor ao capitalismo acaba por cair nos mesmos princípios, já que envoltos pela mesma realidade social. Mas, caminhando no sentido da transformação das estruturas de nossa sociedade o que podemos fazer *segunda feira de manhã* (FREIRE, 1990), para que as pessoas no mínimo não sejam alijados de serem humanos pensantes? Para isto a consciência crítica da situação vivida é fundamental para que no mínimo conheçam a realidade em que vivem. Esta é uma das grandes preocupações das metodologias de trabalho propostas pelas pedagogias crítico-sociais a serviço da justiça social.

Um programa de formação não pode ser algo vertical, mas construído com as pessoas - percebidas como sujeitos - envolvidas no processo a fim de compreenderem os temas contidos nas situações limites, geralmente ocultos por ela, e que são enfrentados no trabalho, nas vivências do grupo. Quem está envolvido na situação não consegue sozinho transcender as questões que o limitam. Estes limites vivenciados pelas comunidades devem ser alvo da formação.

Um programa de formação deve partir de um estudo rigoroso da realidade vivida pelas pessoas, pois, segundo Freire (1980, p. 30), “nesta situação, os homens são incapazes de transcender as situações limite para descobrir que além dessas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado”.

A partir das situações limites percebidas no estudo para a organização dos momentos de formação – como é o caso da organização de formação com grupos que atuarão na realização da coleta seletiva solidária -, é necessário propor o reverso: se a questão é a dominação o objetivo a ser alcançado é a libertação.

Para o estudo da realidade propõe-se a utilização de entrevistas, filmagens de situações vividas, fotografias e estes materiais devem ser utilizados na formação a fim de realizar o que Paulo Freire chamou de *desvelamento da realidade*. E

como o próprio estudioso propôs, “procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis” (FREIRE, 1980, p.32).

Quanto mais houver reflexão de maneira crítica sobre a sua existência, e mais atuarem sobre ela, mais haverá humanização. Os programas de formação não podem atuar no sentido de ser “para” e sim ser “com” as pessoas. “A vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto (...)” (FREIRE, 1980, p.35). O mais difícil para as pessoas é justamente entenderem a sua vida e para entendê-la não é possível com ideias que venham de fora, mas questionando a própria tradição, ações mecânicas, atos já inconscientes. É mais difícil a um grupo saber de maneira clara a sua vida do que entender um processo em que não estejam envolvidos.

(...) os temas encontram-se encobertos pelas “situações limites”, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as situações-limites e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável” (FREIRE, 1987, p.94).

Imagens de *situações-problema* vivenciadas pelos catadores, e percebidas pelos pesquisadores que estudaram a realidade, devem mediar os momentos de formação, no intuito de superar as explicações mágicas das pessoas sobre o seu dia a dia.

É preciso num programa de formação sentir a possibilidade de transformação histórica, como as propostas nos círculos de cultura realizados visando alfabetizar pela leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1990), que propunham o estudo sobre a cultura e a natureza, a fim de que as pessoas se sentissem criadoras de cultura para a possibilidade de transformação da história: tomar a história nas próprias mãos, sentir-se empoderado a decidir, atuar na transformação.

A decodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica um partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito (FREIRE, 1987, p.97).

A ação do diálogo constante, que deve ser a tônica do processo de formação, pressupõe a conversa com as pessoas, a conversa da teoria com a realidade, o diálogo

sobre as situações limites, como, por exemplo, da organização do grupo para o desenvolvimento da coleta seletiva. Sobre isso diz Freire (1980, p.82-83): “se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo os homens o transformam, o diálogo impõe como um caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”.

Ainda, conforme Freire (1987, p. 86), “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”.

Nesse sentido, um programa de formação continuada com catadores, em seu planejamento/realização, não pode prescindir da percepção das pessoas como fazedoras de cultura, e de um estudo e compreensão da realidade a partir das situações-limites e aprofundamento de seus reveses, e todo o trabalho deve partir da dialogicidade, na perspectiva do fazer *com* as pessoas e não fazer *para* as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio da coleta seletiva solidária sendo implantada pelos municípios por meio da Lei 12.305/10 não vai superar as

contradições da pobreza, exclusão social e a problemática ambiental, vivida pelos catadores e pela sociedade. Porém, para que efetivamente a realização da coleta seletiva seja solidária, assumida pelos catadores, salientamos em nosso estudo, que é necessário a existência de formação continuada com os grupos de catadores, na perspectiva da Educação Popular, para que haja um aprofundamento no processo de conscientização destes, já que ninguém melhor do que os próprios excluídos para construir consciência da sua situação vivida e os processos de superação da própria exclusão.

REFERÊNCIAS:

CRUZ, Antonio; SANTOS, Aline Mendonca dos. A economia solidária e as novas utopias: permanências e rupturas no movimento histórico do associativismo econômico. In: **Economia Solidária: questões teóricas e epistemológicas.** HESPANHA, [Pedro](#); [SANTOS, Aline Mendonça dos](#) (Orgs.) São Paulo: Editora [Almedina](#) ([Coleção CES](#)), 2011.

FRANTZ, Walter. **Caminhos para o desenvolvimento pelo cooperativismo.** Série

Cooperativismo nº 5. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003. (Coleção Cadernos Unijuí).

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Conscientização: Teoria e pratica da libertação.** 3 ed. São Paulo, Moraes, 1980.

_____. HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. 5 ed. Petropolis Vozes, 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JESUS, Paulo de; MANCE, Euclides. Exclusão/Inclusão. In: CATTANI, Antonio David (Org.). **A outra economia.** Porto Alegre: Veraz Editores, 2003. p. 149 – 153.

LENOIR, René. **Lês Exclus.** Paris: Le Seuil, 1974.

SCWARTZMAN, Simon. **As causas da pobreza.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

SINGER, Paul, Economia Solidaria: geração de renda e alternativa ao liberalismo. In: **Revista Proposta.** Rio de Janeiro, n. 72, p. 25 26, 1997.

WANDERLEY, Mariangela B. Refletindo a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social** 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.P. 16-26.

, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação, mai-ago, número 14. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2000, p.108-130.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. **Autonomia.** In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José

(orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 53-54.

MARQUES, Franciele F. **O livro didático na educação escolar**: da alienação à humanização. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS, 2010 (*impresso*).

SOUZA, Ana Inês (org). **Paulo Freire vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

COMITÊ CIENTÍFICO

Profa. Dra. Rosângela Angelin (URI – Santo Ângelo-RS)

Prof. Dr. Cênio Back Weyh (URI – Santo Ângelo-RS)

Prof. Me. Fábio Junges (URI – Santo Ângelo-RS /IMT)

Prof. Dr. Léo Zeno Konzen (URI – Santo Ângelo-RS)

Prof. Dr. Noli Bernardo Hahn (URI – Santo Ângelo-RS)

Profa. Me. Márcia H. Koboldt Cavalcante (FACCAT – Taquara-RS)

Prof. Me. Sérgio Trombetta (FACCAT – Taquara-RS)

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira (UFFS – Erechim-RS)

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira (FURG – Rio Grande-RS)

Prof. Dr. Vinícius Lousada (IFRGS – Bento Gonçalves-RS)

Profa. Dra. Ana Lucia Souza de Freitas (PUC/RS – Porto Alegre-RS)

Profa. Dra. Hedi Maria Luft (UNIJUÍ – Santa Rosa-RS)

Prof. Dr. Walter Frantz (UNIJUÍ – Ijuí-RS)

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola (UNILASALLE – Canoas-RS)

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz (UFMS – Santa Maria-RS)

Profa. Me. Lizete Diegues Piber (URI – Santo Ângelo-RS)

Profa Me. Heloisa Helena Appel Mazo (URI – Santo Ângelo-RS)

Prof. Ms. Marlene Soder Ressler (FACCAT – Taquara-RS)

Profa. Dra. Arisa Araujo da Luz (UERGS – São Luiz Gonzaga-RS)

Profa. Dra. Andrisa Kemel Zanella (UERGS – São Luiz Gonzaga-RS)

