

Gráfico: Andrégo F.M. Barbosa



ANAIS

XXI FÓRUM DE ESTUDOS LEITURAS DE PAULO FREIRE

**DEMOCRACIA E LUTAS SOCIAIS:
DENÚNCIAS E ANÚNCIOS**

VOLUME 1



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO



Anais do XXI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire

Fabiana Kaodoiniski
João Paulo Borges da Silveira
Manuela Ciconetto Bernardi
Terciane Ângela Luchese
(Organizadores)

Volume 1

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Graciolli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Nilda Stecanela

Diretor Administrativo-Financeiro:

Candido Luis Teles da Roza

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenador da Educs:

Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Nilda Stecanela (UCS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

Anais do XXI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire

Fabiana Kaodinski
João Paulo Borges da Silveira
Manuela Ciconetto Bernardi
Terciane Ângela Luchese
(Organizadores)



© dos organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

F745a Fórum de Estudos Paulo Freire: Leituras de Paulo Freire (21.: 2019 maio 2-4: Caxias do Sul, RS)
Anais do XXI Fórum de Estudos [recurso eletrônico]: leituras de Paulo Freire / org. Fabiana Kaodoiniski ...[et al.]. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2019.
Dados eletrônicos (3 arquivo).

ISBN 978-85-7061-982-2
Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.
Conteúdo: v. 1 – Eixo 1 – Eixo 6; v. 2 – Eixo 7 – Eixo 12; v. 3 – Eixo 13 – Eixo 15.

1. Educação - Congressos. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Kaodoiniski, Fabiana. II. Título.

CDU 2.ed.: 37(062.552)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – Congresso	37(062.552)
2. Freire, Paulo, 1921-1997	37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Paulo Fernanda Fedatto Leal – CRB 10/2291

Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Apresentação	13
---------------------------	-----------

Eixo 1

Paulo Freire e a Educação Superior

1 Universidade democrática, pública e popular: ousadia emergente para a contemporaneidade	16
Adriana Salete Loss – Mônica Riet Goulart	
2 Diário de campo na formação superior: diálogo freireano e decolonial para uma metodologia libertadora	27
Alisson Silva Lucena – Felipe Nóbrega Ferreira	
3 Universidade popular: considerações sobre luta, resistência e democratização do Ensino Superior	38
Allana Carla Cavanhi – Carine Marcon	
4 Relações dinâmico-sociais e o desenvolvimento pedagógico do outro: análise curricular e novas práticas pedagógicas	45
Douglas Brum Tavares – Juliana Storniolo da Cunha	
5 A educação superior brasileira: tendências e alternativas na atual Democracia	56
Jovino Pizzi – Richéle Timm dos Passos da Silva – Maiza de Souza Ferreira	
6 O estágio de docência como situação gnosiológica: desafios na Licenciatura em Educação, do campo – Ciências da Natureza	67
Marilisa Bialvo Hoffmann – Saul Benhur Schirmer	
7 Desafios e possibilidades atuais da educação superior	76
Raquel Karpinski – Shirlei Alexandra Fetter	
8 Para pensarmos a educação superior: “pílulas” freireanas”	87
Thiago Ingrassia Pereira	
9 Pesquisa participante na relação universidade-sociedade: notas teórico-metodológicas para a educação popular	98
Vitor Malaggi – Felipe Valente Antonakopoulos – Amanda Pires Andrade – Dalton Madruga da Silva	
10 A disponibilidade para o diálogo nas Instituições de Ensino Superior Comunitárias	114
Marcia Speguen de Quadros Piccoli – Nilda Stecanela	

11	Uma reflexão sobre o ingresso em cursos de computação	119
	Paulo Antonio Pasqual Júnior	
12	Práticas freireanas no ensino de ciências: o olhar de uma educadora no contexto da pós-graduação	123
	Cristiane Muenchen	
13	Contribuições de Paulo Freire para pensar a formação humana na educação superior	127
	Débora Peruchin	
14	Um projeto universitário: aproximações com pressupostos de Freire	131
	Helenara Plaszewski	
15	Experiência na implantação da curricularização da extensão em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul problematizada a partir da obra de Paulo Freire: “extensão ou comunicação?”	137
	Luciane Iwanczuk Steigleder – Dinora Tereza Zucchetti	
16	Um olhar crítico sobre o fenômeno da inovação na Educação Superior	141
	Flávia Fernanda Costa	
17	O que significa ser um bom professor? Percepções de estudantes de licenciatura sobre o papel docente	143
	Luciana Richter – Mônica da Silva Gallon	

Eixo 2

Paulo Freire: Educação Popular em diferentes contextos educativos

18	Contribuições da educação popular para a pesquisa com jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual	146
	Adriana Regina Sanceverino – Tanara Terezinha Fogaça Zatti	
19	Os círculos de cultura nas medidas socioeducativas: relato de experiência realizada no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS	155
	Alícia de Oliveira Gonçalves – Jane Schumacher	
20	O caminho do diálogo com a educação indígena	167
	Ana Lúcia Castro Brum	
21	Inacabamento e diálogo: pressupostos para a formação permanente	178
	Luciane Albernaz de Araujo Freitas – André Luis Castro de Freitas	
22	O diálogo crítico e o movimento de ação-reflexão	190
	André Luis Castro de Freitas – Luciane Albernaz de Araujo Freitas	

23	A pedagogia humanizadora como uma possibilidade de mudança	200
	Anelise de Oliveira Rodrigues – Hedi Maria Luft – Walter Frantz	
24	O catador de material reciclável e o educador ambiental: uma experiência de humanização	201
	Camilla Helena Guimarães da Silva – Bernard Constantino Ribeiro – André Luís de Castro Freitas	
25	Por uma pedagogia da ação política: o planejamento estratégico-participativo e educacional	219
	Carlos Eduardo Moreira	
26	O tema alimentação saudável em um espaço não formal de educação: um relato de experiência	229
	Diuliana Nadalon Pereira – Sabrina Klein – Cristiane Muenchen	
27	Ecologia cosmocena e a religiosidade de matriz africana sob a perspectiva da denúncia e do anúncio de Freire no século XXI	240
	Eliane Almeida de Souza – Izabel Espindola Barbosa – Roberta Soares da Rosa	
28	Socioeducação e Paulo Freire: entre o real e o prescrito	248
	Fernanda dos Santos Paulo – Daniela Garcia Fontanari	
29	Educação popular em tempos de transição democrática: a experiência educativa do SEDUP (1990-2000)	257
	Orlandil de Lima Moreira – Jaime José Zitkoski	
30	Os Círculos de Cultura como espaços de promoção de saúde no CAPS: um plano de ação da residência multiprofissional em saúde	270
	Poliana Einsfeld da Silva	
31	Paulo Freire e educomunicação: a relação do autor com o campo por meio de experiência em estágio de docência	278
	Rachel Hidalgo – Guilherme Almeida – José Vicente de Freitas	
32	Paiets: a luta pela democratização ao acesso à educação	289
	Roberta Avila Pereira – Lisiane Costa Claro – Vilmar Alves Pereira	
33	Dizer a sua palavra para a justiça ambiental: o potencial dos espaços de educação social para a educação ambiental crítica	298
	Roberta Soares da Rosa – Vanessa Hernandez Caporlingua	
34	Diálogos entre Paulo Freire e a experiência do projeto “aula no museu” no Museu Municipal de Caxias do Sul	309
	Vanessa Araldi	

35	Compreensão temática a partir da práxis do educador em um espaço de educação não formal	317
	Willian Grecillo dos Santos – Lucas Carvalho Pacheco – Thiago Flores Magoga	
36	A educação como voz do oprimido no contexto de privação de liberdade	327
	Dioze H. da Cruz – Raquel M. de Oliveira	
37	A trajetória da minha formação através da educação popular: uma visão sobre a prática no contexto do curso Pré-Universitário Popular Povo Novo	330
	Fernanda Caseira das Neves – Vilmar Alves Pereira	
38	Acolhimento e reinvenção: constante busca do <i>ser mais</i>	335
	Ingrid Bays	
39	A institucionalização d@ educador@ social nas unidades de acolhimento de crianças e adolescentes	339
	Marina Andrade Zini – Ingrid Bays	
40	Uma pergunta para Paulo Freire	344
	Sinval Martins Farina	
41	A pedagogia de Paulo Freire e suas contribuições para a educação popular latino-americana	349
	Dirlei de Azambuja Pereira – Lígia Cardoso Carlos – Priscila Monteiro Chaves	
42	O papel da biblioteca comunitária na educação não formal, a ação dialógica e a inclusão de comunidades carentes	352
	Eloíse Cousseau Machry – Brenda Domingues Lemos – Henri Luiz Fuchs	
43	“Eu nem sabia que esse bairro tinha história”: ouvindo memórias e escrevendo histórias de um bairro da periferia de Porto Alegre	356
	Leonardo Borghi Ucha	
44	Reflexões de um licenciando: O que a prática me ensina?	359
	Lucas Carvalho Pacheco	
45	Concepções e práxis de educação popular nos eventos da ANPED: uma análise dos trabalhos publicados no GT 06 – Educação Popular de 2008 a 2018	365
	Priscila Monteiro Chaves – Dirlei de Azambuja Pereira	
46	O método Paulo Freire e a educação popular em espaços não formais	369
	Aliane Euzébio – Francele Lanzzanova – Carlos José de Azevedo Machado	
47	“Elas” e Paulo Freire	372
	Alisane Machado – Camila Carvalho Grupelli – Viviane Hernandez Serpa Ribeiro - Marcia Rostas	

48	Café com Paulo Freire: ensinâncias, aprendizagens, resistência	375
	Ana Felícia Guedes Trindade – Liana Borges	
49	Sou um educador	377
	Anelise de Oliveira Rodrigues – Adão Eurides Filho – Hedi Maria Luft – Walter Frantz	
50	A participação comunitária em espaços não escolares: mitos e realidades	380
	Maria Alice Bogéa Praseres	
51	Cartas pedagógicas em <i>flipbook</i>: registro e reflexão sobre um conceito em construção	382
	Nina Ventimiglia – Ana Lúcia Souza de Freitas – Maria Elisabete Machado	

Eixo 3

Paulo Freire: educação e movimentos sociais

52	Reflexões sobre lutas e conquistas do movimento feminista Pelotas/RS: na perspectiva popular e descolonial	385
	Adriana Lessa Cardoso – Márcia Alves da Silva	
53	Grupo de mulheres: transformações sociais e implicações na psicologia clínica	396
	Raquel Furtado Conte	
54	O 1º Núcleo do CPERS Sindicato: pensamento de Paulo Freire	409
	Cleudete Hermínia Piccoli – David Orzi Carnizella – Alessandra Maria Lazzari	
55	Territórios de ações coletivas em Caxias do Sul: denúncias e anúncios	411
	Joanne Cristina Pedro	
56	Discursos sobre Paulo Freire: por um movimento de resistência	418
	Alan Ricardo Costa – Camila Wolpato Loureiro	
57	A escola sem mordada e a saga do homem comum	422
	Anália B.M. de Barros	
58	Pedagogia decolonial brasileira como ação de insurgência	426
	Camila Wolpato Loureiro – Alan Ricardo Costa	
59	A experiência no fórum gaúcho em defesa da escola pública, classista e democrática	430
	Laiza Karine Gonçalves	
60	Educar para transformar a realidade: um estudo do Instituto Educar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Pontão, Rio Grande do Sul	433
	Raquel Ferron Lassig – Leandro Carlos Ody – Cherlei Marcia Coan	

Eixo 4
Educação no/do campo

- 61 Educação do campo no Vale do Rio Pardo: uma análise freireana sobre o fechamento das escolas 438**
Aline Mesquita Correa – Cristina Vergütz – Cheron Zanini Moretti
- 62 “Que diferença faz [saber] quem é Chico Mendes?” 450**
Heloísa Giron
- 63 Andarilhagens pela educação do campo e pela Educação de Jovens e Adultos – EJA: possibilidades de emancipação 458**
Juliana Otto – Ana Paula Danielli – Elisete Enir Bernardi Garcia
- 64 Pedagogia do aprender pelas bordas 466**
Maria da Graça Souza – Andressa Souza Cardoso
- 65 Agroecologia, saúde e sustentabilidade: um novo paradigma para a mulher do campo 473**
Maria Lúcia Giozza Hernandez – Clarice Borba dos Santos – Karla Dufau Silva
- 66 A práxis educativa e os desafios na construção da dimensão pedagógica: uma experiência no contexto da escola do campo 782**
Thaís Gonçalves Saggiomo – Lílian Aldrighi Gomes Guterres – Anderson Souza
- 67 Relato de uma experiência educacional em escola do campo, a partir das contribuições de Paulo Freire e sua influência no processo pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) 492**
Michele Barcelos Corrêa
- 68 Quando morre uma escola no campo, morre uma comunidade: um estudo de caso 496**
Elaine Elisa Hanel – Isabel Rosa Gritti
- 69 Paulo Freire e a infância na educação do campo: denúncias e anúncios 497**
Jonas Hendler da Paz

Eixo 5
Paulo Freire: memória, história e patrimônio

- 70 Pesquisa participante: atores e autores partilhando saberes 500**
Emeline Dias Lódi – Adriana Regina Sanceverino

- 71 As contribuições do pensamento de Paulo Freire para lente analítica em história ambiental: o caso do movimento “fora celulose” 510**
Gabriel Ferreira da Silva – Ana Lucia Ruiz Goulart
- 72 “Os vivos são sempre e cada vez mais governados pelos mortos”: fazendo do cemitério uma ferramenta de estudos para o Ensino Médio 518**
João Mauricio Martins Prietsch
- 73 A proposta de Paulo Freire para alfabetização de adultos 524**
Mariana Parise Brandalise Dalsotto
- 74 Em busca da emancipação nas memórias de uma professora: saberes das aulas de Educação Física no Ensino Primário (1982-1989) 535**
Cristian Giacconi – José Edimar de Souza
- 75 Caminhar firme com a memória: Paulo Freire em tempos e duros tempos 539**
Élvio de Freitas Pereira
- 76 Memórias e saberes de uma professora, sob a luz do pensamento freireano . 541**
Suelen Maia

Eixo 6

Paulo Freire: diálogo com outros autores

- 77 Ação docente em sala de aula: da pedagogia monocultural à pedagogia intercultural 544**
Adriana Salete Loss – Eliane Maria Fogliarini Moura – Scheila Andretta Rossatto
- 78 Reflexões sobre educação e pesquisa colaborativa solidária 553**
Álvaro Veiga Júnior – Aline Accorssi
- 79 Percepções iniciais sobre as relações entre Freire e Fanon, com base no pensamento de Catherine Walsh sobre a educação decolonial 564**
Ana Alice Severgnini – Henri Luiz Fuchs
- 80 Aprender através da pesquisa: um olhar reflexivo do processo de ensino e de aprendizagem 573**
Dalva Rosane Dias Cruz – Guilherme Ribeiro Rostas – Ágata Hax Miranda
- 81 Hannah Arendt e Paulo Freire: educação e transformação do mundo 582**
Deisy Oliveira Nascimento – Milena Retzlaff Schwandes – Cênio Back Weyh
- 82 Processos dialógicos e auto(trans)formativos com Freire e Josso: anúncios possíveis na pesquisa 591**
Joze Medianeira dos Santos de Andrade

83	Um pensamento crítico no contexto social e educacional: contribuições de Marilena Chauí e Paulo Freire	601
	Laís Francine Weyh – Celso José Martinazzo – Sidinei Pithan da Silva	
84	Freire e Foucault: diálogos para pensar pedagogias de(s)coloniais	612
	Rodrigo Weber da Fontoura – Gabriel Nunes Ramos	
85	Diversidade de gênero: da percepção à ação pedagógica docente	623
	Shirlei Alexandra Fetter – Raquel Karpinski – Ellair Karpinski	
86	O dilema da fome no Brasil: diálogo(s) entre Paulo Freire e Josué de Castro	631
	Simone Zientarski – Cênio Back Weyh – Maristela Borin Busnello	
87	O protagonismo juvenil e a formação humana à luz de Paulo Freire: retrospectiva e contemporaneidade	640
	Vanderleia Lucia Dick Conrad – Paula Trindade da Silva Selbach	
88	Do sonho à realidade, uma história de formação acadêmica	653
	Véra Beatris Rodrigues – Cristiane Backes Welter – Cineri Fachin Moraes	
89	Carta pedagógica sobre o diálogo do pensamento de Paulo Freire com outras autoras: um convite à escrita	663
	Ana Lúcia Souza de Freitas	
90	O ensino emancipador da arte: aproximações entre Paulo Freire e Ana Mae Barbosa	667
	Caroline Leszczynski Nunes Lauermann	
91	Perspectivas de uma educação para a liberdade: aproximações entre Sartre e Freire	671
	Altemir Schwarz – Roberta A. Tonietto – Rosângela S. Jardim	
92	Construção de minimundos: uma ferramenta para discutir o existir	675
	Ana Boeira Porto – Aline Silva de Bona	
93	Da modernidade à contemporaneidade: considerações sobre educação e autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire	679
	Egidiane Michelotto	
94	A pedagogia do oprimido e o capital cultural: possibilidades de diálogo entre Paulo Freire e Pierre Bourdieu sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais	683
	Gabriel de Castro Tereza – Natalia de Quadros Oliveira	
95	Aproximações entre Paulo Freire e psicologia social crítica: dialogicidade e crítica como prática libertária	688
	Gefferson Severo da Trindade – Enéias Tavares	

96	Paulo Freire e Edgar Morin: diálogo para uma educação emancipatória	692
	Graziele Silveira dos Santos – Ana Lúcia Paula da Conceição	
97	Pode o oprimido ter revolta?	696
	Julia Rocha Clasen – Aline Accorssi	
98	Freire e Malaguzzi: diálogos e possibilidades em educação da criança no século XXI	700
	Patrícia Giuriatti – Delcio Antônio Agliardi	
99	Outros horizontes possíveis com o pensamento de Frantz Fanon e Paulo Freire	704
	Adriana Tomiello Schonardie	
100	Comunicação não violenta: aproximações dialógicas entre Freire e Rosenberg	706
	Michele Carraro – Henri Luiz Fuchs	

Apresentação

Em 2019, a Universidade de Caxias do Sul, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, acolheu com alegria o *XXI Fórum de Estudos Paulo Freire: Leituras de Paulo Freire*,¹ com o tema *Democracia e lutas sociais: denúncias e anúncios*. Evento importante e tradicional que, em continuidade ao trabalho de várias Instituições de Ensino Superior (IES) no RS, se propôs a debater a obra do autor Paulo Freire como fonte inspiradora para desenvolver uma educação com qualidade e socialmente comprometida com a transformação social.

O Fórum Paulo Freire começou a ser realizado em 1999, no intuito de articular saberes acadêmicos e saberes oriundos de diferentes práticas sociais, por meio de múltiplos diálogos e da promoção de relatos de experiências. Participaram do evento pesquisadores, estudiosos e interessados no pensamento freireano, em diferentes contextos. Para além das instituições universitárias, o Fórum Paulo Freire articulou-se com escolas, secretarias municipais de educação da região, movimentos sociais, ONGs, associações populares e entidades que, de alguma forma, comungam o desejo de construção de uma sociedade democrática, equitativa e que prima pela justiça social. O evento possui uma comissão estadual e uma comissão organizadora local que, em conjunto, organizaram uma rica programação científica, cultural e social.

O evento foi realizado nos dias 2, 3 e 4 de maio de 2019 na UCS, cidade universitária. Na programação, além de momentos como mesas, rodas dialógicas e atividades culturais, tivemos 15 eixos em torno de diversas temáticas para apresentação de trabalhos. A participação ocorreu por meio de inscrição de trabalhos (em diferentes modalidades), que foram compartilhados em salas temáticas coordenadas por estudiosos da obra freireana e com experiência no Fórum. A seguir, apresentamos os resultados dessas apresentações que foram inscritos como resumo, resumo expandido, carta pedagógica ou trabalho completo. A riqueza dos momentos vividos fica na memória dos que estiveram em Caxias do Sul. Nos Anais, os registros dos trabalhos apresentados no evento.

¹ É da exclusiva responsabilidade dos autores o conteúdo, a formatação, os conceitos e as opiniões emitidas, bem como a utilização de quaisquer elementos em seus textos, tais como a reprodução de imagens, tabelas e citações. A publicação destes anais considera o conjunto de diferentes modalidades de submissão de textos permitidas no evento e as preserva em sua plena integridade.

O *XXI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire* foi organizado e programado como uma oportunidade de reflexão e discussão sobre temáticas relevantes no campo da educação popular freireana, na perspectiva de atualização e aprofundamento de investigações mediante diferentes espaços de socialização de produções intelectuais, de trabalhos de pesquisa, de relatos de experiências e vivências.

Esperamos que os Anais, como registro de memória, de produção do conhecimento e de saberes, inspirem práticas educativas e novas reflexões. Boa leitura!

Eixo 1

Paulo Freire e a Educação Superior

Coordenadores

Prof. Dr. Danilo Streck (Unisinos)

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira (UFFS)

Articuladora

Doutoranda Débora Peruchin (UCS)

1

Universidade democrática, pública e popular: ousadia emergente para a contemporaneidade

Adriana Salete Loss²
Mônica Riet Goulart³

Introdução

Existe uma tendência mundial de garantir que as universidades possam incluir estudantes de setores sociais, que ainda não tenham sido submetidos a estudos universitários, sua permanência/graduação no sistema e a qualidade de formação.

Nesse sentido, de acordo com a Declaração Final da Conferência Regional sobre Educação Superior (CRES), realizada em Cartagena das Índias, Colômbia, de 4 a 6 de junho de 2008, o desafio não é apenas incluir pessoas indígenas, afrodescendentes e outras culturalmente diferenciadas nas instituições, como elas existem hoje, mas transformá-las para que elas sejam mais relevantes para a diversidade cultural.

Ainda, vemos o propósito da inclusão social sendo obstaculizado, principalmente no cenário brasileiro atual, pela descapitalização, pelo desmantelamento da universidade pública em prol do fortalecimento da privatização. Nessa perspectiva, reafirma-se o que diz Santos (2007, p. 27), “[...] está em curso a globalização neoliberal da universidade”.

O desafio está posto, é necessário definirmos que universidade queremos, recuperando-a como um bem público, em que ocorre a democratização do acesso, da permanência e da tomada de decisões. A universidade como um bem público, que desenvolve ensino, pesquisa e extensão com compromisso e responsabilidade social.

Nesse sentido, o presente texto propõe-se a apresentar uma proposta de projeto de investigação que ousa colocar em foco os desafios à universidade para

² Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim. *E-mail*: adriloss@uffs.edu.br

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Coordenadora Pedagógica do Colégio da Imaculada / Associação de Educação Franciscana da Penitência e Caridade Cristã – Aefran/PCC. Canoas – RS. *E-mail*: m.riet@terra.com.br

a inclusão social, a universidade da diversidade, do diferente, do excluído dos bens materiais. Assim, podemos afirmar que nossa luta é por uma universidade popular, universidade dos movimentos sociais, como nos fala Santos (2007).

Este estudo é compartilhado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e pela Universidade de Passo Fundo (UPF) – Brasil, a Universidade de Lisboa (Portugal) e a Universidade Nacional de Misiones (UNaM).

Assim, o texto está organizado em três partes: na primeira, apresenta-se a fundamentação teórica; na segunda, apresenta-se o relato do projeto de investigação internacional voltado para a inclusão no Ensino Superior e, na terceira parte, reflexões pertinentes sobre os desafios do Ensino Superior democrático, público e popular.

Fundamentação teórica

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? – a pressão para encurtar o período de formação), ora pela descapitalização da Educação Pública, ora pela dimensão mercadológica (formação voltada aos interesses econômicos), entre outras.

O estado de colapso que tem caracterizado a universidade ocidental certifica-nos, conforme Santos (2011, p. 40), de 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 educativo e formativo.

Por isso, apostamos no reconhecimento das vozes emudecidas na História da humanidade, para a mobilização do movimento de lutas, sonhos e projetos para a reconfiguração da cultura do reconhecimento de todos os saberes, dos saberes

coletivos, na tentativa da recriação do papel da Universidade na sociedade contemporânea.

Existe uma tendência mundial de garantir que as universidades possam incluir estudantes de setores sociais, que ainda não tenham sido submetidos a estudos universitários, sua permanência/graduação no sistema e a qualidade de formação. Neste sentido,

[...] a diversidade cultural e o interculturalismo devem ser promovidos em condições equitativas e mutuamente respeitadas. O desafio não é apenas incluir pessoas indígenas, afrodescendentes e outras pessoas culturalmente diferenciadas nas instituições, como elas existem hoje, mas transformá-las para que elas sejam mais relevantes para a diversidade cultural. (CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2008).

Por tudo isso, o desenvolvimento de políticas inclusivas necessita superar a dupla contradição, a saber, “[...] exacerbação de exclusão e fragmentação social e, por outro, sua localização em uma área tradicionalmente refratária a tendências igualitárias”. (CHIROLEU, 2016, p.143).

Ao reflexionar sobre a Universidade Democrática, Pública e Popular e as formas de acesso ao conhecimento, necessitamos retomar um dos postulados de Freire (1967), que envolve a vivência da liberdade, para que a educação atenda às demandas da sociedade. Freire (1967) compreendia a educação como sendo uma prática de liberdade.

A luta por melhores condições de acesso à educação e a superação da opressão continuam sendo ações que a universidade e as Escolas de Educação Básica necessitam manter vivas. Compreendemos que, embora distantes das primeiras lutas de acesso à Educação Pública com a Qualidade, vivemos períodos históricos que, em muitos momentos, nos impediram de superar a opressão, por vezes, com ações veladas, discriminatórias e excludentes, mantendo o acesso ao conhecimento somente para uma minoria e distanciando as camadas populares de saírem da sua condição de oprimidas. Freire referia 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. Isto significa que os milhões de oprimidos do Brasil – semelhantes, em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo – poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida. (1967, p. 8).

No atual cenário brasileiro, continuamos empreendendo essa luta. Não podemos estar na condição de oprimidos, necessitamos tornar a Educação um caminho que leve à sua Prática de Liberdade e, conseqüentemente, produza ações que permitam que as pessoas que estão na condição de excluídos tenham acesso ao conhecimento e assegurem seus direitos e sua dignidade humana.

Freire (1967) destaca que necessitamos superar a consciência transitiva ingênua, na qual

a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se destorce [...] para uma consciência transitiva crítica, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. (1967, p. 59-60).

Por isso, a abertura para uma educação dialógica, na qual os sujeitos possam expressar seus conhecimentos, seus pontos de vista e confrontar com os saberes do outro, instituindo desta forma saberes que ensejem as transformações sociais emergentes.

Neste encadeamento de transformações que os sujeitos sofrem ao longo de sua existência, ampliando suas atuações nos espaços culturais e sociais, por meio da consciência que ultrapassa os conceitos ingênuos e se alicerça em uma visão crítica e dialógica, há a necessidade do envolvimento nas lutas sociais, para que se assegure o acesso ao conhecimento e não somente aqueles que são prévios ou formativos, mas aqueles que potencializem a formação técnica.

Sendo assim, as políticas públicas, que envolvem a democratização de acesso à Universidade Pública, evidenciam-se como um dos caminhos, acolhendo principalmente aqueles que historicamente estão à margem ou excluídos por sua condição social. Nesses termos, Freire (1967) afirma que, somente fazendo denúncia dessas situações de exclusão, poderemos chegar aos Anúncios de Práticas de Liberdade, que assegurem a transformação social mediatizados pelos conhecimentos e pelas interações, tanto nas escolas como nas universidades.

A pesquisa em foco: relato de experiência

Em 2015, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Universidade Estadual de Oeste do Paraná (Unioeste), ambas do Brasil e a Universidade

Nacional de Misiones (UnaM) da Argentina, se comprometeram a trabalhar, de forma conjunta, a partir dos propósitos do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, do Edital Secadi/Capes n. 02/2014. O referido Programa objetiva o fortalecimento, por meio das relações de internacionalização, de projetos conjuntos de pesquisa, entre instituições brasileiras e estrangeiras, que aprofundem as questões relativas à permanência dos Setores Populares na Universidade, ingressos por meio das políticas que ampliam e democratizam o direito ao acesso ao Ensino Superior.

É importante explicitar que uma das ações previstas na chamada do edital é o desenvolvimento de uma pesquisa conjunta sobre a inclusão de indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência.

As universidades inseridas no Programa, UFFS, Unioeste e UNaM, ao realizarem suas primeiras reuniões de trabalho e intercâmbio, identificaram a possibilidade de incorporar ao projeto pesquisadores da Universidade de Passo Fundo do Brasil e do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Assim, aos estudos sobre inclusão também acrescentaríamos outros grupos dos setores populares, os migrantes e imigrantes.

Para tanto, a articulação dos estudos investigativos entre as instituições deu-se mediante o projeto intitulado “Ensino Superior: inclusão e permanência dos setores populares” e a partir da problemática “Quais são as urgências no contexto atual frente à inclusão no Ensino Superior?” O estudo teve como questões norteadoras: a) o que entendemos ou como conceituamos termos como inclusão, diferenças, diversidade e deficiência?; b) quais são as políticas e os programas de inclusão no Ensino Superior desenvolvidos no Brasil, na Argentina e em Portugal?; c) Quais são as políticas ou ações afirmativas para inserção e permanência dos estudantes indígenas, afrodescendentes, deficientes e da classe popular/trabalhadora, dos migrantes e imigrantes no interior das universidades UFFS, Unioeste, UPF, UNaM, IE/Ulisboa?; d) que ações são necessárias para o Ensino Superior se aproximar da prática da inclusão?

Por fim, podemos afirmar que a pesquisa desenvolvida, a partir da parceria entre as IES, tem como meta primordial a defesa da democratização do Ensino Superior, do acesso à permanência dos setores populares.

A proposta deste trabalho inseriu-se numa abordagem qualitativa, classificando-se como estudo de caso, de carácter descritivo-interpretativo, sob a configuração de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

A pesquisa teve como público-alvo os membros internos da comunidade universitária das instituições participantes das pesquisas (gestores, professores, técnico-administrativos e estudantes). A abordagem metodológica de cada instituição respondeu às suas especificidades, mediante suas diferenças de realidade. Mas, o enfoque deu-se na perspectiva de estudo de caso, tendo em vista que todas estão investigando sobre si mesmas.

É importante salientar que para a pesquisa bibliográfica foi realizada a investigação de conceitos sobre os temas: inclusão, diferenças, diversidade e deficiência.

Para o levantamento de dados referentes às políticas públicas, programas de inclusão do Ensino Superior de cada país e das políticas de inclusão e ações afirmativas desenvolvidas em cada IES participante do estudo, utilizou-se a pesquisa documental.

Os resultados da pesquisa bibliográfica e documental foram divulgados em forma de livro publicado no ano de 2018.⁴ A pesquisa de campo realizada pelas diferentes instituições será compartilhada em um seminário integrador sob avaliação de especialista externo, em junho de 2019 na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim. Após o seminário, os estudos constituir-se-ão em produções científicas a fazerem parte de outra obra a ser publicada pela Universidad Nacional de Misiones – UNaM – entre 2019 a 2020.

Reflexões pertinentes

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.

⁴ LOSS, Adriana Salet; VAIN, Pablo Daniel (org.). **Ensino Superior e inclusão**: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais. V. II – Capes/Secadi. Curitiba: Editora CRV, 2018.

O projeto de Universidade Democrática, Pública e Popular que, constitui rupturas com a fragmentação do saber, define-se a partir de uma **Pedagogia alternativa** capaz de:

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.

Por fim, uma Universidade que inclui projetos emergentes da sociedade, para estudá-los cientificamente e produzir ações interventivas na realidade, é possível? Nesse termos, vejamos antes algumas considerações que poderão nos ajudar nessa reflexão. De acordo com Santos (2011), na década de 1980, a universidade com o objetivo de atender às exigências neoliberais, perpassa por duas fases, respectivamente, de 1980 até meados de 1990 com a expansão e consolidação do mercado nacional universitário; e a segunda, por meio do mercado transnacional da educação superior. O autor acredita que essa concepção neoliberal de educação, por meio de um projeto global de política educacional, levou a universidade a uma crise de identidade em suas funções, podendo afetar sua tríade: ensino, pesquisa e extensão. Logo a globalização neoliberal para atender a esse projeto de educação impõe à universidade pública, entre outros desafios, o de natureza epistemológica, na forma de um conhecimento mercantil por meio de parceria público privada (PPP).

Nesse contexto, é emergente uma educação superior pública comprometida com a construção de conhecimentos que garantam a todos o direito de pensar e agir, a partir de seus valores histórico-culturais e políticos. De tal forma que,

en nuestra región, la educación superior debe aceptar el reto histórico de comprometerse con la construcción de un conocimiento que posibilite que todos puedan pensar y actuar desde su propia historia, cultura y cosmovisión. La educación superior como derecho humano debe constituirse en el espacio de intercambio horizontal y dialógico capaz de articular y promover lazos sociales-democráticos entre las identidades agredidas, y todos los sectores e intereses que confluyen en la región. Aunque creo que la universidad no es la única con la responsabilidad de producir conocimiento, es también hoy su

responsabilidad la de interactuar con los actores sociales e institucionales que, con diversos matices de pensamiento, constituyen los contextos locales, provinciales, nacionales y regionales. (RODRIGUES DIAS, 2018, p. 141-142).

Em resumo, é preciso garantir de forma democrática a construção de conhecimentos que articulem o saber universitário com o saber popular para a constituição de um espaço de troca horizontal e dialógico como forma de emancipação de toda a sociedade.

De tal forma, ao incluir esse paradigma de participação popular na academia que essa estratégia seja realizada numa concepção crítico-dialética tanto cultural quanto social, compreendidas como parte de um processo histórico dessas comunidades. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

[...] Para poder compreender essas mudanças, necessitamos de uma massa grande de informações e uma extensão maior delas, pois para compreender as inter-relações sociais e as dinâmicas de tempos longos é preciso recuperar dados que permitam ver o movimento histórico, a gênese e a transformação dos fenômenos. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 116).

Em suma, é preciso conectar dialeticamente pesquisa e teoria para construir confrontações do quadro teórico com as práticas reais.

As práticas reais alicerçadas em uma Pedagogia Alternativa desejam e anseiam que estes acadêmicos tenham condições de traçar esses paralelos entre o conhecimento formal e o conhecimento prático, aquele que vivenciam em seus espaços sociais. Na verdade, os processos de exclusão terão sua diminuição quando, de fato, a leitura de mundo (espaços subjetivos) vincular-se aos saberes formais; contudo, a Academia precisa acolher as mudanças na formação destes sujeitos. Eles estão buscando uma formação técnica; no entanto, os cursos precisam estar atentos aos conhecimentos que foram gestados, a partir das experiências de vida, para que, ao chegar à Universidade, tenham condições de fazer essas tessituras e aplicar nos espaços onde estão inseridos.

Compreendemos que não é uma ação simplista, pois a Universidade constituiu-se a partir de modelos, e essas mudanças necessitam mudar as pessoas que as coordenam e as formas de subsídios que os governos condicionam para a manutenção das mesmas. Por isso, o envolvimento dos sujeitos é essencial e deve empreender lutas sociais que viabilizem transformações e o acesso e a permanência na Universidade, e para além dela. São as transformações

democráticas que poderão efetivamente, incluir a todos, tornando-os agentes que produzem cultura e modificam a própria cultura.

Considerações em aberto: possíveis caminhos da inclusão

Nossos estudos revelam o quanto o Ensino Superior necessita romper o paradigma das ausências e se recriar por dentro, na perspectiva do paradigma das emergências.

O Ensino Superior em sua proposta de resistência à hegemonia precisa fazer a pergunta: “Qual Educação para o povo?” Mas, estejamos em alerta, pois como diz Enguita (1989, p. 110). “Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral para conseguir a aceitação da nova ordem”.

Diante do cenário atual, das políticas neoliberais no caso da educação, a impressão é de que estamos novamente recitando a ladainha da burguesia contemporânea. No caso do Ensino Superior, o neoliberalismo tem fragilizado fortemente o ideário da Universidade Democrática, Pública e Popular e fortalecido a hegemonia dos ideários da classe dominante.

Assim, na educação brasileira, de modo especial no Ensino Superior, identificamos avanços e retrocessos, e para este cenário:

Pense-se, por exemplo, nas universidades medievais e nas de hoje: naquelas, os estudantes elegiam, sem a participação dos professores a seu serviço, o reitor, o qual, no protocolo urbano, precedia o cardeal, podiam assistir armados as aulas e multar ou sancionar de alguma outra forma os professores que não cumpriam adequadamente suas obrigações; nas atuais, carecem de qualquer poder ou têm-no reduzido a urna participação irrelevante, sempre em minoria e sem nenhuma capacidade de influir sobre o corpo docente. Mais que uma evolução, a história da educação é a de urna sucessão de revoluções e contra-revoluções. (ENGUITA, 1989, p. 129).

De tal forma que a oferta nas universidades públicas e gratuitas precisa estar estruturada no processo de emancipação político-social e econômico das comunidades do seu entorno. Nessa perspectiva, é necessário articular a construção do conhecimento acadêmico com as potencialidades do conhecimento empírico, numa concepção crítico-dialética que emancipe de forma crítica e cidadã a sociedade local/regional e (trans)nacional.

Em conclusão, lutar por uma universidade pública e gratuita perpassa lutar por justiça cognitiva que reconheça o conhecimento como uma produção social e histórica, portanto, inseparáveis da ação humana, pois é na prática que se faz uma teoria. De tal forma que garanta a inclusão de respostas aos problemas sociais, portanto, sob as condições materiais e sócio-históricas específicas determinando o caráter provisório dos conhecimentos científicos. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007; BACHELARD, 1989).

Os resultados da pesquisa sinalizam avanços; entretanto, ainda temos muito que construir para garantir a permanência de afrodescentes, indígenas, agricultores, entre outros, no espaço acadêmico. O papel da universidade precisa ser discutido na tríade ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva crítico-dialética que leve a uma ecologia de saberes, articulando universidade-escolas públicas e sociedade de forma geral.

Portanto, a Pedagogia da Pergunta ou para além, a Pedagogia da Indignação, segundo Freire, poderá nos auxiliar na construção de uma universidade que esteja a serviço do bem comum e que possa dirimir as grandes exclusões sociais que vivemos em nosso País e que, por vezes, se perpetua por práticas arcaicas e sustentadas em leituras de mundo, que não respondem mais às necessidades dos grupos que se encontram à margem da sociedade. Necessitamos fazer com que esses saberes possam dar sentido e forma a uma pedagogia alternativa, voltada para uma Prática de Liberdade, que ouse romper as práticas apontadas anteriormente e nos permitam universalizar o acesso à universidade democrática, pública e popular.

Referências

BACHELARD, G. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1989.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CRES). **Declaración final**. Cartagena de Indias, 2008.

CHIROLEU, A. **Políticas públicas de inclusión en la educación superior**. Los casos de Argentina y Brasil. Pro-Posições, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 141-166, fev. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643412>. Acesso em: 10 dez. 2017.

ENGUITA, M. F. **A face oculta na escola: educação e trabalho na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LOSS, Adriana Salete; VAIN, Pablo Daniel (org.). **Ensino Superior e inclusão**: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais. V. II – Capes/Secadi. Curitiba: Editora CRV, 2018.

RODRIGUES DIAS, M. A. *et al.* **Balance y desafíos hacia la CRES 2018**. Editado por Lucas Petersen. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de las Artes (UNA), 2018.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da educação física**: as inter-relações necessárias. Maceió: Edufal, 2007.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. **La Universidad en el siglo XXI**: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Bolívia: Plural Editores, 2007. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf. Acesso em: 4 abr. 2019.

Diário de campo na formação superior: diálogo freireano e decolonial para uma metodologia libertadora

Alisson Silva Lucena¹
Felipe Nóbrega Ferreira²

Introdução

A reflexão proposta está baseada na construção de um diário de campo na pesquisa qualitativa. Especificamente, a pesquisa envolve jornal como fonte. O jornal pesquisado é o *Agora*, da cidade de Rio Grande. Como aluno da graduação, esta pesquisa tem a finalidade de auxiliar na coleta de fontes para uma tese de doutorado.³

A ideia principal é, além da coleta de dados, refletir, através do diário de campo, sobre a pesquisa em si, ou sobre o que é pesquisar. Assim, existem dois aspectos importantes nessa reflexão: a localização da fonte e do pesquisador. O jornal fala sobre Rio Grande e o pesquisador vive em Rio Grande. Não é possível um distanciamento do objeto de pesquisa, pois ele faz parte do cotidiano do pesquisador.

Nesse sentido, através de Paulo Freire em diálogo com as perspectivas decoloniais, demonstro como esse tipo de participação subjetiva do investigador, no seu objeto, não é uma forma errada de se fazer pesquisa, mas, uma forma diferente.

Objetivos

Tal trabalho possui como objetivo central realizar uma discussão preliminar acerca do uso do diário de campo na pesquisa qualitativa, compreendendo seus alcances, e mesmo limites, no âmbito de uma pesquisa acadêmica em andamento. Desdobram-se desse, objetivos específicos, como a compreender a sensibilidade

¹ Universidade Federal do Rio Grande. Graduando em História Bacharelado. *E-mail:* alissonlucena@outlook.com.br

² Universidade Federal do Rio Grande. Doutorando em Educação Ambiental. *E-mail:* ffnobregaea@gmail.com

³ A referida tese encontra-se em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG), e se debruça sobre fenômenos ambientais costeiros na praia do Cassino.

do pesquisador como elemento que permeia a pesquisa; apresentar uma intersecção entre teorias contemporâneas decoloniais, com premissas freireanas que, conectadas, podem potencializar a utilização do diário de campo na formação superior.

Referencial teórico

Na nossa formação como pesquisadores, somos levados a repetir conceitos ao invés de formular possíveis inovações. Isso se dá devido ao eurocentrismo das Ciências Humanas, replicado nas universidades ocidentais. Somos levados a repetir e aplicar aquilo que o Norte produz, porque é assim que sempre foi feito. Desse modo, antes mesmo de nascer, “assassinamos” as potenciais inovações que poderiam ser formuladas por pesquisadores novos para colocá-los na posição de subalternos às epistemologias do Norte.

Uma técnica que poderia ajudar a sair dessa lógica é a utilização de diário de campo na pesquisa qualitativa. A partir do meu próprio diário, irei demonstrar como, a partir das vivências e dos conhecimentos locais não acadêmicos, é possível construir uma epistemologia que problematiza e busca soluções a partir das experiências próprias, antes mesmo de se esconder em epistemologias que, a partir de seus contextos locais, pressupõe-se universais.

Em suma, ao invés de buscar teorias do Norte, que expliquem as experiências do Sul *a priori*, o diário de campo oferece a possibilidade de se fazer o movimento inverso. Começando pela experiência e pelas sensibilidades do pesquisador, é possível construir um conhecimento que não se esconda atrás de grandes autores, mas que os utilizem para ir além do que já foi feito:

Não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme. Ora, isto significa, no que nos diz respeito, que devemos deixar de lado pelo menos parte da desculpa bibliográfica. É claro que não se espera de ninguém que reinvente a roda: os autores que nos precederam deram passos formidáveis, e deles nos devemos valer para avançar. Mas é preciso que eles sejam ajudas, e não muletas. (RIBEIRO, 1999, p. 190).

Temos um oceano de possibilidades a explorar como pesquisadores e isso depende da forma como nos posicionamos frente ao conhecimento: Queremos ficar em terra firme ou navegar no oceano? Além disso, qual rota iremos seguir? Produzir conhecimento é como navegar no oceano. Colombo se valeu de todo o

conhecimento em navegação desenvolvido antes dele, e então buscou uma rota diferente. Estamos dispostos a fazer o mesmo caminho?

Antes de navegar, é necessário sair da terra firme primeiramente. A terra firme que escolhi é a crítica decolonial à estrutura de conhecimento ocidental que exclui as diversas experiências possíveis no mundo todo. Exclusão é um termo brando. Grosfoguel argumenta que o que o conhecimento europeu moderno fez foi um genocídio/epistemicídio⁴ contra os povos que dominaram. Então, a partir da conquista e do epistemicídio foi possível o “penso, logo existo” de Descartes. Quem pensa não é o Asteca da América ou o Zulu da África, mas o homem branco/heterossexual/patriarcal europeu. (GROSGOQUEL, 2016). O que a conquista europeia fundou no campo da epistemologia foi a geopolítica do conhecimento (o Norte pensa, o Sul é estudado) e a egopolítica do conhecimento (quem pensa é o homem branco europeu).

Essa é uma das facetas da colonialidade do poder que, definida por Grosfoguel (2010, p. 467), é estendida por Mignolo (2010, p.12) para cinco tipos de controle que envolvem o poder, o saber e o ser. O controle que aqui nos interessa é o da subjetividade e do conhecimento.

Para superar essa lógica colonial do conhecimento, Mignolo (2008, p. 288) propõe a desobediência epistêmica, pois, se não tomarmos essa medida, “não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados”. Mignolo acredita que não será possível superar os grandes conceitos europeus apenas sendo oposição, por isso propõe algo novo e subversivo.

Essas propostas se encontram com os questionamentos de Renato Janine Ribeiro (1999). Ao questionar o modo como os jovens pesquisadores se prendem a conceitos famosos, sem conseguirem se libertar, a fim de criar novos conceitos e fazer o conhecimento avançar, Ribeiro só está constatando a geopolítica e egopolítica do conhecimento. Não somos brancos europeus, mas temos que reproduzir o seu conhecimento. Afinal:

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas se baseie

⁴ Genocídio/epistemicídio são termos usados por Grosfoguel (2016) para explicar a maneira como o conhecimento europeu/moderno/ocidental se impôs aos conhecimentos locais dos povos dominados, a partir das grandes navegações.

no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental? (GROSFUGUEL, 2016, p. 26).

Os cinco países de que Grosfoguel fala são: Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos (que se reproduzem como centro do mundo, assim como a Europa Ocidental). É de senso comum que só é possível romper com esses autores após todos os degraus acadêmicos percorridos.

Esta ruptura com a autoridade não precisa ocorrer só depois de um interminável rol de ritos de iniciação e ascensão acadêmica, isto é, não é preciso primeiro fazer a iniciação científica, em seguida as teses, aí os concursos, para, depois de bem cooptado pelo sistema, de bem legitimado em sua trajetória, de bem normatizado em suas condutas e mesmo nos modos de sentir, o pesquisador se perceber autorizado a ousar. Porque quem nunca se atreveu pode ter dificuldades em, em algum momento, começar a ousar. (RIBEIRO, 1999, p. 191).

Toda a caminhada acadêmica descrita por Ribeiro é a forma institucional de reproduzir a colonialidade da subjetividade e do conhecimento nas mentes dos pesquisadores. A subjetividade do pesquisador é o que pode diferenciar sua pesquisa de todas as outras, porém como o conhecimento é colonializado, a subjetividade também precisa passar pelo mesmo processo. Ousar é desobedecer a lógica colonial, é desobediência epistêmica. A construção do diário de campo na pesquisa qualitativa pode ser uma forma de começar esse caminho de desobediência.

Paulo Freire nos mostra um caminho semelhante, quando fala da sua percepção de realidade concreta. Para ele, 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. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. (FREIRE, 1990, p. 35).

A objetividade em si mesma não levará ao conhecimento pleno da realidade concreta. É necessário considerar tanto as pessoas envolvidas no objeto de estudo quanto a subjetividade do pesquisador. É uma relação dialética, não hierarquizada. Freire modifica a lógica colonial representada na geopolítica do conhecimento. A universidade é a representante do Norte global, onde tudo é estudado e teorizado, enquanto as comunidades estudadas representam o Sul global, e sua única

participação na pesquisa é serem estudadas, sem nenhum protagonismo ou desenvolvimento epistemológico, assim como o próprio pesquisador não é considerado na pesquisa, pois seu envolvimento deveria ser mínimo.

Como pesquisadores, ainda estamos dentro de um sistema que reproduz essa lógica. O diário de campo entra nessa lógica como uma ferramenta bem consolidada na academia, mas com grande potencial de explorar a subjetividade do pesquisador, através da escrita de si, de seu lugar no mundo, junto com a pesquisa qualitativa. Mais adiante irei demonstrar de que modo o diário de campo foi usado para esse fim: a materialização da subjetividade.

Metodologia

De acordo com Zaccarelli e Godoy (2010, p. 550), utilizando-se dos estudos de Alaszewski (2006), para que fosse possível a prática de uma escrita pessoal em forma de diário, foi necessário o desenvolvimento de algumas condições como a “existência de uma linguagem escrita, grupos com tal habilidade e recursos técnicos (papel e tinta), para manter um registro pessoal”. Sendo assim, a prática do diário surge em volta de uma elite. Conforme o uso da escrita se popularizou, diversos usos foram dados ao diário também:

O individualismo que começou a se manifestar nas artes – com a apropriação de autoria por parte dos artistas –, e o Protestantismo tiveram papel importante na popularização dos diários. Entre os puritanos do norte europeu, enfatizou-se a utilidade de se fazer um registro cotidiano das próprias atividades e de reflexões como um caminho para a vida santa com base no autoexame e na autorrevelação. O diário podia ser usado para confessar os pecados, fazer uma contabilidade moral e encorajar o indivíduo a se observar e se disciplinar. No século XIX, com a crescente secularização da sociedade, e no século XX, com o posterior surgimento da teoria psicanalítica, os diários passam a ser usados como forma de entender e lidar com o self. Tornam-se presentes, também, no ensino de algumas áreas (por exemplo, a enfermagem) e na literatura, com a publicação de diários de viagens, testemunhos autobiográficos e outros. (ALASZEWSKI *apud* ZACCARELLI, 2010, p. 551).

Percebe-se aqui a liberdade de uso para o diário, atendendo às necessidades tanto de religiosos quanto de cientistas. Diversos campos da ciência utilizam-se de diários como técnica metodológica de acordo com Zaccarelli, como Educação, Saúde, Psicologia, Serviço Social, História e Sociologia. (p. 2). A antropologia

transformou a construção de um diário como parte do ofício do pesquisador e não apenas como mais uma metodologia. (WEBER, 2009, p. 157).

Weber separa o diário em três: “um diário de campo específico da etnografia; um diário de pesquisa, tal como poderia desenvolver um historiador ou um filósofo; e um diário íntimo” (2009, p.158). Essa separação é importante para delimitar a intencionalidade do diário. O pesquisador precisa definir seu campo e sua pesquisa antes de decidir qual diário produzir. Se o seu foco está na observação de um determinado fenômeno ou prática, o diário de campo é produzido quando ocorre essa observação. Já o diário de pesquisa pode ser produzido tanto diariamente como esporadicamente, dependendo da demanda da investigação. Discordo de Weber na especificidade do diário de campo para a etnografia, já que todo pesquisador tem um campo onde atua. Então, desde que sejamos fiéis à observação do nosso campo específico, é possível que outras áreas usem o diário de campo como metodologia para sua pesquisa.

Com base na elaboração teórica e conceitual na educação popular, Falkembach nos traz uma breve exposição sobre como utilizar essa metodologia nesse campo específico (mas não é limitante a esse campo apenas). Sobre o que escrever no diário de campo, Falkembach menciona João Bosco Pinto como seu principal referencial teórico:

Nele (no diário de campo) se anotam todas as observações dos fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos de um dia de trabalho. (PINTO *apud* FALKEMBACH, 1987, p. 22).

Não é necessário o desenvolvimento do diário de campo para criar o hábito da escrita, mas no sentido de desenvolver uma reflexão crítica sobre o campo de atuação do pesquisador e sobre o tempo e espaço em que ele se encontra é necessária uma metodologia bem estruturada para essa prática. Não podemos achar que está implícita a escrita na formação do pesquisador, quando não há a certeza de que essa prática já estava sendo desenvolvida. Ensinar a escrever um diário de campo é ensinar a refletir, a pensar sua atuação no campo e na sociedade. É desenvolver o ser-pesquisador, a partir de si mesmo, do seu próprio olhar e da subjetividade.

Para fins deste estudo, trabalharei com as categorias que mais aparecem nos textos do diário. Elas são: *Pesquisa Principal* (a incidência de lama na praia do Cassino), *Cidade* (acontecimentos, curiosidades, notícias envolvendo Rio Grande), *Ofício do Historiador* (pensar a pesquisa qualitativa e tudo que a envolve na condição de historiador), *Análise de Fonte* (uma das atribuições do campo da História), *Ambiente de Pesquisa* (reflexões sobre o lugar onde a pesquisa está sendo realizada) e *Infância* (notícias que lembram acontecimentos do passado). A partir de cada categoria separada, podemos ter uma noção mais clara da evolução do diário de campo na vida do pesquisador.

Análise

A *Pesquisa Principal* é o que abre o diário de campo e se mantém por cinco dias seguidos até o assunto ser desgastado pela rotina. O que se percebe aqui é que o diário começou sendo escrito com esse objetivo exclusivo: relatar as reflexões pessoais sobre as descobertas relacionadas à *Pesquisa Principal*. E quando a rotina estiver desgasta, é necessário olhar para outro lugar. Um dia antes dessa virada na escrita do diário, uma reflexão sobre o *Ofício do Historiador* já tinha sido desenvolvida, mas ainda atrelada à *Pesquisa Principal*. O que determina a virada na escrita é a rotina monótona da pesquisa em jornais. Quando não se encontram fontes para a pesquisa, nada no jornal chama a atenção e o ambiente não se modifica, é necessário olhar para si, para a relação do pesquisador com a pesquisa. E o que encontramos é a constatação do fim do deslumbramento do estudante com a rotina de pesquisa. A partir daqui, muito pouco é escrito sobre a *Pesquisa Principal*, pois, tendo achado a si mesmo na rotina de pesquisa, o olhar sobre a fonte mudou, assim como a própria fonte muda. A partir daqui os relatos são mais pessoais. O diário deixa de ser um relatório e passa a ser uma ferramenta reflexiva sobre pesquisa, ofício e pertencimento.

As categorias que mais aparecem, a partir de agora, são *Análise de Fonte* e *Ofício do Historiador*. O diário começa a ser mais pessoal, principalmente quando, em uma carta do leitor publicada no editorial do jornal, a praia do Cassino e do Balneário Camboriú são comparadas. Coincidentemente, são praias nas quais eu morei. A análise de fonte aqui toma um caráter extremamente pessoal, algo que não poderia ocorrer dentro de uma pesquisa, mas sim dentro do

diário de campo. Esse relato hoje se transformou em uma fonte de reflexões sobre pertencimento, paisagem e praia ainda não explorados totalmente. O lugar do pesquisador começa a ter um papel fundamental nas próximas análises de fonte, pois é a partir dele que a análise é feita. A categoria *Cidade*, que aparece diversas vezes no diário, é resultado direto disso. Falar da cidade a qual pertence também é falar de si. Ser rio-grandino tem um peso enorme, e a reflexão que fica é: Quando meu lugar pode atrapalhar minha pesquisa e quando pode ajudar?

O *Ofício do Historiador* é uma reflexão que sempre vem à tona no decorrer do diário. É uma mistura de ser historiador e trabalho (ofício). Essa reflexão só é possível nesse ambiente, nessa prática. Grande parte da carga horária da graduação é dentro de uma sala de aula, outra parte é em eventos onde ouvimos outros pesquisadores falarem sobre suas pesquisas e eventualmente falamos das nossas. Porém não há um espaço para o descobrimento próprio nesse sistema. As aulas são teóricas e as exposições nos eventos estão longe da subjetividade do aluno. O que se deseja alcançar nesses espaços é o resultado, e não o desenvolvimento. Quando, no diário de campo, se escreve sobre *Ofício do Historiador*, não é sobre respostas, não é a definição de ofício do historiador. São incertezas, possíveis caminhos ou apenas reflexões. Ou seja, no diário de campo a lógica Norte-Sul é desfeita. Onde antes só o resultado era considerado, agora o desenvolvimento passa a ter papel central na pesquisa.

A escrita sobre o *Ambiente de Pesquisa* ocorre quando há alterações no ambiente, seja circulação de pessoas ou quando muda-se de ambiente. A primeira vez que escrevo sobre isso é quando o local de pesquisa esteve cheio pela primeira vez desde que comecei a frequentá-lo. Um grupo de pesquisadores estava lá. Falavam alto e andavam pelo ambiente frequentemente. Isso foi parar no diário de campo. A segunda vez, foi algo semelhante e a terceira ocorre quando a biblioteca entra no período de férias coletivas e eu me desloco para o arquivo do jornal *Agora*. O ambiente e a forma como eu lido com a fonte mudaram completamente. Agora é possível tirar fotos do jornal e criar um acervo digital da fonte, porém o ambiente não foi feito para a pesquisa. Está em um lugar onde os funcionários do jornal exercem suas funções. É mais fácil coletar as fontes, mas o ambiente não é o melhor. Onde é melhor pesquisar em jornal? Ainda não há respostas para esse questionamento.

A última categoria, *Infância*, é a mais afetiva e distinta das outras. Como a fonte pesquisada relata acontecimentos da cidade onde vivi minha vida toda praticamente, ocasionalmente minhas lembranças da infância são acionadas. O primeiro relato foi sobre as enchentes que ocorriam no meu bairro. Lembro da criança nadando na enchente. Era algo bem comum no inverno do meu bairro. O segundo relato é sobre uma pequena nota praticamente sem importância onde diz que as obras em uma escola não tinham sido concluídas antes do início do ano letivo, portanto os alunos iriam estudar em outra escola do bairro que cedeu algumas salas. É realmente uma nota sem importância, porém eu era um desses alunos. Lembro que a gente tinha que subir três andares para estudar, algo inédito para mim. Aparentemente minha memória diz que era muito legal subir e descer aquelas escadas, enfim, coisa de criança. O último relato sobre *Infância* no diário é de algo que eu já estava esperando ser noticiado: o dia em que o rio, em que as crianças fugiam dos pais para tomar banho, morreu. Lembro do rio secando, lembro da morte dos peixes e lembro que ninguém mais fugiu dos pais para tomar banho lá. E na notícia lá estava a foto do rio morto. Lembranças de pertencimento. Essas notícias só estão isoladas no tempo e no espaço porque não encontraram quem as lesse junto com a memória: “Eu estava lá, eu lembro”.

Essas categorias não vieram de nenhum autor ou de nenhuma metodologia explicada passo a passo. Elas surgem de dentro do diário de campo. É o movimento dialético entre prática e teoria, como Freire nos mostra:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2018, p. 39-40).

É possível dizer que o diário de campo torna possível essa curiosidade ingênua em um primeiro momento. Depois disso, com análises profundas sobre o que se escreve, a ingenuidade transforma-se em crítica. Freire torna possível acessar subjetividades que, de outro modo, não seriam expostas, categorizadas e analisadas. O sistema Norte-Sul é desfeito com um tipo de desobediência epistêmica: o desenvolvimento se torna o fim, e não o resultado.

Resultados alcançados (ou esperados)

O diário de campo se mostra eficiente no registro do desenvolvimento pessoal do pesquisador. Ele coloca em foco a subjetividade (pesquisador), com a intenção de se chegar a uma objetividade (pesquisa). Essa mudança de foco durante o desenvolvimento da pesquisa é essencial para subverter a ordem estabelecida pelas hierarquias colonizadoras, que são reproduzidas no ambiente acadêmico, como vimos com Ribeiro (1999).

O que vemos acontecer no diário de campo é a descoberta do ser pesquisador em meio à prática de pesquisar. Por esse motivo, é necessário que a prática acompanhe o estudante desde o início de seu curso. Ao escrever sobre sua prática e sobre si, o pesquisador em formação se encontra dentro da pesquisa e, ao se encontrar, desenvolve uma nova relação com o conhecimento.

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele [...]. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 32).

A definição da *Pedagogia do oprimido* torna possível criar um diálogo entre Freire e os estudos decoloniais, nos quais o oprimido é o aluno que se encontra na posição sul da geopolítica do conhecimento, ou seja, é formado dentro de um ambiente de opressão. Quando essa colonialidade do conhecimento é exposta, se torna possível uma formação mais engajada na superação dessa opressão e, para esse fim, o diário de campo se mostrou eficaz.

Formar pesquisadores é mais do que discussões teóricas. Enquanto o aluno não se enxergar dentro do ambiente de pesquisa, não haverá uma prática de pesquisa efetiva, libertadora e livre da colonialidade do conhecimento.

Referências

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Universidade de Ijuí, ano 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura de conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social – rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, maio 1999.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.

ZACARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cadernos Ebape.Br**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 10, p. 550-563, set. 2010.

Universidade popular: considerações sobre luta, resistência e democratização do Ensino Superior

Allana Carla Cavanhi¹
Carine Marcon²

Primeiras palavras

Este ensaio é uma proposta construída pela ousadia e pelo posicionamento político-pedagógico em prol da democratização do Ensino Superior no Brasil, e também em um movimento maior, na América Latina. Em Freire, através de seus escritos, buscou-se a reinvenção de sua teoria, novas leituras, que permitam novos processos de escrita, pesquisas e ações transformadoras, em uma perspectiva de fazer da educação com as classes populares um processo contínuo de *estar sendo*.

Com o intuito de dialogar sobre o eixo temático “Paulo Freire e a Educação Superior” este artigo tem como proposta um ensaio sobre universidade pública e popular no contexto emergente, contribuições de uma pedagogia freireana para o Ensino Superior no Brasil. Em um primeiro momento, a discussão busca trazer apontamentos sobre o compromisso popular da universidade, onde se desenham processos históricos, políticos que aproximam a universidade das áreas populares, através de uma prática político-pedagógica, com bases científicas, criativas, de ousadia e criticidade. (FREIRE, 1986).

Adentrando ao debate, buscou-se trazer a relação entre conhecer e conhecimento na práxis de uma universidade e de suas fronteiras. Traçando questões referentes à valorização da cultura, etnia, gênero, questões religiosas, como princípio básico para a construção e democratização do Ensino Superior. (BENINCÁ; SANTOS, 2013). Fechando os apontamentos e as considerações acerca da temática, situou-se a educação popular no ambiente acadêmico, por meio de seu princípio de resistência, o que significa colocar suas práticas como luta

¹ Graduada em Educação Física – Licenciatura. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Erechim-RS. *E-mail*: allanacavanhi@hotmail.com

² Graduada em Ciências Sociais – Licenciatura. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e estudante pesquisadora no SOCIEDUDES – Grupo de Pesquisas e Intervenções Sociedade, Educação e Desigualdades pela Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Erechim/RS. *E-mail*: carii.marcon@gmail.com

política e pedagógica para e com as classes populares, no contexto emergente, posicionando como possibilidade de mudança.

Compromisso popular da universidade pública: possibilidades e desafios

A universidade pública, espaço para a ciência e o conhecimento, fundamentada através da pesquisa, do ensino e da extensão, existe a partir de sua experiência autônoma. De acordo com Chauí (2003, p. 5), “[...] é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Em uma concepção dialética da História, a universidade se faz por meio de mudanças sociais, problematizada e estruturada por conflitos, lutas e trajetórias sociais.

Pensar a universidade popular e seus desafios contemporâneos compreende integrar questões sociais ao *locus* da formação acadêmica. Isso significa que, ao refletir sobre a Educação Popular, torna-se imprescindível partir de condições dadas, não no sentido de presenteadas, mas no sentido de construídas nas relações humanas, vivenciadas, *experienciadas*. (FREIRE, 1986). O que não diminui seu caráter crítico e rigoroso, pelo contrário, fortalece a instituição enquanto organização social, em diálogo com espaço de educação formal e não formal. O saber se estrutura na dinâmica do conhecimento das classes populares com as produções acadêmicas, um diálogo que promove o *ciclo do conhecimento*, do modo em que se conhece o conhecimento produzido, e a outro que se produz um novo conhecimento; assim Freire descreve que

a universidade, no fundo, tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que de derivam outras, e que têm que ver com o “ciclo do conhecimento”. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento. Ainda que insista na impossibilidade de separarmos mecanicamente um momento do outro, ainda que enfatiza que são momentos de um mesmo ciclo, me parece importante salientar que o momento em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender e o outro, o da produção do novo conhecimento é preponderantemente o da pesquisa. (1986, p.17-18).

Nesse sentido, a universidade constrói seu compromisso com a educação popular, quando exerce o processo de construção da ciência com as classes

populares, na direção de trabalhar o protagonismo desses sujeitos como Freire designa: *ciclo do conhecimento*. Esse é um processo que demanda um trabalho de *humanização para a ação cultural para a liberdade* de homens e mulheres. Desse modo, a própria instituição fornece mecanismos de superação e emancipação dos sujeitos, sem descaracterizar as trajetórias de vida. Cria-se uma ponte entre comunidade e universidade, fundamentada através da cultura.

Isso desconstrói a ideia hierárquica da universidade como detentora do saber, e articula um novo propósito de concepção do conhecimento. Isso significa que o compromisso popular da universidade com a sociedade firma-se no reconhecimento do saber popular, através de uma postura crítica e aberta ao diálogo, promovendo ações concretas de desenvolvimento da ciência, com respeito às experiências dos sujeitos que ingressam nesse novo espaço de conhecimento.

Práxis do conhecimento: classes populares e universidade

Para refletir sobre o compromisso popular da universidade, é necessário retomar algumas questões relacionadas a um conceito-chave de toda teoria freireana, conceito de *práxis*. Este conceito está intimamente ligado à conscientização; de acordo com Rossato (2017, p. 325), “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”.

Deste modo, ao relacionar *práxis* e conhecimento, buscou-se trazer a ligação entre conscientização e ação para valorização e construção de conhecimentos dentro da universidade. Um processo que implica considerar que

[...] a universidade é o lugar da produção e da transmissão do saber sistematizado e da consciência crítica da sociedade – na qual a sociedade pensa a si mesma, construindo e ressignificando constantemente suas criações e valores –, ela deverá estar aberta a outros *loci* de enunciação que possam emergir no processo de formação e difusão de conhecimentos, nesse passo consolidando uma ciência verdadeiramente pública. (BENINCÁ; SANTOS, 2013, p. 55-56).

Isso significa que uma universidade com compromisso popular articula suas ações de ensino, pesquisa e extensão a uma práxis do conhecimento, no sentido de

ampliar o diálogo com as classes populares, construindo projetos que tenham esses sujeitos como protagonistas do processo, tanto de criação, desenvolvimento e aplicação. Longe de uma visão ingênua ou romantizada, esse processo configura um dos maiores desafios da universidade pública e popular no País.

Um desafio dentro de uma proposta de educação na reinvenção dos espaços e das lutas que, ao passar do tempo, vão configurando e estruturando a sociedade. É produzir conhecimento atendendo às lutas e necessidades das classes populares, que ao se sentirem parte do processo, podem fazer a construção da ciência como prática de resistência, que Freire (2000, p. 87) defende como “[...] *manhas* necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos”.

Educação popular: um movimento de resistência para a democratização da classe popular

A educação popular, como uma práxis capaz de gerar reflexões e inquietações por meio da relação de conhecer e conhecimento, também representa a possibilidade de modificações sociais que implicam práticas de resistência social, como um processo educacional de *estar sendo*. Essa possibilidade é devido ao seu viés político e social de democratização do ensino, em sua totalidade, como um instrumento de modificação social em prol de uma classe, a popular. Reflexões que também são apontadas por Calado, que destaca a educação popular como

[...] um processo de humanização que pressupõe uma longa, complexa e ininterrupta experiência de formação, que contempla o desenvolvimento das mais distintas dimensões e potencialidades do ser humano, protagonizada por sujeitos individuais e coletivos, cuja prática educativa aponte, necessariamente, desde as relações do dia a dia, para o alvo desejado, ou seja, a construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária e culturalmente plural. (2014, p. 374).

Perspectivas que se pautam na formação pela emancipação humana, a fim de formar cidadãos críticos e inquietos diante das possibilidades de mundo, debatendo e questionando aquelas que massacram a classe popular. Neste sentido, busca provocar inquietações que deem voz aos oprimidos, contribuindo para a libertação dos indivíduos alienados pelo *status* neoliberal da sociedade contemporânea. Prática diretamente interligada à democratização e equidade do

processo educativo, como instrumento de libertação, que ensina o pensar sobre a sociedade e a si mesmo, dialogando com o exposto por Gadotti de que

educar para outros mundos possíveis é fazer da educação, tanto formal, quanto não formal, um espaço de formação crítica e não apenas de mão de obra para o mercado: é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; educar é para articular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma educação para a sustentabilidade. (2015, p. 26).

Desse modo, pensando a educação popular como uma importante ferramenta para a ruptura, rebeldia e a recusa da opressão da massa neoliberal, caracterizando o rompimento de um *status* alienante, a partir de atos educativos como interfaces de resistência social contra os modelos atuais pautados no capitalismo, opõe-se ao massacre das relações de trabalho e da humanidade. Isso, em virtude de que a “educação popular esta umbilicalmente vinculada com os movimentos sociais populares. Ela é uma pedagogia do movimento no sentido de se integrar às lutas de quem busca construir novos territórios para viver e conviver”. (STRECK, 2012, p. 192). Permite que o sujeito seja protagonista e integrante dos processos de mudança que almeja, circunstância que também é refletida por Pereira ao acreditar que

[...] Educação Popular em seus aspectos teóricos e práticos é um exercício que nos aproxima da luta de movimentos sociais populares do campo e da cidade na América Latina do século XX. Ao resistirem e se organizarem para a luta coletiva, os sujeitos sociais criam suas pedagogias e afirmam uma forma de ser e estar *no* e *com* o mundo. (2018, p. 103).

Com isso, permite a visibilidade da educação popular como uma pedagogia de movimento, capaz de conduzir à luta política e pedagógica, para a construção de novas perspectivas sociais e culturais. Conjectura que, para Vasconcelos e Oliveira (2009, p. 141), “[...] orienta-se para o incremento de atividades que oportunizem às pessoas ampliar seus conhecimentos, de modo a fomentar, organizar e propiciar para si, novas formas de resolver seus próprios problemas, de maneira independente e reflexiva”. Assim, constituindo um movimento de mudança dentro dos contextos emergentes de desigualdade social, logo que se horizontaliza por meio das universidades populares em seus movimentos de

extensão, gestão e compromisso social, os quais dão vida aos movimentos sociais, trazendo implicações, demandas e inquietudes que movem a atividade de luta.

Considerações finais

Ainda que em um exercício inicial desta proposta de diálogo, é possível compreender a relação entre universidade e classes populares através da práxis do conhecimento. A construção do conhecimento com as classes populares permite a compreensão e interpretação das diferentes realidades sociais. O princípio de mudança, através da ação transformadora, faz da universidade (com uma proposta popular) um espaço de reinvenção e reconstrução de espaços sociais por meio do ensino, da pesquisa e extensão. Desta forma, o compromisso da universidade com as classes populares inclui processos históricos e políticos permeados por traços culturais, étnicos, de gênero e questões religiosas.

O exercício de democratizar o Ensino Superior, inevitavelmente, passa pela pedagogia freireana. Uma pedagogia que configura possibilidades de conscientização e ação para valorizar e construir conhecimentos populares dentro das universidades. Um processo que transforma a ciência em um ato de resistência aos historicamente excluídos do universo acadêmico. As classes populares, ao serem integradas aos processos acadêmicos, vêem que o saber promove uma nova dinâmica do conhecimento, quando reforça o *ciclo do conhecimento*, do modo que se conhece o conhecimento produzido, e a outro que se produz um novo conhecimento, estruturando novas possibilidades epistemológicas.

Possibilidades que permitem ao indivíduo um processo de reflexão e questionamentos internos a respeito dos problemas que são postos na sociedade moderna e que por meio da educação popular, provocam os sujeitos para um processo de mudança social. Desse modo, caracterizando-a como um ato de resistência na luta pelos direitos de igualdade e humanidade, os quais, por meio de movimentos sociais, conduzem à formação de cidadãos críticos, conscientes e pertencentes ao mundo e a seus paradigmas sociais. Dessa forma, colabora para que a universidade demonstre seu papel social de formação humana, instigando novas perspectivas da (des)construção de ideias e ideologias que, ainda enraizadas e alienadas pelos *status* neoliberal, impedem e marginalizam a classe popular.

Referências

- BENINCÁ, Dirceu; SANTOS, Eduardo. O caráter popular da educação superior. *In: SANTOS, E.; MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E. (org). **Universidade popular**: teorias, práticas e perspectivas.* São Paulo: Liber Livro, 2013.
- CALADO, Alder J. F. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? **Educação Popular e Nutrição Social**, Editora UFPB, p. 355-376, 2014.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, 2003.
- FREIRE, P. O compromisso popular da universidade. *In: FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. MAZZ, D. (org.). **Universidade e compromisso popular**.* Campinas, agosto de 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. *In: **Centro de Referência Paulo Freire**.* 2015. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2886/3/FPF_PTPF_01_0206.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.
- PEREIRA, Thiago I. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: Editora Cirkula, 2018.
- ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 325-326.
- STRECK, Danilo R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 185-198, jan./abr. 2012.
- VASCONCELOS, Valéria O. de; OLIVEIRA, Maria W. de. Educação popular: uma história, um que-fazer. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 2, p. 135-146, maio/ago. 2009.

Relações dinâmico-sociais e o desenvolvimento pedagógico do outro: análise curricular e novas práticas pedagógicas

Douglas Brum Tavares¹
Juliana Storniolo da Cunha²

Introdução

As instituições de ensino são reconhecidas e conhecidas por serem espaços marcados por relações dinâmicas, sociais e raciais, como, também, responsáveis pela produção e socialização do conhecimento científico. Dessa forma, o presente artigo propõe analisar a produção acadêmica realizada por pesquisadores(as) negros(as) em universidades brasileiras.

Pretende-se, desta forma, analisar as influências e as relações dinâmico-sociais que movimentos estruturados e organizados no espaço acadêmico, como a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), os Núcleos de Pesquisa Afro-Brasileira e Indígena (Neabi) e o Congresso Brasileiro dos(as) Pesquisadores(as) Negros(as) (Copene), na elaboração de novas perspectivas curriculares. Conforme Nilma Gomes (2009), a inserção da comunidade negra no espaço acadêmico e no espaço de pesquisa é a principal motivação de mudança na formação curricular escolar; além disso, a autora identifica, nas relações mantidas com os movimentos sociais, as influências de novas formas de superação da monocultura do saber e a construção de uma ecologia dos saberes.

A transformação do negro em agente ativo na produção do conhecimento, estabelecendo um rompimento no pensamento “objeto de estudo”, e a história das lutas sociais são as principais influências e motivações para este artigo. Nessa perspectiva, buscamos questionar a formação curricular norteadas pelo pensamento neoliberal e apresentada no âmbito político e educacional, conforme podemos observar no Projeto de lei (PL) n. 7.180/14, popularmente conhecido como “Escola sem Partido”.

¹ Acadêmico do curso de pós-graduação Educação Inclusiva, com ênfase no atendimento Educacional Especializado da Universidade Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). *E-mail*: d.brum.tavares@gmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do PAMPA (Unipampa). *E-mail*: julianastorniolo@gmail.com

Os espaços formais e informais da construção do saber são as principais diretrizes sociais que proporcionam modificações de reconhecimento e pertencimento social; conforme Paulo Freire (1997) menciona, em seu livro *Educação e política*, educar é um ato político e a neutralidade não existe. Por este motivo, impulsionar e incentivar novas perspectivas curriculares, com pontos norteadores, para a construção de uma reflexão crítica,³ torna-se a fundamental articulação da mudança de pensamento tradicionalista e colonizador.

Portanto, a presença de pesquisadores(as) negros(as) e aproximação da comunidade negra no processo escolar, promove rompimento no pensamento supracitado, pois busca, na realidade étnico-racial e nas articulações da militância política, uma produção do conhecimento, em que, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito são as perspectivas norteadoras de uma nova forma de pertencimento e reconhecimento. A lógica perversa estruturada no sistema radicalizado coloca barreiras na emancipação do sujeito, presente a educação bancária, conforme presenciamos no sistema educacional brasileiro e defendida no âmbito político tecnicista, apresentada como uma “educação de qualidade”.⁴ A busca pela neutralidade na produção acadêmica é uma utopia, visto que a seleção de conteúdos e fatos, presentes nos currículos, são interpretados e construídos através das experiências, vivências e atividades de aprendizagem de quem apresenta, ou seja, somos estruturados conforme nossas relações dinâmico-sociais.

Repensar e promover mudanças, seja através da reflexão crítica ou por intermédio do reconhecimento do sujeito e da educação, será a proposta almejada pela presente pesquisa, pois pensar novas formas de incentivar o processo de humanização escolar e a apropriação do pensamento crítico é necessário, uma vez que a emancipação política é fundamental, no entanto, a emancipação humana é essencial.

³ “[...] intelectualidade negra no campo da educação brasileira quando vislumbrado e visualizado o conjunto de pensamento social antirracista mediante a produção de conhecimentos sistematizados, que traduzem não apenas reflexões, mas formas de atuação capazes de reverter a situação dos afrodescendentes no interior das escolas brasileiras, marcado por uma lógica perversa de um sistema social estratificado e estruturante radicalizado.” (OLIVERIA, 2016, p. 107).

⁴ “Não há qualidade por que lutamos no sentido de juntá-las, de com elas requalificando a prática educativa, que possam ser consideradas como absolutamente neutras, na medida mesma em que valores, são vistos de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos.” (FREIRE, 1997, p. 47).

Objetivo

A realização da presente pesquisa tem como principal objetivo analisar as relações dinâmico-sociais,⁵ estabelecidas com ingresso de pesquisadores(as) negros(as) nas universidades públicas brasileiras, apresentadas no âmbito político e educacional. Busca-se compreender quais as influências no processo pedagógico e nas elaborações dos currículos escolares, mesmo que tenhamos presenciado novas perspectivas com a implementação da Lei n. 10.693/03, que acrescenta, no currículo escolar, a “Temática histórica e cultura das comunidades pré-colombianas e afro-brasileiras”, sendo obrigadas nos âmbitos de Ensino Fundamental público e privado, com a aprovação da Lei n. 11.645/08.

Desta forma, considero importante a elaboração desta pesquisa, diante das questões políticas presentes na campanha eleitoral de 2018, conforme discursos proferidos por representantes políticos, que incentivavam o racismo, xenofobia e homofobia, dentre outros preconceitos presentes na sociedade. Em contrapartida, presenciamos um avanço nas políticas de ações afirmativas, com um grande desenvolvimento teórico, conforme mencionado acima, que se apresentam nas universidades, promovendo uma relação dinâmico-social com movimentos sociais. Sendo assim, torna-se importante pensar novas políticas curriculares diante do avanço do pensamento retrógrado e conservador que presenciamos na conjuntura atual, pensamento que ganha espaço nas escolas e no âmbito político; portanto, a questão norteadora da pesquisa é o principal motivo de sua realização.

Portanto, busca-se promover novas práticas pedagógicas impulsionadas pelas pesquisas realizadas por pesquisadores(as) vinculados(as) com a ABPN e Neabi, trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) (Copenes) e incentivar novas formas dinâmicas e sociais nas universidades, espaço que se apresenta em uma transformação contínua. No entanto, construir através das novas dinâmicas sociais⁶ e relações político-

⁵ Conforme Otair de Oliveira (2016) e Paulo Freire (1997) apresentam, sendo as relações dinâmico-sociais, individuais e sociais, atualmente presentes na sociedade brasileira, interferem na formação do sujeito, podendo apresentar-se na compreensão crítica da *prática educativa* que vivem em dialética entre as dimensões sociais, culturais, religiosas, etc, visto que educadores(as) não ensinam apenas os conteúdos em depósitos vazios, educandos, mas são suas relações cotidianas que transformam educandos em educadores, e educadores em educandos.

⁶ “[...] procuram uma terceira via entre a epistemologia convencional da ciência moderna e outros sistemas de conhecimentos alternativos à ciência. Trata-se de questionar a neutralidade da ciência, tornando explícita a dependência da atividade da pesquisa científica das escolhas sobre os temas,

educacionais torna-se o propósito essencial desta pesquisa. Conforme Otair de Oliveira (2016), a inserção e produção acadêmica, realizada por intelectuais negros(as) no meio acadêmico, é responsável pelas novas perspectivas apresentadas nas relações dinâmico-sociais vivenciadas nas universidades brasileiras, presentes nas novas práticas de pesquisa.

Referencial teórico

As políticas pedagógicas e as relações sociais são determinantes na elaboração dos currículos, porque estão evidentes nas pesquisas contemporâneas, conforme o momento histórico que vivenciamos. A elaboração de novas práticas se torna urgente, bem como métodos que repensem as dinâmicas socioeconômicas às quais estamos sujeitos. Autores como Luiz Caldas (2016), Marta Vaz (2016) e Michael Apple (2001) apresentam a necessidade de repensar o currículo, pois, para os autores, as experiências são reflexões do tempo e dos espaços sociais em que foram constituídos, referenciando, desta forma, as culturas, vivências e atividades pedagógicas. Portanto, a busca pela neutralidade, na produção acadêmica, é uma utopia, visto que a seleção de conteúdos e fatos, presentes nos currículos, são interpretativos e construídos através das experiências, vivências e atividades de aprendizagem de quem apresenta, ou seja, somos estruturados conforme nossas relações dinâmico-sociais. Repensar e promover mudanças, seja através da reflexão crítica, seja por intermédio do reconhecimento do sujeito e da educação, será a principal forma de incentivar o processo de humanização escolar e apropriação do pensamento crítico.

O pensamento e as relações neoliberais no campo educacional proporcionam um contraponto, incentivado pelo processo de reflexão teórico-crítica, no âmbito da Psicologia Escolar, dinâmica responsável pela descontextualização e fragmentação do sujeito. Autores como Otair de Oliveira (2016) e Nilma Gomes (2009) evidenciam nas produções teóricas da comunidade negra, nas universidades brasileiras, a possibilidade de uma pluralidade de saberes, interligando e questionando a neutralidade da ciência, demonstrando uma necessidade emancipatória da investigação, buscando uma intervenção externa.

os problemas, os modelos teóricos, as metodologias, as linguagens e imagens e as formas de argumentação. Ou seja, toda investigação científica é contextualmente localizada e subjetivamente produzida.” (GOMES, 2009, p. 408).

Desta forma, a presente pesquisa busca, nas relações existentes entre a comunidade externa e interna das universidades, para se pensar novas perspectivas teóricas e práticas pedagógicas que compreendem as dinâmicas vivenciadas pela comunidade negra, que, historicamente, sofre com o contraponto socioeconômico. Estas relações externas são de fácil compreensão, quando analisadas, por exemplo, as relações que os clubes negros e movimentos sociais negros mantêm com pesquisadores(as) negros(as), conforme evidencia a pesquisadora Geane Vargas Escobar (2018) ao analisar a dinâmica social estabelecida entre a sociedade e a comunidade negra de Jaguarão, cidade brasileira fronteiriça com o Uruguai, em sua formação e identificação social, processo intermediado pelo Clube 24 de Agosto, no início do século XX.

A produção acadêmica de autores(as) negros(as) busca evidenciar, nas relações educacionais e raciais, a existência da exclusão ou semi-inclusão da comunidade negra no sistema educacional, porém, destacando a criação de formas e espaços próprios de educação e escolarização, processo protagonizado por lutas e resistências. A elaboração de políticas educacionais de inserção e qualificação da população negra, no sistema educacional público de ensino, é o principal foco destes(as) pesquisadores(as). Autoras como Claudiene Silva e Eliete Santiago (2016) destacam a ideia sistematicamente estruturada na educação decolonial, no início do século XXI, como também a ideia da construção de uma educação humanizadora apresentada por Paulo Freire. Desta forma, a presente pesquisa busca estabelecer uma relação entre a situação geopolítica, na qual o sujeito está situado socialmente, e o processo estruturado no pensamento educacional multiculturalista.

Estabelecer um diálogo entre as culturas é essencial; sendo assim, a pesquisa busca estabelecer um intercâmbio entre a diversidade, respeitando as diferenças culturais para realizar o contraponto entre o modelo neoliberal existente e modificando as relações de poder estabelecidas. Desse modo, a relação capitalista, presente no currículo, é a principal análise proposta; promover uma reformulação no contexto histórico curricular, como também, formular um currículo crítico, com base nas dinâmicas sociais e no contexto histórico. Os espaços formais e informais, mesmo que tendam a promover novas dinâmicas, não conseguem desprender-se das relações sociais estruturadas pelo capitalismo, portanto, reproduzem, consciente ou inconscientemente, as injustiças e a desigualdade

social, presentes nos conteúdos e nas formas de construção do saber. O sujeito não se sente representado nos conteúdos, como também nos espaços, sendo estimulado à produção do capital como meio de inserção social, promovendo cada vez mais o seu distanciamento da construção do saber.

A pesquisa busca, na educação pública, compreender a ideologia capitalista curricular, pois a descontextualização das políticas educacionais, deslocada do âmbito de lutas de classe, promove a elaboração curricular que respeita os limites estabelecidos; desconsiderar as necessidades dos movimentos sociais e a diversidade cultural. Portanto, a elaboração de um currículo, com uma perspectiva crítica, repensa a inclusão do sujeito nos espaços democráticos de construção do saber.

O contexto histórico que vivenciamos é fundamental e determinante para a elaboração dos currículos; conforme Luiz Caldas (2016) e Marta Vaz (2016), as políticas públicas respeitam as dimensões políticas de quatro grupos dominantes, o primeiro seria o pensamento neoliberal ou modernizador que relaciona o mercado e a escola; o segundo é o neoconservadorismo, apresentado, através de mecanismos de controle elaborados por grupos dominantes, que pretendem estabelecer o controle sobre o conhecimento, os valores e a moral; o terceiro seria a introdução de questões morais conservadoras direcionadas a relações de família, sexo e gênero, levantadas por grupos religiosos; o quarto ponto é defendido pela classe média administrativa, voltados à minimização e valorização do lucros e avaliações. O autor Michael Apple (2001) explica que estes pontos são as influências determinantes na produção do currículo verticalizado; impostas, desrespeitam as realidades e os interesses locais das escolas e comunidades.

Metodologia

Para a realização desta proposta, estamos promovendo uma análise de conteúdo das produções acadêmicas contemporâneas, realizadas por pesquisadores(as) negros(as) que ingressaram em universidades públicas brasileiras. Sendo assim, utilizaremos a perspectiva apresentada por Nilma Gomes (2009), que debruçou seus esforços analisando as dinâmicas estruturadas e estabelecidas com o âmbito universitário, os movimentos sociais negros e as possíveis ecologias dos saberes.

Pesquisadores(as) negras(os), como a autora mencionada anteriormente, é o propósito central de nossa pesquisa; entretanto, as produções do século XXI estabelecem o recorte temporal da presente pesquisa, que se justifica pelo fato de ser neste contexto que presenciamos um avanço nas políticas públicas sociais e ações afirmativas, que pretendem, em sua formulação e propostas, romper com a visão excludente ou inferiorização da comunidade negra. Entretanto, serão considerados autores(as) que se dedicam a investigar as políticas curriculares e as propostas pedagógicas inovadoras, que proporcionem ou incentivem uma reflexão curricular crítica, como, também, propõe o pensamento educacional multiculturalista.

Metodologicamente, a presente pesquisa busca nos trabalhos fomentados, publicados e apresentados em eventos realizados, em parceria com a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), os Núcleos de Pesquisa Afro-Brasileira e Indígena (Neabi) e o Congresso Brasileiro dos(as) Pesquisadores(as) Negros(as) (Copene), no que tange à compreensão das relações dinâmicas entre o espaço formal do saber e os espaços informais, como, também, novas formas de ser analisar as relações entre educação e sociedade.

Como suporte teórico-analítico para identificar novas formas curriculares, utilizaremos a concepção apresentada por Boaventura de Sousa Santos, ecologia dos saberes, definida como um conjunto de epistemologias que partem da diversidade e da globalização, pretendendo contribuir para acreditá-las e fortalecê-las, partindo do pensamento pós-abissal. (SANTOS, 2009). Acreditamos que existe uma pluralidade de formas de conhecimento científico, conforme a contribuição de Paulo Freire (na construção de uma educação humanizadora,⁷ pois o pertencimento do sujeito e o reconhecimento de seu espaço geopolítico são as principais formas de promover a ruptura radical do pensamento ocidental moderno; de acordo com Otair de Oliveira (2016), o ingresso de pesquisadoras(as) negras(as) nas universidades, transformando-os em produtores de conhecimento científico e ocupando lugares de destaque, nas associações de pesquisa e na

⁷ A partir dos anos 1960, presenciamos como eixo central da pedagogia crítica as práticas pedagógicas decoloniais, incorporando pelo eixo de raça e étnica, proposta que busca pensar, e cruzar, a visão de como fazer insurgir, reviver e viver os outros setores populares. Buscando nas lutas e resistências, das comunidades negras e indígenas, práticas próprias de existência e resistência, mesmo que historicamente fossem invisibilizados.

formação de professores, promoveu uma forma diferente de produção de conhecimento.

Propomos consultar todas as fontes às quais tivermos acesso e que debatem sobre o assunto, para desenvolver a pesquisa devidamente fundamentada, dentro do recorte temporal estipulado, conforme o objetivo apresentado.

Análise

Presenciamos, historicamente, nos primeiros anos da República brasileira, a participação e o ingresso da comunidade negra nos movimentos sociais, no campo intelectual, conforme observamos com a criação da escola e da imprensa negra. Compreendemos como sendo a primeira manifestação de existência no processo de escolarização, vivenciada pela comunidade negra, espaço socialmente reconhecido como reconhecimento e inclusão social.

A pesquisadora Giane Escobar (2018), em seu livro *CLUBE 24 DE AGOSTO*, observou o papel fundamental do Clube 24 de Agosto⁸ na construção e estruturação da comunidade negra do Município de Jaguarão/RS. Saliento que a invisibilidade condicionada pelas questões econômicas, sociais e raciais, em uma sociedade hierarquizada e segmentada, conforme presenciamos no município supracitado, apresentadas e reforçadas, em seus espaços de socialização, tais como os clubes, que apresentavam uma divisão étnica e econômica, estabelecendo uma reconstrução das relações sociais e dos meios de socialização. Desta forma, observamos, no Clube 24 de Agosto, por constituir um lugar de memórias, resistência, patrimônio e potência negra, como também, e não menos importante, excelentes espaços de pesquisas, com acervo, documentação e fontes, os primeiros processos de reconhecimento e inclusão social.

⁸ Clube Social 24 de Agosto, fundado em 1917 pela comunidade negra de Jaguarão, Município do Estado do Rio Grande do Sul, fronteira com o Uruguai, marcado pela relações de Poder e Classe. “[...] A reunião na sede do Círculo Opérario Jaguareense, naquela noite de 24 de agosto de 1918, havia se estendido noite dentro, mas, ao terminar, os jovens amigos Malaquias Oliveira, que trabalhava por jornadas, e Theodoro Rodrigues, mecânico, resolveram conversar sobre a ideia de formar um clube para pessoas negras na cidade heroica de Jaguarão. Afinal, em nenhum dos clubes existentes lhes era permitida a entrada. Resolveram então socializar a ideia com os amigos Domingo Ribeiro, comerciante, Mercí de Vargas, sapateiro, João Pedro Farias, motorista, Doralio Correia, comerciante, Humberto Ferreira, Otacílio Farias, Rosalino dos Santos, Natalio Neison da Silva, Magno Dias, José Nunes de Oliveira e Ernesto Faria, jornaleiros. Estes, de pronto, empolgaram-se com a ideia. Na iminência de dar um nome ao clube, prevaleceu a data de fundação: Club 24 de Agosto [...]”. (ESCOBAR; SILVA, 2018, p. 55).

Portanto, Clubes Sociais Negros são espaços associativos do grupo étnico afro-brasileiro, originário da necessidade de convívio social do grupo, voluntariamente constituídos e com caráter beneficente, recreativo e cultural, desenvolvendo atividades num espaço físico próprio. (OLIVEIRA SILVEIRA, 2009 *apud* ESCOBAR; SILVA, 2018, p. 57).

Historicamente, os clubes negros e movimentos sociais fornecem apoio para as famílias negras em situação de vulnerabilidade, como, também, combate constante contra discriminação racial. Exercendo, muitas vezes, o papel do Estado, proporcionando o contraponto social, a ascensão econômica e política, afirma a identidade social de sua comunidade. Esta mobilidade social possibilitou à comunidade negra, de Jaguarão, uma elevação social de seus membros, refletida pelas normas estabelecidas nos clubes e possibilidades de formação profissional, conforme observamos nas aulas de Educação de Jovens e Adultos fornecidas.

Claudilene Silva (2016) e Eliete Santiago (2016) descrevem que os movimentos, como observado e presente no Clube 24 de Agosto, promovem formas de construção de saber, como também, processos próprios de escolarização. No entanto, as políticas de universalização do ensino não resolveram os problemas étnico-raciais e socioeconômicos na educação.

Nas escolas, conforme presenciamos, não identificamos o pertencimento da comunidade negra; ao contrário, conforme Otair de Oliveira (2016), Nilma Gomes (2009), Claudilene Silva (2016), Eliete Santiago (2016) e Paulo Freire (1997), identificamos nos espaços da escolas, nos conteúdos disciplinares, no material didático, entre outros, o não pertencimento e reconhecimento do outro, reforçando a reprodução racista, excludente e discriminatória.

As proposições construídas apontam para a necessidade de introduzir o estudo da História da África nos currículos escolares; discutir o papel da professora e do professor na descolonização do ensino e considerar a aprendizagem pela prática cultural como elementos importantes para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem da população negra. (SILVA; SANTIAGO, 2016, p. 12).

Contudo, pensar formas de representação e inclusão das comunidades, introduzindo estudos de História da África, por exemplo, pode ser considerado o

primeiro processo, entretanto, reconhecendo que educar é um ato político,⁹ conforme Paulo Freire (1997). Portanto, pensar o reconhecimento da população negra, sendo pelos seus processos de escolarização e/ou reivindicação; promover o questionamento crítico¹⁰ diante da invisibilidade e exclusão da comunidade negra no espaço escolar; e buscar nos processos curriculares apresentados pelos seus pares, promovendo a apropriação da história e da subjetividade social, que não deixou de existir, é a análise promovida pela presente pesquisa.

Resultados esperados

A presente pesquisa apresenta-se em desenvolvimento; no entanto, concluímos parcialmente que as reivindicações promovidas pelos(as) pesquisadores(as) negros(os), através do ingresso nas instituições superiores de ensino brasileira, e os movimentos sociais brasileiros questionaram as práticas discriminatórias presentes nas escolas e nos currículos escolares. Isso revela a necessidade de se repensar e enfatizar a participação histórica de luta e resistência da população negra, e a centralidade da cultura do povo negro, no processo pedagógico.

Desta forma, identificamos que a resistência é fundamental para mudarmos a realidade educacional racista vivenciada nos currículos; mesmo com o avanço das políticas públicas, a organização coletiva é fundamental. Pensar uma prática pedagógica que combata o racismo, problematizar e contextualizar a narração histórica, promovendo os processos geradores de autoestima e orgulho étnico-racial, é, e sempre será, o nosso objetivo.

⁹ “A compreensão crítica dos limites da prática tem a ver com o problema do *poder*, que é de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da “prática política-educativa”. (FREIRE, 1997, p. 55).

¹⁰ “[...] a leitura crítica do mundo se funde numa prática educativa crescentemente desocultadora de verdade. Verdades cuja ocultação interessa às classes dominantes da sociedade”. (FREIRE, 1997, p. 23).

Referências

- O pensamento crítico em psicologia da educação: algumas contribuições da pedagogia histórica crítica e da psicologia Histórico-cultural. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23.*, 2000, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu, MG: ANPED, 2000. Versão eletrônica.
- CALDAS, Luiz América Menezes; VAZ, Marta Rosani Taras. Michael Apple: as contribuições para análise de políticas de currículo. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 1, p. 149-157, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra; Paraíso, 1997.
- GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. **Pedagogia Contemporânea**, s./n., s./p.
- GOMES, Nilma. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.); MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologia do Sul*. Coimbra – Portugal: Almeida, 2009.
- OLIVEIRA, Otair Fernandes de. Intelectualidade negra e produção do conhecimento na educação brasileira. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 10, p. 106-118, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologia do Sul*. Coimbra – Portugal: Almedina, 2009.
- SAVIANE, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas – SP: Editora Autores Associados; Ed. 42, 2012.
- SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. Territórios. **Revista de Educação Universitária de Pernambuco**, BR, v. 2, n. 3, 2016.

A educação superior brasileira: tendências e alternativas na atual democracia

Jovino Pizzi¹

Richéle Timm dos Passos da Silva²

Maiza de Souza Ferreira³

Introdução

A história da educação superior brasileira está permeada de vicissitudes, e sua constituição apresenta sinais dos diversos modelos de universidade. Há indícios do modelo napoleônico, ou francês, marcado pelo ensino profissionalizante; vestígios do humboldtiano ou alemão, priorizando a ciência como razão de ser da universidade; sinais do modelo latino-americano de universidade, com vistas aos apelos sociais e humanitários de desenvolvimento local; e, mais recentemente, o modelo das instituições norte-americanas, influenciando através do caráter administrativo-acadêmico fragmentado das áreas do saber.

Este texto tem o objetivo de problematizar a Educação Superior brasileira, tendo em vista o horizonte atual das políticas sociais e tendências de nossa “jovem democracia”. Discutiremos as políticas de acesso e democratização à Educação Superior das últimas décadas, enfatizando o Prouni e o Reuni: pretensão utópica de uma universidade para todos. A metodologia adotada neste estudo é teórico-bibliográfica, contendo como ferramenta de análise conceitos ligados ao objeto de estudo e a dados quantitativos das políticas trabalhadas.

Iniciando, abordaremos momentos da constituição histórica da universidade brasileira, evidenciando pontos que podem auxiliar nossa explanação pelo modelo utópico de universidade para todos; apontaremos alguns números quanto às políticas do Prouni e Reuni, atentando para a discussão de acesso e democratização e algumas fragilidades da educação brasileira; por fim, a alternativa de se pensar uma triangularidade na concepção de políticas educativas.

¹ Professor na UFPel. *E-mail*: jovino.piz@gmail.com

² Professora na UFPel. *E-mail*: richelertps@gmail.com

³ Aluna do curso de Pedagogia na UFPel, bolsista de iniciação científica. *E-mail*: maiza_spuzaf@hotmail.com

Circunstâncias relevantes da história da educação superior no Brasil

No Brasil, a tendência mais forte, relacionada à Educação Superior, indica a influência do modelo napoleônico. Sua implementação tem origem no período colonial. Os jesuítas foram os principais atores. Com a reforma de Pombal (1759), iniciaram-se sucessivas crises características do período imperial e parte do republicano. (ROSSATO, 2006). Afirma-se que as elites brasileiras dificultaram a implantação do Ensino Superior. O resultado foi a tardia criação da universidade, atitude oposta à política espanhola.

Para Oliven (2002, p. 31), “[...] desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal”. Para Schwartzman (2006), enquanto nos outros países latino-americanos, as universidades datam do século XVI até o século XIX, o Ensino Superior brasileiro permaneceu imune ao movimento de “reforma universitária”, introduzida em Córdoba (Argentina), em 1918.

Em relação ao modelo latino-americano de universidade,⁴ Morosini (2006, p. 227) define a concepção de Instituição de Educação Superior (IES); afiançada no “caráter político da IES, temos que essa concepção almeja principalmente a construção de uma nova ordem social”.

Para compreender a especificidade brasileira, é sintomático que, durante o período colonial, as universidades inexistiram no País. Houve, a implantação de instituições de Educação Superior. De acordo com Piletti e Piletti (1990), a Companhia de Jesus (1549) teve como principal objetivo impedir o avanço protestante, educar as novas gerações através da ação missionária, centrando na conversão à fé católica dos povos das regiões colonizadas, atestando aliança entre Igreja e Coroa portuguesa.

Na interpretação de Paulo Freire, essa atitude foi respaldada “pela *anestesia histórica* das populações sofridas e pacientes; os dominadores usam Deus para a realização de seus fins” (2012, p. 173, grifo do autor). Gadotti (2003) salienta que

⁴ No Brasil, este modelo de universidade tem seu “renascimento” somente após a ditadura militar, com a abertura democrática da sociedade e, conseqüentemente, de suas instituições, na década de 80. (MOROSINI, 2006). Anteriores aos processos ditatoriais dos anos 60, as experiências democráticas de universidade no Brasil auxiliaram a constituição de uma identidade latino-americana de universidade, como a da Universidade de Brasília pensada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

os jesuítas se dedicavam tanto à colonização dos indígenas, como na formação do clero, para exercer a supremacia cultural e política.

Para Castro (1985, p. 11), “somente com a vinda da família real para o Brasil é que D. João VI instala as primeiras escolas superiores no Rio de Janeiro e na Bahia. Estas escolas, de medicina e engenharia civil e militar, são fundadas para atender às necessidades materiais da própria Corte no Brasil”.

No entanto, existe um desacordo para determinar qual foi a primeira universidade brasileira. Para Sousa Santos (2008), a criação da universidade no Brasil, em 1921, – por muito tempo citada como a primeira universidade nacional –, não passa de uma anedota. A idiossincrasia do evento se relaciona à concessão do título *Doctor honoris causa* ao Rei Balduino da Bélgica. Essa foi a condição para ele participar dos festejos do Centenário da Independência do Brasil.

As discussões referentes à primeira universidade do Brasil ainda persistem. Em relação a isso, o referido autor afirma que a “Universidade do Paraná se apresentava como a pioneira, criada em 1912, mediante a união de faculdades isoladas; porém já descobrimos que os barões da borracha criaram a Universidade do Amazonas em 1909, em condições semelhantes”. (SOUSA SANTOS, 2008, p. 130).

A certificação da institucionalização do Ensino Superior é um tanto absenteísta e carece de uma pesquisa documental mais precisa. Talvez isso não seja tão perceptível em relação aos aspectos legais. Nesse sentido, Saviani destaca as Reformas de Francisco Campos. Após a Revolução de 1930, com as reformas promulgadas em 1931, é instituído o regime universitário no Brasil, através do Decreto n. 19.851/1931, que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras. A partir daí, foram sendo organizadas as universidades no Brasil. (SAVIANI, 2008).

Fávero (2006) afirma que o governo federal elaborou seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei n. 19.852/31) e, ainda, à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei n. 19.850/31).

Este estatuto remete à integração das escolas ou faculdades. A nova estrutura universitária se transforma em verdadeiras “ilhas”, dependentes da administração superior, relacionando a cátedra à unidade operativa de ensino e

pesquisa docente a um determinado professor. Essa seria a característica inicial das universidades brasileiras.

Frente a isso, a Reforma de 1968 promoveu uma mudança significativa. O grande mote ocorreu em relação à organização departamental, estrutura de pesquisa-ensino-extensão e pós-graduação. A Reforma pode ser considerada, então, como um fato decisivo na concepção de Educação Superior brasileira. Para Rossato, a Reforma, na forma de Lei n. 5.540/1968, “foi feita às pressas para oferecer uma resposta urgente aos movimentos sociais, notadamente dos estudantes universitários; [...] realizada com base em três relatórios encomendados pelo governo [...], visava-se colocar fim às manifestações estudantis e restabelecer a ordem na Universidade” (2006, p. 187). Evidencia a preocupação com a expansão do Ensino Superior, uma vez que os dados salientam a dimensão quantitativa e de produtividade acentuada no momento de sua implantação.

Embora essa precipitação, Leite (2010) salienta que a universidade, nesse período da Reforma por decreto, auferiu-lhe nova identidade. A legislação para o nível superior impingiu o perfil desejado: o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No fundo, não houve desconsideração do modelo norte-americano e humboldtiano. Todavia, a autora chama a atenção para as questões que foram deixadas de lado o “desejo de implantação da atividade de extensão em uma Universidade voltada para os problemas sociais do país”. (LEITE, 2010, p. 98).

Com o tempo, os princípios de autonomia e o predomínio da pesquisa sobre as demais funções da Universidade são mais evidentes. Na década de 80, com a Constituição Federal, essa tendência se consolida. O patrocínio do “Estado gerencialista” (anos 90) fortalece o modelo de universidade brasileira. As tendências de educação brasileira não abandonam os ideais religiosos e liberais. Para Gadotti (2003, p. 233), a universidade brasileira do final do século passado permanece ligada a grupos diferentes, correntes históricas opostas, porém não antagônicas; os primeiros desejavam imprimir à educação um conteúdo espiritual, e os segundos, um cunho mais democrático. Contudo não questionavam o sistema econômico que dava origem aos privilégios e à falta de uma escola para o povo.

Nesse sentido, Paulo Freire foi um dos expoentes de uma pedagogia humanista e crítica, atuando na defesa da escola pública e de uma educação popular. A defesa da educação, do ensino, do pensamento e da pesquisa deveria,

então, libertar o homem das amarras da educação bancária incluindo aí a educação superior.

A quimera da universidade para todos

Como foi salientado, a Constituição de 1988, na sua pretensão social, advogou pela ampliação da educação superior. A expansão das universidades aparece como elemento-chave da política educativa nacional. A atenção voltada às massas, a ampliação de instituições e de vagas evidencia a proposta de democratização do Ensino Superior. Ao mesmo tempo, essa tendência aparece como um atrativo para o mercado, pois se trata de um negócio rentável ao setor privado.

Organismos internacionais – e até setores nacionais – colocaram a educação superior como um dos desentraves essenciais para superar a situação de país de Terceiro Mundo. Os massivos investimentos em políticas sociais, dentre as quais a educação, era setor prioritário. A superação da crise na educação adviria através de investimentos na área, associando a reivindicação social à luta pedagógica.

Os governos brasileiros do final do século passado e início deste foram protagonistas de diversos programas ditos *sociais*. Na área da Educação, o Programa Universidade para Todos (Prouni), juntamente com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni),⁵ se transformaram em projetos voltados a ampliar o número de vagas na educação superior e democratizaram o acesso de jovens e adultos.

A implantação desses consolidou-se em princípios do século XXI. A finalidade do Prouni centra-se na concessão de bolsas de estudo, em cursos de graduação e sequenciais de nível superior, em instituições de Ensino Superior privadas. Foi criado em 2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096/2005. Como contrapartida, as instituições recebem isenção de tributos. (BRASIL, 2019a).

O foco do Prouni são estudantes egressos do Ensino Médio. Na sua intuição, trata-se do acesso de estudantes com renda familiar *per capita* máxima de três

⁵ O Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica também contribuíram para o acesso e a democratização da educação superior; porém, não abordaremos esse conjunto de ações. Entendemos que o Prouni e o Reuni são políticas macro no atual cenário.

salários-mínimos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e ao mérito dos estudantes com melhor desempenho acadêmico. (BRASIL, 2019a). Da sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, o Prouni atendeu mais de 2,47 milhões de estudantes, sendo 69% com bolsas integrais. (BRASIL, 2019a).

Pari passu ocorreu, no País, um aumento significativo de Instituições de Educação Superior (ver Quadros 1 e 2). A expansão das universidades públicas foi consequência do Reuni, Decreto n. 6.096/2007. O objetivo era dotar as universidades federais das condições para ampliação do acesso e da permanência dos estudantes. Trata-se de congregação esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da rede pública universitária brasileira. (BRASIL, 2012).

Por muito tempo, esses programas eram considerados como baluarte das políticas inclusivas. Contudo, a expansão quantitativa é apenas uma das faces da questão da “democratização” da Educação Superior. Se, por um lado, as Instituições de Ensino Superior públicas aumentavam consideravelmente o público (professor, servidores e estudantes), por outro, a cobiça do capital privado também ampliou a oferta de trabalho e de vagas para estudantes. Essa ótica de política expansionista se nutriu da necessidade de atender à demanda existente para esse nível da Educação. (FIALHO, 2005).

Os números evidenciam a expansão e o acesso à educação de nível superior. O quadro a seguir demonstra o crescimento do número de IES nas últimas décadas, tanto de públicas como de privadas.

Quadro 1 – Aumento do IES no Brasil entre 1982 e 2017

	1982	2007	2017
<i>Pública</i>	47	143	296
<i>Privada</i>	20	2.032	2.152
<i>Total</i>	67	2.281	2.448

Fonte: BRASIL (2019b; 2019c).

Como é possível perceber, de 1982 a 2017, o total de instituições passa de 67 a quase duas mil e quinhentas. Em decorrência, há um crescimento vertiginoso

no número de estudantes de nível superior. O quadro dois evidencia esse aumento de alunos ingressantes.

Quadro 2 –Número de ingressantes no Ensino Superior

	1982	2007	2017
<i>Pública</i>	410.591	298.491	2.045.356
<i>Privada</i>	248.909	1.183.464	6.241.307
<i>Total</i>	659.500	1.481.955	8.286.663

Fonte: BRASIL (2019b; 2019c).

É evidente o aumento de estudantes no Ensino Superior e extremamente significativo. Tanto na rede pública como na privada, o ingresso deu um salto extraordinário. Sem dúvida, se esse era o objetivo, a meta não deixa de ser louvável. Todavia, quando se observa a conclusão desses alunos ingressantes na educação superior, os dados não são tão otimistas. O quadro a seguir salienta esse descompasso.

Quadro 3 – Estudantes concluintes do Ensino Superior

	1982	2007	2017
<i>Pública</i>	55.985	193.531	251.793
<i>Privada</i>	40.752	563.268	947.976
<i>Total</i>	96.737	756.799	1.199.769

Fonte: BRASIL (2019b; 2019c).

Os dados expostos nas três tabelas, entre o número de ingressantes e estudantes concluintes, evidenciam uma evasão significativa. O número de ingressantes é bem maior que a quantidade de concluintes. Haveria que se fazer uma busca anual para se ter uma ideia exata do número e percentual. Mas não é isso que nos interessa no momento. Conforme a análise das circunstâncias históricas da educação superior no Brasil, há aspectos idiossincráticos que afetam o modelo até os dias de hoje.

Por certo, foi intencional a escolha das três datas: 1982, 2007 e 2017. O início dos anos 80, ainda antes da implantação do Prouni e Reuni, salienta as lutas e reivindicações “sociais” nas mais diferentes esferas da sociedade. Já 2007 mostra os resultados dos primeiros anos dos programas em análise e 2017 reflete a

evolução nos números de IES e de alunos ingressantes na Educação Superior brasileira. Sem sombra de dúvidas, o aumento é extraordinário, tanto na área privada como na pública. Ou seja, o total de IES passa de 67 para 2.448 e de ingressantes de 659.500 para 8.286.663 estudantes.

Por isso, falar em fracasso seria incongruente. Numericamente, os dados podem até ser otimistas, e muito. Então, qual seria a conclusão?

Considerações: a pedagogia que nasce da *triangularidade*

Considerando os dados, um dos aspectos da política educacional não traduz o percentual de afrodescendentes e indígenas que foram contemplados. A democratização não se resume ao acesso, está ligada a sua permanência. As condições materiais e humanas também fazem parte do processo. Mas há um terceiro aspecto relacionado a uma epistemologia que resguarda o olhar mais abrangente das políticas educacionais.

Ainda persiste um modelo desenraizado, uma perspectiva incapaz de superar a autocompreensão monopolista, egocêntrica e monocultural, e de delinear uma epistemologia voltada à heterocompreensão. As políticas educacionais realçam uma epistemologia que subordina as categorias mundivitas. Elas desconsideram estilos de vida, questões etnoculturais e pluridiversidade da formação das gentes ameríndias, afrodescendentes e suas diversidades.

O Ensino Superior satisfaz o mercado, sem preocupação com a extraordinária tecelagem sociocultural inspirada em uma epistemologia do mundo da vida afro-ibérico-ameríndio. Essa epistemologia encontra sua inspiração na noção de *Triangle trade*. A reconfiguração modifica a noção de “américa” para incorporar a categoria de geoculturalidade. Daí a ênfase nas matizes histórico-culturais e etnográficas que compõem a diversidade de mundos e de concepções de vida inerentes ao atual contexto das Américas.

Do ponto de vista da formação humana e da emancipação do sofrimento, é necessário ampliar o leque de conteúdos e introduzir uma compreensão de mundo capaz de dar conta da noção afro-ameríndia e americana. Além do ponto de vista europeu, a epistemologia triangular permite entender a coautoria de outras raízes etnoculturais das gentes do Norte, do Centro e do Sul-americano. É possível admitir e empoderar as contribuições indígenas (ou povos originários) e

afrodescendentes, com representações no atual contexto americano, ou seja, através do trabalho e com suas crenças, estilos de vida, noções de mundo, etc.

Não poucas vezes, essa multiplicidade se defronta com conflitos, e o tema é motivo de violência de tipos variados. Por isso, a mudança epistemológica se vincula também à pedagogia triangular, trazendo à tona a fecundidade sociocultural cujo contexto se relacionada ao Atlântico, um eixo central para a noção *afro-ibérica-ameríndia* de mundos de vida. (PIZZI, 2018).

É possível afiançar uma noção de intercontinentalidade cujo eixo de interconexão está no Atlântico, modificando o significado de *Lebenswelt* eurocêntrico. A relação entre etnocentrismo e universalismo adquire uma nova dimensionalidade, permite o resgate das matizes étnico-culturais, seus enfrentamentos e a projeção de uma convivialidade hospitaleira. Não há como negar o conflito da modernidade europeia, incapaz de reconhecer os “outros” enquanto *exterioridade* de seu mundo. Por certo, a intercontinentalidade revela a violência de um eurocentrismo egocêntrico e uma violência promotora de etnocídios sem precedentes.

O primeiro aspecto é o abandono e a recusa da escravidão e do colonialismo, bem como de qualquer relação com submissão, exploração ou qualquer forma de violência. A violência não é concernente à guerra em si, pois ela está vinculada ao uso da *força* ou de ameaças. Trata-se de uma violação do outro, com o fim de lhe infligir um dano. Pode-se concluir que a propensão a forçar *alguém* à subserviência faz parte do espírito egocêntrico, considera como potencial inimigo. E mais: é uma apregoação de que a solução de conflituosidades só é possível através do uso da violência. Para Morris (2003 I, p. 702), essa inclinação seria “concernente à condição humana”.

Em segundo lugar, a mudança geocultural salienta uma perspectiva *ibero-afro-indígena*, conformada a partir da triangularidade fundacional. O reconhecimento de matizes étnicas de intercontinentalidades não se resume à tolerância, porque faz parte de uma agenda construída e desenhada a partir de horizontes geoculturais distintos. A conexão étnico-cultural entre as *gentes* dos três continentes foi violenta, belicista e colonialista. A nova ocidentalidade, isto é, a modernidade com eixo no Atlântico, deu impulso a enfrentamentos de mundos e tradições distintas, muitas das quais se fusionaram para dar lugar à mestiçagem e ao sincretismo das *gentes americanas*.

Daí decorre o terceiro aspecto, originário na triangularidade fundacional; compreende-se a pluralidade, o encontro-desencontro de mundos e estilos de vida, experiência originária que desarticula a homogeneidade. O aspecto fundacional das Américas compreende as interconexões entre tradições, conflituosidades e possibilidades de uma hospitalidade garantidora de convivialidade. O exercício crítico, em torno às experiências originárias, e as exigências de uma convivialidade seguem os princípios do agir comunicativo. Assim, a dialogicidade não respeita apenas a multiplicidade, alimenta e educa para a cordialidade hospitaleira.

A diversidade não significa apenas a certificação de mundos e estilos de vida, mas a desconstrução dos colonialismos e a procura de alternativas para o diálogo intercultural e a convivência na multiplicidade. A gramática pluridimensional das tradições americanas se vincula às matizes étnico-culturais do pensar e do filosofar ocidental. A alternativa pós-colonial representa, uma compreensão epistemológica da composição de suas matizes, reiterando “outras” perspectivas, atitude voltada a renovar a compreensão das gentes norte – centro e sul americanas.

Daí, a noção de pedagogia triangular com, ao menos, três esferas distintas: a) uma gramática pluridimensional que permita a abertura a novas experiências, isto é, a educação da razão filosófica em reconhecer a *diferença*; b) sua possibilidade de reconhecer as origens dos “filosofares” americanos; c) e reconhecer a mudança geocultural, cujo novo eixo gravitacional da tradição ocidental possa a interconectar as tradições ibero-afro-indígena latino-americanas.

Referências

BRASIL. **Reuni**. Reestruturação e expansão das universidades federais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2012.

BRASIL. **Prouni. Programa Universidade para Todos**. Disponível em: www.prouniportal.mec.gov.br. Acesso em: 8 mar. 2019a.

BRASIL. **Educação Superior**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019b.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019c.

- CASTRO, C. **Ciência e universidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- FÁVERO, M. L. Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 28, 2006.
- FIALHO, N. **Universidade multicampi**. Brasília: Associados; Plano, 2005.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.
- LEITE, D. Brasil urgente! Procuram-se identidades da universidade. **Educación superior y sociedade**, v. 15, p. 91-106, 2010.
- MOROSINI, M. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.
- MOROSINI, M. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário. Brasília: Inep/Mec, 2006. v. 2.
- OLIVEN, A. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, M. S. A. (org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.
- PILETTI, N; PILETTI, C. **História da educação**. São Paulo: Ática, 1990.
- PIZZI, J. Os elementos etnoculturais de uma pedagogia triangular: o caminho para a hospitalidade convivial. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 657-673, maio/ago. 2018.
- ROSSATO, R. Universidade moderna. *In*: MOROSINI, M. **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário**. Brasília/DF: Inep/Mec, 2006. v. 2.
- ROSSATO, R. Humanismo na universidade em tempos de globalização. *In*: PEREIRA, E. M. A. **Universidade e educação geral: para além da especialização**. Campinas: Alínea, 2007.
- ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: EdiUPF, 1998.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Associados, 2008.
- SCHWARTZMAN, S. A universidade primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, jan./abr. 2006.
- SANTOS, B. de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *In*: SANTOS, B. de Sousa; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: S/E, 2008.

O estágio de docência como situação gnosiológica: desafios na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza

Marilisa Bialvo Hoffmann¹
Saul Benhur Schirmer²

O conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não possui. (FREIRE, 1987, p. 32).

O presente trabalho a apresenta uma reflexão em torno do estágio de docência obrigatório como situação gnosiológica. (FREIRE, 1987). Para isso trazemos, mais especificamente, as características do estágio realizado no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, discutindo como tais aspectos constituem esta importante etapa da formação docente e como uma ação essencialmente gnosiológica, no sentido freireano. A gnosiologia (*gnosis* – conhecimento; *logos* – discurso, estudo), enquanto ramo da filosofia, diz respeito à capacidade humana de conhecer. Na compreensão de Freire, é próprio da condição humana poder situar-se e saber-se no mundo, diferenciando-se dos demais seres vivos que estão no mundo, porém sem problematizá-lo ou transformá-lo intencionalmente. Do mesmo modo, Freire coloca que, “por ser especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política [...] serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medo, desejos”. (FREIRE, 1996, p. 70).

A Licenciatura em Educação do Campo, da UFRGS, insere-se no contexto da expansão Educação Superior a partir de 2012, através do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), responsável por apoiar e fazer acontecer a implantação, nas universidades brasileiras, dos 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), através de um subprograma intitulado “Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo”. (MOLINA, 2015). A partir da implementação dessas licenciaturas, uma série de desafios de diversas ordens são enfrentados, tanto no sentido de permanência nas

¹ Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza. *E-mail*: marilisa.ufrgs@gmail.com

² Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza. *E-mail*: saul.schirmer@ufrgs.br

universidades quanto de compreensão dos processos pedagógicos que envolvem o curso – entre eles, como coloca Molina (2015), promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; vincular-se organicamente com as lutas e com as Escolas do Campo; materializar-se a partir da alternância pedagógica; promover a formação do trabalho docente multidisciplinar, a partir das áreas de conhecimento.

Neste sentido, o Estágio de Docência, realizado obrigatoriamente em todas as licenciaturas, na Educação do Campo, ganha contornos que, em nossa compreensão, se afinam com o que o que Freire define como situação gnosiológica, aquela que ocorre na transformação de um conhecimento já existente em conhecimento novo. Para Freire, “[...] o ciclo gnosiológico não termina na etapa de aquisição de conhecimento existente, pois se prolonga até a fase de criação de novo conhecimento”. (FREIRE, 2013, p. 117). Neste sentido, aos desafios inerentes ao estágio de docência nas Licenciaturas em Educação do Campo ainda não contamos com respostas, estas estão sendo construídas dialeticamente entre as demandas que a realidade impõe e as condições objetivas para a superação. Desta maneira, elencamos, a partir deste momento, alguns aspectos relativos ao estágio de docência na Educação do Campo, que suscitam reflexões em torno do ato pedagógico como ato gnosiológico, no sentido freireano.

Formação por área

Um dos requisitos para a oferta, por parte das universidades, das Licenciaturas em Educação do Campo é que estas fossem organizadas de modo a habilitar por área de conhecimento: Área de Linguagens e Códigos; Área de Ciências da Natureza e Matemática; Área das Ciências Sociais e Humanas; e Área das Ciências Agrárias (TAFFAREL *et al.*, 2011). Segundo Caldart (2011), a habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica do Campo, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, desenvolvendo

processos formativos que contribuam com a maior compreensão dos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos.

No caso da Licenciatura em Educação do Campo, da UFRGS, a opção pela área de conhecimento Ciências da Natureza traz consigo uma série de desafios, como o pontuado por Brick *et al.* (2014), de que formar professores de ciências não apenas para atuar no campo, usando o campo meramente para fins de contextualização do ensino, mas para atuar na Educação do Campo – considerando efetivamente seus princípios, as especificidade e demandas – exige necessariamente a articulação entre a constituída área de Educação em Ciências e a emergente área de Educação do Campo.

Neste sentido, a própria formação dos “docentes que formam docentes”, ou seja, dos docentes do Ensino Superior, que atuam nas licenciaturas em Educação do Campo, é problematizada por questões reais que, até o presente momento, em suas formações disciplinares, isso talvez não fosse pauta. Dessa maneira, o desafio de aprender a lidar com o novo, a buscar outros conhecimentos para além daquele que se aprendeu em sua área de origem, a se debruçar sobre a própria literatura, que embasa a Educação do Campo, entre outros, exige do docente o reconhecimento de que a realidade é complexa e por isso mesmo, uma área de conhecimento apenas não dá conta de sua totalidade.

Sendo assim, a superação da própria insegurança em não dar conta, a princípio, de determinado tema que necessite para além dos conceitos tradicionalmente ensinados nas graduações das áreas de origem, bem como buscar diálogo com colegas de outras áreas, necessita, como coloca Freire, de uma “educação em que a liberdade de criar seja viável”, em que necessariamente se estimule a superação do medo da aventura responsável. Ainda, exige a humildade de ir mais além do gosto medíocre da repetição pela repetição, tornando assim evidente aos educandos que errar não é pecado, mas um momento normal do processo gnosiológico. (FREIRE, 2000).

O estágio de docência, por sua vez, organiza-se e efetiva-se dentro deste contexto de formação por área, mas é implementado em escolas que, mesmo no contexto da Educação do Campo, dispõem de disciplinas separadas (no caso das Ciências da Natureza – Química, Física e Biologia) que, na maioria das vezes, enfrentam percalços diversos (estruturais, conjunturais, culturais, etc.), para que haja o mínimo de diálogo entre os docentes e suas respectivas áreas originais.

Neste sentido, a retroalimentação de conhecimentos, experiências, expectativas, frustrações, desafios, proporcionados pelos *feedbacks* dos licenciandos e licenciandas que, ao chegarem nas escolas se deparam com uma realidade diferente daquela que imaginaram, é também parte do ciclo de produção da compreensão do conhecimento que, supostamente, apenas se recebe do professor. Daí, a necessidade da racionalidade do diálogo, como selo da relação gnosiológica e não como pura cortesia (FREIRE, 1997) ou, como diria Pernambuco (1993), é na relação dialógica que a troca se estabelece.

Docência compartilhada

Outra característica dos estágios de docência na Licenciatura em Educação do Campo, intrinsecamente ligada à anterior, formação por área de conhecimento, é a docência compartilhada. Esta ocorre na prática dos docentes do curso, em todas as disciplinas da área de Ciências da Natureza, e se mantém, do mesmo modo, no momento dos estágios, no qual três professores (de diferentes formações: Química, Física e Biologia) compartilham a atividade de ensino, desde o planejamento até todos os momentos de sua execução. Um dos grandes desafios, neste sentido, é o estabelecimento de um diálogo constante, tanto no momento das orientações, quanto das tomadas de decisão.

Novamente, a formação por áreas de conhecimento impõe uma demanda, conforme Molina (2012): a intencionalidade maior de promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural, na qual se insere esta escola. Pensar um projeto de estágio de docência, a partir de um tema relevante, que faça as articulações entre as subáreas da grande área Ciências da Natureza, que não perca de vista os princípios formativos e educativos da Educação do Campo e que dê conta, pois é imprescindível, dos aspectos burocráticos e temporais característicos de um estágio é uma situação essencialmente gnosiológica que, por si só, demanda conhecimento novo a ser produzido.

Neste sentido, Freire compreende o ciclo gnosiológico em dois momentos: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha

a produção do conhecimento ainda não existente. Para que não se dicotomizem esses momentos – o que reduz o ato de conhecer a uma mera transferência do conhecimento existente –, algumas qualidades são necessárias, indispensáveis, tanto na produção do conhecimento, como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente. (FREIRE; SHOR, 1986).

Espaços não escolares

Em 2000, Caldart já anunciava que a escola do campo é muito mais que escola. Tendo como foco de seu estudo a pedagogia desenvolvida no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a autora chama a atenção para o papel formativo dos processos sociais, nos quais se destacam as relações entre educação e vida produtiva, entre formação humana e cultura e entre educação e história. As ações educativas intencionais e planejadas das escolas devem se orientar a partir destas noções e jamais se deve tratar de compreender a escola fora de seus vínculos com processos sociais concretos.

Neste sentido, uma característica presente nas licenciaturas em Educação do Campo é o perfil do egresso que, de modo geral, habilita, além da docência, à atuação na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários. (MOLINA, 2015). Pensando nisso e na importância da articulação das ações educativas de forma integrada entre escola e comunidade, o percurso formativo da licenciatura em Educação do Campo da UFRGS é organizado para que, desde o início do curso, seja estimulado o contato com os diferentes espaços que compreendem a ação do educador do campo. Isso se dá, em grande parte, na realização dos Tempos-Comunidade, em que o licenciando retorna ao seu local de origem (ou outra comunidade) para a realização dos projetos propostos e articulados às disciplinas.

No momento do estágio de docência, que inicia-se no sexto semestre, é esperado que os licenciandos e as licenciandas já tenham esta intimidade com o local e com os processos comunitários e sociais que envolvem a escola onde se realizarão as práticas educativas. Estas, por sua vez, conforme a resolução de estágios do curso (2017), são organizadas de maneira que cada um dos Estágios

de Docência seja realizado obrigatoriamente em espaços educativos escolares e não escolares no mesmo semestre, devendo, prioritariamente, integrar o mesmo território sociocultural no qual estes têm atuado nas demais atividades de ensino realizadas nos Tempos Comunidade até então. (UFRGS, 2017, art. 1º).

Isso configura outra característica do estágio de docência enquanto situação gnosiológica: cada espaço educativo não escolar e seu necessário diálogo com o espaço educativo escolar é um mundo à parte, um mundo a ser desvelado, um mundo a ser conhecido. Dessa maneira, o espaço temporal do estágio de docência não dá conta, sozinho, de fazer as articulações necessárias; por isso, a desejável recomendação de que este processo, de conhecimento da realidade, seja iniciado bem antes. Esta premissa vai ao encontro do que pontua Molina (2015), sobre o fato de que, ao se construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, simultaneamente, as três dimensões – a docência por área de conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários – se idealizou esta perspectiva: promover e cultivar um determinado processo formativo que oportunizasse aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de habilitação para a qual se titula o docente em questão, porém, extremamente articulada ao domínio dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno. (MOLINA, 2015).

Consideramos que tão importante quanto a inserção, anterior aos estágios, dos licenciandos nas comunidades, é a compreensão deste processo educativo como ato gnosiológico. No sentido freireano, isto exigiria uma postura crítica, curiosa, aos sujeitos cognoscentes, em face do objeto de seu conhecimento. Postura crítica que é negada toda vez que, rompendo-se a relação dialógica, se instaura um processo de pura transferência de conhecimento, em que conhecer deixa de ser um ato criador e recriador para ser um ato “digestivo”. (FREIRE, 1981).

Ou seja, somente o contato com a comunidade, por si só, não garante que a realidade seja desvelada e que, no momento do estágio de docência as escolhas por um ou outro espaço, por um ou outro tema, por um ou outro caminho, seja a mais acertada. É preciso, que neste tempo do percurso formativo, sejam pensadas formas efetivas para que os licenciandos se estimulem a muitas vezes readmirar

aquilo que talvez já viram muitas vezes. Buscar nas entrelinhas, nas contradições e nas falas significativas da comunidade aquilo que somente o “ver o outro” mas não “com o outro”, não proporciona.

Segundo Freire (1981), ao apreender um fenômeno que se dá na realidade concreta, que mediatiza os homens, o ato de escrever sobre este processo faz assumir frente a ele uma atitude gnosiológica; escrever sobre um tema, como o entendemos, não é um mero ato narrativo. Os que lêem, por sua vez, assumindo a mesma atitude, têm de refazer o esforço gnosiológico anteriormente feito por quem escreveu. Isto significa que quem lê não deve ser um simples paciente do ato gnosiológico daquele. (FREIRE, 1981). Nesse sentido, compreendemos que o registro e a escrita podem ser aliados importantes desse processo, a exemplo da prática do “Caderno de Alternância”, uma espécie de diário de campo, já adotado em outras instituições. (LEÃO; BIERHALZ; MOREIRA; MOURA, 2012).

Considerações finais

O presente trabalho trouxe reflexões em torno da implementação do estágio de docência, no contexto da Licenciatura em Educação do Campo, como uma situação essencialmente gnosiológica, no sentido freireano. Para tanto, apresentamos características do percurso formativo desenvolvido no referido curso, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS/campus Porto Alegre, onde formam-se licenciados para atuação na área de conhecimento “Ciências da Natureza”. Tais características se referem tanto ao papel dos docentes do Ensino Superior, atuantes nos estágios do curso, que veem-se desafiados a produzir conhecimento novo sobre estágio, mesmo com experiência e formação acadêmica nesta área; aos licenciandos e às licenciandas, que ao estarem se graduando em uma licenciatura relativamente nova, enfrentam desafios diversos, tanto logístico-estruturais na universidade e nas escolas, quanto da própria construção da identidade docente, que demanda um diálogo permanente entre os princípios da Educação do Campo, os referenciais pedagógico-epistemológicos, conhecimento acumulado da área de Ensino de Ciências e, ainda, os referenciais conceituais das áreas de origem das Ciências da Natureza. Dessa maneira conclui-se que o estágio de docência na Educação do Campo, enquanto situação gnosiológica exige, mais do que nunca, comprometimento ético, para que

perante às demandas reais impostas, consigamos avançar no processo dialógico, no sentido de que saíamos da curiosidade ingênua rumo à curiosidade crítico-epistemológica. É mais do que necessário, nesta ótica, que se pautem a dúvida, o diálogo e a produção/disseminação de conhecimento novo, em que seja ressignificado o que pensamos previamente saber sobre estágio, sobre docência, sobre docência em Ciências, sobre Educação do Campo, sobre formação por área, entre outros aspectos fundamentais da formação docente.

Referências

- BRICK, E.; PERNAMBUCO, M.M.A.C.; SILVA, A.F.G.; DELIZOICOV, D. Paulo Freire: interfaces entre ensino de ciências e educação do campo. *In: Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar/Mônica Castagna Molina (org.)*. Brasília: MDA, 2014.
- CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.)*. **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. [1921-1997]. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- LEÃO, L.; BIERHALZ, C. Licenciatura em educação do Campo: experiências pedagógicas com os cadernos de alternância. 2012. *In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 7. Anais [...]* Disponível em: <http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/16817/5865>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MOLINA, M. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Ed. da UFPR, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MOLINA, M. C. Escola do campo. *In*: CALDART, Roseli S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, L.S.; MOURA, A.C.S. Caderno de alternância: possibilidade de formação docente na Educação do Campo. *In*: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 7. **Anais [...]** Disponível em: <http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/viewFile/18061/6889>. Acesso em: 12 abr. 2019.

PERNAMBUCO, M.M.C. Quando a troca se estabelece: a relação dialógica. *In*: PONTUSCHKA, N. (org.). **Ousadia no diálogo**: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993. p. 19-36.

TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; GAMA, C. N.; LIMA, J. F. de; SÁ, K. O. de; CARVALHO, M. S.; SILVEIRA, M. L. O.; PERIN, T. de F. Desafios da educação do campo na UFBA: proposições superadoras – o sistema complexo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

UFRGS. **Licenciatura em Educação do Campo**. Resolução 02/2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/wp-content/uploads/2017/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Est%C3%A1gios-Docencia.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

Desafios e possibilidades atuais da educação superior

Raquel Karpinski¹
Shirlei Alexandra Fetter²

Reflexões iniciais

De acordo com Santos (2011), nas últimas décadas a universidade pública vem sofrendo por dois processos gradativos, que criam uma precariedade muito tangível no sistema de Ensino Superior público, sendo eles a falta de investimento do Estado e a mercantilização da universidade de forma global. Ou seja, o Ensino Superior é uma consequência gradual do primeiro processo, que transforma a universidade em um serviço acessível apenas para aqueles que possuem uma boa condição financeira. Então, o cidadão passa a ser um consumidor e torna o Ensino Superior um serviço pago, como uma empresa prestadora de serviço.

Para supostamente melhorar as condições de acesso à educação superior, criam-se novas instituições paralelas, sendo essas aparentemente alternativas às universidades e exploradas pela iniciativa privada, submetidas aos interesses do mercado, em que muitas vezes o conhecimento técnico não existe. (CHAUÍ, 2001).

A educação superior tem sido assunto de constantes e acalorados debates, principalmente face às rápidas mudanças operacionalizadas pelos avanços da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Esses debates põem em questão o papel e a função social da universidade em meio às mudanças de um mundo cada vez mais globalizado. Nesse sentido, “[...] não se poderá mais imaginar uma universidade isolada da comunidade política, dos seus problemas e necessidades, pois trabalhar na solução dos mesmos constitui sua razão de ser”. (GOERGEN, 2000, p. 86). Assim, a universidade tem seu papel importante no que tange à formação e inserção de seus participantes.

A universidade cumpre papel de extrema importância para a sociedade atual, sendo ela uma das alternativas para o bem-estar coletivo da humanidade e uma das formas de superação da alienação constante em nosso meio.

¹ Doutoranda em Educação – UFRGS. *E-mail*: raquelk@faccat.br

² Doutoranda em Educação – Unilasalle – Bolsista Capes. *E-mail*: fetershirlei@gmail.com

Refletir sobre a função da universidade hoje, como possibilidade de formação humana e transformação social, exige uma mudança de consciência e postura, um romper da consciência ingênua para a crítica, como propõe Freire (1992). A busca por opções políticas e estruturais para o caminho de acesso e permanência nela é um dos caminhos a ser percorrido.

Universidades no contexto atual: acesso e permanência de todos

Para quem seria o acesso e a permanência nas universidades de hoje?

A Constituição Federal de 1988 promulga a educação como um direito de todos os sujeitos, sendo a educação superior prevista pela LDB-9.394/96, em seu art. 3º., nas condições de “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência [...]”.

Entretanto, de acordo com Santos (2011), entre as décadas de 1980 e 1990, surgiram dois processos marcantes nas universidades. O primeiro com a perda do bem público, que passa a ser valorizado através do capitalismo. Esse consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Nesse nível, a universidade pública mantém sua autonomia e sua especificidade instrucional, privatizando parte dos serviços que presta. Santos (2010) complementa dizendo que a universidade é criadora das condições para a concorrência e para o acesso no mercado do conhecimento, transformando-se ela própria, gradualmente, num objeto de disputa.

O segundo tende a eliminar a distinção entre universidade pública e privada. Sobre essa questão, Santos (2011) diz que é preciso transformá-la ela e seu contexto num conjunto, “[...] numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado” (SANTOS, 2011, p. 21), como um mercado educacional universitário, de planos de estudo, de certificação, de formação docente, de avaliação.

Diante disso, há que se pensar quais são os esforços realizados para produzir bons resultados nos processos enfrentados, hoje, pela educação superior. Segundo Chauí (2001), é preciso colocar em pauta esse assunto que atualmente domina as questões entre universidade e sociedade, pois muitos se encontram encantados pela modernização, “[...] isto é, pela racionalidade administrativa e pela eficácia

quantitativa, opondo-se àqueles que lamentam o fim de uma universidade [quando] ensinar era uma arte e pesquisar, tarefa de uma vida”. (CHAUÍ, 2001, p. 35).

Ainda para Chauí (2001), hoje a universidade tem um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência dela própria: criar incompetentes sociais e políticos, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear a tentativa concreta de decisão, controle e participação intelectual. Pois, “[...] desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adentra mão de obra e fornece força de trabalho”. (CHAUÍ, 2001, p. 52). Ou seja, é encarada como adestramento de mão de obra para o mercado e deve gerar lucro social, como destaca Chauí (2001).

Sabemos que o Ensino Superior deveria ser um direito de todos, já que somos cidadãos que contribuimos com recursos que deveriam ser revertidos a favor do bem geral. Na prática, a realidade é outra, e por vezes só têm acesso as elites quem têm condições de pegar cursos paralelos para entrar na universidade.

Com a ideia de democratizar o acesso ao Ensino Superior, a lógica neoliberal vai incumbindo, no consciente coletivo, que esse sistema é o único meio de todos terem acesso à universidade; não falamos aqui de uma democratização em termos de quantidade, e sim de ser de todos, o acesso e a permanência, e a ideia de democratizar vai tornando o conhecimento em uma mercadoria que pode ser comprada e financiada. Sendo assim, vivemos uma mercantilização do Ensino Superior.

A universidade na sociedade teria para Chauí (2001) alguma realidade extrassocial e política. Ou seja, estamos supondo que há duas realidades e que precisamos saber como se relacionam.

O ensino superior passa a funcionar como uma espécie da variável flutuante do modelo econômico, que ora é estimulada com investimentos ora é desativada por cortes de verbas, segundo critérios totalmente alheios à educação e à pesquisa, por determinados exclusivamente pelo desempenho do capital. E a universidade por estar desprovida de toda e qualquer função, se torna um foco permanente de frustrações e de ressentimentos, de modo que sua falta de expressão política a encerra numa rebeldia potencial e sem futuro. (CHAUÍ, 2001, p. 52-53).

A universidade é uma instituição social. Mas nosso País ainda vê a educação como privilégio e não como direito. Os investimentos advindos dos órgãos maiores, muitas vezes, não estão destinados à educação e à população mais carente, causando mais um fator dificultador.

Contudo, vemos, cada vez mais, contextos não interessados em melhorar as universidades, mas sim em transformá-las em instituições atreladas à lógica do mercado, amortecendo, assim, o seu potencial crítico e reflexivo.

Sendo assim, o que se quer dizer é que a educação é uma mercadoria como qualquer outra, porém, com duplo sentido, conhecimentos *versus* capitalismo. Com isso, os países periféricos e semiperiféricos podem contar com a ajuda financeira do Banco Mundial. Assim, a transformação da educação superior numa mercadoria educacional é um objeto de longo prazo, e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização desse mercado atualmente em curso. (SANTOS, 2011, p. 33).

É importante solicitar que aqueles que “pensam” a universidade hoje o façam dentro desse novo contexto dialógico, e não apenas para uma lógica de mercado capitalista. É preciso honrar o compromisso social com as pessoas, uma vez que, queiramos ou não, as transformações acabam tendo impacto sobre as instituições e, com isso, o modelo acadêmico contemporâneo precisa ser repensado, pois essa desconstrução terá reflexos na sociedade atual e se trata de um tema que deve fazer parte de qualquer avaliação da universidade.

A universidade sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. Por isso mesmo, a universidade europeia tornou-se inseparável das ideias de formação, reflexão, criação e crítica. (CHAUÍ, 2001, p. 185).

Por outro lado, há alguns autores que consideram as transformações na sociedade contemporânea como uma nova era, uma pós-modernidade; outros dizem que seria uma descontinuidade ou inacabamento do projeto moderno.

Considerando esse tema para a universidade, parece indispensável enfatizar os esforços feitos pelos pós-modernos, para nomear as mudanças que se aproximam no século XXI como reflexão sobre a própria.

Para analisar as suas mudanças recentes, também se torna importante retroceder para o contexto da universidade moderna, principalmente no que tange à relação entre Estado e Igreja e à emancipação prometida pela racionalidade iluminista.

Assim, coloca Goergen (2000), a universidade se alimenta dos mesmos princípios de fé da modernidade e, para tanto, a revisão crítica dos princípios modernos representa também uma desestabilização das suas bases modernas e com isso ela vive, de certo modo, um momento de perda de identidade.

Desse modo, por exemplo, parece que todos os esforços estão voltados para a satisfação de necessidades e desejos subjetivos de cada um, ficando de lado o sentido social e relacional. Isso, porém, tem percebido tanto os modernos quanto os pós-modernos: o exagero pelo individualismo, cada vez mais visível.

Outra questão da problematização para os fundamentos modernos da universidade é o Estado, como coloca Goergen (2000) porque, dentro de toda sua história, as duas instituições mantiveram uma relação de proximidade.

O mesmo autor ainda diz que a universidade, livre da Igreja, começa então a ser colocada a serviço do Estado. Essa transferência da competência da Igreja para o Estado caracteriza o fim da universidade medieval e o surgimento da moderna. A universidade moderna passa a ser, pelo menos no modelo francês, uma instituição do Estado Nacional. Olhando por esse lado, pode-se interpretar o problema como uma questão de legitimação e interesses. A universidade, nos seus primeiros tempos, era uma comunidade de mestres e educandos; os estudantes promoviam seu sustento, porque se legitimava com eles e era do seu interesse.

O que se pode concluir até aqui é que os fundamentos modernos da universidade, resumidos nos dois conceitos ou paradigmas aqui abordados, enquanto Paradigma razão e Paradigma Estado, necessitam ser repensados, porque eles mesmos estão sendo questionados – pelo menos na forma como foram instituídos na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Não é mais aceitável que a universidade possa seguir atrelada a um conceito de razão absoluto e universal.

Além desse exame crítico, devemos observar o debate de uma nova realidade: o caráter de dependência da universidade (da Igreja ou do Estado) está agora passando para o mercado. Segundo Cunha (1997), essa nova relação que se estabelece parece, sob muitos aspectos, saudável e, de modo geral, inevitável.

Nesse sentido, Santos (2011, p. 21) diz que transformando a universidade, no seu conjunto, em uma empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado de gestão universitário, de planos de estudos, de certificação, de formação docentes, de avaliação docentes e estudantes.

Um das alternativas para tudo isso estaria na ampliação de universidades, no acesso universal (depois o mercado faz sua parte, peneirando os de seu interesse), mensalidades adequadas para que os estudantes possam assim pagar seu curso. Sabemos que muitas vezes o aumento das mensalidades consequentemente se dá para manter a pressão feita pelos docentes em relação a salário. Por outro lado, a sua formação também é necessária e é de alto investimento financeiro.

É preciso saber que uma das maiores liberdades acadêmicas dadas às universidades foi a de criar condições para se adaptarem às exigências econômicas. Mas sabemos que só se tem acesso ao Ensino Superior por meio de pagamentos, e não por cidadania; por outro lado, vemos que os filhos de pais de classes altas entram no ensino gratuito, pois passam anos estudando para entrarem. Santos (2011) diz ainda que, na maioria das vezes, esses alunos não precisam trabalhar, pois seus pais financiam seus estudos. Hoje tem sido assim a realidade no Brasil.

Nas últimas décadas, a pressão sobre a universidade pública aumentou fortemente, cada vez mais temos educandos críticos e cheios de inquietações. Por outro lado, sabemos que há problemas nas estruturas do Ensino Superior em nível global. O que identifica essa questão é o conhecimento sendo visivelmente comercializado.

Santos diz:

Ainda na lógica deste processo de produção universitário a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como é a relação entre ciência e sociedade. A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido. (2011, p. 41).

Nesse sentido, o conhecimento universitário passa a ser pluriversitário; na visão de Santos (2011), ele seria mais amplo que a mercantilização, sendo esse contexto produzido pelo próprio conhecimento que a universidade produz. Ou

seja, cabível de diálogo e confronto com demais conhecimentos; assim, sistemas mais abertos, menos rígidos e hierárquicos. Nesse novo contexto, haverá de ter uma nova reinvenção dos projetos das universidades. Qual será essa reinvenção?

Novas realidades já emergem no mercado, um exemplo da acentuada tecnologia que, desde 1980, se alastra em alta nesse contexto. Da universidade enquanto conhecimento e tecnologia surgem as faculdades convencionais que estão se espalhando de forma brutal com o ensino a distância, as universidades virtuais. Em que sentido essas transformações afetarão as pesquisas?

Sendo assim, o modo de enfrentar a globalização é uma alternativa contra-hegemônica, que é, pois, “[...] um projeto político exigente que, para ter credibilidade, tem de saber ultrapassar dois preconceitos contraditórios nos igualmente enraizados: o de que a universidade só pode ser reformada pelos universitários e o de que a universidade nunca se auto reformará”. (SANTOS, 2011, p. 59).

No entanto, vemos o quanto, cada vez mais, a universidade tem ponto fundamental enquanto formadora de cidadãos com senso crítico, capazes de ultrapassar esses preconceitos contraditórios. Esta é uma das principais contradições do mundo contemporâneo: a forte convergência cultural sobre os padrões, vinda dos países centrais, na esteira da globalização econômica e da padronização cultural, levada a termo por redes e fluxos internacionais, que gera por parte desses países.

Diálogo e rupturas necessários para a possibilidade de um novo caminho

A transformação da consciência e da postura, no que se refere às pessoas em geral, está pautada nas reflexões do seu dia a dia, no diálogo crítico sobre as ações e tomada de decisões que têm relação com o bem comum. Como afirma Freire (2014), o ser humano é o único ser que pode refletir sobre si mesmo e se transportar para um lugar ou realidade: ele busca constantemente ser mais. Portanto, nossa capacidade de refletir, dialogar e agir nos possibilita acreditar na transformação das ideologias dominantes e se posicionar para manter os direitos de toda a população, entre eles o ingresso no Ensino Superior gratuito garantido.

Sendo assim, a reflexão pode resultar em ações concretas de transformações, como destaca Freire (2014, p. 38): “Quando o homem compreende sua realidade,

pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu mundo e suas circunstâncias”.

Então, a sociedade necessita da população para as decisões em que estamos inseridos. Freire (2014) diz que, para existir participação, é necessária a conscientização dos indivíduos para que sejam participantes de ação. Entendemos que “[...] o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”. (FREIRE, 2014, p. 49).

A consciência crítica nasce do processo educativo e é papel da universidade, bem como os demais ensinos.

Por esse motivo, não se pode pensar consciência crítica sem o processo educativo. Para Freire (2014, p. 51), “se não se faz este processo educativo, só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência crítica sofrerá um abalo e será uma consciência fanática”. Apropriar-se de conhecimentos básicos, como dos seus direitos – entre eles a possibilidade de ingressar no Ensino Superior público e a importância disso para o desenvolvimento social, político e econômico do nosso país –, será o ponto de partida para a participação ativa da sociedade.

Freire (1992) coloca que a universidade que não luta por mais rigorosidade, por mais seriedade, no âmbito da pesquisa e da docência, sempre indicotomizáveis, essa sim não pode se aproximar seriamente das classes populares, comprometer-se com elas.

O diálogo crítico, a reflexão que vem através da consciência crítica, que se dá no processo educativo, só faz transformações se for fortalecido pelo conflito e pela conscientização: não o conflito do desentendimento, mas o do enfrentamento para as mudanças necessárias em nossa sociedade, pois, assim, teremos a consciência de uma mudança necessária aos sujeitos, com direito a participar das decisões.

Sabemos a importância do conflito, pois dele emerge a transformação; a lógica do mercado é outra, sempre no viés do capitalismo, e evita a aproximação e a tomada de decisões dos menos favorecidos na sociedade. Gadotti (1979 *apud* FREIRE, 2005, p. 13) afirma que o diálogo não pode excluir o conflito, com risco de ser um diálogo ingênuo, e ressalta que o que possibilita ser ouvido pelos detentores do poder é a força de lutar por um direito que já é seu.

Nessa perspectiva, Freire refere:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, quer dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinha ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1992, p. 39-39).

É pelo diálogo que se produz conhecimentos e possibilidades de transformação, e é por ele que os seres humanos se aproximam. O diálogo é uma forma de intervenção no mundo através da palavra. Freire (1992) destaca que, se é dizendo a palavra e “pronunciando” o mundo que os homens o transformam, “esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito”. (FREIRE, 1992, p. 38-39).

Considerações finais

As dificuldades com que se defronta a universidade são identificadas por Santos (2013) como resultado das contradições entre as funções tradicionais da universidade, que ao longo dos tempos foram atribuídas a ela. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites a que a universidade se dedicava desde a Idade Média. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, formação técnica, úteis para a mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento e pela expansão do sistema capitalista.

A crise das universidades significa a busca de solução à crise institucional. Ela se aplica como sendo uma defasagem nas instituições privadas, o que perpassa uma abrangência muito grande do Ensino Superior privado.

Mais especificamente no Brasil, ela se caracteriza pela crise financeira, pelo fato de o País ter passado pelo regime militar; conseqüentemente, houve uma expansão do Ensino Médio, o que vem a refletir ao ingresso no Ensino Superior. Nessa realidade, há certo distanciamento entre as universidades. A privada resume-se, unicamente, em arrecadação financeira, ou seja, uma mensalidade, que impossibilita o trabalhador assalariado de nela ingressar. Visar o lucro como

prioridade nas instituições privadas significa uma perda ou uma defasagem curricular em termos de conteúdo.

Já a universidade pública se distancia da privada pelo fato de ser o conteúdo a prioridade, uma vez que seu público se resume a acadêmicos que disponibilizam uma vasta dedicação aos estudos e à pesquisa.

A lógica do fato se explica entre a disponibilidade de estudante do ensino público superior, que tem mais tempo para os estudos do que o sujeito que ingressa na instituição privada, sendo que seu custo será suprido pelo seu trabalho rotineiro, em busca de uma melhor qualidade de vida.

Se analisarmos de fato o papel social da universidade, ela tem uma significativa contribuição na construção do País, ou seja, na sua reconstrução; mais expressivamente, o que se entende é que a universidade não assumiu de fato o seu trabalho. Ela encontra-se em um marco a oferecer seus ditos conhecimentos a uma necessidade conteudista social, a serviço do capitalismo global.

O que não devemos deixar de enaltecer é a relação entre o Ensino Médio e a graduação. Mais detalhadamente, o estudante que vem de uma realidade de escolas públicas, atendidas pelo governo, tende a ser excluído nos processos de seleção ao ingresso no mundo acadêmico público. Já os educandos de classe mais favorecida buscam, na escola privada, melhor qualificação, ou seja, é o público das universidades públicas. São jovens que, de certa forma, dedicam seu tempo unicamente aos estudos.

Reflexivamente, a universidade deveria passar por uma reforma que estabelecerá uma relação de relevância na reconstrução social do País. De certa forma, ela tem um comprometimento social com seu público acadêmico. Afinal, epistemologicamente, são mentes reflexivas e críticas, e a universidade não pode mercantilizar o conhecimento.

Nós perguntamos, diante das colocações dos autores e, principalmente, de Santos (2011) e Chauí (2001), para quem são as universidades públicas? Quem tem acesso a elas?

Sendo assim, a democratização do conhecimento universitário seria realizada de forma crítica. Em processo, para a transformação da sociedade e consecutivamente mudanças nos sistemas econômicos e políticos que regem nosso País, devemos começar na mudança de consciência e de postura da população em geral. Não será possível fazer algo para alterar ou frear o processo de

mercantilização da universidade pública, sem antes a sociedade sentir que a universidade também é um direito pertencente.

Referências

CUNHA, Luiz Antônio. Universidade e sociedade: uma nova competência. **Revista da Adusp**, p. 22-25, 1997.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

GADOTTI, Moacir. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOERGEN, Pedro. A crise de identidade da Universidade Moderna *In*: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; SANTOS FILHOS, José Camilo. **Escola e universidade na pós-modernidade**. São Paulo: Fapesp, 2000. p. 101-161.

LÜDKE, MENGA. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Para pensarmos a educação superior: “pílulas” freireanas”

Thiago Ingrassia Pereira¹

Abrindo o diálogo

Adotando um estilo ensaístico, vou apresentar para a reflexão duas “pílulas” (*p*) apoiadas em Freire e outras referências acerca da universidade brasileira e suas circunstâncias. O objetivo principal é discutir a universidade² como espaço privilegiado do momento teórico/abstrato do ciclo gnosiológico, problematizando seu papel social, seu histórico elitista e suas possibilidades de abertura a projetos populares e libertadores.

Trabalharei com a noção de “pílula” em sentido figurado, considerando algo que incomoda. Assim, o incômodo aqui assume a ideia de problema na acepção científica de algo que merece resposta, que mobiliza ao conhecimento. Dessa forma, as “pílulas” serão apresentadas em forma de proposições ao debate, exercício embasado na perspectiva de uma “pedagogia da pergunta”, que em Freire denota a abertura ao diálogo e ao movimento de busca, de curiosidade e criticidade.

[p1]: as contradições da expansão universitária

O Brasil foi palco de um crescimento considerável do acesso à Educação Superior nos últimos anos. Tomando por base os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018), observamos que, na década 2007/2017, o número de matrículas no nível superior passou de 5.302.373 para 8.290.911, um aumento superior a 56%, com uma média de crescimento anual de 4,6%.

Os números apresentam uma “fotografia” da situação e expressam objetivamente aspectos de natureza quantitativa. Em um cenário histórico de elitismo universitário, não é desprezível o crescimento no número de estudantes

¹ Professor no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*. *E-mail*: thiago.ingrassia@uffs.edu.br

² Para melhor entendimento sobre a universidade na concepção freireana, remeto ao verbete específico presente na 4ª edição do “Dicionário Paulo Freire”, no qual apresento referências sobre o lugar da universidade na obra de Freire. (PEREIRA, 2018).

universitários(as). Essa expansão no prolongamento da trajetória escolar no Brasil é resultado direto de políticas públicas, entre as quais se destacam: (a) Programa Universidade para Todos (ProUni), (b) Universidade Aberta do Brasil (UAB), (c) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), (d) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

Além disso, a reorganização da rede de escolas técnicas federais, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a política de ações afirmativas, a partir da chamada Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012) e o Sistema de Seleção Unificado (SiSU), a partir do desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criam um quadro de novas oportunidades que impactam trajetórias escolares, principalmente dos segmentos populares.

Portanto, em cenário de desigualdade social extrema, a intervenção estatal cumpre função estratégica nas possibilidades efetivas de mobilidade social ascendente, a partir da escolarização. Fundamentalmente criadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), esse conjunto de políticas apresentado acima não se concretizou isento de contradições. Ao mesmo tempo em que efetivamente possibilitou maior incremento de matrículas, apostou na continuidade da lógica mercantil de gestão pública, via concessões à iniciativa privada (como no ProUni) e destinação de financiamento ao setor de serviços educacionais (via Fies), como é o caso de empresas da natureza da Kroton.³

O Reuni foi uma política ousada de abertura de novos *Campi* e instituições públicas federais, principalmente em áreas interioranas do País. Contudo, suas contradições foram se tornando visíveis, sintetizadas na lógica do “fazer mais com menos”, conforme mostram estudos de Roberto Leher (2010), com base em dados do Tribunal de Contas da União.

³ A partir de 2013, a Kroton se associa à Anhaguera, formando o maior grupo empresarial de serviços educacionais do mundo. Contando com oferta presencial e a distância em escolas e instituições de educação superior em todo o Brasil, a empresa já conta com mais de 1 milhão de estudantes. Segundo dados de seu *site* oficial, “alinhado com os programas do Governo Federal, a Kroton também disponibiliza bolsas de estudo e financiamento estudantil com o objetivo de permitir o acesso de todos a um ensino superior de qualidade reconhecida pelo MEC”. (Fonte: <http://www.kroton.com.br/>. Acesso em: 19 mar. 2019).

Entendo que a expansão no quantitativo de vagas não é sinônimo de democratização da universidade brasileira. A democratização é um processo que deve implicar o acesso e a permanência, passando pela discussão acerca do currículo e da própria formação cultural e profissional. Nesse sentido,

em relação à questão da democracia, é preciso muito mais, é preciso democratizar a universidade por dentro e por fora. É preciso que um maior número de trabalhadores tenha acesso à universidade, mas também as relações internas da universidade precisam ser democratizadas. Não basta eleger os dirigentes. Às vezes, nos apegamos a um certo ritualismo mecânico e não avançamos na democratização das relações entre os diferentes segmentos da universidade. As relações entre professores e alunos precisam ser, de fato, relações educativas, dialógicas. (FREIRE, 2004, p.160).

Observando a linha freireana, deparamo-nos com uma noção de “democracia universitária” muito mais ampla que a dimensão do acesso, ainda que no cenário brasileiro a democratização passe pela expansão. O enfrentamento de um cenário elitista exige medidas que visem à massificação do sistema. As políticas públicas mencionadas foram acertadas, tendo em vista o seu resultado quantitativo, mas ficaram ainda muito aquém, até pelo tempo de execução, de aspectos qualitativos relacionados ao conhecimento e ao capital cultural.

Sobretudo, as políticas de acesso não vieram acompanhadas de políticas agressivas de permanência, gerando o que entendi, em diálogo com Nadir Zago, Lea Paixão, e Pereira (2016), como a caracterização de um cenário de “democratização inconclusa” da educação superior, em nosso País. A mudança (ou esgotamento) do projeto *lulista* com o cenário de afastamento (golpe) da presidente Dilma Rousseff, em 2016, contribuiu para o acirramento das contradições do processo expansionista em voga. A partir do governo Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro) e do conjunto de reformas propostas, a própria Educação Superior passa a ser entendida como “gasto público” (não investimento).

Em nome do equilíbrio orçamentário, acena-se ao constrangimento do investimento público que é estratégico para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional, bem como para o aprimoramento das políticas públicas desenhadas para a massificação do sistema universitário. Quanto mais a lógica privada e os setores ligados ao rentismo ocuparem espaço, mais a democratização

da universidade brasileira será inconclusa ou, até mesmo, involuída. Assim, a p1 encaminha as seguintes questões:

(1) em geral, mais pessoas (principalmente das classes populares) chegaram à universidade (instituições de Educação Superior em sentido amplo). Essa presença é significativa e contribui para a diversidade na universidade. Contudo, apresenta desafios como: (a) ensino noturno; (b) trabalhador(a) que estuda; (c) passivos escolares e de capital cultural; (d) elevados indicadores de evasão (ou seria a expulsão, como defende Freire?); (e) mecanismos de assistência estudantil eficientes. Assim, fica a questão: Como incluir os segmentos sociais historicamente excluídos da universidade na exata estrutura que nunca os acolheu? Disso decorre a discussão da necessária reinvenção da universidade, considerando seu acesso e permanência, seu currículo e sua forma de tratar a tensão entre os saberes populares e acadêmicos;

(2) as políticas públicas de expansão do acesso foram significativas tanto na rede pública como na privada. Cerca de $\frac{3}{4}$ das matrículas são em instituições não estatais, ainda que, via bolsas integrais ou parciais, sejam vagas públicas. Para além do tradicional espaço de sala de aula e da expectativa de formação profissional (dimensão do ensino), como podemos qualificar a experiência de pesquisa e extensão de estudantes e docentes? Na linha freireana, cumpre perguntar: Estamos formando pessoas para quê? Contra o quê? Essa dimensão política da Educação Superior é importante para o adequado entendimento de seu sentido, como parte do projeto de vida das pessoas.

[p2]: o poder das ideias

Ao considerarmos a caracterização de “sociedade do conhecimento” do estágio atual das forças produtivas e da dinâmica tecnológica e social, a importância do espaço acadêmico é inegável. Conhecimento é poder. Assim, acenar à expansão universitária, à diversidade na universidade e ao seu papel científico e tecnológico, artístico e cultural, promove o espaço da educação superior como parte estratégica de superação das históricas desigualdades sociais.

A presença de segmentos populares no espaço acadêmico é parte de um processo de distribuição de poder e renda. A própria configuração de classe social é algo mais do que renda, constituindo-se também pela questão cultural que se

expressa, a partir da posse do conhecimento útil e legítimo ao contexto social. Apoiado nas reflexões de Jessé Souza, entendo o espaço universitário associado à intelectualidade que disputa o imaginário social.

Não procederei à extensa revisão teórica da recente bibliografia⁴ de Souza, detendo-me, para fins do argumento central desta “pílula”, na ideia-chave de que vivemos um processo de desumanização como base da subcidadania na sociedade brasileira. Entendo que essa subcidadania está associada ao quadro estrutural de nossas desigualdades, reproduzindo privilégios em vez de produzir direitos.

Ao colocar em destaque o debate sobre desigualdade social e estratificação social, sinalizo aspectos de ordem material e, sobretudo, simbólicos, que criam e recriam cenários sociais que tendem à naturalização. Ainda que de forma inicial, os números sobre a concentração de renda e a desigualdade social no Brasil são alarmantes. Dados de 2017, sistematizados no relatório “País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras”, produzido pela ONG Oxfam Brasil (2018), apontam para um cenário preocupante:

Sob o critério-base do Banco Mundial, de US\$ 1,90 por pessoa/dia, havia cerca de 15 milhões de pobres no país em 2017, 7,2% da população, um crescimento de 11% em relação a 2016 quando havia 13,3 milhões de pobres (6,5% da população). Esse é o terceiro ano seguido em que essa taxa cresce, tendência iniciada em 2015. O Brasil é, sob critérios do Banco Mundial, Upper-middle Income Economy, grupo de países onde a linha da pobreza ponderada pelo tamanho da economia é calculada em US\$ 5,5 por pessoa/dia. Sob esse critério, o Brasil teria hoje mais de 22% de sua população em situação de pobreza, 45 milhões de pessoas em vez de 13 milhões. (OXFAM, 2018, p. 16).

Esse grupo de cerca de 22% da população brasileira integra o que Souza denomina de “ralé”, uma concepção provocativa e que remonta às origens desse segmento social à escravidão. São desvalidos(as), humilhados(as) e, no máximo, vistos como executores(as) de serviços braçais em atendimento às demandas da classe média e da elite de proprietários(as).

⁴ Jessé Souza tem se notabilizado na crítica a fundamentos teórico-conceituais da teoria social brasileira, destacando a influência do período escravocrata nas assimetrias de classe. O autor problematiza noções clássicas como “patrimonialismo” e a concepção de “jeitinho brasileiro”, buscando entender como ocorreu o processo de naturalização da desigualdade social e a configuração material e simbólica das classes sociais no Brasil. Para um melhor entendimento de sua perspectiva sociológica, ver Souza (2015; 2017; 2018a; 2018b).

Tema recorrente na sociologia da educação, principalmente a partir do trabalho de Pierre Bourdieu, entendemos que a desigualdade social impacta decisivamente a desigualdade escolar. Assim, ao considerarmos o quadro econômico e suas consequências em nível das percepções de mundo, chegamos ao entendimento do espaço acadêmico, como lugar de (re)produção de privilégios. Fundamentalmente ocupada por segmentos de classe média, a universidade e, dentro dela, os cursos de maior prestígio (medicina, engenharias, direito, odontologia, arquitetura) parecem “reservados” a quem dispõe de recursos financeiros, culturais e afetivos.

Praticamente inatingível à “ralé”, a educação superior passa recentemente, como vimos, por uma expansão que incluiu parte da classe dos(as) “batalhadores(as)”, para seguir na conceituação de Souza. Esse segmento da classe trabalhadora é o principal beneficiado pelas políticas públicas de expansão do acesso ao meio acadêmico. Apesar do potencial de mobilidade social ascendente, não é simples a incorporação das primeiras gerações das famílias a chegarem à universidade.

A própria “chegada” e a sua “permanência” são bastante contraditórias e díspares. Ainda que em permanente tensão, a presença de segmentos populares em maior número na educação superior oportuniza repensarmos a própria estrutura acadêmica que foi montada, desconsiderando tempos, espaços e saberes diversos. Aqui, localiza-se um dos trunfos da classe média: o tempo livre (que é comprado) e a posse do conhecimento socialmente valorizado.

Nesse sentido, a chegada e, principalmente, a permanência das classes populares no meio universitário é extremamente desafiadora. Fato que corrobora o aludido desafio é o dilema da evasão universitária. Esse fenômeno é observado mesmo em novas instituições públicas em regiões com demanda reprimida de acesso à universidade. (ZAGO; PAIXÃO; PEREIRA, 2016). Não desconsiderando o papel redistributivo de renda que o prolongamento da trajetória escolar oferta, meu enfoque é na questão cultural e no desafio de refletirmos acerca da seguinte questão: Quem estamos formando nos espaços acadêmicos (faculdades, institutos superiores, centros universitários e universidades)? Para além de mão de obra com potencial valor agregado, quais ideias estamos (re)produzindo na universidade?

Como espaço típico apoderado pela classe média, podemos pensar a universidade como um espaço de reprodução de estilos de vida pertinentes a essa

classe. E aqui reside algo importante: com a maior presença de “batalhadores(as)” – ainda que desigualmente distribuídos(as) em instituições, cursos e turnos – temos tanto um “choque” de estilos como a “cooptação” pelo estilo hegemônico. Por um lado, a disputa pelo espaço acadêmico (mudança ou continuidade) entre segmentos de diferentes classes sociais. Por outro lado, a integração (ainda que frágil) à tradicional cultura acadêmica.

Por isso, refletir sobre os impactos da formação em nível superior é algo relevante, pois o espaço acadêmico ainda apresenta grande potencial transformador. Geralmente, a base da “massa da classe média” (SOUZA, 2018b) é composta por pessoas que conseguiram, por meio do prolongamento escolar, se estabelecer em empregos e usufruir de renda compatível com a manutenção digna da vida. Essa dignidade remete, também, ao reconhecimento social, podendo ser entendido como resultado meritocrático (lógica individualista) ou parte da assunção mais sofisticada do seu “lugar” social (equação entre a posição atual e a de origem).

Há vinte e dois anos atrás, em 1997, cinco jovens atearam fogo e mataram Galdino Jesus dos Santos, um índio pataxó, que dormia em uma estação de ônibus em Brasília. Freire (2000) dedica uma reflexão – carta – sobre esse crime. Mostrando toda a sua “justa raiva” e indignação; reflete sobre o crime dos jovens de classe média que, tanto lá como agora,⁵ parecem imunes ao seu ato covarde e ilustrativo de certa mentalidade de classe média. Segundo o autor,

penso em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola. Penso, entre outras coisas mais, no testemunho que lhes deram de pensar e de como pensar. A posição do pobre, do mendigo, do negro, da mulher, do camponês, do operário, do índio neste pensar. Penso na mentalidade materialista da posse das coisas, no descaso pela decência, na fixação do prazer, no desrespeito pelas coisas do espírito, consideradas de menor ou nenhuma valia. Adivinho o reforço deste pensar em muitos momentos da experiência escolar em que o índio continua minimizado. (FREIRE, 2000, p. 66).

⁵ Oriundos de famílias de classe média do Distrito Federal, vinte anos após o crime e depois de finalizadas as brandas penas, os criminosos seguem sua vida de classe média, usufruindo de sua condição de classe. Ver matéria do portal *Metrópoles*, disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/justica-distrito-federal/vinte-anos-apos-o-crime-assassinos-de-galdino-reconstroem-a-vida>. Acesso em: 21 mar. 2019.

Diante do espanto da violência extrema, Freire levanta situações que remetem ao processo de socialização dos então jovens de duas décadas atrás. Quando, por exemplo, fala em “casa”, está pensando na família, sua influência e seu exemplo. O assassinato de Galdino é ilustrativo do “ódio ao pobre” que parte da classe média brasileira alimenta em nosso País. Esse desprezo estrutural pelo pobre, pelo “diferente”, pelo(a) empregado(a), pelo(a) subalterno(a) em geral – com ênfase em raça e gênero – é um legado da escravidão e da identificação, em nível (inter)subjetivo, da classe média com a elite.

O que está em jogo é a construção de uma noção básica de qualquer sociedade: o que entendemos por *gente*. Esse é um ponto decisivo para a reflexão proposta nessa p2. A subcidadania é a desumanização, é a naturalização de uma hierarquia que não é apenas material, mas se relaciona com posicionamentos na estrutura social e, sobretudo, sua percepção por parte das pessoas. Então, o que é ser *gente* dentro do sistema social capitalista periférico em que vivemos? O que é *ser e se fazer gente* no meio universitário?

Além da posse de bens e renda, ser gente ou cidadão e cidadã no capitalismo está ligado à propriedade privada e ao reconhecimento social. Excetuando-se a ínfima parcela dos ricos e super-ricos – “podres de rico” (CATTANI, 2018) – os cerca de 20% de classe média, tendencialmente associada à elite na exploração dos(as) trabalhadores(as), se notabiliza pela posse de conhecimento valorizado que lhe garante prestígio e o acesso às melhores colocações de emprego. Mesmo diante de alguns cenários de crise, a universidade se apresenta como local por excelência do conhecimento. O capitalismo precisa da nossa inteligência.

Assim, a formação acadêmica e profissional não está isenta das contradições sociais. Ao contrário, o espaço acadêmico é uma arena em disputa, em que não apenas questões técnicas e pedagógicas em sentido específico são relevantes, mas igualmente concepções de sociedade, muitas vezes constituintes do chamado “currículo oculto”. (APPLE, 1982). Portanto, para além do percurso universitário e seus desdobramentos formais – habilitações –, há uma formação de valores sobre o mundo.

É a dimensão ética que assume lugar importante no espaço da educação superior. Podemos perguntar: Por que jovens com acesso à capital econômico e cultural foram “brincar” de queimar uma pessoa? Em que medida a possibilidade de formação universitária incide na construção de princípios humanos que

valorizem o(a) outro(a)? É interessante como uma reflexão apressada pode desenvolver uma compreensão equivocada do argumento que estou expondo. Certamente, entendo que a educação superior precisa ter um compromisso com a formação rigorosa, com os conteúdos, com o desenvolvimento científico, tecnológico e profissional.

Contudo, problematizo o descompromisso com a formação humana, em sentido mais abrangente. Apoiado em Freire, sustento que

como educador, portanto, como político, ao “ensinar o conteúdo a”, eu não posso ficar apenas no nível do conteúdo, porque devo ultrapassá-lo. Não é nem ultrapassá-lo, eu devo desvelar as implicações políticas que o conteúdo tem. Por outro lado, eu não posso, como educador, fugir de ensinar os conteúdos apenas discutindo as implicações políticas de todos os conteúdos. Porque aí seria também uma traição ao aluno. (FREIRE, 2018, p. 80-81).

Por isso, é fundamental em um cenário de humanização da Educação Superior a formação para além da técnica. Assumir a politicidade da educação no nível superior é ser corresponsável pela formação de pessoas, de gente, não apenas profissionais e cientistas. Para ser gente, ser humano, é necessário ter um quadro de referências que problematize o individualismo, a competição e a meritocracia, situações típicas de instituições universitárias tradicionais.

Aqui reside a contribuição genuína da pedagogia freireana: nos interpelar a ver o(a) outro(a), a ser corresponsável pela sua dignidade que, em última instância, é a nossa dignidade. Uma dignidade que é algo mais do que ter, pois aposta no ser.

Encaminhando a discussão

As “pílulas” procuraram produzir uma reflexão sobre alguns desafios atuais da Educação Superior no Brasil. Nosso sistema universitário é ainda um lugar social típico de classe média, ainda que, em virtude das políticas públicas na última década, o acesso tenha se expandido e se diversificado, abarcando segmentos da classe dos(as) “batalhadores(as)”.

A expansão de matrículas na educação superior não é sinônimo de democratização desse nível de ensino, muito embora, como discutimos, seja algo relevante em um país com baixo ingresso relativo de pessoas na universidade. Portanto, *p1* e *p2* são complementares, tratando do acesso que expande e

diversifica e da formação que estamos construindo com aqueles e aquelas que, apesar dos percalços, prolongam sua vivência escolar.

Anos de estudo implicam possibilidades efetivas de ganhos de renda e de capital cultural, atuando na redistribuição de poder e renda. Contudo, há nichos específicos de empregos e uma desigualdade interna nas instituições – por áreas do conhecimento, cursos, materiais de apoio e disponibilidade de tempo e recursos financeiros para investimentos na formação.

Ter acesso à educação formal, principalmente universitária, ainda pode ser considerado um traço de distinção, muito embora ratifique que a educação superior encontra grande diversidade de instituições, modalidades e exigências formativas. Portanto, ter um diploma de curso superior é um direito e um privilégio ao mesmo tempo. Quanto mais problematizarmos a dimensão do privilégio, mais afirmaremos a dimensão do direito.

Nesse sentido, entendo que a formação universitária deve aliar o esperado rigor científico, tecnológico e profissional com a formação integral de pessoas, que se reconheçam a si e aos(às) outros(as) como gente. Por isso, dialogar com a pedagogia freireana me parece pertinente, considerando sua aposta numa prática pedagógica solidária, aberta, plural e democrática.

Para Freire, a escola e a universidade eram feitas de gente. Então, como formar gente que não reconhece as outras pessoas assim? Como naturalizar o arbítrio e a opressão no espaço em que dispomos das ferramentas teóricas para não reproduzir esse sistema? A utopia de uma universidade humanizada anima essas reflexões na medida em que, não ingenuamente, nos colocamos em movimento de resistências e afirmações diante de um quadro político adverso a projetos críticos e solidários.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CATTANI, A. D. **Ricos, podres de ricos**. 2. ed. Porto Alegre: Marcavizual/Tomo Editorial, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 1. reimp. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

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

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. *In*: MAGALHÃES, J. P. A. *et al.* **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017**: notas estatísticas. Brasília, 2018.

OXFAM BRASIL. **País estagnado**: um retrato das desigualdades brasileiras. Relatório disponível em:
https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

PEREIRA, T. I. Universidade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 476-478,

SOUZA, J. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018a.

SOUZA, J. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018b.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

ZAGO, N.; PAIXÃO, L. P.; PEREIRA, T. I. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, ano 19, n. 27, p. 145-169, jan./abr. 2016.

Pesquisa participante na relação universidade-sociedade: notas teórico-metodológicas para a educação popular¹

Vitor Malaggi²
 Felipe Valente Antonakopoulos³
 Amanda Pires Andrade⁴
 Dalton Madruga da Silva^{5 6}

Para contextualizar...

Dentre os marcos legais que balizam a atuação da Universidade no contexto social brasileiro, destaca-se, no art. 207 da Constituição Federal, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como princípio fundante do quefazer universitário. (BRASIL, 1988). Em linhas gerais, tal princípio postula a necessidade de que os processos de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados (ensino), bem como a produção de novos conhecimento (pesquisa), devem dar-se de forma profundamente articulada com as demandas sociais, em um diálogo horizontal entre universidade e sociedade, que produza sínteses dos saberes acadêmicos e populares (extensão).

No legado político-pedagógico de Paulo Freire, podemos subsidiar a luta pela superação de uma concepção “dissociada” e assistencialista de ensino, pesquisa e extensão. Concepção que, fundamentalmente, situa a extensão (e

¹ A realização das ações de Extensão Universitária e Pesquisa relatadas neste artigo contaram com o financiamento obtido na Proex/Udesc, por meio do Edital PAEX n. 02/2017. Desta forma, registramos aqui nosso agradecimento ao apoio financeiro concedido pela Udesc, na efetivação destas atividades.

² Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Centro de Educação a Distância (Cead), curso de Pedagogia a Distância. *E-mail*: vitor.malaggi@udesc.br.

³ Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Centro de Artes (Ceart), curso de Teatro. *E-mail*: felipevalentea@gmail.com

⁴ Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Centro de Artes (Ceart), curso de Teatro. *E-mail*: amandaandradej37@gmail.com

⁵ Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Centro de Artes (Ceart), curso de Teatro. *E-mail*: dalton.madruga@gmail.com

⁶ É fundamental destacar neste ponto, em torno da autoria, que a realização do Programa de Extensão e Projeto de Pesquisa, de onde derivam os resultados do presente artigo, não poderia ocorrer sem o envolvimento solidário de um coletivo de educadores(as) e educadoras(as) populares, oriundos da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e da Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha (ETHCI/CUT). Sendo assim, citamos aqui os demais sujeitos que compuseram este coletivo, no ano de 2018: Rosana Miyashiro, Salete Martins da Aparecida, Aline Salami, Patrícia Félix e Monalisa Pivetta da Silva.

também o ensino e a pesquisa...), como conjunto de atividades exercidas pela universidade sobre a sociedade, em um sentido de doação de conhecimentos acadêmicos, pretensamente “superiores” e socialmente valorizados, aos setores populares, movimentos sociais e demais instituições civis. Trata-se de forjar uma cosmovisão sobre ensino, pesquisa e extensão que se dirige para a constituição de um espaço-tempo formativo, dialógico e problematizador da Universidade com a Sociedade, em que tais polos encontram-se para produzir, solidariamente, novas sínteses culturais e formas coletivas de ação. (FREIRE, 1977, 2011).

É com base em tais colocações que apresentamos o artigo em tela, derivado dos resultados iniciais do projeto de pesquisa intitulado “Formação permanente de educadores populares em inclusão digital – tecituras entre Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária”. Este projeto de pesquisa nasce de uma articulação orgânica entre universidade e sociedade, por intermédio do Programa de Extensão “Inclusão digital na educação popular de jovens/adultos e formação docente”. Mais precisamente, no contexto da Ação de Extensão “Círculo de Cultura Digital”, desenvolvida em parceria com a Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha (ETHCI/CUT). Tal escola, situada em Florianópolis e vinculada à Central Única dos Trabalhadores (CUT), realiza cursos de Educação Profissional direcionados à classe trabalhadora, em um contexto de Educação de Jovens e Adultos (EJA).⁷

Com uma orientação teórico-metodológica, atrelada à Educação Popular freireana (FREIRE; NOGUEIRA, 1999), o Círculo de Cultura Digital procura articular processos de inclusão digital de jovens/adultos, a partir de temáticas derivadas da realidade social destes sujeitos, com vistas à sua inserção crítica na cultura digital.⁸

Como é de costume na Educação Popular, a avaliação e sistematização dos conhecimentos produzidos constitui processo desencadeado tanto com os(as) educandos(as) quanto pela Equipe de Educadores(as) do Círculo de Cultura Digital. No transcorrer de 2017, foi tornando-se um “percebido destacado” a este grupo (em um primeiro momento, de forma tácita), que, para além dos momentos de planejamento e avaliação permanente da Ação de Extensão, era necessário

⁷ Para maiores informações, consultar o seguinte link: <http://www.escoladostrabalhadores.org.br/>.

⁸ Para maiores informações sobre a concepção pedagógica e o relato de experiências no Círculo de Cultura Digital, consultar: Malaggi, Martins e Félix (2017).

desencadear um processo de formação permanente desta equipe. Ou seja, um contexto formativo que, aliando a construção de novos conhecimentos sobre a prática extensionista, pela sua teorização, pudesse amparar, de forma crítica e criativa, a práxis político-pedagógica de inclusão digital ensejada com os sujeitos participantes. Sendo assim, na avaliação realizada no final de 2017 pela equipe, aventou-se a possibilidade da formalização de um projeto de pesquisa na Udesc, em parceria com a ETHCI/CUT. Tal projeto, escrito coletivamente por esta equipe de educadores(as), resultou aprovado nas instâncias da Udesc e, a partir de 1º semestre de 2018, teve seu início despoletado.

Em se tratando de um processo formativo que nasceu das necessidades práticas desta equipe, voltando-se justamente para a resolução de problemas da práxis identificados pelos seus participantes, ficou igualmente claro que a perspectiva de investigação nos informava para a Pesquisa Participante. (BRANDÃO; STRECK, 2006). Tal metodologia de pesquisa, a nosso ver, ajudaria a responder diferentes desafios postos às propostas de inclusão digital desenvolvidas. Concorre para a construção deste cenário a extrema complexidade que é a Educação Popular de Jovens/Adultos, sujeitos da classe trabalhadora, ainda mais em se tratando do objeto de conhecimento “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”. Algumas questões iniciais que nos preocupavam: De que forma mobilizar a apropriação destas tecnologias para que, ao mesmo tempo em que respondam aos interesses dos sujeitos, não recaiam em uma simples instrumentalização de cunho praticista e/ou individual? Como ensinar nestes processos de inclusão digital e ampliação do repertório cultural dos sujeitos participantes, por meio do aprendizado de novas formas de se expressarem na cultura digital?

A partir destas problematizações, apresentaremos neste artigo a proposta teórico-metodológica atrelada à experiência de articulação entre Extensão Universitária e Pesquisa, tendo a formação dos(as) educadores(as) do Círculo de Cultura Digital, como objeto de conhecimento em sentido *lato*. Em seguida, destacaremos os primeiros desdobramentos da efetivação desta proposta teórico-metodológica, salientando principalmente os momentos de exploração inicial do objeto de conhecimento e a definição do tema gerador da pesquisa. Por fim, buscaremos situar nas conclusões de que forma ocorrerá a continuidade deste

movimento de Pesquisa Participante, na união entre extensão universitária e pesquisa.

Uma proposta teórico-metodológica para a formação permanente de educadores(as) populares

A discussão em torno da metodologia exige a percepção crítica de que a escolha de procedimentos, instrumentos ou abordagens de pesquisa demanda, antes de tudo, uma clara consciência do objeto cognoscível submetido à investigação. Isto porque são as características deste objeto, em sua existência concreta, que devem guiar a configuração dos caminhos necessários à sua compreensão e transformação pela pesquisa, nunca o contrário.

Em linhas gerais, podemos compreender o objeto de conhecimento “Educação” tal como nos propõe Franco (2008, p. 75-77), ao apresentar algumas de suas facetas e situar a Pedagogia como ciência da compreensão e transformação da práxis educativa. São elas: a) historicidade e contradição; b) dialética objetividade-(inter)subjetividade; c) complexidade; d) concreticidade semioticamente embotada; e) Intencionalidade; f) tensão entre planejamento e “caos criador”; g) politicidade; h) relação totalidade-partes. Decorre de tais considerações que Franco proponha a investigação da Educação por intermédio de um método científico profundamente diferenciado, tanto em seus fundamentos ontológico-epistemológicos quanto procedimentais, daqueles utilizados pelas Ciências da Natureza de viés positivista, que ainda influenciam a construção do quefazer pedagógico. É neste sentido que a autora afirma a Pedagogia como ciência da educação, a partir da

[...] organização de pressupostos metodológicos que permitam a análise dialética do real, facilitando o acesso aos significados que os sujeitos construíram e estão construindo em seu fazer social, proporcionando condições de reinterpretação desse real, reconfigurando e ampliando a rede de significados, com vistas a uma ação cada vez mais emancipatória. (FRANCO, 2008, p. 77).

Assim, percebemos algumas dimensões essenciais desta concepção teórico-metodológica de investigação: a relação teoria-prática (práxis); o viés participativo-coletivo; a indissociabilidade entre conscientização e transformação; a criticidade; seu viés dialético. A partir disso, podemos efetivar um recorte ainda

mais preciso deste objeto de conhecimento *lato*, situando-o agora no interior da experiência formativa da Ação de Extensão “Círculo de Cultura Digital”. Temos, pois, a práxis pedagógica desenvolvida pelos(as) educadores(as) populares e, em específico, as relações pedagógicas levadas a cabo pelos sujeitos participantes desta ação: educadores(as), educandos(as), coordenação pedagógica, etc.

Focalizando o objeto de conhecimento, vamos nos valer das discussões propostas por Benincá (2010) para compreender de que forma as relações pedagógicas são constituídas no cotidiano educativo, a partir da intencionalidade da atuação docente. Neste sentido, este autor destaca que os(as) educadores(as), enquanto sujeitos sócio-históricos, constituem as suas formas de atuação pedagógica na realidade a partir dos condicionantes encontrados em seu contexto concreto. Contudo, não de forma passiva: neste processo dialético, apropriam-se de formas de ser, pensar e agir pedagogicamente, algumas delas construídas e residentes em seu agir desde a sua inserção, enquanto educandos(as) no sistema escolar. Neste processo, os docentes desenvolvem diferentes níveis de consciência sobre a realidade educacional, nos quais encontramos, igualmente, distintas formas de conhecimento.

Para Benincá e Mühl (2010, p. 27), ao não estar envolvido em um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática, o(a) educador(a) guia sua atuação no “senso comum pedagógico”. Trata-se de um conhecimento derivado de uma “consciência prática” ou “consciência disponível”: pautada na mecanicidade do agir no cotidiano, de forma rotineira; existe, pois, uma coerência entre a intencionalidade de uma ação na consciência e a própria ação realizada. Constitui-se aqui um contexto em que o(a) educador(a) não situa-se no plano da reflexividade, tomando como critério axiológico de sua atuação o “sempre fiz assim e deu certo”. Neste nível de consciência prática, percebe-se, como característica do senso comum pedagógico, justamente a fragmentação e incoerência das ações educativas entre si. O senso comum pedagógico, enquanto concepção não unitária, acerca das práticas educativas, caracteriza-se por uma justaposição acrítica de teorias que guiam o fazer docente.

O fenômeno da contradição na consciência que intenciona, e as diferentes práticas desarticuladas situam, para Benincá, a necessidade da formação permanente, de caráter crítico e reflexivo, em que os educadores coletivamente investigam tais contradições na sua relação com a prática concreta desenvolvida.

Nestes termos, a Pesquisa Participante, aqui caracterizada segundo Le Boterf (1985, p. 72-73), postula dimensões teórico-metodológicas que, em nossa análise, potencializam um processo formativo de caráter coletivo, crítico-reflexivo e emancipatório dos(as) educadores(as). Destas dimensões, destacam-se:

1. a “função” de pesquisador não é restrita somente aos “especialistas acadêmicos” – trata-se, pois, de empoderar os sujeitos envolvidos na investigação enquanto pesquisadores da sua própria realidade;
2. a escolha dos problemas de pesquisa em articulação orgânica com as situações sociais concretas, em que os sujeitos da pesquisa constituem-se sócio e historicamente;
3. o vínculo entre pesquisa e ação, entre investigação da realidade e sua transformação, por meio de uma práxis coletivamente efetivada;
4. a intervenção com grupos em uma escala relativamente restrita, visando a fomentar processos efetivos de participação dos sujeitos em todo o percurso da investigação;
5. a opção política a serviço de grupos ou classes sociais exploradas e oprimidas;
6. a articulação entre pesquisa e processos educativos, apontando a Pesquisa Participante como arcabouço teórico-metodológico para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária. (THIOLLENT, 2006).

Situando a Pesquisa Participante como este arcabouço teórico-metodológico, intrinsecamente vinculado à noção de práxis, de cunho materialista histórico e dialético (VÁSQUEZ, 1977), optamos pela utilização das propostas de Benincá e Mühl (2010), como organização prática da investigação (procedimentos). Trata-se, pois, daquilo que este autor denominou “práxis e ressignificação pedagógica”, enquanto metodologia de investigação participante, capaz de ser apropriada por educadores(as) em processo de formação permanente. Tomando o movimento da práxis – ação-reflexão-ação – como base do desenvolvimento metodológico, explicitamos abaixo as etapas que configuram a proposta investigativa:

a) Ação

1º momento: observação documentada

Trata-se da realização de uma observação metodológica da ação pedagógica, desenvolvida pelos(as) educadores(as), nas relações de ensino e aprendizagem, com os(as) educandos(as). Estando situada em um contexto sócio-histórico, tal “[...] observação tentará perceber como acontece esta relação [...], levando em conta as [suas] condições reais”. (BENINCÁ; MÜHL, 2010, p. 30). A relação pedagógica não constitui-se aqui como reflexo do contexto e, portanto, deve levar em conta a dialética existente entre objetividade-(inter)subjetividade. Como bem destaca Freire, a realidade concreta histórico-cultural “[...] 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, 1982, p. 35).

A observação deve vir acompanhada do registro escrito (bem como imagético, p. ex., fotos comentadas), enquanto “[...] documentação do fenômeno lido na consciência”. (BENINCÁ; MÜHL, 2010, p. 31). O foco da observação pode ser delimitado pelo coletivo de sujeitos participantes da pesquisa, a partir de experiências prévias já desenvolvidas no contexto da Ação de Extensão. Ainda, durante este processo, pode ser delimitado outro objeto, caso o primeiro não se verifique relevante para as demandas de investigação de um grupo em específico. Vale ressaltar que, de acordo com as especificidades de cada grupo, vislumbra-se a possibilidade de registros escritos produzidos pelos próprios discentes, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2012), visando a captar também o entendimento destes sujeitos acerca das relações pedagógicas estabelecidas.

2º momento: memória reflexiva

Trata-se, pois, do registro acrescido de tentativas iniciais de leitura reflexiva das relações pedagógicas observadas. (BENINCÁ; MÜHL, 2010, p. 43). As memórias, como os registros, serão produzidas pelo(a) educador(a) participante, em uma dada relação pedagógica. Nestes termos, as Memórias Reflexivas ajudam a estabelecer aquilo que Freire (2010) denomina de “contexto teórico”, enquanto

momento do ciclo gnosiológico que articula, dialeticamente, ação-e-reflexão pela via da ad-miração da realidade concreta:

Por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria. Da mesma forma, não há contexto teórico “verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto”. Neste contexto, onde os fatos se dão, nos encontramos envolvidos pelo real, “molhados” dele, mas não necessariamente percebendo a razão de ser dos mesmos fatos, de forma crítica. No “contexto teórico”, “tomando distância” do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos. Em outras palavras, procuramos superar a mera opinião que deles temos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona, por um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno deles. No “contexto concreto” somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no “contexto teórico” assumimos o papel de sujeito cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no “contexto concreto” para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade – e não a separação – da prática e da teoria; da ação e da reflexão. (FREIRE, 2010, p. 158).

b) Reflexão

1º momento: socialização e sistematização das memórias

Trata-se de um primeiro momento daquilo que Benincá e Mühl (2010, p. 32) denominam “Sessões de Estudo”: estabelecimento sistemático e metódico do contexto teórico de ad-miração da prática anteriormente efetivada, pela mediação da teoria. Aqui, os(as) educadores(as) participantes realizam a narração das memórias reflexivas, buscando lançar diferentes olhares em torno do(s) objeto(s) observado(s) nas relações pedagógicas. Em seguida, procede-se a sistematização das Memórias, o que implica “[...] agrupar informações por sua semelhança e significação, procedimento que permite construir núcleos indicativos de uma realidade”. (BENINCÁ; MÜHL, 2010, p. 32). Tais indicativos, sugeridos por Benincá, podem ser encarados como “temas geradores em potencial” da investigação.

Em seguida, os investigadores “[...] retomam os indicativos para verificar se estão suficientemente claros ou se exige nova observação específica”. (p. 32). No momento em que os indicativos pré-selecionados estiverem claros, será efetivada a escolha daquele(s) que possam constituir um tema gerador. Atrelado a este, algumas categorias de análise passarão a guiar o olhar teórico e a continuidade da coleta de dados acerca da realidade.

2º momento: teorização e análise do tema gerador

Temos aqui um movimento que evidencia a impossibilidade de dicotomização entre teoria e prática. Isto porque os(as) educadores(as) ainda estarão conduzindo as relações pedagógicas em sala de aula, envolvidos, pois, com a prática pedagógica na Ação de Extensão. Desta forma, a produção das Observações Documentadas e Memórias Reflexivas persiste, mas sob uma nova dinâmica – produzir dados empíricos contextualizados sobre o tema gerador, com vistas à sua análise pela teorização da prática.

Portanto, neste momento, a prática intenciona iluminar a teoria e vice-versa, sendo necessário definir, a partir das especificidades do tema gerador, uma bibliografia básica capaz de guiar o processo de reflexão crítica sobre esta prática. O objetivo, como bem destaca Frigotto ao remeter-se à Karel Kosik na sua *Dialética do Concreto*, é realizar um

[...] detour para aprender as leis dos fenômenos em sua concretude [...]. Este detour implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. Esta trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos. (FRIGOTTO, 2001, p. 79-80).

Os resultados das Sessões de Estudos compõem relatórios escritos, contendo outras formas de expressão se necessário. Tais relatórios serão, por fim, a base para o próximo momento, em que, no plano teórico, aventam-se as possibilidades de transformação da realidade, sintetizada no tema gerador.

3º momento: construção de possibilidades de intervenção na realidade

Trata-se, como define Benincá, do defrontar-se dos sujeitos da pesquisa “[...] com as possibilidades pedagógicas de superação dos problemas indicados. Nesse momento, procurarão formular hipóteses sobre as condições de superação, as quais devem levar em conta as relações contextualizadas e a percepção de onde se requer mudança na ação”. (2010, p. 33). As hipóteses podem ser compreendidas como “[...] instruções (ou diretrizes) relativas ao modo de encarar

os problemas identificados na situação investigada e relativa aos modos de ação”. (THIOLLENT, 2005, p. 36).

Desta forma, as hipóteses no momento investigativo aqui descrito podem ser encaradas como nos propõem Benincá e Thiollent: enquanto suposições iniciais acerca das formas possíveis de se transformar a realidade em que se encontra o problema de pesquisa, que, em um segundo momento, será “[...] objeto de verificação, discriminação e comprovação em função das situações constatadas”. (THIOLLENT, 2005, p. 36).

c) Ação

Transformação da prática pedagógica

Nas palavras de Benincá e Mühl, com as hipóteses ou propostas de intervenção na realidade delimitadas, “[...] retornar-se à prática pedagógica [...], momento em que o pesquisador deve ter clareza do que deve mudar e de como deve agir em relação ao contexto e ao aluno. (2010, p. 33). Na perspectiva de Thiollent, é necessário pensar coletiva e criticamente em torno da ideia de “transformação da realidade”, de tal forma a não recaírmos em propostas idealistas sem lastro nas condições concretas do real:

Na definição do real alcance da proposta transformadora associada à pesquisa é necessário esclarecer cuidadosamente as possíveis inter-relações entre os três níveis: grupos e indivíduos, instituições intermediárias, sociedade global. É preciso deixar de manter ilusões acerca de transformações da sociedade global quando se trata de um trabalho localizado ao nível de grupos de pequena dimensão, sobretudo quando são grupos desprovidos de poder. (THIOLLENT, 2005, p. 46).

A partir desta concepção teórico-metodológica, apresentaremos no próximo item os resultados parciais alcançados no processo investigativo da ação Círculo de Cultura Digital.

A proposta teórico-metodológica no movimento da práxis: “registros de uma experiência em processo”

Inicialmente, ficou patente à equipe de educadores(as) que, a partir da escrita do projeto de pesquisa, era necessário ao grupo tornar mais orgânica a apropriação da proposta metodológica de investigação, bem como o seu

refinamento, à luz das especificidades e contingências do contexto concreto da pesquisa. Para tanto, a 1ª fase desta investigação ocorreu por intermédio da leitura, sistematização, dos debates e da socialização de reflexões em torno de textos que expunham as diretrizes teórico-metodológicas da pesquisa em tela.

Assim, durante o semestre de 2018/1, tais processos foram efetivados em encontros quinzenais, que tiveram como objeto os seguintes materiais, além do próprio projeto de pesquisa: a) Benincá e Mühl (2010, p. 19-34, p. 35-53, p. 77-91); b) Le Boterf (1985, p. 51-81); c) Frigotto (2001, p. 69-90). Cabe destacar que, no estudo deste último material, foi possível contar com a presença do autor em um seminário organizado para o diálogo em torno dos objetos de conhecimentos expostos no texto.

Com base na (re)leitura destes materiais, tornaram-se mais evidente as formas de concretizar, na prática, o movimento metodológico ensejado na pesquisa. A título de exemplo, definiu-se a partir destes estudos tanto a organização da equipe para a escrita das Memórias Reflexivas, quanto o conteúdo que estas deveriam abordar, no tocante à realidade concreta investigada. Foi assim que a Equipe de Educadores(as), partindo das experiências e reflexões prévias assistemáticas realizadas em torno do Círculo de Cultura Digital, em suas edições no ano de 2017, definiu, como objeto inicial das observações, a forma como os(as) educandos(as) percebiam a natureza e os objetivos desta ação de extensão. Em se tratando de uma proposta que intenciona superar uma visão instrumental e praticista de inclusão digital, foi tornando-se evidente ao grupo que uma possível contradição existente na realidade concreta ocorreria pela intencionalidade do curso (“por uma inclusão digital popular”) e as expectativas e os interesses mais concretos e imediatos dos sujeitos jovens/adultos da classe trabalhadora, em se tratando das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Tendo um foco inicial de observação estabelecido, a equipe de educadores(as) passou a produzir Observações Documentadas e Memórias Reflexivas em torno da sua participação nas relações pedagógicas do Círculo de Cultura Digital. Visando a complementar tais observações pelo olhar dos outros sujeitos do polo ensinar-aprender – os(as) educandos(as) – foi realizada a aplicação de dois questionários e uma entrevista semiestruturada, no semestre de 2018/2. Os questionários distinguiam-se em: a) questionário-levantamento de Conhecimentos em Informática, com o objetivo de conhecer melhor a realidade

dos educandos, no que se refere aos conhecimentos sobre a informática e seus motivos em estarem no curso; b) Questionário socioeconômico, com o objetivo de coletar dados que suportassem melhor compreensão diagnóstica dos sujeitos participantes da pesquisa, no tocante a aspectos demográficos, culturais, econômicos, tecnológicos, etc. O primeiro questionário citado foi aplicado logo no início do Círculo de Cultura Digital; o segundo, por sua vez, resultou aplicado somente ao final da experiência de 2018/2 no Círculo. Em síntese, os dados dos questionários quantitativos, em sua maior parte, foram intencionados com vistas a prover indícios acerca da situação concreta da relação destes sujeitos com as tecnologias, ao abordar este objeto de forma não dicotomizada em sua experiência histórica concreta.

A partir disto, também foi realizada a aplicação da entrevista semiestruturada, contudo com objetivo metodológico distinto: aprofundar o olhar qualitativo em torno dos significados expressados pelos sujeitos, a partir de sua experiência concreta, no que se refere à: relação tecnologia-sociedade, modelo de escolarização, formas de se utilizar as tecnologias, etc. Porém, a construção e aplicação desta entrevista somente pôde ocorrer, após a definição do tema gerador processo resultante da socialização e do diálogo da equipe de educadores(as) sobre as Memórias Reflexivas individualmente produzidas, em um primeiro momento. Desta socialização das Memórias decorreu, inicialmente, o esforço coletivo de síntese das diferentes percepções dos(as) educadores(as) do curso em torno do objeto de observação provisoriamente definido. Produzida no formato textual, tal síntese desencadeou um aprofundamento do olhar sobre o objeto provisório, confirmando algumas impressões tácitas iniciais, alargando estas pela incorporação de dimensões parciais desta totalidade, excluindo-se, também, aspectos que ao grupo pareciam contingentes naquele momento.

De tal forma que, no final deste processo de escrita individual, socialização e síntese das Memórias Reflexivas, foi possível ao grupo chegar ao seguinte tema gerador, composto por quatro dimensões parciais que o compõem enquanto totalidade:

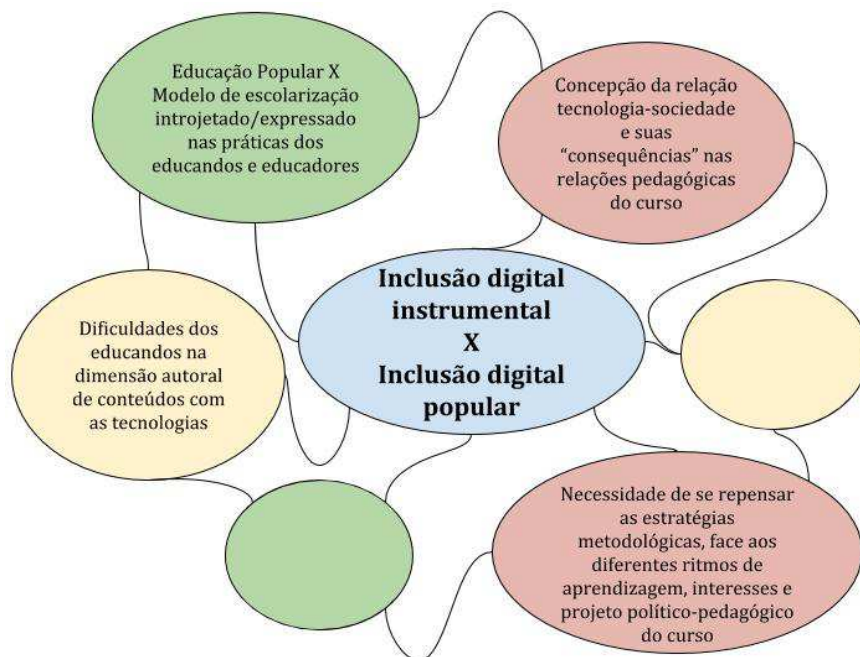
Descrição do Tema Gerador (contradição básica encontrada nas relações pedagógicas):

O grupo de educadores(as) da Ação de Extensão “Círculo de Cultura Digital”, após registros e reflexões em torno das relações pedagógicas estabelecidas com os(as) educandos(as) no semestre 2018/2, bem como

levando em conta suas experiências prévias neste curso, entendem que a contradição básica existente neste contexto formativo pode ser denominada de **Inclusão digital instrumental X Inclusão digital popular**. Esta contradição emerge, em nossas reflexões prévias, deste embate entre a concepção político-pedagógica desejada pela parceria CUT-UDESC para os movimentos formativos de inclusão digital da classe trabalhadora, de um lado, e, de outro, a concepção que ora denominamos de “instrumental” sobre a inclusão digital, majoritariamente desejada pelos sujeitos educandos. Por “instrumental”, compreendemos um processo de apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) que mira como objetivo central e, em certas falas, único, o saber-fazer em termos de operar as interfaces digitais, entendido como necessidade única frente aos desafios das práticas sociais (sejam elas do mundo do trabalho, estudos, etc.). Levando em conta a concepção ampliada de inclusão digital que nos baliza, tal concepção instrumental acaba por minimizar o necessário aprofundamento da apropriação das TICs para um viés autoral, colaborativo, crítico-reflexivo e contra-hegemônico de inserção dos sujeitos na cultura digital. Nossa intenção, portanto, é a de investigar tal contradição, seus possíveis condicionantes sócio-históricos, as formas como se manifesta nesta turma em específico e nas demais turmas da Ação de Extensão Círculo de Cultura Digital (2019/1 e 2), para, balizados em uma leitura teórica mais orgânica e crítica desta realidade, ensejar transformações concretas nas estratégias didático-metodológicas que mediatizam os objetivos político-pedagógicos por nós elencados no curso e a práxis docente concreta.

Abaixo, uma imagem-síntese com as dimensões parciais do tema gerador:

Figura 1 – Tema gerador da pesquisa e suas dimensões parciais



Com tal definição consensuada entre a equipe de educadores(as), partiu-se em 2018/2 para a construção coletiva de uma programação de bibliografias para as Sessões de Estudo. Levando em consideração as leituras prévias dos sujeitos educadores(as) e as diretrizes teóricas do projeto de pesquisa, definiu-se que o enfrentamento teórico da parcialidade “Concepção da relação tecnologia-sociedade e suas ‘consequências’ nas relações pedagógicas do curso” ocorreria por intermédio das obras de: Cazeloto (2008), Pinto (2005), capítulos de livros sobre tecnologia na sociedade contemporânea pelo viés da Teoria Crítica da Sociedade, abordando autores como Marcuse, Benjamin, Adorno e Horkheimer (em definição).

Considerações finais (provisórias)

Atualmente, a equipe de educadores(as) encontra-se na finalização das leituras e discussões em torno do livro *Inclusão digital: uma visão crítica*, de Edilson Cazeloto. Por tratar-se de uma obra de referência na escrita do Programa de Extensão e do Projeto de Pesquisa apresentado neste artigo, definiu-se no grupo pela leitura, síntese e discussões da íntegra deste material. Vale destacar que, na sistemática das Sessões de Estudos, cada material é apresentado em suas linhas gerais de argumentação por um integrante da equipe de educadores(as), que assume a função de “coordenador de debates”. Após a exposição do texto, ou de suas partes (itens e subitens temáticos), procedem-se às discussões tanto no tocante ao conteúdo teórico em si da obra quanto às tentativas iniciais de aproximação reflexiva com os dados advindos da prática no Círculo de Cultura Digital.

Contudo, tal movimento ainda resulta incipiente neste momento da pesquisa, pois a organização, leitura e categorização dos dados coletados em 2018/2, por meio das Memórias Reflexivas, dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, recém foram deflagradas. Pretende-se, a partir desta categorização inicial, que os momentos de estudos dos textos-base possam ser cotejados mais e mais com dados empíricos, advindos das experiências concretas no Círculo de Cultura Digital em 2018/2 e no presente ano (2019). Lembramos aqui que, com a definição do tema gerador e suas dimensões parciais, o

movimento reflexivo e de coleta de dados ocorre processualmente ao longo do restante da pesquisa, tendo agora um foco melhor delimitado. Desta forma, podemos intencionar garantir, pelo papel vigilante da metodologia, uma constante articulação entre o que ocorre na prática das relações pedagógicas do Círculo de Cultura Digital, com as reflexões teóricas desencadeadas para dar organicidade e transformar as situações-limite que impedem a realização de uma inclusão digital popular.

Em suma, os próximos passos da pesquisa aqui relatada apontam para o aprofundamento teórico, via Sessões de Estudos, em torno das dimensões do tema gerador. De forma preliminar, o grupo decidiu pela realização de estudos no semestre 2019/1, em torno da Teoria Crítica da Sociedade, por meio de autores como Marcuse, Benjamin e Adorno/Horkheimer. A intencionalidade aqui é buscar compreender de que forma conceitos como “indústria cultural”, “tecnologia como modo de produção social” e “segunda técnica” podem ajudar a desvelar os meandros ideológicos que condicionam a percepção acrítica dos sujeitos frente à tecnologia contemporânea. Posteriormente, em 2019/2, cotejaremos os estudos da Teoria Crítica com a obra *O conceito de tecnologia*, de Álvaro Vieira Pinto. Em leituras preliminares de textos que citam este livro, pareceu-nos que reside nas reflexões deste importante filósofo brasileiro um potencial para se pensar estratégias contra-hegemônicas de apropriação/objetivação os sujeitos da/na cultura digital.

Referências

BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (org.). **Educação: praxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CAZELOTO, Edilson. **Inclusão digital: uma visão crítica**. São Paulo: Editora Senac, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 13. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos (org.). **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e práticas em educação popular. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Reimp. São Paulo: EPU, 2012.
- PINTO, Álvaro Vieira Pinto. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1.
- THIOLLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante:** o saber da partilha. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 151-165.
- THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

A disponibilidade para o diálogo nas Instituições de Ensino Superior Comunitárias

Marcia Speguen de Quadros Piccoli¹
Nilda Stecanela²

O objetivo desta carta é apresentar uma análise das transcrições de três grupos focais, realizados no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Identidade X Imagem institucional das Universidades Comunitárias do Sul do Brasil, integrando pesquisadores da Rede de Estudos sobre Universidades Comunitárias (Brasil e Reino Unido). Os grupos focais analisados são aqueles que contaram com a participação de professores, egressos e alunos de graduação e pós-graduação de uma das instituições que integra o projeto. Para isso, foi identificada uma categoria de análise vinculada às obras *Pedagogia da autonomia, Extensão ou comunicação* e *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (1983, 1987 e 2016): a escuta. Este trabalho está relacionado ao projeto de tese de doutorado, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, o qual procura observar as possibilidades de interações que podem existir entre a academia e os públicos com os quais ela interage.

Cabe registrar que a motivação para voltar a atenção para este trabalho, está relacionada à atuação profissional na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação de uma universidade comunitária, bem como a participação como colaboradoras no grupo de pesquisa acima citado. Ao vivenciar rotineiramente diferentes momentos de aproximação entre o ambiente acadêmico e os públicos, que interagem nesse espaço, surge o interesse em localizar como é vivenciado e percebido o processo de escuta, de acordo com a teoria de Paulo Freire, na relação que se estabelece entre a instituição e os agentes internos, conforme já mencionado anteriormente. A escolha por esta categoria de análise se justifica porque, de acordo com Freire (2016, p. 58), não é falando com as pessoas “como se fôssemos os portadores da verdade, que aprendemos a escutar, mas é escutando

¹ Universidade de Caxias do Sul. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). *E-mail*: msquadro@ucs.br

² Universidade de Caxias do Sul. Doutora em Educação (UFRGS). *E-mail*: nstecane@ucs.br

[...] paciente e criticamente o outro”, aquele com quem se fala. Observa-se, com isso, que o discurso impositivo não gera uma comunicação dialógica, pois, para o diálogo ocorrer é necessário também saber escutar. Sendo assim, para o processo de comunicação não falhar, o silêncio é fundamental, pois “[...] torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou” (FREIRE, 2016, p. 60), consolidando a escuta não apenas como capacidade auditiva, mas como “[...] disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro”. (FREIRE, 2016, p. 61).

A pesquisa-ação que sustentou a realização dos grupos focais iniciou com a emissão de um convite por parte da pesquisadora responsável pelo projeto, na Instituição de Ensino Superior envolvida na pesquisa e, a partir das confirmações, uma sala foi organizada para receber os participantes, num ambiente acolhedor e com gravação de áudio e vídeo. Ao chegarem no espaço preparado, os participantes do Grupo Focal assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e em seguida, eram informados da dinâmica da proposta. Vinte e duas questões com imagens eram projetadas em *slides* provocando a manifestação dos participantes. Os grupos tiveram a média de 1h20min de duração e foram divididos em sete representatividades: professores (7 integrantes), funcionários (9 integrantes), alunos (7 integrantes), usuários de extensão (6 integrantes), alunos e professores de escolas (6 integrantes), formadores de opinião (9 integrantes) e egressos (8 integrantes).

Para a realização de cada grupo focal, foi nomeado um moderador para conduzir a apresentação das questões e mediar as interações entre os participantes, bem como alguns colaboradores que atuaram como observadores, fazendo anotações importantes a serem consideradas nas análises dos dados.

Nas transcrições que serão apresentadas a seguir, é possível observar as marcas que evidenciam a importância do processo de escuta, possibilitando o estabelecimento de relações com a argumentação de Paulo Freire (2016) sobre a temática abordada.

A oportunidade de instaurar espaços de diálogo, escuta e convivência, por meio da realização dos grupos focais, foram aspectos reconhecidos em todos os grupos realizados, tanto por parte dos diferentes públicos participantes como por parte da instituição que organizou a proposta de pesquisa. Esse reconhecimento

foi possível porque, de acordo com Freire (2016), as pessoas envolvidas “falaram com” e não “falaram a” oportunizando interação num “comportamento com” e não “sobre” os envolvidos.

As transcrições apresentadas a seguir estão relacionadas às falas dos egressos, dos alunos de graduação e pós-graduação e dos professores. Inicialmente, um trecho a ser destacado foi apresentado por um participante do grupo dos egressos. Argumentou que *“É esse o ponto, sabe? Tá na hora da (nome da IES) se reciclar, sabe? Acho que tá na hora dela se renovar, dela começar a aprender a ouvir as pessoas, porque eu nunca tive isso. Ninguém veio me perguntar nada. Nem de quando eu entrei. Nunca! E isso é importante.”* Outro destaque na fala dos egressos mostra a necessidade da instauração de processos de comunicação entre a universidade e a comunidade: *“Então, o que que eu acho que tá faltando, não é nem problema da Universidade, é COMUNICAÇÃO! A Universidade fala de um jeito e a comunidade não entende o que a Universidade fala. Então, teria que mudar essa forma de se comunicar, entende?!”*

Os dois relatos por parte dos alunos evidenciam a necessidade de escutar e de melhoria nos processos de comunicação na instituição em questão. E como encaminhar isso? Freire (1987) nos diz que o diálogo é uma exigência existencial, que se estabelece em uma relação horizontal. Quem sabe, ao considerar essas perspectivas, seja possível estabelecer mais momentos de escuta, de modo a efetivar o diálogo em uma dimensão libertadora e humanizadora.

No grupo focal dos alunos de graduação e pós-graduação, a fala dos participantes marcou o fato de que os recursos e as possibilidades existentes dentro da IES são muito significativos, mas isso não é divulgado como forma de atrair a comunidade ou de fortalecer a identidade e a imagem do que se faz na Universidade: *“Eles (público externo) não têm noção, porque ela (instituição) não diz o que realmente tem. Então, falta essa aproximação de passar aquilo que ela realmente oferece. Quem tá aqui sabe disso, mas quem tá fora não sabe”.*

Ao serem questionados sobre a atribuição de adjetivos opostos para a IES, como por exemplo “velha ou nova”, um dos estudantes justificou sua opção de escolha dizendo que, *“se você olha a questão da internacionalização, desse movimento de mudança de currículo, de talvez ser aberta para nos ouvir, por exemplo, nesse momento, eu caracterizaria como nova”.*

O grupo focal com estudantes foi algo singular, pois revelou uma imagem muito positiva da instituição, porém, ainda carecendo de reforço comunicacional no estabelecimento das relações. Por outro lado, observa-se, no segundo trecho apresentado, uma abertura para a escuta. Frente a isso, é apropriado se valer da argumentação de Freire (1987, p. 50), apresentando o diálogo como “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Além disso, “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Os professores participantes do Grupo Focal destinado a esse segmento foram bem críticos ao falarem da importância da escuta nos espaços coletivos. Um exemplo disso é a argumentação de que [...] *hoje ela (a IES) tá precisando conversar mais com essa sociedade. E a gente já vem há um bom tempo, eu, outros professores, dialogando sobre ter mais, na Instituição, espaço pra gente ter esse tipo de conversa. Porque a gente vem pra cá como maquininha: trabalhar, trabalhar, trabalhar, e ir embora. E, a gente, pelo menos eu, tô me sentindo assim: com pouco espaço de convivência, mais modernos, com puffs, sala colorida. Parece que isso não é muito, mas muda*”.

Essa reflexão mencionada por um dos professores do grupo mostra o que Freire (1983) chama de vivenciar o diálogo, contribuindo para a transformação da realidade e buscando alternativas de ações. Vale destacar que os docentes participantes demonstraram engajamento com a instituição e disponibilidade para participar e organizar outros espaços aos moldes do grupo focal, para poderem explorar este processo de escuta e interação.

Ao explorar as transcrições dos grupos efetivados, revisitando Paulo Freire, observa-se que ser escutado é uma necessidade gritante dos públicos que fizeram parte da pesquisa da qual esta carta procura analisar alguns aspectos. Os participantes comunicam que desejam e precisam falar. Desejam e precisam ser escutados. Desejam e estão dispostos a falar e a escutar. Dessa breve análise ficam alguns questionamentos: As Instituições de Ensino Superior, de modo especial as comunitárias, em função de suas características de inserção social e regional, estão preparadas para a escuta? Como se organizar para escutar a voz dos diferentes públicos que constituem uma comunidade acadêmica? As respostas para estas questões podem nortear os documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional, os projetos pedagógicos dos cursos, os planos de

ensino, bem como a própria relação pedagógica protagonizada no seu interior e o planejamento institucional.

Por fim, vale mencionar que não apenas as IES podem se beneficiar com os processos dialógicos a serem planejados, mas, também, os públicos envolvidos que, por meio de análises e reflexões, poderão potencializar a capacidade crítica e reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia de todos os envolvidos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Uma reflexão sobre o ingresso em cursos de computação

Paulo Antonio Pasqual Júnior¹

Caro colega professor: Escrevo esta carta para compartilhar algumas das experiências que obtive durante meu ingresso na Educação Superior. Gostaria de contar um pouco sobre como foi ingressar em um curso de Licenciatura em Computação, meus sentimentos e anseios, típicos de um estudante que pouco sabia sobre computação, pouco sabia sobre o ambiente acadêmico, mas tinha uma vontade enorme de aprender. Contarei essa experiência, pois, atualmente, os cursos da área de Tecnologia da Informação possuem uma evasão enorme, que, segundo a Brasscom,² chega a 82%. Isso suscita reflexões, para que, juntos, possamos pensar na acolhida dos nossos estudantes no Ensino Superior.

Era início de março de 2007, o verão ia se esvanecendo, e o clima, como todo março, já dava indícios de que o outono estava próximo. Em uma segunda-feira, peguei o ônibus, após o trabalho, com o entusiasmo que só os ingressantes têm ao sair de um dia de trabalho e ter mais um turno incluso na rotina. Já fazia alguns meses que eu havia iniciado o meu primeiro trabalho como instrutor de informática. Eu ainda tinha 17 anos e nem mesmo tinha certeza de que a melhor escolha a fazer era um curso de Computação, mas como eu havia ganhado uma bolsa do Prouni para este curso, não pensei duas vezes em aceitar a oportunidade. De fato, eu pensei que seria bom aliar o meu trabalho a um curso que poderia contribuir para a minha prática.

Naquele início de noite, fiquei ainda um pouco perdido, eu nem mesmo tinha certeza de qual era a sala de aula ou o bloco. Quando eu encontrei a sala, surpreendi-me até mesmo com o tamanho e com o número de colegas que não paravam de chegar. Era uma disciplina de Algoritmos. Cursos de computação quase sempre começam com essa disciplina, pois, como sabemos, algoritmos são a base para o início da aprendizagem de computação.

Eu não tinha a menor ideia do que tratava essa disciplina. Com base no senso comum, pensava que era algo como logaritmo, pela simples proximidade fonética entre as duas palavras. Como um “bom” aluno estreante, eu não sabia o

¹ Universidade de Caxias do Sul (UCS).

² Associação Brasileira das Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação.

que era ementa, ou bibliografia básica, nem os objetivos da disciplina. Nunca ninguém havia comentado nada sobre isso. Como eu poderia saber? Nós sabemos que a educação básica nem sempre consegue constituir um sujeito crítico e pesquisador, capaz de aprender a aprender. Assim, eu estava ali, esperando a recepção dos conceitos prontos da forma como eu estava acostumado.

Eu me sentei, mais ou menos no meio da sala, lugar que eu ocupei durante todo o semestre, não conversei com ninguém naquela aula e poucas vezes nas outras. Os outros colegas também não conversavam. Quase ninguém se conhecia, principalmente pelo fato de ser uma disciplina de primeiro semestre.

O tempo passava rapidamente e eu ainda estava ansioso quando, finalmente, o professor chegou à sala de aula pontualmente. Como todo início de ano, os alunos no ensino básico esperam ansiosamente para conhecer o professor. No meu caso, e acredito que no caso de todo ingressante da Educação Superior, essa expectativa não é menor; ao contrário, ela é muito maior porque marca o início de uma nova etapa, totalmente diferente daquela que o estudante estava acostumando no ensino básico.

O professor se apresentou brevemente, contou um pouco sobre do que trataria a disciplina, lendo os conteúdos que seriam trabalhados. Para minha surpresa, ele não pediu que ninguém se apresentasse. Eu confesso que estava esperando ansiosamente por isso, principalmente para conhecer os colegas do meu curso e de outros que estariam ali comigo no decorrer do semestre. Mas não aconteceu.

“– Faça um algoritmo.” Começou o professor a dizer e, em seguida, escreveu no quadro. Essa foi a famosa frase que ouvi dezenas de vezes no decorrer do semestre, aula após aula. Como toda clássica aula de algoritmos, a primeira atividade era escrever uma sequência de comandos para fritar um ovo. Então, o professor escreveu no quadro o enunciado da atividade e todos nós começamos a descrever os procedimentos para resolver o problema. Na sequência, alguns colegas foram descrevendo os passos, o professor escrevia no quadro e ia comentando. Eu nada falei. Não estava nem um pouco à vontade e sentia uma mescla de receio com vergonha.

Feita essa dinâmica e explicado o conceito de algoritmos, a partir da atividade, o professor falou mais um pouco sobre a disciplina. Para minha surpresa, ele começou a falar que a disciplina de algoritmos era bastante difícil;

que, normalmente, mais de 50% da turma precisaria repeti-la, e que muitos desistiriam logo do curso.

Senti-me simplesmente ameaçado, para não dizer apavorado. Eu nada sabia sobre aquele assunto, ou ao menos pensava que nada sabia. Além disso, senti-me totalmente intimidado com a fala do professor.

Ora, hoje, consigo perceber como é tão grave essa primeira atitude, primeiro porque, por um lado, o professor considerava que boa parte dos alunos não seria capaz de desenvolver as competências básicas da disciplina, mesmo antes de conhecê-los. Por outro, ele estava sendo totalmente opressor. Seria, pois, uma materialização da relação oprimido e opressor? Paulo Freire sempre nos disse que a educação é um ato de amor. Que amor estaria por traz desse tipo de atitude? Seria ingenuidade do professor? De fato, eu não sei dizer, mas algum tempo depois, ainda no curso de Licenciatura em Computação, eu tive meus primeiros contatos com Paulo Freire. Felizmente, em uma das primeiras disciplinas pedagógicas, eu fiz a leitura de *Pedagogia da autonomia*; lembro que, enquanto lia algumas páginas durante o balançar do ônibus, todas as manhãs daquele semestre eu ficava me lembrando de como aquela disciplina de algoritmos estava totalmente distante do que Paulo Freire dizia, em muitos aspectos.

Sobre a experiência desse primeiro dia Paulo Freire nos diz: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Seria, pois, o sonho daquele professor torna-se o opressor? De fato, eu não sei dizer o porquê daquelas ações, ainda na primeira aula e no decorrer do semestre. Talvez fossem, de fato, uma reprodução do modelo educacional ao qual o professor, sem consciência do seu fazer pedagógico, reproduzia diariamente materializando-se como um opressor.

As aulas eram sempre silenciosas, ouvia-se o bater do giz rapidamente no quadro. E a frase “faça um algoritmo” ilustrava o início de todos os exercícios. O professor colocava problemas e pedia para que resolvêssemos. Eu lembro que raramente conseguia resolver. Eu, muitas vezes, nem mesmo entendia o problema. Não havia como eu escrever uma sequência de Fibonacci se eu nunca, ao menos, havia calculado uma matematicamente. Aqui, há mais um elemento com qual o podemos recorrer a Paulo Freire. “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e isso significa não apenas levar em consideração aquilo que o estudante traz de saberes, mas também aquilo que ele não sabe. Freire nos diz que

é necessário usar os conhecimentos dos estudantes para que esses saberes promovam novas aprendizagens. No exemplo em que dei, como seria possível criar um programa para fazer um cálculo que, nem mesmo à mão, alguns alunos eram capazes de fazer? Será que o professor se fez essa pergunta? Aqui temos a mesma crítica que faríamos ao alfabetizador que ensina a criança a escrever “Uva”, quando ela nunca viu, nem imagem uma. Seria possível aprender dessa forma? Talvez, seria mas é óbvio que aprender dessa forma é muito mais difícil do que aprender a partir da nossa própria realidade.

Para finalizar, o decorrer dessa disciplina seguiu nesse mesmo nível, com muitas coisas que nós, que sabemos, minimamente, um pouco sobre o que é a educação verdadeira e libertadora, entristecemos-nos em saber como, muitas vezes, a sala de aula se constitui em um espaço de “des-amor”.

Foram feitas três provas, obviamente, com atividades de “fazer um algoritmo”. Eu lembro que atingi a média na primeira, mas não consegui chegar nem perto nas duas avaliações que se seguiram. Aqui caberia também uma extensa discussão acerca do que é avaliação, mas essa pode ficar para uma próxima carta que eu escrevi ao leitor, com muito apreço.

Eu fiz parte dos 50% de alunos que reprovaram na disciplina, como profeticamente o professor havia comentado no início da aula; apesar disso, eu não desisti do curso. Em primeiro lugar porque, como contei, era bolsista do ProUni; em segundo, porque sabia que eu seria capaz de vencer esse obstáculo.

Minhas palavras finais, caro colega, é que, como professores, não deixemos que os nossos alunos pensem em desistir de um curso, ainda mais no primeiro semestre. Sejamos mais amáveis e acolhedores. Afinal, o ato de ensinar não existe sem o ato de aprender.

Práticas freireanas no ensino de ciências: o olhar de uma educadora no contexto da pós-graduação

Cristiane Muenchen¹

Desde 2013 ministro, a cada dois anos, a disciplina “Práticas freireanas no ensino de ciências” junto ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria, RS. O presente trabalho busca refletir e relatar práticas vivenciadas neste contexto, dialógico e problematizador, em que mestrandos e doutorandos estão inseridos. A ementa² da disciplina busca problematizar os aspectos fundamentais da concepção de Paulo Freire, conhecer os enfrentamentos e as implicações da transposição desta concepção para o contexto da educação escolar, particularmente para o ensino de ciências. Diante da indagação sobre o início das relações do campo da educação em ciências com o educador Paulo Freire, é possível localizar o Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IFUSP), onde, por volta de 1975, discutia-se uma proposta para o ensino de ciências, que tinha entre seus objetivos a compreensão do mundo físico em que o estudante vivia. (MENEZES, 1996). Dentre os participantes dos encontros/discussões estavam os professores Luís Carlos de Menezes, João Zanetic e os então alunos de pós-graduação Demétrio Delizoicov e José André Angotti. (PIERSON, 1997). De acordo com Delizoicov (1982), a familiaridade da concepção em discussão no IFUSP, com a concepção educacional de Paulo Freire motivou o grupo a utilizá-la ou adaptá-la a um contexto de educação formal em ciências. Assim, Demétrio Delizoicov e Nadir Castilho, seguidos por José André Angotti e Isaura Simões, adaptaram pela primeira vez o que havia sido discutido na USP, ou seja, a concepção freireana num contexto de educação formal. Isso ocorreu na distante Guiné-Bissau, onde Freire já estivera. Essa atuação educacional, que foi desenvolvida através do projeto “Formação de professores de Ciências Naturais”, é relatada e analisada por Delizoicov (1980, 1982) e Angotti (1982) em seus trabalhos de mestrado. As primeiras discussões do grupo, ainda no IFUSP, sobre a transposição da

¹ Universidade Federal de Santa Maria, RS, Departamento de Física, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física. *E-mail*: crismuenchen@yahoo.com.br

² <http://w3.ufsm.br/ppgecv/Docs/prgrama%20disciplinas/Praticas.pdf>

concepção freireana para a educação escolar estavam em sintonia com a instauração de uma concepção para o ensino de ciências. Nas discussões desse grupo, a partir dos estudos de Paulo Freire e de sua concepção de educação e conhecimento, as principais categorias que o educador emprega propiciaram a mediação das interlocuções em seu interior. Pode-se reconhecer, em suas preocupações – que, sinteticamente, se resumem na questão relatada por Zanetic (1989): “Não deveria ser apresentada na escola uma física mais próxima do mundo que nos cerca?” –, as razões e os objetivos dos diferentes trabalhos que foram e vêm sendo desenvolvidos pelo grupo ao longo dos anos, no qual o pensamento do educador Paulo Freire tem sido uma referência constante. Durante toda a trajetória do grupo, na instauração e disseminação de uma concepção para o ensino de ciências, a dialogicidade e a problematização estiveram presentes. Estes aspectos são trabalhados na disciplina ministrada, que tem como foco principal o ensino de ciências, além de categorias centrais da teoria e obra do educador Paulo Freire. Como programa, dialoga-se e aprofunda-se sobre: a dialogicidade como dimensão pedagógica do ato educativo; a problematização como dimensão gnoseológica do ato educativo; o processo de codificação – problematização – descodificação; a dinâmica dos três momentos pedagógicos; a investigação temática e o currículo da escola; a Redução Temática e elaboração de programas escolares; eixos estruturadores da programação dos conteúdos de ciências e tecnologia; atividades de ensino de ciências a partir de temas; estudos de transposições ocorridas em redes municipais de educação; formação permanente de educadores nos Movimentos de Reorientação Curricular. Em geral, a disciplina inicia por discussões fundamentadas nas obras *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987) e *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1992). Após breve conhecimento da perspectiva educacional freireana, parte-se para olhar para as produções no campo da educação em ciências, englobando a perspectiva histórica abordada acima. Dissertações e teses são discutidas, assim como exemplos de práticas realizadas, como é o caso do Movimento de Reorientação Curricular, do Município de São Paulo (SÃO PAULO, 1990; FREIRE, 2006), em que Paulo Freire foi secretário da Educação. Para os diálogos, convido diversos colegas educadores e pesquisadores, que trabalham com o referencial freireano na educação em ciências. Presencial e virtualmente, os convidados vivenciam conosco uma manhã de diálogos e problematizações. Para

o processo de avaliação dos pós-graduandos, são consideradas as produções de sínteses periódicas, a partir de leituras orientadas e/ou elaboração de questões problematizadoras (MUENCHEN, 2010), as apresentações de seminários, a partir de textos indicados, assim como o envolvimento e a participação dialógica nas discussões em aula. Ainda, todas as edições contam com a elaboração de um ensaio final coletivo na forma de artigo. No último dia de aula, os trabalhos produzidos são apresentados para a comunidade, na forma de um evento/mostra. Como resultados dessas vivências, além da gratificação de ter sempre o número máximo de alunos matriculados, de solicitarem uma versão dois para a continuidade da disciplina, está a possibilidade de plantar sementes, de possibilitar um olhar mais humano para a vida acadêmica/profissional e pessoal, além de possibilitar um novo olhar para o referencial freireano, particularmente no campo da educação em ciências. Considero que o pensamento de Paulo Freire é uma matriz que continuará inspirando a teoria e a prática de todas aquelas e aqueles que assumem o compromisso com uma educação democrática, em sintonia com a transformação social. Em tempos de ódio e de críticas severas e infundadas ao nosso educador, estar com a disciplina mais uma vez lotada, motiva-me a continuar, pois somos, mais do que nunca, resistência.

Referências

- ANGOTTI, J. A. **Solução alternativa para a formação de professores de ciências**: um projeto educacional desenvolvido na Guiné-Bissau. 1982. Dissertação (Mestrado) – IFUSP/FEUSP, São Paulo, 1982.
- DELIZOICOV, D. Uma experiência em ensino de ciência na Guiné Bissau Depoimento. **Revista de Ensino de Física**, v. 2, n. 4, dez. 1980.
- DELIZOICOV, D. *Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal*. 1982. Dissertação (Mestrado) – IFUSP/FEUSP, São Paulo, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MENEZES, L. C. Paulo Freire e os físicos. *In*: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos**: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS. 2010. 273 F. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PIERSON, A. H. C. **O cotidiano e a busca de sentido para o ensino de física**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SÃO PAULO. **Cadernos de Formação 01, 02 e 03**. Série Ação Pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: DOT/SME-SP, 1990.

ZANETIC, J. **Física também é cultura**. 1989. Tese (Doutorado) – FEUSP, São Paulo, 1989.

Contribuições de Paulo Freire para pensar a formação humana na educação superior

Débora Peruchin¹

Paulo Freire afirma que a educação é uma forma de intervenção no mundo, por ser especificamente humana. Nesse contexto, os diferentes ambientes educacionais, dentre eles o Ensino Superior, envolvem a constituição da autonomia, definida por Freire como um processo de amadurecimento que propicia “[...] a capacidade de decidir e, ao mesmo tempo, de arcar com as consequências dessa decisão, assumindo, portanto, responsabilidades”. (VASCONCELOS; BRITO, 2007, p. 49).

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, 2010, p. 107).

Assim, quem se dedica ao ato de estudar deve assumir o papel de sujeito deste ato, posicionando-se de forma questionadora e curiosa, em sua relação com os outros e com a realidade. Para Freire (2001), estudar não é consumir ideias, mas sim criá-las e recriá-las. Aprender, portanto, é “[...] uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*”. (FREIRE, 2010, p. 69, grifos do autor).

Freire defende sua ideia a respeito do papel da ciência na formação humana (PEREIRA, 2015), afirmando que, independentemente da formação científica que se deseja, não é possível formar qualquer profissional sem a compreensão do ser humano enquanto ser histórico, político, social e cultural, o que não é realizado por um treinamento apenas técnico. (FREIRE, 2000).

Vasconcelos e Brito explicam o que Freire defende quanto ao conceito de universidade:

¹ Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul. Bolsista BPG-UCS. E-mail: dperuchin@ucs.br

É preciso investir na construção de uma instituição com identidade própria, acessível à maioria, que instigue o indivíduo a reformular pensamentos e a refletir criticamente sobre a realidade. O papel da Universidade, como instituição produtora/divulgadora de conhecimento, por meio do processo formativo da pesquisa e da prática pedagógica no desempenho profissional do educador, contribuirá para desmistificar a própria ideia de pesquisa como empreitada exclusiva apenas de alguns cientistas. Este será um caminho de ação democrática de construção/socialização do conhecimento com a utilização das novas tecnologias, sob um olhar crítico e consciente, cumprindo o redimensionamento de seu papel no mundo de hoje. (2007, p. 191).

A universidade, para Freire (2003), deve preocupar-se com o ciclo do conhecimento, especialmente com dois momentos que se relacionam constantemente: o momento de conhecer o saber existente e o momento de produção de novos conhecimentos. Nos processos de pesquisa encontra-se a pergunta, como indagação, curiosidade e criatividade. Segundo Freire (2003), os estudos universitários são parte do processo de conhecer e necessitam de uma formação e preparação adequadas para que se produzam bons resultados.

Freire (2010) propõe uma pedagogia baseada na ética, no respeito à dignidade e à autonomia dos estudantes. Provoca-os a se assumirem como sujeitos da aprendizagem social, histórica e cultural. O ser humano é visto por Freire como sujeito que, consciente de seu inacabamento, permanentemente busca aperfeiçoar-se.

Nesse contexto, Freire entrelaça docência e discência e defende que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. (2010, p. 23). Ao contrário, ensinar é possibilitar a produção e construção de conhecimentos, em um contexto em que educador e educando são, ambos, sujeitos do processo. Freire considera a prática docente como dimensão social da formação humana e afirma que o “ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”. (2010, p. 33). Assim, o educador precisa, além de conteúdos, ensinar a pensar criticamente. Caso contrário,

[...] mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. (FREIRE, 2010, p. 27).

Freire destaca a importância de desenvolver um olhar crítico e imprimir suas próprias concepções em lugar de apenas receber informações impostas como verdades inquestionáveis. Para ele, é “tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (2010, p. 28), o que ocorre por meio do ensino, da aprendizagem e da pesquisa. (FREIRE, 2010).

Com a orientação do professor, o estudante poderá assumir-se “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos”. (FREIRE, 2010, p. 41). Assumir-se como sujeito não significa, porém, excluir os demais, pois “[...] faz parte igualmente 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, 2010, p. 36).

O estudante deve ser desafiado a perceber, por sua própria prática, que é sujeito capaz de saber, reconhecendo-se como construtor de seus próprios conhecimentos. Assim, na condição de aprendiz, assume a responsabilidade de também ser autor do conhecimento. Sua formação inclui a preparação técnico-científica, mas deve ir mais além dela, preocupando-se com a natureza humana. (FREIRE, 2010).

A alegria de dizer a sua palavra, de se assumir como sujeito de seu próprio processo de construção de conhecimento, de sentir prazer no árduo trabalho de aprender [...] Todas essas alegrias estão, sob certo aspecto, constringidas em modelos escolares tradicionais ou “bancários”, nos quais a reprodução, a memorização, o treinamento e a “decoreba” são condicionantes castradores da autonomia que gera a autoria. (PEREIRA, 2015, p. 122).

Neste contexto, Paviani (2010) destaca que a universidade deveria ter como foco, além da formação profissional, a formação humana. A universidade deveria ser um lugar de reflexão e pesquisa constituído como um “laboratório da própria sociedade” (PAVIANI, 2010, p. 51), com base na comunicação social do conhecimento e na constituição da autonomia dos sujeitos.

A concepção profissionalista dos cursos universitários é o principal entrave à existência de uma verdadeira formação universitária, que tem a função de desenvolver a versatilidade intelectual da pessoa, de criar homens de mentalidade e sensíveis às necessidades dos outros homens de seu tempo. (PAVIANI, 2010, p. 53).

Novamente aproximando-se do pensamento freireano, Paviani destaca:

O profissional que tem uma preparação cultural e científica tem possibilidade de maiores opções em relação ao mercado de trabalho, maior eficiência técnica em sua profissão e condições de se realizar mais como pessoa, deixando de ser mera força de trabalho na mão do capital ou simples objeto dos interesses ideológicos. (2010, p. 55).

Assim, pensar a universidade do século XXI “é pensar em uma instituição que consiga fazer frente aos dilemas contemporâneos, construindo alternativas teórico-práticas para a satisfação das necessidades materiais e simbólicas da população”. (PEREIRA, 2015, p. 77). Para isso, a universidade não deve apenas preparar os estudantes para a atuação no mercado de trabalho em uma formação que envolve o conhecimento técnico-científico, mas deve também propiciar a constituição de cidadãos autônomos, responsáveis e comprometidos com o mundo.

Referências

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. rev. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**. 8. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Aprender e ensinar com Paulo Freire**: por uma escola emancipatória. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: glossário. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Um projeto universitário: aproximações com pressupostos de Freire

Helenara Plaszewski¹

Introdução

Devemos nos engajar para apreender a realidade de forma crítico-reflexiva, para que possamos ser capazes de viver na esperança, pois nos deparamos diante da complexidade e dos desafios de nosso tempo: miséria, violência, esgotamento dos recursos naturais do Planeta, exclusão social, formas de relacionar-se frente aos avanços tecnológicos, falta de valores, entre outras situações; nos faz pensar os modos de ser e agir que estabelecemos na sociedade, da qual fazemos parte, em especial, no que se refere ao compromisso com a humanização e cidadania.

Dessa forma, a metamorfose no perfil e nas atribuições do educador, exigida pela conjuntura atual em que estamos inseridos, é um bom motivo para (re)pensar os espaços educativos e a imprescindibilidade de que esse processo seja mais abrangente e diversificado.

Para a viabilidade de uma práxis pedagógica e acadêmico-científica, comprometida com a transformação e emancipação do sujeito, acreditamos que a participação em projetos de extensão, assume uma atitude de interface entre a universidade e a comunidade da qual fazemos parte, promovendo espaço para que a indissociabilidade não seja contemplada apenas enquanto afirmação de um princípio institucional, mas realmente cumprindo seu papel na produção de conhecimentos, sentidos, valores e garantindo que o comprometimento social de uma Instituição de Ensino Superior efetive e favoreça a constituição de uma sociedade radicalmente humana em que todos gostem de gente. (FREIRE).

Objetivo

Apresentamos projeto realizado com a comunidade local, que tem por escopo qualificar as relações da universidade com a comunidade local, através de experiências compartilhadas em oficinas de criação coletiva: artes, música,

¹ Professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. *E-mail:* helenara.ufpel@gmail.com

informação e tecnologia, *designer* e estética, literatura e corporeidade, proporcionando mudanças nas relações dos envolvidos, ressignificando valores, posturas éticas e a ampliação dos saberes. De forma específica, objetiva: problematizar a permanente necessidade de constituir práticas educativas articuladas com as dimensões teóricas; intensificar os processos formativos que valorizem o conhecimento produzido no campo institucional; problematizar sobre o que sabe e faz o professor em formação, na perspectiva de uma articulação entre elementos teóricos (epistemológicos) e práticos (metodologias de ensino); estimular a criação e o exercício da imaginação; fomentar um processo de produção de expressão de significados e de (re)valorização dos participantes; permitir a dignificação e a qualificação das relações pessoais e interpessoais; entender as atribuições de valor em relação aos sentimentos; potencializar o repertório estético, sensível e expressivo das crianças; promover a construção de habilidades sensoriais, motoras, mentais e psíquicas para o domínio da experiência do conhecimento científico e cultural; potencializar a ação da universidade em práticas educativas de inclusão social; possibilitar que os alunos da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) desfrutem de um ambiente para a discussão das situações encontradas nas classes da educação básica.

Metodologia

As oficinas, enfoque metodológico que estrutura o projeto,² ocorrem no Instituto Nossa Senhora da Conceição – Pelotas/RS. No supracitado instituto estão matriculadas 75 meninas, com idades entre 6 e 12 anos, divididas em três turmas, a saber: dos 6 aos 8 anos (1º e 2º Anos), dos 8 aos 10 anos (3º e 4º Anos) e dos 10 aos 12 anos (4º, 5º e 6º Anos). O projeto se desenvolve em três etapas interligadas: *1ª Etapa:* Antes da realização da ação no Instituto Nossa Senhora da Conceição, ocorre um encontro de formação pedagógica na Faculdade de Educação (FaE/UFPEL), momento no qual o educador responsável pela oficina aborda a importância do tema com a referida temática e apresenta/disponibiliza o referencial teórico que o embasa. Artigos e/ou textos, que contemplem a temática da oficina, são encaminhados previamente para a leitura daqueles que participam

² A metodologia, descrita nesse item, também encontra-se especificada nos projetos de extensão e de ensino desenvolvidos por grupo de professores e alunos no Instituto Nossa Senhora da Conceição.

do projeto, pois, como a proposta articula ensino e extensão, existe a intencionalidade de qualificar os processos formativos dos futuros educadores envolvidos nesse trabalho; *2ª Etapa*: Concluída a primeira fase (momento de formação), desenvolve-se a oficina no Instituto Nossa Senhora da Conceição, sendo uma hora de trabalho em cada uma das três turmas; *3ª Etapa*: Após a realização da oficina, os participantes produzem uma memória da ação, avaliando o seu planejamento e desenvolvimento.

A articulação entre as três etapas tem potencializado a ampliação dos acadêmicos participantes do projeto, o que é perceptível ao longo do seu decurso.

Resultados alcançados

O projeto está em andamento, mas algumas oficinas já ocorreram nesse ano, tais como: *Cartas que escrevo; Na sala de aula também se faz teatro, Leitura literária, Meio ambiente e fotografia na escola*. A experiência tem propiciado um aprendizado substancial, já que ocorre diálogo entre a teoria (momento formativo) e a prática (oficina). Nesse sentido, a efetiva constituição da práxis se configura como um espaço educativo potencializado pelo projeto.

Também, como um proeminente aprendizado oriundo da participação na referida proposta, é a compreensão sobre as diferentes situações e temas que emergem do contato com as meninas do Instituto com o educador responsável pela oficina, quando dialoga suas ideias, seu planejamento inicial, seu itinerário de trabalho, os pressupostos teóricos que o embasam, execução e avaliação, ampliando, assim, o repertório dos participantes acerca das questões da formação humana, tão relevantes e que possam corroborar as expectativas das meninas.

Outro elemento a ser destacado refere-se ao diálogo como ferramenta formadora da docência. Todas as etapas do projeto estão estribadas no compromisso horizontal e no respeito ao outro e a sua legítima fala. Tanto os espaços de discussão como aqueles vinculados à ação são permeados por esse princípio. O diálogo, com efeito, potencializa uma aprendizagem mais qualitativa e insere os sujeitos em processos educativos mais humanizadores. Assim, é possível compreender um rol de saberes e um conjunto de estratégias que são mobilizadas para dar conta da docência e que ampliam as discussões em torno da

formação de professores. Esses aspectos, por seu turno, consubstanciam as práxis pedagógicas desenvolvidas.

Maurice Tardif, apresenta uma reflexão que julgamos importante diante do escopo desse escrito. Afirma ele que

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11).

Por conseguinte, o saber não é um conteúdo restrito em si mesmo, mas revela-se através das relações estabelecidas entre o professor e o aluno. Dessa forma, abrange um conjunto de situações de naturezas diferentes, em que se criam mecanismos e possibilidades para que exista a construção de conhecimentos de maneira crítica e ética. A atuação nessa proposta tem sido um espaço-tempo de profícuas aprendizagens educativas.

Referencial teórico

Estas premissas, entre outras, nos impulsionam a considerar os modos de ser e agir que estabelecemos na sociedade da qual fazemos parte. Entre eles, estão os processos pedagógicos, que anunciam a forma pela qual nos inserimos em uma dada cultura, seja por participação, seja por omissão em um dado espaço público. Sendo a educação uma das formas de mediação destes processos, os que nela se envolvem necessitam refletir sobre as interferências acima dispostas que nela incidem.

Desde a Modernidade, relações de *ordem* tem estruturado o mundo, materializadas “[...] nos diferentes rituais institucionais que, através de saberes práticos, amparam, orientam e organizam a existencialidade educativa da vida individual e coletiva do homem”. (DORNELES, 1996, p. 35). Tais ritos compõem *sistemas pedagógicos* que ainda operam sob uma concepção de saber, cultura e aprendizagem *logocêntricas*. Seus saberes, desta forma, ao crescerem à sombra do *logos*, excluem o que reiterar a intensidade do vivido, da experiência, da ontogênese da vida individual e coletiva. O pedagógico necessita unir as representações intelectuais voltadas à abstração, à crítica, ao mecanismo e à razão

com a presentificação da empatia, do sentimento, da imaginação e da criação coletiva. (MAFFESOLI, 1988, p. 22).

Verdade é que, nestes tempos sombrios, são exigidas, portanto, novas formas de se trabalhar com a educação, mais solidárias, participativas e com uma escuta mais apurada e sensível de todos os participantes do processo. Assim, nota-se a exigência da reconceitualização e do papel social que adquire a educação, espaço que demanda o reforço de suas características éticas, políticas, epistemológicas e culturais de ser um bem comum, um direito de todos os cidadãos, independentemente da sua etnia, de suas condições físicas, culturais ou de sua classe social. Assim, práticas dignificantes, contrárias à submissão e ao desdém, em relação aos seres humanos despossuídos de riquezas, que possam entesourar. Um teórico que nos move como suporte é o educador Paulo Freire, na perspectiva de uma educação para a transformação, para a liberdade e para a autonomia, da politicidade e da consciência crítico-reflexiva.

Além disso, devemos destacar a esfera do estético no ser humano, que abrange o cotidiano das pessoas e a vida em si mesma, em que se encontra o conjunto das relações sociais das quais participamos; assim como refletimos a partir da obra de Freire, podemos denominar a própria estética da esperança, “bonitezas”, seus sentidos e sentimentos.

O arcabouço teórico que fundamenta a proposta é Freire (1996, 1997, 1999 e 2002) e Antunes (2012).

Considerações reflexivas

A participação em um projeto de extensão contribui na edificação de diferentes espaços formativos. Desta maneira, a reflexão sobre esse movimento pode reverberar em aprendizagens proeminentes e que ressignifiquem o nosso compromisso, papel e espaço educativo. O projeto tem provocado os participantes a compreenderem o constituírem-se como educadores, como um campo complexo e dinâmico.

Contudo, a efetiva constituição da práxis se configura como um primeiro processo formativo potencializado pelo projeto. A experiência tem contribuído para a qualificação dos processos acadêmico-formativos, tem avultado e

ressignificado os tempos-espacos formativos, além de reafirmar nosso compromisso social com a comunidade.

Referências

ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo**: uma proposta de motivação docente. 2012. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Experiência na implantação da curricularização da extensão em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul, problematizada a partir da obra de Paulo Freire: “extensão ou comunicação?”

Luciane Iwanczuk Steigleder¹
Dinora Tereza Zucchetti²

A meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) tem trazido à tona para as universidades o debate sobre a conceituação da extensão e as estratégias para sua creditação curricular. Paulo Freire, sempre a frente do seu tempo, apresenta no livro *Extensão ou comunicação?* respaldo para analisarmos a configuração de práticas de educação popular que muito se aproximam dos questionamentos atuais, no âmbito da extensão universitária. Desta forma, objetiva-se, neste trabalho, na modalidade de relato de experiência, apresentar uma reflexão crítica, a partir do processo de implementação da curricularização da extensão nos cursos de graduação, em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul, à luz da obra de Paulo Freire, datada de 1977. A escolha pelo autor e sua obra para a reflexão justifica-se pela base que oferece quanto à definição da extensão universitária e por possuir pontos relevantes de convergência com a Resolução n. 7/2018, que regimenta a aplicação da meta 12.7 do PNE.

A extensão universitária até o ano de 2021 passará a integrar os currículos dos cursos de graduação de forma a compor 10% da carga horária. A aplicação dessa determinação exigiu, em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul, a instauração de um processo de análise das matrizes curriculares, identificando disciplinas com potencial para atender aos preceitos da extensão. Haja vista a tradição da atuação extensionista nessa Instituição, a partir de seus programas e projetos, poderia estar ultrapassada a discussão sobre a sua conceituação. Contudo, frente à complexidade da extensão e o envolvimento apenas de parte do corpo docente nas propostas, cerca de 18% da totalidade de

¹ Universidade Feevale. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. *E-mail*: luciane.iwanczuk@gmail.com

² Universidade Feevale. Professora titular no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Pesquisadora Produtividade – CNPq. *E-mail*: dinora@feevale.br

professores, surge a necessidade de se resgatar esse conceito e colocá-lo como essencial à construção da indissociabilidade no Ensino Superior.

Paulo Freire (2006), na obra estudada, faz uma análise linguística da palavra extensão para refletir sobre seu conceito, ao apreciar o trabalho de agrônomos educadores, com camponeses na luta pela reforma agrária. Nessa análise, relaciona a extensão ao verbo estender, que remete à ação de “estender algo a”, exigindo um objeto e um “recedor”. O autor utiliza, também, as dimensões associativas da palavra extensão e, nas duas perspectivas, depara-se com uma contradição em relação ao fazer educativo, que preceitua uma ação libertadora, problematizadora e humana.

Freire compreende como um equívoco gnosiológico considerar a ação educativa como algo estático e sem perceber o homem na relação histórico-cultural, o que é notável quando ele afirma: “Repetimos que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações”. (2006, p. 36).

Ao longo do texto, o autor pontua o fazer educativo e as relações desse equívoco em práticas com camponeses. Freire vai apresentar, ainda, um contraponto ao trazer o conceito de comunicação, considerando que o ato cognoscitivo ocorre com a comunicação dos sujeitos em torno de um objeto e por meio das relações, para assim constituir o conhecimento. “Por tudo isso, uma vez mais, estamos obrigados a negar ao termo extensão e a seu derivado extensionismo as conotações do que fazer verdadeiramente educativo, que se encontram no conceito de comunicação”. (FREIRE, 2006, p. 74).

É possível relacionar essa reflexão com o conceito de extensão enquanto “processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as Instituições de Ensino Superior e os outros setores da sociedade”. (BRASIL, 2018). Conceito referenciado na Resolução e, como tal, é um norteador para a curricularização. Pensar essa relação transformadora para a extensão universitária é ultrapassar a perspectiva de estender técnicas e conhecimentos, produzindo por meio da ação reflexiva e crítica à realidade social, para assim transformá-la. A perspectiva humanista e dinâmica da extensão como processo educativo, conforme Freire (2006), pode ser

um primeiro ponto de convergência entre a obra analisada, neste trabalho, e as diretrizes da extensão universitária.

Na experiência da implantação da curricularização na Universidade em tela, estes conceitos são tensionados para que se possa ultrapassar a perspectiva de proposição de que o conhecimento seja estendido da universidade para a comunidade, mas que possa se dar por meio da comunicação. E para tal, Freire ainda nos brinda com a afirmação: “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”. (2006, p. 69). E, a partir dessa referência, encontra-se mais um ponto de aproximação.

Além da prática transformadora que se consubstancia através das teorias de base freireana, outro ponto é a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade, expressa na Resolução 7, no art. 5º (BRASIL, 2018). Em relação a isso, o autor menciona um aspecto de grande importância, que é a definição do objeto da situação gnosiológica. Partindo do pressuposto de que vai se estabelecer uma relação dialógica entre educador e educando, um objeto não pode ter como ponto de partida os sujeitos isolados, pois, assim, novamente o processo se caracteriza como vertical e assistencialista. (FREIRE, 2006).

Mais um ponto de convergência entre a obra analisada e a experiência da curricularização da extensão, está a relativização do tempo. Como pensar uma comunicação dialógica e transformadora com a sociedade, considerando os tempos da universidade? Um tempo definido pelo semestre, que na duração de seus meses fraciona o processo e estabelece limitadores que interferem diretamente na ideia de inserir a extensão no currículo? Como um alento, o autor refere que a problematização, sim, exigirá tempo, mas o exercício de pensar criticamente e chegar às próprias interpretações, fará toda diferença. (FREIRE, 2006). Acreditando nessa premissa, torna-se necessário pensar para além da semestralidade e da disciplina em questão, mas na elaboração de uma proposta que irá perpassar todo o curso de graduação. Busca-se, assim, alargar o condicionante do tempo e dar continuidade ao processo de produção da curricularização, que sabemos não se finalizará a cada disciplina. No caso da Universidade em questão, a reflexão do tempo também tem sido pautada na análise das possibilidades da creditação curricular da extensão.

Apresenta-se um último ponto de convergência, cientes de que a análise realizada não se esgota, mas atende à proposição inicial deste trabalho. Elege-se, dessa forma, o papel do educador na reflexão sobre a curricularização da extensão. Assim como na sala de aula, o professor, na condição de problematizador, deixa o lugar de portador do saber, nas práticas extensionistas não é diferente. O que se pode perceber resgatando a reflexão que Paulo Freire faz sobre o papel do agrônomo é que ele, também, será sujeito de sua própria transformação e precisará reconhecer nos *outros* esse papel.

Nessa perspectiva, a figura de educador-educando sofre uma alternância, a mesma observada entre o docente, a comunidade atendida e o acadêmico. Destacando essa potencialidade presente no processo de mudança, no caso do que seja a extensão universitária, Freire reafirma a “crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*”. (1977, p. 74, grifos do autor).

Por fim afirmar que as reflexões aqui trazidas, apesar de seu caráter preliminar, são pertinentes em um processo de constante retomada sobre de que extensão se está falando e que extensão se quer curricularizar. Não se trata de apenas definir temas e estratégias educativas a serem depositados em um Outro. Freire nos faz ver a relação transformadora dialógica, temporal e o papel do educador como pontos de convergência que necessitam estar presentes no processo de curricularização em trâmite. Com Freire, compreendemos que a extensão institucionalizada e garantida a todos os alunos apresenta um grande potencial para uma educação transformadora, desde que pautada a sua implementação em bases conceituais consistentes e na ação reflexiva.

Referências

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014, Seção 1, página 1 da Edição extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 7/2018, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, páginas 49 e 50.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2006. (Coleção o mundo, hoje; v. 24).

Um olhar crítico sobre o fenômeno da inovação na Educação Superior

Flávia Fernanda Costa¹

O cenário atual das Instituições de Ensino Superior (IES) é marcado por movimentos de ordem política, econômica, social, cultural e tecnológica, para atender no fenômeno da Inovação. (MESSINA, 2001). Este contexto é circunscrito por forte influência de organismos multilaterais, com políticas de expansão e privatização, com a diversificação administrativa e acadêmica; some-se a isto as políticas de avaliação de qualidade e a busca pelo desenvolvimento tecnológico e científico, com a marca da inovação. (AUDY; MOROSINI, 2007). Frente ao exposto, este trabalho tem por finalidade apresentar rastreamento inicial de ideias para o projeto de tese, que visa a analisar as implicações da inovação na dimensão acadêmica de três Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul, que possibilite perceber as influências desse fenômeno no cotidiano da educação superior, na elaboração de currículos e especialmente na formação profissional dos egressos dessas IES. Como pressuposto teórico, será utilizada a perspectiva freireana de passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, a partir da compreensão (ou aquisição) da conscientização política, evidenciada na práxis. (FREIRE, 1967, 1980). Para tanto, será utilizada a metodologia de Análise Documental, seguida da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), a partir do estudo de documentos e relatórios nacionais e internacionais, que influenciaram as políticas brasileiras para o Ensino Superior, documentos normativos (lei, resoluções e portarias) e documentos institucionais que definem as políticas de três universidades comunitárias do Rio Grande do Sul. Com base nesse estudo, pretende-se construir um referencial que permita uma leitura crítica do contexto do Ensino Superior e as influências do discurso hegemônico, que perpassa as atividades cotidianas das universidades, sob a égide da inovação.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Referências

AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (org.). **Inovação e interdisciplinariedade na universidade**. Porto Alegre : Edipucrs, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cad. Pesqui.** [online]. n. 114, p. 225-233, 2001.

O que significa ser um bom professor? Percepções de estudantes de licenciatura sobre o papel docente

Luciana Richter¹
Mônica da Silva Gallon²

Esse trabalho tem como objetivo apresentar as concepções de estudantes de graduação sobre o que consideram ser atributos de um bom professor e de uma boa aula. O trabalho foi desenvolvido na disciplina de Didática, do curso de Licenciatura em Biologia, em uma universidade federal situada na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Partimos da ideia de Freire (1996, p. 25) de que “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”. Pensamos na importância de refletir enquanto docentes o que é ser estudante e estes na sua condição de estudante, refletir o que é ser um bom professor. Para a realização do trabalho, empregamos as seguintes perguntas: *O que é necessário para ser um bom professor? Quais as características de um bom professor? Quais as características de uma boa aula?* Participaram da pesquisa 16 estudantes aos quais foi proposta, com as respostas a esses questionamentos, a elaboração de um cartaz organizando as ideias em formato de mapa conceitual. Para cada pergunta, distribuímos *post it* coloridos para facilitar a organização das ideias e instruímos os participantes de que todas as respostas às três perguntas deveriam estar interligadas, sendo as respostas de maior importância ao centro e as menos importantes dispostas de forma periférica. Como resultados, os estudantes foram instigados a discutir oralmente sobre as ideias que expuseram nos cartazes. Eles consideram que um bom professor deve ser humilde; saber ouvir; ter domínio do conteúdo; fazer a turma interagir; ter didática; saber fazer uma boa aula. Como atributos de uma boa-aula, acreditam que deve ser compreensível; capaz de proporcionar aprendizagem; oferecer momentos para esclarecimento de dúvidas;

¹ Professora na Universidade Federal de Santa Maria, RS (UFSM). Doutora em Educação em Ciências e Matemática. *E-mail*: lurichter@gmail.com

² Professora de Ciências, na rede municipal de Canoas (RS). Doutoranda pelo PPG em Educação em Ciências e Matemática – PUCRS. *E-mail*: monica.gallon@gmail.com

complexificar o conhecimento; bem planejada e deve permitir que o sujeito seja capaz de explicar o que aprendeu.

Referência

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

Eixo 2

**Paulo Freire: Educação Popular em diferentes contextos
educativos**

Coordenadores

Prof^a Dr^a Fernanda dos Santos Paulo (Unoesc)

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski (UFRGS)

Articuladora

Mestranda Ingrid Bays (UCS)

Contribuições da educação popular para a pesquisa com jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual

Adriana Regina Sanceverino¹
Tanara Terezinha Fogaça Zatti²

Introdução

O presente artigo emerge das reflexões empreendidas na construção da dissertação no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul Campus (UFFS) – *Campus Erechim/RS*. Objetiva apresentar os diálogos acerca da Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação Popular e os aspectos que subsidiaram a pesquisa, que ousou pensar possibilidades e perspectivas educativas para as pessoas jovens, adultas e idosas,³ com deficiência intelectual nos espaços institucionalizados.

Um dos desafios no processo de construção da pesquisa foi a definição das bases teóricas e metodológicas que suleariam⁴ as discussões e os caminhos a serem percorridos. Nesse sentido, a retomada das concepções freireanas e da Educação Popular nos permitiu uma construção diferenciada na constituição da pesquisa-ação.

Embora Freire não tenha em seus escritos referenciado especificamente a educação das pessoas com deficiência intelectual, muitas de suas ideias e concepções são extremamente vigentes, quando deseja-se para essas pessoas a sua participação social, sua real inclusão, a não discriminação.

¹ Professora adjunta na Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/Campus Erechim/RS.

² Mestra em Educação e professora na Fundação Catarinense de Educação Especial, em atuação no Centro de Atendimento Especializado Padre Adriano Temmink – APAE de Ponte Serrada.

³ Em observância à problematização das diferentes formas de exclusão, e de enfatizar o respeito à diversidade e à questão de gênero, utiliza-se essa formatação, na perspectiva de uma linguagem não sexista. Opta-se em manter as citações originais dos(as) autores(as), mediante a explicitação de que a denominação “homem” é entendida, no contexto desta pesquisa, como a denominação de “ser humano”. (FRANCO; CERVERA, 2006).

⁴ O termo é utilizado por Paulo Freire para chamar a atenção para o caráter ideológico do termo *nortear*, expressa a intenção de dar visibilidade à ótica do Sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante. “Sulear pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias”. (FREITAS, 2013, p. 205-206).

Sonhar com uma sociedade em que as pessoas com deficiência intelectual possam ter seu espaço, seus direitos e sua autonomia garantidos requer a crença na possibilidade de um “inédito viável”. Assim, abordamos as ideias que nos auxiliaram na compreensão e na realização da pesquisa.

A Educação de Jovens e Adultos, educação popular e educação especial: proximidades e articulações

Para iniciarmos a contextualização teórica da pesquisa, propomo-nos a reflexão dialógica sobre a educação em suas formas e especificidades. O termo *educação* pode ser compreendido em um sentido amplo, mediante a ideia de processo, que corresponde a diversas aprendizagens em diferentes ambientes ou grupos sociais e/ou, associada à ideia de escolarização.

Segundo Freire:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito da sua própria educação e não objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (2008, p. 27).

Nesse sentido, Freire (2008) argumenta a necessidade de busca permanente de si em comunhão com os outros, de construção da compreensão da coletividade, da comunicação e da constituição permanente de ser aprendente e da valorização dos diferentes saberes, e da posição de humildade de um saber relativo.

Gohn (2006, p. 27-38) estabelece em suas pesquisas as diferenciações entre a educação formal, informal e não formal. Para a autora, a educação formal é a que se desenvolve na escola, por meio de conteúdos demarcados, disciplinas e períodos predeterminados, legislações e ambientes sistematizados e normatizados de aprendizagem, tendo caráter metódico.

Com relação à educação informal, Gohn (2006, p. 27-38) argumenta que esta ocorre em processos de socialização, nos quais não há a evidência de organização de saberes, em um processo não sistematizado, que ocorre no campo das emoções e dos sentimentos e, assim, impregnado de valores e culturas próprias e herdadas, num movimento de aprendizagem constante e permanente.

Com relação à educação não formal, enfatiza que os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham a trajetória de vida dos grupos e

indivíduos, mas com processos interativos intencionais. Dentre as características desta educação, pontua a não organização por séries, a atuação sobre aspectos subjetivos e a perspectiva de trabalho e formação política do grupo, a aprendizagem intencional em ambiente colaborativo, que busca proporcionar a interação do indivíduo com seu entorno, integrando-o. (GOHN, 2006, p. 27).

Para Gohn (2014), relacionar aprendizagem e saber, fora das escolas do sistema regular de ensino de um país, requer a participação em um debate epistemológico sobre a produção de conhecimento. Assim, discorre sobre a importância deste debate, no campo dos estudos sobre os processos participativos civis (Organizações não Governamentais – ONGs, movimentos sociais), que não se restringe a essas correntes, mas que pode ser entendido como uma aposta estratégica de muitos atores sociais em suas necessidades de luta, na construção de um conhecimento de acordo com suas realidades, seus interesses e suas experiências.

Brandão explicita a compreensão da educação como conhecimento social, argumentando que

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. (1985, p. 7).

A contextualização da educação proposta no excerto acima, permeada pelo propósito dialógico, permite a compreensão de Leite (2015, p. 8) ao considerar os processos formativos presentes nas práticas sociais de muitos coletivos, inclusive na fala de Souza⁵ que argumenta: “tem uma educação – que eu nem sei mesmo como é que é o nome que ela tem – que existe dentro do mundo da roça, entre nós”, reafirmando a distinção entre educação e escolarização. Dessa forma, é possível dialogar a educação e os demais processos educativos, que vão além da escolarização e que são explicitados por diferentes estudiosos da área, mediatizam a vida e ocorrem em diferentes espaços.

Souza (2011) argumenta que a educação está intimamente relacionada à conjuntura política e econômica das sociedades em seus diferentes momentos

⁵ SOUZA (Ciço) *apud* LEITE, 2015, p. 8.

históricos, revelando as contradições sociais existentes, a luta para que a busca pelo direito social à educação não se distancie do direito humano do acesso ao conhecimento. Neste sentido, para Paludo (2001), a educação como prática social instituída ou não, vincula-se aos processos econômicos numa perspectiva de concordância ou discordância do modo como a sociedade se organiza, ou seja, está relacionada ao projeto de sociedade e desenvolvimento em curso.

Streck (2014) afirmam que há uma exigência de que a educação popular possa resistir à massificação capitalista, ao controle institucional da educação, ao pragmatismo exacerbado e ao aligeiramento da formação, em nome da empregabilidade, sem abrir mão das formações possíveis, fora do ambiente institucional. Com relação à caracterização do(a) professor(a) como um(a) profissional que assume uma posição comprometida com a realização de um humanismo libertador, dialógico, criativo e ético, salienta-se, dessa forma, a necessária e indispensável posição política do educador. Afirma ainda

A educação popular como práxis comprometida com a emancipação do sujeito está em conexão com a construção e reconstrução do conhecimento a partir dos contextos culturais dos sujeitos educandos. A pedagogia popular pressupõe o respeito aos saberes e experiências do educando, a construção dos conhecimentos a partir de seus saberes tácitos e do senso comum. (STRECK, 2014, p. 96-97).

Streck (2014, p. 40) chama a atenção para a necessidade de pensar o contexto da educação popular, em seu caráter de concepção crítica, dialógica e de classe, na perspectiva de ruptura do contexto de mercantilização, cujo desafio é construir um projeto civilizatório contra-hegemônico. O autor evidencia o pensamento de José Martí de que “a educação popular não é mera instrução contradizendo o cientificismo positivista, mas é aquela que precisa partir da realidade cultural e social do povo para compreendê-la e transformá-la”. (STRECK, 2014, p. 41).

Registre-se ainda que, segundo Gohn (2011), a educação no contexto da globalização e do avanço tecnológico, na era da informação, vem ganhando maior importância e centralidade nos discursos e nas políticas sociais. Essa perspectiva se associa também à ideia de educação em seu amplo sentido, enquanto forma de ensino e aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos, de forma isolada ou em grupos e organizações.

Para Streck (2006, p. 273): “A educação não pode carregar a culpa pelos problemas da vida pública, mas ela também não pode ser isentada de colaborar para a geração da realidade social”. Neste sentido, é importante relacionar o processo imbricado socialmente pelas pessoas que colaboram, dirigem e usufruem desta educação, para que possa ser entendida, na perspectiva de comprometimento e responsabilidade social, sem deixar de compreendê-la em sua essência, humana, dialógica e contextual.

A percepção da polissemia do termo e das relações sociais e históricas que o determinam favorece a reflexão explicitada pelas adjetivações e especificidades que relacionam a educação destinada aos diferentes grupos e contextos (educação formal, não formal, especial, de jovens e adultos, do campo, entre outras).

Vale ressaltar que a EJA tem, em Paulo Freire, um grande colaborador, por evidenciar um modo revolucionário de pensar a questão educacional e pelo método de alfabetização de adultos. Seu pensamento tem como marca o compromisso político de transformação da realidade social, no qual a educação deve ser capaz de libertar os oprimidos.

Segundo Freire e Nogueira (2011, p. 86), “é preciso não esquecer uma coisa: educação popular e mudança social andam juntas”, reitera-se a importância de uma renovação não apenas dos métodos, mas das pessoas em um processo no qual a sociedade também se transforma. Assim, cada uma das experiências vivenciadas pelo adulto, em sua realidade, pode ser tema gerador do seu processo de aprendizagem e posterior transformação da realidade.

Nesse sentido, a educação popular propõe uma forma diferenciada de atuação, voltada para um processo comunicativo e dialógico, suleado pela ideia de um encontro entre interlocutores que constroem conhecimentos, ensinam e aprendem de modo simultâneo.

É a reflexão da práxis⁶ e o fato de assumir o poder político da mesma, enquanto trabalhadores da educação, mediadores do conhecimento-emancipação que pode contribuir para a efetivação de políticas e para a formação do ser humano mais consciente e transformador.

⁶ Compreende-se a complexidade do conceito, que, para Freire (1987, p. 92), é a “reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade”, ultrapassa o “verbalismo” e o “ativismo”, sendo fonte do conhecimento reflexivo e criativo. Deve ser entendida numa perspectiva dialética e histórica, por meio da qual o homem reflete seu mundo para transformá-lo, sem a qual “é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. (FREIRE, 1987, p. 38).

Na tentativa de ampliar a formação de jovens e adultos(as), a política de assistência social vê, nas ONGs, uma possibilidade de descentralização, o que evidencia a fragmentação e o caráter emergencial e provisório dos programas governamentais, que não produzem impactos relevantes nas problemáticas vivenciadas. As ONGs acabam, nesse contexto, exercendo uma função de esgotamento dos esforços reivindicatórios e das lutas sociais, pois atendem à determinada demanda. O grande número de organizações criadas no país as leva a passarem de instituidoras de processos educativos a meras executoras, o que age em oposição ao pensamento dos movimentos sociais, que buscam garantir nas políticas públicas o direito de todos. (STRECK, 2014, p. 36).

Segundo Sanceverino (2013) em pleno discurso sobre a sociedade do conhecimento, o que se percebe é o esvaziamento do conhecimento, ressaltando que a construção de uma educação conscientizadora requer a problematização histórica e política da realidade, para pautar uma intervenção que tenha como foco a transformação emancipadora para além da reprodução social. A autora pontua a necessidade de formação adequada e condizente de profissionais, para articular a mediação de um fazer pedagógico comprometido e diferenciado nesta modalidade de ensino.

O diálogo sobre os contextos históricos e as especificidades da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, encaminha os(as) pesquisadores(as) e estudiosos(as) a abordarem as possibilidades de articulação entre as mesmas. Segundo Sganderla (2012, p. 178), embora a Educação de Jovens e Adultos com deficiência tenha um substancial amparo legal e seja foco das políticas públicas, os dados quanto à inclusão na educação regular e mais especificamente, na EJA, ainda mostram-se aquém do esperado para uma educação que se diz ou pretende ser inclusiva.

É importante dimensionar a compreensão da deficiência intelectual, a partir da visão histórico-cultural, contemplando as relevantes contribuições desta perspectiva para a superação da visão de determinismo biológico da deficiência.

Evidencia-se, neste sentido, o pensamento de Freire (2008, p. 28): “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela”. Em sua obra o autor confronta a necessidade de estabelecer uma reflexão política na educação, no sentido de atuar no comprometimento com a educação para todos, não individualista, não elitista ou apoiada na exclusão ou discriminação.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela, é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse brigar. Saber que devo respeitar a autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p. 60-61).

A própria caracterização do sujeito se apresenta como espaço controverso de disputas. Para Soares (2011), pensar os sujeitos significa adentrar em questões como identidade, representações e imagens sociais. Com efeito, Arroyo (2013, p. 27) caracteriza que, para Paulo Freire, os sujeitos são “sujeitos em aprendizados, em formação”. Neste sentido, argumenta que Freire não se propõe a discutir como educá-los, mas em perceber como se educam, como aprendem, como se socializam, se afirmam e formam sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos e políticos.

Com a marca desse sistema, rotulados pela sociedade como “incapazes”, esses adultos, além das dificuldades vivenciadas e ocasionadas pela deficiência, enfrentam a luta para, contra todos os direcionamentos contrários, serem ouvidos, usufruírem de seus direitos com autonomia, minimizar barreiras impostas pela sua própria deficiência ou pelas deficiências criadas e ressaltadas familiar ou socialmente.

Considerações finais

As pessoas com deficiência intelectual e múltipla foram historicamente discriminadas e marginalizadas. Sua participação como sujeitos de pesquisa é recente. As políticas e ações destinadas a esses sujeitos eram relegadas aos aspectos clínicos, médicos ou de assistencialismo. As preocupações educativas referiam-se a aspectos de treinamento para a vida social.

Para ampliar a participação das pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual, observamos a concepção de Freire (2001) sobre empreender, entendendo-a como o movimento de fazer com que a força do sonho se transforme em energia para a modificação da realidade. Assim, empreender é empoderar os que são destituídos de poder.

Entender a complexidade do processo de caracterização e diagnóstico é tão relevante quanto a trama das relações humanas, educacionais e sociais, que, sem a devida reflexão, podem se tornar barreiras limitantes, maiores do que as

caracterizadas pela própria limitação imposta pela deficiência. As barreiras atitudinais podem cercear, tanto quanto barreiras físicas, o desconhecimento pode se tornar um instrumento perverso de exclusão. A exclusão, o preconceito, a caracterização histórico e cultural, em determinados casos, mais que as próprias limitações específicas da deficiência, se tornaram empecilhos para a escolarização e convivência social, corroborando para que muitas pessoas fossem excluídas e marginalizadas.

A articulação da pesquisa nas concepções freireanas e da educação popular, nos permitiram novos olhares para as pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência intelectual, e por meio da pesquisa-ação buscamos atuar pedagogicamente para transformar a realidade desses sujeitos.

Nesse sentido, buscamos fortalecer a luta por uma educação com qualidade pedagógica, social e política que possa possibilitar às pessoas jovens, adultas e idosas a participação na transformação da sua realidade, como perspectiva de autonomia e empoderamento.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Pobreza, desigualdades e educação**. Florianópolis, SC: UFSC, 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz... bem se entende. [online]. 2006. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>. Acesso em: 12 ago. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp: 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Dicionário Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, n. 24, p. 203-206, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas Educacionais. [online]. v. 14, n. 50, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003. Acesso em: 12 jun. 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos.** [online]. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/viewFile/4/4>. Acesso em: 13 mar. 2017.

LEITE, Lucia Helena Alvarez. **Escola:** espaços e tempos de reprodução e resistências da Pobreza. Florianópolis: UFSC, 2015.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas:** leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Educação de Jovens e Adultos: A dimensão mediadora da intencionalidade dos sujeitos. *In:* ZITKOSKI, Morigi V. (org.). **Experiências emancipatórias e educação:** a docência e a pesquisa. Porto Alegre: Corag, 2013. p. 187-214.

SGANDERLA, Ana Paola. Educação de jovens e adultos e deficiência: legislação, dados e educação Inclusiva. *In:* LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de Jovens e Adultos, diversidade e o mundo do trabalho.** Ijuí: Ed. da Unijuí, 2012. p. 163-182.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: IBPEX, 2011.

STRECK, Danilo R. **Educação popular e docência.** São Paulo: Cortez, 2014.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272-284, ago. 2006.

Os círculos de cultura nas medidas socioeducativas: relato de experiência realizada no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS

Alícia de Oliveira Gonçalves¹
Jane Schumacher²

Introdução

Compreender a totalidade do contexto social e cultural em que estamos inseridos é o primeiro passo para iniciar uma prática pedagógica eficaz, segundo Paulo Freire. Nessa perspectiva, ao propormo-nos a realizar práticas pedagógicas, em contextos de privação de liberdade, como com adolescentes em medidas socioeducativas, é necessário compreender as particularidades da realidade desses sujeitos. Segundo dados da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio grande do Sul, em 2019 a maioria dos adolescentes em medida socioeducativa entre 16 e 18 anos estudaram apenas até o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Estes dados nos fazem questionar quais são os motivos para o não envolvimento desses adolescentes com a educação, e como realizar produção de conhecimento com esses sujeitos.

A compreensão de educação popular, de Paulo Freire (1999), que utiliza a vivência dos sujeitos para construir conhecimento, incentiva a participação política, a liberdade, a horizontalidade e possibilita a emancipação desses sujeitos, ou seja, a consciência crítica sobre as relações de opressão que estão inseridos e sobre seus direitos, foi a base teórico-metodológica para pensarmos no projeto “Leitura, ação: dramatização”. O projeto surgiu vinculado ao convênio existente entre Ministério Público, Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria, RS e Fundação de Atendimento Socioeducativo.

O objetivo do projeto era desenvolver práticas de leitura com os adolescentes em medida socioeducativa, a partir de temas que fizessem sentido na vivência deles, a fim de aumentar os níveis de leitura dos mesmos e possibilitar

¹ Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Maria, RS. *E-mail:* aliciadeoliveirag@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS. *E-mail:* mixjanepereira@yahoo.com.br

esse processo de educação popular e libertadora. A metodologia utilizada foi os Círculos de Cultura, de Paulo Freire (1999), que consiste no aprendizado em círculos, em que o professor é substituído por um coordenador, que participa no debate de forma horizontal, e os temas utilizados na construção do conhecimento são temas deliberados pelos participantes, e façam parte do seu contexto social e cultural.

Partindo do pressuposto de eleger os temas democraticamente em grupo, a partir de questionamentos sobre seus cotidianos e as atividades que costumavam desempenhar, o *Funk* surgiu como estilo musical favorito da maioria. A partir desse tema, iniciamos os estudos de leitura sobre a história do *Funk*, biografia dos MCs, letra das músicas e interpretação sobre os videoclipes. Apesar das dificuldades de leitura e da não aproximação dos adolescentes com o contexto acadêmico (a maioria retomou os estudos durante a medida socioeducativa), a identificação com o *Funk* facilitou os processos de aprendizagem.

Utilizamos neste artigo a metodologia dialética, que, conforme Marconi e Lakatos (2008), consiste na compreensão da realidade a partir da sua totalidade, considerando a historicidade do fenômeno que está sendo analisado, bem como as relações de força inseridas ali, para assim compreender a realidade como um fenômeno em constante mudança, ou seja, que permite a transformação da realidade. Esta metodologia, junto com as compreensões de Paulo Freire, nos possibilitou entender os motivos pelos quais o *Funk* foi escolhido instrumento de estudo. O contexto social de vulnerabilidade é percebido tanto na biografia dos MCS do *Funk*, na territorialidade em que ele se instala, quanto nos temas tratados nas letras e também no cotidiano dos adolescentes em medida socioeducativa.

Este artigo é um relato desta experiência de aplicação dos Círculos de Cultura nas medidas socioeducativas, e tem como objetivos contribuir para a reprodução desta prática em outras instituições de medidas socioeducativas e em outros contextos educativos, colaborar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que compreendam a totalidade da vida dos sujeitos, e fomentar a aplicação da metodologia dos Círculos de Cultura, de Paulo Freire, em outros contextos educativos.

Referencial teórico

Paulo Freire, educação popular, leitura e Círculos de Cultura

A primeira concepção de Paulo Freire a ser tratada aqui é a de educação popular, pois é a partir desta educação, voltada para as classes populares, que embasamos nossa experiência. A educação destinada às classes populares tem como objetivo a emancipação dos sujeitos, ou seja, fazer com que os mesmos se percebam sujeitos políticos, inseridos na sociedade e pertencentes a uma classe social e com direitos que são, na maioria das vezes, invisibilizados.

Para Freire, a educação popular consiste no

Esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há uma estreita relação entre escola e vida política. (1989, p. 19).

Ao analisar dados de uma pesquisa feita por Nardi, Jahn e Dell’Aglio (2014), sobre a realidade dos adolescentes em medidas socioeducativas no CASE de Porto Alegre/RS, esses autores encontraram situações de vulnerabilidade, dificuldades na família, violência, uso de drogas e baixa escolaridade. O estudo desses autores aponta que 69,2% dos adolescentes moravam com a mãe, e apenas 28,7% moravam ou tinha contato com o pai; mais da metade dos adolescentes vivenciou experiências estressoras em sua vida, como ter alguém desempregado em casa, ou familiares presos, ainda 74,8% já vivenciaram a morte de alguém importante, e mais de 70% já haviam feito uso de drogas. Nessa perspectiva, entende-se que esses adolescentes são sujeitos das classes populares; portanto, é necessário que se desenvolva com eles uma educação para emancipação, que não só capacite e ensine, mas que os torne sujeitos críticos.

A partir da proposta de construir uma educação popular, que vise à liberdade dos sujeitos, utilizamos novamente Paulo Freire, para compor a metodologia das oficinas do projeto. A proposta inicial do projeto já parte de um ato que, para Paulo Freire, é revolucionário, o ato de ler. Concordamos com Paulo Freire e Nogueira (1989) quando coloca que ler é um ato político. No caso dos adolescentes em medidas socioeducativas, a leitura retoma direitos básicos que lhes foram socialmente negados, como direito à dignidade, educação, cultura e

participação política. A leitura possibilita ao jovem: desenvolver habilidades de interpretação; refletir sobre seu cotidiano; conhecer novas histórias e realidades e, principalmente, partindo da concepção freireana, tornar-se crítico.

Conforme Freire (1992, p. 76), “ler um texto é algo sério [...] é aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado. [...] Implica que o (a) leitor (a) se adentre na intimidade do texto para aprender sua mais profunda significação”.

Mas, por qual motivo esses adolescentes não se interessavam pela leitura? Por que no início, as oficinas do projeto não eram interessantes? Quais são os fatores que influenciam o abandono precoce da escola por esses adolescentes? Desde o princípio, já tínhamos, como metodologia principal das oficinas, os Círculos de Cultura, de Paulo Freire (1999), que representa conceitualmente um espaço dinâmico, de caráter dialógico de aprendizagem e de troca mútua de conhecimentos, fundamentada na pedagogia libertadora e problematizadora proposta pelo teórico, na qual todas as pessoas que o integram participam por meio do diálogo, leem, escrevem, discutem e constroem o mundo em que vivem.

Os Círculos de Cultura substituem a educação autoritária, pois todos podem ensinar e aprender através do debate, visto que para Freire (1999) o conhecimento não é algo dado, mas construído coletivamente. Então, essa metodologia possibilitou a transformação do “não interesse” dos adolescentes pela leitura e educação, pois, a partir do momento em que se desenvolveu uma prática horizontal e democrática, os adolescentes aprendiam sobre temas que faziam parte do seu cotidiano e, a partir desses temas, surgiram curiosidades sobre outras temáticas e autores.

O *Funk* e as medidas socioeducativas

Os Centros de Atendimento Socioeducativo são instituições que gerenciam as medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, após regulamentação no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). O objetivo dessas medidas é oferecer cuidados a esses adolescentes, com atendimento psicossocial tendo como objetivo: educação, integração social e profissionalização destes adolescentes na sociedade, respeitando seus direitos de adolescente. O ECA(1990) aponta, no seu art. 124, direitos dos adolescentes privados de liberdade, destacando para esse

artigo os incisos V “ser tratado com respeito e dignidade”, XI “receber escolarização e profissionalização” e, principalmente, o inciso XII, “realizar atividades culturais, esportivas e de lazer”.

A proposta de desenvolver uma oficina que fomentasse a leitura e oportunizasse momentos culturais, concretizou-se no momento em que, espontaneamente, o *Funk* surgiu como tema para ser estudado nas oficinas. Essa escolha diz muito sobre a realidade social desses adolescentes, visto que o *Funk*, conforme Laignier (2013), é considerado objeto da fala dos sujeitos das periferias brasileiras. É um artifício utilizado para dar voz a esses indivíduos, e oportunidade de falar sobre os problemas que encontram, sobre seus sonhos, seus anseios, sobre sua visão de mundo e outras ideias. Nessa perspectiva, faz sentido o interesse dos integrantes da oficina pelo *Funk*, pela identificação com o movimento, com a realidade retratada nas letras e, posteriormente, com a biografia dos MCs. Procuramos, então, entender essa manifestação cultural de cunho popular, que, segundo Laignier (2013), possui classe social (subalterna), territorialidade (favelas e periferias), e raça (negra).

Mas, além disso, é uma expressão cultural que não possui o objetivo de agradar, não está interessada na aprovação social sobre ser ou não arte, apenas em ser objeto de lazer, alegria, sustento, fala, educação. “Funks, muitas vezes, também não querem dizer nada: apenas ser”. (LAIGNIER, 2013, p. 17).

O *Funk* é uma expressão dos adolescentes da periferia. É uma oportunidade dos jovens contarem suas realidades e particularidades, além de ser um meio de reivindicação dos direitos negados. Esse empoderamento é vital para esses sujeitos, que são muitas vezes invisibilizados e estigmatizados por uma sociedade excludente.

O estudo do *Funk* inaugurou reflexões sobre a realidade da maioria dos adolescentes em medida socioeducativa, tais como: afastamento e desinteresse com a escola; pressão social que esses adolescentes sofrem dentro de uma sociedade capitalista que exclui quem não pode consumir; vivência em estruturas familiares fragilizadas; envolvimento de parentes com o uso de drogas; tráfico e outros crimes, contato com armas, drogas, crimes, desde cedo na infância. Esses fatores, segundo Rolim (2014), são determinantes para a formação de jovens violentos, conseqüentemente envolvendo-se com o crime.

Tratamos de uma dinâmica pela qual meninos pobres são introduzidos em lógicas extremamente violentas a partir da influência exercida por outros indivíduos mais velhos e detentores de habilidades e valores particulares. Esse processo de socialização primária é exercido nas comunidades menores por traficantes e talvez se constitua no problema mais urgente e mais sério a ser enfrentado se tivermos em conta as dinâmicas sociais que agenciam sistematicamente a violência. (ROLIM, 2014, p. 208).

Nesse contexto, nos reunimos uma vez por semana para estudar sobre o *Funk*; refletir sobre as realidades dos MCs e sobre as mensagens das músicas e dos videoclipes; conversar sobre nossas perspectivas e ciclos de vida; e traçar metas, reflexões sobre o mundo e nós mesmos. Seguindo com o entendimento de utilizar palavras e expressões que façam sentido para os educandos, realizamos dinâmicas com questionamentos sobre: O que é a favela?, O que é estar preso?, O que são sonhos, quais os meus?”, entre outros. Esses questionamentos iniciaram debates cruciais sobre as histórias de vida desses adolescentes. Nesse sentido, aponta Freire,

cabe ao coordenador apresentar, antes de dar início à alfabetização (sem palavras) que propiciem o debate sobre as noções de cultura e de trabalho. Mas deve-se observar que também nesta etapa introdutória, a meta a atingir não é propriamente a elucidação de conceitos, objetivo teórico que não teria qualquer sentido para os participantes do círculo. Não se pretende apenas definir alguns atributos do homem em geral. O que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura. (1999, p. 16).

O projeto “leitura, ação: dramatização” na prática

Primeiro momento: *contrato pedagógico*

As oficinas iniciaram em setembro de 2018, no Case/SM e Casemi/SM. A proposta dos primeiros encontros foi de apresentação pessoal dos integrantes, diálogo sobre suas trajetórias de vida, costumes, pessoas do convívio, interesses e demais informações pessoais que os participantes quisessem abordar. Explicamos a proposta de criarmos um grupo de leitura, sendo eles os fundadores deste grupo. Questionamos se gostariam de fazer parte dessa atividade, se tinham sugestões e quais temas gostariam de trabalhar.

Os primeiros momentos também foram marcados por conversas relativas à escolaridade dos adolescentes, à sua identificação ou não com a escola e seus hábitos de leitura. A maioria abandonou a escola cedo e está retomando os estudos durante a medida socioeducativa. Os jovens comentaram que não tinham interesse em ler, pois geralmente não podiam escolher assuntos de seu interesse para ler na escola.

Apesar dos adolescentes aceitarem participar do grupo e comprometerem-se com os encontros, no início foi identificada dispersão, característica interpretada como resistência do grupo para realizar as atividades. Esse indicador aparentava revelar a dificuldade dos adolescentes em persistirem nas leituras longas e também suas habilidades criativas, vocabulário restrito e, principalmente, dificuldade de interpretação. Porém, sempre aconteceu de os integrantes do grupo falarem sobre si mesmos e sobre suas vivências. Passou-se então a utilizar esses assuntos pessoais para fomentar a escrita, criatividade, interpretação das músicas e reflexões.

Segundo momento: identificação do *Funk* como tema para estudo

Desde as primeiras vezes que foram questionados sobre quais atividades cada um gostava de fazer, a música sempre esteve presente. Mais, especificamente? O *Funk* como gênero preferido da maioria. Apesar de gostarem das músicas e ouvirem em momentos de lazer, não tinham conhecimento sobre a história do *Funk*, sua origem, sobre a biografia e história dos MCs. Então foi solicitado pelos integrantes que aprofundássemos esses assuntos.

Nessa perspectiva, o *Funk* foi escolhido pelo grupo para ser tema de estudo e, para tal, foram oferecidos materiais de leitura contando a história do *Funk*, o significado da palavra, significado de siglas como MC (Mestre de Cerimônia).

Na sequência, foram estudados diversos MCs como Mc Magal, Mc Menor da Mr, Mc Rodson, Mc Tikão, Mc Daleste, Mc Neguinho do Kaxeta, entre outros. A realidade de violência, vulnerabilidade social, drogas e infância, na periferia, esteve presente em quase todas as biografias dos MCs. Essa realidade foi evidenciada em suas letras, junto com temas sobre família, drogas, violência, prisão, trabalho, sexo, superação, crime, entre outros.

Vários temas surgiram a partir das biografias dos MCs, de símbolos que apareciam nos videoclipes, e de autores mencionados nas letras impressas das músicas. A letra de *Funk* possibilitou a identificação da realidade dos MCs com a realidade dos adolescentes, que cumpriam medida socioeducativa e a problematização de assuntos sobre gênero, racismo, nazismo e câncer.

O *Funk* trouxe a possibilidade de reflexão sobre os ciclos de vida, nos quais os adolescentes se encontravam e se encontram. A identificação com a realidade dos MCs e, principalmente, o reconhecimento do *Funk* como alternativa para a vida (muitos passaram a cogitar a possibilidade de seguirem a carreira profissional como artistas do *Funk*) levou os jovens a refletirem sobre esse e outros caminhos que podem ser seguidos, que não exijam o envolvimento com o crime. “A oficina me mostrou que o Funk não é só apologia, que cada funkeiro já passou por algo ruim na vida. E adoro a convivência com as professoras, são geniais, pacientes, e bem gentis com nós. Aprendi a interagir mais, ler melhor, etc.” (ADOLESCENTE, 2018).

Terceiro momento: primeiro comando da paz

No decorrer das oficinas, a identidade de grupo foi se formando e, na sequência, houve a demanda de criarmos um nome e símbolo para identificar nosso grupo. Então, dedicamos um encontro para a criação da identidade do grupo.

No início, pareceu difícil desenvolver uma ideia que representasse o grupo, mas, ao questionarmos nomes de grupos para fomentar ideias, foi exposto pela maioria nomes de grupos de facções, com siglas como os “PCC” (Primeiro Comando da Capital), facção de São Paulo, ou a assinatura numérica utilizada pela facção do Rio Grande do Sul “Os Manos”, 14-18-12.

Conversamos sobre usarmos a ideia de sigla e representação numérica das facções, mas com o objetivo de passarmos a mensagem do nosso grupo. Foi então que surgiu o Primeiro Comando da Paz, “PCP”, e como representação numérica, escolhemos utilizar a data de início do grupo, 11 de setembro de 2018 (11-9-2018). O nome e símbolo foram confeccionados pelos integrantes com letras de grafite.

A escolha do nome do grupo colaborou para o comprometimento e engajamento dos participantes e estimulou o sentimento de integração e pertencimento no grupo. Foi importante fazer o exercício de utilizar a ideia criativa do nome de um grupo que pratica atos ilegais como as facções, para dar vida ao nosso grupo, que tem um viés educativo, interativo, e de restauração, que acontece através das atividades do projeto.

Quarto momento: produção de materiais

Conforme as etapas planejadas no projeto, iniciamos o processo de escrita com o grupo. A atividade proposta foi escrever sobre suas habilidades e, nesse momento, surgiu como resultado a produção e confecção de materiais artesanais. Segundo o depoimento dos adolescentes, as técnicas eram desconhecidas até entrarem no Case/SM, e foram ensinadas por outros adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

As técnicas utilizadas nos artesanatos são chamada *Block Folding*, que consiste na montagem de peças de origami de papéis coloridos, que formam figuras como cisne, escorpião e urso. A confecção de filtros dos sonhos, que é um amuleto indígena feito com penas que simboliza proteção e pulseiras bordadas com linha de crochê com nomes, também é uma prática realizada por eles.

A música abaixo, produzida no grupo do Casemi Santa Maria (2018), trata de assuntos como liberdade e busca de outras alternativas, além do envolvimento com o crime.

Quero minha liberdade!

Refrão:

Agora só falta mais um mês,

Logo, logo, vai chegar a minha vez. (2x)

Eu só quero minha liberdade

Me livrar do caminho da maldade

Ainda quero seu perdão

Tamo junto, pois o crime é ilusão

Vida longa, respeito, humildade e união

A felicidade já está dentro de nós

Na resposta,
Vou soltar a minha voz

Deitado escrevi,
O que meu coração dizia,
E o guarda que corria
Se escondia dos irmãos
Mal ele sabia que era outra rebelião
Em que a música expressava euforia e união.

Resultados

O estudo do *Funk* possibilitou a reflexão das vivências pessoais e as fases do ciclo vital, nas quais cada um do grupo se encontrava. As questões debatidas referiram-se à vida antes da medida socioeducativa, como está sendo durante o período, quais as perspectivas para o após, o término da medida. Outro resultado significativo foi o favorecimento sobre a descoberta de potencialidades, de áreas do conhecimento que mais se identificam, de ler sobre a história dos MCs, reconhecer-se nessa realidade e perceber novas perspectivas para sua vida.

De modo geral, considerando o momento da adolescência, o contexto social do qual esses adolescentes se originam, as desmotivações apontadas pela leitura e pelo contexto escolar, considera-se que o projeto tem apresentado resultados surpreendentes. Os fatores que contribuíram para esses resultados foram a identificação dos adolescentes com o tema *Funk*, o pertencimento, a participação no grupo e a continuidade dos encontros semanais no Case/SM e Casemi/SM.

A metodologia dos círculos de cultura, que envolveu diálogo entre todos, respeito, horizontalidade e participação no planejamento das atividades, possibilitou a valorização de direitos fundamentais, tais como: dignidade, educação, lazer, liberdade de expressão e opinião. O projeto confirma que *Funk* é um instrumento educativo de grande relevância na promoção do debate sobre direitos humanos, validados pelos adolescentes que cometeram ato infracional e buscam novos modelos para suas trajetórias.

Considerações finais

As compreensões de Paulo Freire foram cruciais para o desenvolvimento desta prática pedagógica com os adolescentes em medidas socioeducativas. Precisamos, primeiro, compreender a totalidade de vida, na qual esses sujeitos se encontram, para, depois, intervir nessa realidade, buscando transformá-la. Entendemos a importância de utilizarmos metodologias que visam à participação política, emancipação e liberdade dos sujeitos, principalmente, para sujeitos das classes populares que, frequentemente, vêm sendo invisibilizados.

Acreditamos, então, que o *Funk*, como objeto de fala e expressão dos jovens da periferia, é um importante instrumento de educação popular, e pode ser utilizado em outros contextos.

Nesse sentido, procuramos, com essa produção, contribuir para potencializar as eficácias das medidas socioeducativas, bem como ser útil para a reprodução desta metodologia de Paulo Freire, em outras situações, seja através do *Funk* em outras instituições de ensino, seja através da leitura, em outras instituições de medidas socioeducativas.

Nota-se que o estudo do *Funk*; a oportunidade de ler, aprender, conhecer novas perspectivas contribuirá para a formação de sujeitos políticos e sociais, com pensamento crítico, com objetivos, conscientes dos seus direitos, e mais preparados para exercerem a cidadania que lhes foi negada.

Pretendemos, então, potencializar as oficinas e trazer outros assuntos importantes que precisam ser problematizados, como raça, gênero, família, redução de danos, entre outros, para que o trabalho através da leitura do *Funk* continue gerando bons resultados.

Reiteramos que os ensinamentos de Paulo Freire são atuais e podem ser aplicados através de expressões culturais contemporâneas. Em um mundo em que a desigualdade social aumenta cada vez mais, estudar Paulo Freire e reproduzir suas práticas é um ato político de grande importância.

Referências

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Câmara dos Deputados. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **DOU** de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática da educação popular**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

LAIGNIER, Pablo. **Do funk fluminense ao funk nacional: o grito comunicacional das favelas e subúrbios do Rio de Janeiro**. 2013. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NARDI, F. L.; JAHN, G. M.; DELL'AGLIO, D. D. Perfil de adolescentes em privação de liberdade: eventos estressores, uso de drogas e expectativas de futuro. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 116-137, abr. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v20n1/v20n1a08.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.

ROLIM, Marcos. **A formação de jovens violentos: para uma etiologia da disposicionalidade violenta**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

O caminho do diálogo com a educação indígena

Ana Lúcia Castro Brum¹

Introdução

A América Latina sofreu inúmeras barbáries desde a sua ocupação: exploração de suas riquezas naturais; massacre dos povos originários (indígenas); escravidão do povo africano, que foi trazido para ser explorado, além dos europeus que, iludidos, acreditavam que receberiam pedaços de terra neste continente. Por consequência, a América Latina possui sangue de muitos povos na sua história, contada, hoje, por nossos historiadores e lembrada constantemente pelos movimentos negros e indígenas. Mas quem conta efetivamente a História? Será que estes povos que viveram esta história de violência e barbárie conseguem ter o direito de pronunciar sua história e serem ouvidos? O direito à sua palavra, como nos diz Freire?

Como resultado da conquista dos europeus, principalmente por espanhóis e portugueses, há mais de 500 anos, originaram-se movimentos de luta do povo oprimido por mais liberdade, justiça, preservação de seus valores culturais, defesa de suas terras, além de tantas outras bandeiras de resistência. Filósofos, pedagogos, poetas, líderes da América Latina começaram a ouvir o lamento do povo oprimido.

Enrique Domingo Dussel, filósofo e historiador argentino, exilado no México, desde 1976, tem se preocupado em desvendar as origens filosóficas e históricas da opressão do homem latino-americano. Ele propõe uma filosofia para ouvir os oprimidos, a teoria filosófica da libertação, em que o filósofo da libertação quer somar-se à voz de todos os povos oprimidos. Dussel coloca a existência da dominação e a proposta de uma filosofia da libertação, que busca mostrar a existência do *outro*, pois, além do *ser*, o *não-ser* aparece como outro, aquele que vem da periferia, que é o propulsor do processo libertador. Dussel afirma:

¹ Mestra em Educação. UFRGS. *E-mail*: analubrum@hotmail.com

[...] contra a ontologia clássica do centro [...] levanta-se uma filosofia da libertação, dos oprimidos, a sombra que a luz do ser não pode iluminar. Do não-ser, do nada, do outro, da exterioridade, do mistério sem-sentido, partirá o nosso pensamento, trata-se, portanto, de uma “filosofia bárbara”. (DUSSEL, 1977, p. 21).

A filosofia da libertação é uma filosofia alternativa e ética. O ético pressupõe uma opção de justiça e a alteridade, é a capacidade de abrir-se para o outro. Abrir-se ao apelo do outro pelo amor de justiça; isso pressupõe o método analético, que é, onde o homem, todo grupo ou povo, se situa *além* (anó) do horizonte da totalidade; trata-se da disposição de fazer ressoar a voz de quem nunca foi ouvido, do imprevisível, do novo. A analítica abre um campo de reflexão a partir da exterioridade, da alteridade do outro.

Nas relações, os homens se encontram, acontece a abertura ao outro, seja homem-mulher (erótica), pai-filho (pedagógica) e irmão-irmão (política). A relação política é uma relação de convivência na justiça e na liberdade. A relação erótica é uma relação de encontro de homens e mulheres, de liberdades que se respeitam. A relação pedagógica (mestre-discípulo) é uma relação metafórica de alteridade, onde um está livre diante de outro livre, onde o mestre tem responsabilidade com as novas gerações, para mostrar o caminho.

Dussel propõe a filosofia pedagógica, que é a parte da filosofia que pensa a relação face a face do pai-filho, mestre-discípulo, político-cidadão; há o legado tradicional ou cultural de uma geração para outra.

Para Dussel a filosofia da libertação se faz na realidade concreta de um povo, o povo latino-americano, que foi dominado, portador de uma cultura que já não é mais a ameríndia e também não é a europeia, mas uma cultura mestiça. Exige um projeto de libertação pedagógica do povo oprimido, que está centrado na cultura popular. A cultura popular é o modo de ser do povo, são as criações populares, na arte, no folclore, que expressam histórias e esperanças deste povo.

[...] A cultura popular latino-americana de cada um dos nossos países é uma tradição viva que soube assimilar a experiência histórica do indígena, do espanhol e do nativo oprimido, do camponês independente, do trabalhador, do operário, do marginalizado [...] Tem um ethos próprio, tem modos de viver a casa, de relacionar-se com a transcendência, de usar o vestuário, de comer, possui modo de trabalhar, de usar o tempo livre, de valorizar a convivência dialogante na amizade; fala a sua língua com personalidade própria. (DUSSEL, 1977, p. 227).

A cultura popular é consciência histórica e se dirige para um projeto pedagógico novo. O projeto pedagógico libertador precisa do povo e do intelectual revolucionário, fazendo surgir então a cultura revolucionária ou libertadora.

Um projeto pedagógico libertador busca a participação popular na educação; pressupõe a dialogicidade, a criatividade e a participação democrática. A ética é um princípio da práxis libertadora. Dussel propõe a práxis analético-libertadora, que é a afirmação da exterioridade (o outro) diante da totalidade (sistema vigente). Com o auxílio do mestre, o discípulo pode descobrir sua exterioridade, seus valores próprios, a cultura popular, para, a partir da sua realidade, juntos, construir uma nova ordem, o povo, como sujeito ativo da libertação pedagógica, constroi um novo *ethos* cultural.

Segundo Dussel (1977), para hoje entendermos o sentido deste processo histórico-cultural é fundamental mantermos uma atitude crítica frente ao eurocentrismo, superando a visão padronizada de mundo e de cultura intrínseca à civilização ocidental. Precisamos escutar a voz autêntica das classes populares e de sua própria cultura que, muitas vezes, encontra-se abafada pelos modismos e pseudovalores ditados pelas culturas primeiro-mundistas. Essa atitude crítica requer uma postura ética comprometida com os milhões de seres humanos que clamam por liberdade e pelo direito de ser e existir em nosso continente.

A Pedagogia da Libertação, a Filosofia da Libertação e a Teologia da Libertação são expressões teóricas dessa realidade concreta que se produziu na grande efervescência sociocultural em nosso continente, nos anos 60. A Filosofia da Libertação situa filosofia dentro do contexto da vida prática concreta (práxis) do comprometimento e da solidariedade com o oprimido, com o pobre explorado na periferia produzida pelo capitalismo, com o negro discriminado, com a mulher dominada pelo machismo, com as culturas não hegemônicas, com os ecologicamente responsáveis pelas futuras gerações.

A preocupação de Dussel não era centrada na Pedagogia, mas na Filosofia e na Ética da Libertação; contudo não podemos deixar de pensar que seu pensamento traz bases importantes para pensarmos uma Pedagogia da Libertação. Ao dar legitimidade às lutas de libertação de todos os povos oprimidos, contribui de modo importante para a fundamentação de uma pedagogia libertadora. O reconhecimento da liberdade infinita do outro, do seu direito de humanizar seu

mundo e a si é que fundamenta toda a ética ou filosofia da libertação. A libertação é um processo coletivo e, ao mesmo tempo, individual, processo este intimamente ligado ao trabalho, através do qual o ser humano produz a cultura, a história e a si próprio.

Em toda a América Latina teve início um movimento popular, uma efervescência das massas populares, onde o povo ativamente estava participando da política de seu país. Eduardo Galeano denunciou as barbáries cometidas nos países latino-americanos, no livro *As veias abertas da América Latina* (2007), explicitando que se abriram tempos de rebelião e mudança. O escritor e jornalista uruguaio foi muito corajoso e lutou pela dignidade dos povos latino-americanos.

Nesta mesma direção, o educador brasileiro, Paulo Freire, inicia uma campanha de alfabetização de adultos no interior do Nordeste, dentro de um contexto em que políticas de mudança estavam acontecendo no Brasil. Um movimento latino-americano cultural desponta na América Latina, que para Brandão (1994) é a educação popular, um novo paradigma educativo em meados dos anos 50 e início dos anos 60. Segundo Zitkoski, a respeito da educação “popular”:

[...] a educação popular fundamenta-se concretamente na transformação da realidade social através de uma visão libertadora. Busca-se assim, uma educação para o povo, mas uma educação que o povo cria, que vem da base, de baixo para cima, através de um processo de emersão das classes sociais marginalizadas, que passam de objetos do sistema econômico para sujeitos políticos, enquanto cidadãos com direito de dizer a sua palavra e decidir os rumos da sociedade. (ZITKOSKI, 2000, p. 25).

A educação popular busca educar o cidadão e criar uma nova cultura que forme a pessoa humana nas suas dimensões social, ética, política e comunitária. É nesse sentido que se concebe uma prática educativa em que o povo requer a autonomia, o diálogo, a participação, a reflexão crítica, conscientizadora e libertadora. Paulo Freire é um dos pioneiros, quando nos anos 60 defendeu, no último capítulo da sua famosa obra *Pedagogia do oprimido*, que a dialética do processo de libertação dos oprimidos deve fundamentar-se em bases culturais. A tese de Freire defende que a revolução verdadeira deve ser a revolução da cultura.

O diálogo em Freire enquanto caminho para uma pedagogia da libertação

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida, com a humanização, com a solidariedade, com o amor. Freire pensa na opressão que vive o povo, portanto um povo oprimido, sem liberdade, que vive em uma sociedade capitalista, com desigualdades, miséria e violência. É um educador que busca na pedagogia a libertação do povo oprimido dos opressores.

O caminho da libertação se dará na práxis do povo, onde o oprimido se descobre e se liberta, e liberta o seu opressor. Quem melhor que os oprimidos, “os excluídos condenados da terra, os esfarrapados do mundo” para lutar pela sua libertação, que é um ato de amor, um ato biófilo, um ato de sujeito histórico, um ato de humanização. A pedagogia pela qual essa libertação se dará, é uma pedagogia do oprimido (1987, p. 32): aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.

A *Pedagogia do oprimido*, como pedagogia humanista e libertadora, terá o momento em que o oprimido desvelará o mundo da opressão e vai, a partir da práxis, se comprometendo com a transformação dessa realidade. E, assim, o segundo momento deixa de ser pedagogia do oprimido e passa a ser pedagogia da libertação.

Paulo Freire parte da visão de homem e de suas relações com os outros e com o mundo, parte de uma concepção antropológica de um homem dentro de um contexto histórico. Um homem oprimido, que vive num contexto de opressão, que vai ao encontro da educação. Uma educação libertadora.

O homem que se caracteriza pelo seu inacabamento, o homem sempre em busca, em construção. O homem com capacidade criadora de decidir, criar e recriar vai estabelecendo relações com o mundo. Percebendo-se com um ser histórico, que faz história, o homem vê a possibilidade de mudar a história e transformar a realidade que o oprime. Segundo Freire, “herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura”. (FREIRE, 1987, p. 41).

É nessa dialética do homem com a realidade e a criatividade, nas relações com o mundo, que ele se vê como ser de história e cultura. O homem que vive na realidade opressora precisa se libertar, e vai à busca da humanização, que é a sua verdadeira vocação histórica e ontológica.

A humanização é a verdadeira vocação do homem, é uma tarefa coletiva, realizada em comunhão com os outros homens, numa relação amorosa com o outro, uma relação de respeito. A desumanização é a acomodação, é a adaptação, a alienação do homem, é a opressão que manipula, massifica e torna o homem um sujeito passivo, que não é crítico, manipulado por uma elite que decide o futuro de um povo.

Para Freire o povo tem o direito de decidir o seu destino, a sua história, o homem tem que ter uma opção, da humanização ou desumanização, deve ser radical, deve ir até a raiz da sua opção. O homem, a partir do diálogo com o outro, busca a transformação para uma nova sociedade, mas sempre com o povo. Daí exige-se uma educação que contribua para uma inserção crítica do homem na realidade, para a sua humanização.

A filosofia da libertação é o princípio da rebeldia, com o compromisso da solidariedade com o outro, a partir de uma educação libertadora ou educação com prática da liberdade. A respeito disso, Freire se pronuncia: “[...] o povo por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e refaz [...]”. (FREIRE, 1987, p. 183).

O povo só conseguirá sua libertação de um mundo de desigualdade, opressão e violência, se lutar junto com os outros povos; assim, poderá se libertar, refazer a sua história, mudar o seu destino, a partir do encontro com o outro, na busca da solidariedade e da humanização. Segundo Paulo Freire (1987, p. 52), ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

O povo se descobre oprimido, só assim se engaja na luta por sua libertação, começam a crer em si mesmos, a refletir e estabelecer um diálogo crítico e libertador e reconhecer-se como homens na sua vocação ontológica e histórica de “ser mais”. A libertação dos oprimidos é uma autolibertação – ninguém se liberta sozinho e também não é a libertação de uns feita pelos outros. A libertação é

coletiva, é em comunhão com o povo. Sendo assim, a educação tem um novo significado: “[...] Educação é sinônimo de humanização, de ser mais e construir um mundo mais digno com relações às condições concretas da existência humana em sociedade. Nesse sentido, para Freire, educação requer a unidade dialética teoria-prática, que deve transformar-se em práxis social [...]”. (ZITKOSKI, 2010, p.10).

Uma educação libertadora que humaniza, com uma práxis social voltada para o bem – viver de todo ser humano. Segundo Freire (1987, p. 72), o homem é “um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais [...]”. O homem na busca do ser mais, só pode ser em comunhão na solidariedade, o ser mais que busque o individualismo e o egoísmo vai para a desumanização. A educação, baseada no fazer humanista e libertador, é quando os homens submetidos à dominação lutam por sua emancipação.

A educação libertadora está alicerçada nos princípios do diálogo, da identidade cultural e do sonho possível. Para melhor explicar o que significa diálogo para Paulo Freire, é necessário explicar a tolerância, uma vez que, para este autor, o diálogo só se inicia a partir da tolerância. A tolerância é respeitar o outro, seus sonhos, suas opções, seus gestos e aprender com ele.

Segundo Freire (2004), deve existir tolerância com as diferenças, para que a diversidade possa aflorar em sua plenitude; tolerância como qualidade de conviver com o diferente, sem enxergá-lo como inferior e, aos poucos e sempre, ir construindo o caminho do respeito pelo outro, pelos educandos. A indignação pelo capitalismo, neste percurso, gesta o compromisso social dos professores com os interesses da maioria dos grupos populares espoliados; a “prática que dá vida ao discurso” da educação como direito de todos, no cotidiano, no jogo das contradições e do poder. (FREIRE, 2004, p. 11).

A tolerância pressupõe o diálogo com o outro, com o diferente, com as diferenças culturais, sociais, políticas e religiosas. Segundo Freire (1987, p. 79), “[...] se é dizendo a palavra, com que pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”, esta é a razão para que o diálogo seja entendido como necessidade, como exigência existencial.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido* (1968), propõe o diálogo – como essência da educação como prática da liberdade. Ele assume uma posição

comprometida com 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 em suas existencialidades concretas, presentes em nosso mundo. Essa síntese, em diferentes culturas, racionalidades, processos históricos e formas de vida, convive com um mundo cada vez mais globalizado e complexo.

Nessa direção, Freire concebe que o diálogo é uma exigência radical para a educação libertadora. E, dessa forma, coloca as principais exigências de um diálogo verdadeiro, quais sejam: *o amor, a esperança, a fé no ser humano; pensar crítica e dialeticamente, a humildade e a solidariedade.*

[...] ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria, uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 81).

O diálogo, portanto, para Freire, é compromisso com a humanização e com o respeito aos saberes dos outros e das diferenças culturais, nos quais estamos inseridos. Portanto, o diálogo requer humildade para escutar e aprender com os outros. Mais ainda, requer uma atitude amorosa e solidária com os outros e, acima de tudo, requer a esperança na humanidade e no processo de humanização da sociedade. É olhando para o horizonte do futuro que nos dispomos a dialogar e construir novas possibilidades de ser e de viver. Enfim, de estar no mundo.

O diálogo como a educação escolar indígena

Freire é o andarilho da esperança, do diálogo, da libertação. O diálogo aparece em todas as suas obras e na sua práxis. Para Freire, não é possível dar aula sem praticar o diálogo.

Segundo Andreola,

[...] o diálogo freireano insere-se num processo histórico amplo, de luta, transformações e libertação dos povos latino-americanos. A fase áurea de tal processo pode ser estabelecida nas décadas de 50 e 60. Pela primeira vez na história da América Latina, as multidões imensas dos povos deste continente foram desafiadas a quebrar “a cultura do silêncio”, imposto durante quase quinhentos anos pelo colonialismo e puderam “dizer a sua palavra”. (ANDREOLA, 2006, p. 24).

Freire vai buscar o saber na filosofia da libertação, a teologia da libertação e a pedagogia da libertação para escrever a sua obra *Pedagogia do oprimido* e, na práxis histórica, participando de movimentos sociais.

Balduino Andreola,² filósofo gaúcho, conta que certa vez, em 1992, Paulo Freire veio para o lançamento do segundo volume das obras do filósofo Ernani Maria Fiori, na Faculdade de Direito da UFRGS. Antes do lançamento, Freire foi conversar com os monitores do Projeto de Alfabetização do MST, os monitores falavam e Freire escutava com atenção, até que fez uma pergunta: “Qual é a distância entre os assentamentos?” A resposta: “Entre alguns 40 quilômetros, para outros tem que atravessar o estado. Mas por que esta pergunta, Freire?” A resposta dele: “Ah, nada, eu pensei apenas que se os assentamentos fossem perto um do outro para que, nos sábados ou domingos, pudessem se encontrar para conversar, trocar experiências[...]” Freire começou pelo óbvio, queria encontrar-se para conversar, para dialogar (este caso foi relatado pelo prof. Nilton Bueno Fischer (*in memoriam*)).

Outro episódio, em que Paulo Freire, novamente, surpreendeu a todos, foi em 1994, onde ele foi receber o título de Doutor Honoris Causa pela UFRGS, e mais uma vez mostrou como dialogar com os jovens (estudantes universitários). Propôs aos estudantes que fizessem as perguntas para o diálogo. O diálogo se deu por duas horas e meia; Freire ouviu, e cada um pôde dizer a sua palavra e ouvir o “outro”. “[...] Paulo Freire estava sempre aberto ao diálogo com os diferentes, com o “outro”, optou pela causa dos excluídos, dos condenados da terra. Segundo Freire, o diálogo será sempre com os diferentes. Só é impossível com os antagonicos”. (ANDREOLA, 2006, p. 27).

Para Balduino Andreola, Paulo Freire tinha coerência entre o que ele escrevia e seu modo de ser; entre acolher as pessoas e dialogar amorosamente com elas.

Na obra *Pedagogia da tolerância*, escrita em 1997, Freire fala da tolerância com as diferenças, com a qualidade de conviver com o diferente, não com o inferior. Com a tolerância vai-se construindo o respeito; com o respeito ao diálogo com o outro. A tolerância é o respeito ao diferente, aos seus sonhos e às suas

² PhD. em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Doutorado em Educação pela Université Catholique de Louvain – Bélgica. Professor e pesquisador. *E-mail*: balduinoandreola@yahoo.com.br

ideias. Freire escreve este livro, e inicia com o anúncio do assassinato de Galdino Jesus dos Santos, o índio pataxó que foi atacado e queimado em 21 de abril de 1997.

Freire fala da dominação, da invasão cultural – que é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado, em que precisa triturar a identidade cultural do dominado. Freire e Dom Pedro Casadálga estavam em diálogo com os missionários que atuavam junto às comunidades indígenas do Mato Grosso, em 1982, onde os indígenas xavantes querem estudar. Freire, então, estabeleceu um diálogo com os missionários e os xavantes:

[...] faz 480 anos que o índio no Brasil é dominado, que é discriminado, que é considerado como uma coisa exótica, que é domesticado, que é invadido e manipulado, que é desrespeitado na expressão de sua cultura. Ora, existir aí uma dúzia de índios no Brasil que quer estudar é um negócio novo. (FREIRE, 2004, p. 30).

Freire propõe que seja feito um trabalho a partir do pensamento popular, conhecer o ser da cultura, a língua, a história, a partir da memória oral. Toda a cultura está repleta de estórias e provérbios. A cultura indígena é oral, a língua materna deve ser valorizada; elaborar materiais pedagógicos com os indígenas na sua língua. Paulo Freire estava sempre aberto ao diálogo, queria encontrar-se para dialogar com o outro, em comunhão.

Pensar a educação escolar indígena é ouvir a voz dos protagonistas da educação indígena: os sábios, os professores, os formadores, a comunidade indígena, pois são eles os atores da educação indígena; só eles podem dar os caminhos desta educação.

Referências

ANDREOLA, Balduino. Educação e diálogo na perspectiva de Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo: Ed. da UPF, v. 13, n. 1, jan./jun. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação Latino-Americana**. São Paulo: Loyola, 1977. v. II, III e IV.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Unesp, 2004.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da refundamentação em educação popular**. Frederico Westphalen: Ed. da URI, 2000.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Inacabamento e diálogo: pressupostos para a formação permanente

Luciane Albernaz de Araujo Freitas¹
André Luis Castro de Freitas²

Considerações iniciais

Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire (2003) faz referência à formação permanente, como o espaço em que o educador possa se perceber e assumir, porque é educador e pesquisador. O modelo de formação proposto atribui centralidade ao sujeito, no que constitui sua autoformação.

Nesse contexto, assume-se a radicalidade de que o educador deva construir sua competência de conhecer e buscar conhecer sobre seu *fazer*. O autor sinaliza sobre a tendência de reduzir a questão da reflexão da própria prática à busca do puro *fazer*, em detrimento de um *quefazer*. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2003, p. 38).

Essa capacidade de revisar as próprias práticas está associada ao exercício da reflexão sobre a ação do próprio educador. É nesse sentido que Freire posiciona-se em favor da formação permanente dos educadores, de tal maneira que a reflexão, à luz do saber científico, possibilitará novas leituras da realidade constituída, promovendo ações de transformação.

A partir dessas considerações, intenta-se com o presente texto refletir sobre a ideia de formação permanente no contexto freireano, aproximando o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, movimento que possa fornecer respostas às necessidades do tempo histórico vivido. A partir deste estudo, foram elencadas para reflexão as categorias: inacabamento e diálogo.

Com o intuito de abordar a referida discussão, por meio de um estudo descritivo crítico, fundamentado em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica,

¹ Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), Pelotas, RS. Programa de Pós-Graduação em Educação. *E-mail*: lucianeal1968@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. *E-mail*: dmtalcf@furg.br

apresenta-se o trabalho nas seguintes temáticas: **a formação permanente no pensamento freireano** – compreende-se um estudo sobre as principais obras de Paulo Freire, que remetem ao assunto; **o inacabamento como premissa para a formação permanente** – destaca-se a partir da vocação ontológica do ser mais a educação como um processo permanente; e **o exercício do diálogo no contexto da formação permanente** – compreende-se que, nas relações dialógicas freireanas, proporciona-se aos sujeitos um exercício entre iguais e diferentes. Após, seguem as **considerações finais** em que se apontam as contribuições do trabalho.

A formação permanente no pensamento freireano

A partir de um movimento dialético, reflete-se que a formação permanente, no pensamento freireano, atribui como dinâmica a reflexão crítica sobre a prática. Refletir a formação sob esse enfoque aproxima as considerações feitas por Freire (1991, 2013, 2015) no momento em que o autor considera que essa formação intensifica o papel docente, uma vez que coloca o educador e o seu *quefazer* como pontos iniciais dos processos formativos. Daí que esse sujeito, ao promover o diálogo com as teorias e áreas do conhecimento, irá conceber um movimento de problematização, tendo em vista a qualidade da aprendizagem.

A temática é discutida por Freire (1991), na obra *A educação na cidade*, ao argumentar que todo educador necessita de uma “[...] prática político-pedagógica séria e competente” (FREIRE, 1991, p. 80), que responda às necessidades da escola de seu tempo histórico.

Nesse sentido, apresenta seis princípios adotados pelo programa de formação, instituído quando o autor estava à frente da Secretaria da Educação, da Prefeitura Municipal de São Paulo, em 1989: a) o educador é sujeito de sua prática, no exercício da autoria sobre a mesma; b) a formação do educador está sustentada na reflexão de seu cotidiano; c) a formação deve ser constante e sistematizada, pois a prática se refaz a todo momento; d) a prática pedagógica requer compreender o processo de conhecer; e) o programa de formação é ferramenta para alterações na reorganização curricular; e f) o programa de formação terá como eixos: orientar a nova proposta pedagógica, suprir elementos de formação básica e propiciar avanços científicos do conhecimento.

Todo trabalho de formação pedagógica, ação – reflexão – ação, envolve “[...] a análise e explicação da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica, considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica”. (FREIRE, 1991, p. 81).

Na obra *Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire (2013) compreende a constituição do educador como o exercício da experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática, pois é no pensar a prática que se cria a melhor maneira de aperfeiçoá-la. É por meio desse movimento, o pensar a prática, que se vai tornando possível reconhecer a teoria nela inserida e, assim, a validação dessa prática constitui o caminho da formação teórica.

A argumentação freireana é de que, mesmo que o educador tenha entendimento que as relações entre a prática e o saber dessa sejam indicotomizáveis, no contexto concreto o ser humano não atua, o tempo todo, epistemologicamente curioso. A partir dessa consideração, o autor reflete que a formação permanente acontece no momento em que o educador se torna convencido e preparado para a utilização sistemática da curiosidade epistemológica.

A proposta freireana não é ingênua quanto a facilitadores para esse processo, no momento em que assume a seguinte questão: Como, do contexto teórico, é possível ao educador tomar distância da própria prática e, a partir desse movimento, tornar-se, epistemologicamente, curioso para então aprendê-la na sua razão de ser?

Para o autor, o caminho está em desvelar aquilo que se faz, de uma ou outra maneira, sempre à luz do conhecimento que a ciência e a filosofia possam oferecer. É nesse ato de desvelar a prática que se torna possível o aperfeiçoamento do educador. “É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor”. (FREIRE, 2013, p. 108).

A partir desses movimentos, Freire associa uma categoria indispensável à formação permanente que é a reflexão crítica sobre os condicionamentos os quais o contexto cultural constitui sobre os seres humanos, seu modo de agir e, ainda, sobre seus valores. Assim, a formação funda-se na dialeticidade entre a prática e a teoria, de tal maneira que a “[...] prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem

realizados a melhor maneira de viver a formação permanente”. (FREIRE, 2013, p. 117).

Outra categoria associada pelo autor, aos grupos de formação, é a necessidade de liderança democrática e cientificamente competente, pois é por meio dessa liderança que será possível desvelar a intimidade da prática dos educadores envolvidos. De modo contrário, não é possível mergulhar na própria realidade, no intuito de perceber os obstáculos ou equívocos que dificultam o processo de conhecer.

Na obra *Política e educação*, Freire (2015) reforça a necessidade de uma liderança capacitada ao retomar a discussão sobre a formação permanente. Essa formação “[...] [funda-se] na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de *pessoal altamente qualificado*, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida”. (FREIRE, 2015, p. 85, grifo nosso).

Dessa maneira, o trabalho intelectual em um contexto teórico, proposto pela liderança qualificada, exige colocar em prática o ato de estudar, por meio de uma leitura crítica de mundo, leitura e escrita da palavra. Essa leitura crítica de mundo, associada ao estudo da prática, conduz a percepção anterior ao conhecimento do saber anterior, que envolve conhecer um novo saber. Na medida em que se ilumina essa prática e se torna possível perceber os equívocos e erros, ampliam-se os horizontes do conhecimento científico, possibilitando o surgimento de respostas para as primeiras necessidades.

O inacabamento como premissa para a formação permanente

Retomando a formação permanente, como movimento que se funda na análise crítica da própria prática, ressalta-se, nesse processo, a exigência da responsabilidade ética, política e profissional do educador ao se colocar na condição de sujeito em construção.

Sob essa condição, na obra *Política e educação*, a formação permanente proposta por Freire (2015) parte da noção do inacabamento do ser humano, em sua vocação ontológica do ser mais, destacando a educação como um processo permanente vinculado à condição histórica e social dos seres humanos, como seres de busca.

Segundo o autor, o ser humano é um ser inacabado, mas consciente de seu inacabamento, o que o torna, permanentemente, indagador e curioso “[...] em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros”. (FREIRE, 2015, p. 25). Nessa discussão, Freire afirma que a educação é permanente, não pelas exigências ideológicas, políticas ou econômicas, mas pela razão da finitude do ser humano e, ao mesmo tempo, pela consciência que possui de sua finitude. Acrescenta que, ao longo da História, o ser humano incorporou não apenas o “[...] *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais”. (FREIRE, 2015, p. 25, grifo do autor).

Na obra *Educação e mudança*, Freire (2001) propõe a reflexão de que a educação tem caráter permanente, pois os seres humanos estão, sempre, educando-se. Nesse processo, todo saber traz consigo sua própria superação, situação que ocasiona uma relativização entre saber e ignorância. Se o saber se faz por meio de uma superação constante, não se admite possível determinar posições de superioridade ou inferioridade entre os sujeitos envolvidos na relação educativa; mas, a assunção da posição de humildade será aquela que permitirá a comunicação dos saberes.

A relação educativa, no contexto freireano, possui como premissa a ação de reflexão dos seres humanos sobre o contexto vivido. Nessas condições, o ser humano capta a realidade fazendo-a objeto de seus conhecimentos, assumindo a postura de sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. É nos movimentos de encontrar soluções para os desafios da realidade que os seres humanos exercitam a ação-reflexão. “O homem deve transformar a realidade para ser mais”. (FREIRE, 2001, p. 31).

É a partir do reconhecer-se inacabado, no exercício da superação dos saberes, que nasce o ato da criação, o qual pela consciência crítica permitirá aos seres humanos transformarem a realidade. Para o autor, a “[...] educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar”. (FREIRE, 2001, p. 32).

A proposta freireana não é ingênua e promove a discussão de que o exercício do inacabamento acontece, mesmo limitado, no momento em que se leva em consideração a natureza condicionada do ser humano. Freire (2004) argumenta essa proposição quando assume que o sujeito vive uma relação dialética entre condicionamento e liberdade. Para o autor, os seres humanos são

consciência de si e, portanto, consciência do mundo, porque “[...] são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade”. (FREIRE, 2004, p. 90, grifo do autor).

Nesse sentido, Freire (2015) reflete que a educação, em prol da humanização e da libertação, tem como objetivo desocultar a verdade, pois o educador progressista não pode aceitar uma explicação determinista da História. Daí que o sujeito vive essa relação entre condicionamentos e liberdade, mas não como um ser determinado. É por meio dessa dialética, pelo enfrentamento e pela superação das situações concretas, que se realizará no processo histórico a libertação.

O exercício do diálogo no contexto da formação permanente

O pensamento freireano faz refletir que o ser humano, pela sua própria condição existencial, é aquele que deve pronunciar³ e modificar o mundo. É nessa compreensão que “o mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*”. (FREIRE, 2004, p. 78, grifo do autor).

Nessas condições, o diálogo constitui-se articulador do entendimento entre os sujeitos, proporcionando um exercício entre iguais e diferentes, no qual é permitido ouvir o outro, com alteridade. Nessa proposta, o diálogo está fundamentado na humildade, em detrimento da autonomia, pois não há diálogo se não existe humildade.

Daí que o diálogo permite, a partir de sua dimensão ontológica, que a partilha entre educador e educandos ganhe centralidade, redefinindo o quadro do poder entre os sujeitos envolvidos na relação educativa. Nesse caminho, Freire (1991) argumenta que é tarefa do educador testemunhar aos educandos “[...] como você estuda, como você se aproxima do objeto de seu conhecimento, o que significa para você a busca do conhecimento”. (FREIRE, 1991, p. 115).

Esses movimentos remetem à formação permanente do educador, pois exigem uma reflexão sobre o *quefazer* do próprio sujeito. Freire reflete sobre a

³ Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) elabora a diferença entre o dizer e o pronunciar. No caso, o dizer a palavra sozinho ou aos outros, como ato prescritivo, é como roubar a palavra aos demais. O autor enfatiza que o diálogo é o encontro dos seres humanos “[...] mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 2004, p. 78).

necessidade de que o educador possa ensinar como conhecer, movimento que não se faz apenas pela transferência de um dado conteúdo, mas pelo ensino deste conteúdo associado ao testemunho do educador.

O diálogo se constitui como elemento fundante, no momento em que, na relação educativa, proporciona a comunicação entre os sujeitos cognoscentes. Em um instante, o educador o qual ensina o por ele já sabido e ao ensinar reconhece o antes conhecido, e, de outra maneira, os educandos como aqueles que aprendem conhecendo o ainda não conhecido, conhecendo melhor algo. Para Freire (1991), esse é um momento de imensa riqueza, pois “[...] não são raras as vezes em que o professor, ao ensinar o por ele já sabido, ao re-saber o sabido, se sente de tal forma desafiado pela curiosidade do aluno diante do por ele ainda não sabido que leva o professor a reconstruir seu saber”. (FREIRE, 1991, p. 116).

Nessas condições, é partindo do mundo da vida e pela relação dialógica, que Freire irá desafiar os sujeitos a uma compreensão da realidade constiuída, na qual o aprendizado, pela busca desse conhecimento, ganha centralidade. A compreensão da realidade exige do indivíduo o exercício de tomar distância do objeto para que, contraditoriamente, aproxime-se dele para conhecê-lo.

A codificação da realidade em estudo, com a representação de uma situação existencial é o próximo movimento. Para Freire (2004), a codificação se constitui a partir da representação dada pela interação de seus elementos constituintes, na qual os sujeitos se reconhecem na interação e, ao mesmo tempo, passam a ser objeto de reflexão.

Na obra *Extensão ou comunicação?*, Freire (2013) argumenta que a situação codificada, ou figurada, que remete, por abstração, ao concreto da realidade existencial, promoverá a comunicação verdadeira entre os sujeitos, quando a codificação dos temas constituírem um programa como “[...] um sistema de relações em que um tema conduz necessariamente a outros, todos vinculados em unidades e subunidades programáticas”. (FREIRE, 2013, p. 125).

Na codificação pedagógica,⁴ segundo o mesmo autor, como o objeto cognoscível é a situação existencial, não há espaço para o educador narrar o que,

⁴ No contexto da obra *Extensão ou comunicação?*, Freire (2013) utiliza a expressão *codificação pedagógica* em distinção ao termo codificação publicitária. “A pedagógica tem o núcleo do seu significado amplo, expresso por um número plural de informações, enquanto a publicitária tem o núcleo de seu significado singular e compacto, constituído de ‘anunciadores’, que apontam para uma só direção: a que a propagandista impõe”. (FREIRE, 2013, p. 126, grifo do autor).

para esses, se constitua o saber da realidade. Mas a tarefa é desafiar os sujeitos, para que penetrem na significação do conteúdo temático.

Após a codificação, na qual é proposta a representação do tema, na descodificação faz-se o desvelamento do tema. A descodificação significa trazer o objeto desconhecido até a realidade do sujeito, promovendo uma ressignificação, passando à representação a uma situação concreta de aproximação do real, uma percepção crítica, que promove a percepção, o surgimento e o desenvolvimento do conhecimento novo.

É durante a descodificação que os seres humanos irão exteriorizar suas visões de mundo, seus pensamentos e suas percepções fatalistas. O pensar o mundo, estática ou dinamicamente, na maneira como se realizam os enfrentamentos, irá constituir o envolvimento de cada um. “Quanto mais assumem os homens uma postura ativa na investigação, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”. (FREIRE, 2004, p. 98-99).

Esse pensar imbricado aos enfrentamentos constitui-se, a partir da relação entre os seres humanos e o mundo, tendo como referência os fatos concretos. A questão posta pelo autor é que um mesmo fato objetivo pode provocar, em uma época, certo conjunto de temas e, em outro momento, temas diferenciados.

Freire (2013) compara os dois momentos, pois, na codificação, em uma situação existencial vivida pelos sujeitos, não raro, esses se “ad-miravam”⁵ como um mero ato de dar-se conta da situação. Isso, quando o faziam, já na descodificação,⁶ como ato cognoscitivo, havia a possibilidade do “ad-mirar” a sua

⁵ Na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire (2011) compreende o termo “ad-mirar”. “*Ad-mirar e ad-miração* não têm aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um *não-eu*. [...] Ad-mirar implica pôr-se em face do *não eu*, curiosamente, para compreendê-lo. [...] Ao buscar conhecer ad-miramos não apenas o objeto, mas também nossa admiração anterior do mesmo objeto. Quando ad-miramos nossa anterior ad-miração (sempre uma ad-miração de), estamos simultaneamente admirando o ato de ad-mirar e o objeto ad-mirado, de tal modo que podemos superar erros ou equívocos possivelmente cometidos na ad-miração passada”. (FREIRE, 2011, p. 84-85, grifo nosso).

⁶ Na obra *Extensão ou comunicação?*, Freire (2013) reconhece quatro momentos para o processo de decodificação: 1º) “É aquele em que os educandos começam a descrever os elementos da codificação, que são as partes constitutivas de seu todo”. (FREIRE, 2013, p. 127). É nesse momento que se constitui a “ad-miração”. O autor argumenta que, anterior a esse momento, se estabelece o silêncio de cada um, quando as consciências intencionadas à codificação a apreendem como um todo; 2º) é o momento da etapa descritiva, no qual acontece a cisão da totalidade “admirada”. Essa cisão compreende um movimento como “[...] se o sujeito estivesse olhando a realidade de dentro” (FREIRE, 2013, p. 128); 3º) nesse momento, o sujeito com os outros

não “ad-miração”. “A decodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências, cointencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo na ‘ad-miração’ da ‘ad-miração’, que vai se tornando uma forma de ‘re-ad-miração’”. (FREIRE, 2013, p. 127, grifo do autor). É por esses movimentos que os sujeitos se percebem transformadores do mundo.

Os pressupostos discutidos estão correlacionados ao respeito, em relação ao conhecimento exigido na relação dialógica. O saber da cotidianidade, do senso comum, que o educando aporta na relação educativa será mediatizado, dialeticamente, ao conhecimento científico associado às questões de natureza político-ideológicas. Dessa maneira, todos esses movimentos são elaborados pelo educador, em um processo de formação permanente, pois, conforme já discutido, esse terá, nas “situações-limites”, o seu próprio *quefazer* e por meio de uma relação dialógica com outros educadores poderá afastar-se desse quefazer para dele se aproximar. Daí que esse educador, fundamentado na relação dialógica, ao proporcionar os movimentos de ação-reflexão aos educandos, na relação educativa, estará testemunhando esses mesmos movimentos na relação com outros educadores, em um processo de formação permanente.

Considerações finais

A formação permanente, no pensamento freireano, tem como premissa a vocação ontológica do ser humano, vocação de ser mais, promovendo a compreensão do contexto e dos saberes dos educadores envolvidos, suas condições sociais e históricas. Nessa esteira, a formação permanente freireana tem como exigência o trabalho em um ambiente e liderança democráticos, no que possibilite ao educador ter voz ao falar sobre a sua realidade, seu cotidiano. Cotidiano esse, encharcado pelo seu *quefazer*, que é revestido de importância e significado, ao servir de testemunho na relação junto a outros educadores, como junto aos educandos.

envolvidos volta à “ad-miração” anterior a qual abarca a situação codificada em sua totalidade. Há uma preparação “[...] a fim de perceber a situação como uma estrutura na qual os vários elementos se acham em relação solidária” (FREIRE, 2013, p. 128); e 4º) nesse momento, o sujeito “[...] realiza a análise crítica do que a codificação representa, e, como seu conteúdo expressa a própria realidade, a crítica incide sobre esta”. (FREIRE, 2013, p. 128).

O objetivo da formação permanente é ampliar as compreensões dos educadores sobre a escola e a comunidade escolar, para que esses sujeitos possam desvelar as “situações-limite” por eles vivenciadas em sua prática docente, no intuito de que admirem os avanços que estão sendo conquistados e os espaços possíveis de luta. Desvelar as “situações-limite” consiste em perceber as situações de opressão enfrentadas pelo educador, as quais se constituem, no cotidiano, impedimentos que dificultam o processo de humanização dos seres humanos envolvidos na relação educativa.

De maneira resumida, a formação permanente:

- exige uma relação dialógica entre os sujeitos, a escuta da prática – o diálogo deve priorizar a vocação ontológica do ser humano, a vocação de ser sujeito;
- parte da leitura da realidade, do contexto vivido – ao pronunciar o mundo, pela palavra verdadeira, os seres humanos transformam e humanizam esse mesmo mundo, e o diálogo passa a constituir-se um caminho para que os sujeitos ganhem significação enquanto seres;
- demanda a reflexão crítica – a reflexão crítico-teórica remete àquele educador que está situado para além de um estudo descontextualizado dos conteúdos programáticos a serem trabalhados na relação educativa;
- constitui a relação teoria prática – ao considerar que o concreto e o abstrato se movimentam, dialetizam-se, possibilitando a superação da abstração e o surgimento de um novo concreto, de um saber ressignificado; e
- requer a noção do inacabamento associado à práxis – os movimentos de ação-reflexão-ação criam as possibilidades de que o educador atribua um significado à realidade percebida, constituindo uma práxis e, conseqüentemente, o exercício da transformação social.

Referências

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

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

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

FREIRE, P. **Professora, sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

O diálogo crítico e o movimento de ação-reflexão

André Luis Castro de Freitas¹
Luciane Albernaz de Araujo Freitas²

Considerações iniciais

Com o foco voltado à problemática da educação e da alfabetização de adultos, Paulo Freire demonstra em sua obra a preocupação em superar as injustiças sociais, tendo como fim a transformação da sociedade. Reconhece que essa educação não é suficiente em si mesma, mas relevante ao exercício da transformação, no momento em que afirma, na obra *Pedagogia da indignação*: “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2014, p. 77).

A argumentação do autor está embasada na discussão de que a mudança, para acontecer, demanda que os sujeitos, inseridos nos processos educativos, assumam-se como protagonistas da própria libertação.

Esse protagonismo é objeto de estudo na obra freireana, no momento em que os seres humanos, inseridos em um processo educativo dialético, pelos movimentos de ação-reflexão, exercitam a autotransformação. Assim, assume-se o pressuposto de que a educação³ compreende a autotransformação dos sujeitos, promovendo a postura interferente destes, no contexto.

Nessas condições, a educação deve estar a favor de que o sujeito tome distância da realidade em que se encontra, para constituir o movimento de inserção crítica nessa mesma, resultando na ação sobre a realidade constituída. O movimento de ação-reflexão busca desvelar as relações dos seres humanos com o mundo, como modo de ação política, pela consciência de si.

Nesse texto, tem-se como intencionalidade problematizar os diálogos de Paulo Freire com os camponeses chilenos e trabalhadores da Zona da Mata,

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. *E-mail*: dmtalcf@furg.br

² Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL, Pelotas, RS. Programa de Pós-Graduação em Educação. *E-mail*: lucianeal1968@gmail.com

³ Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1969, p. 111) se refere ao processo de alfabetização, ao sustentar que essa “[...] não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto”.

descritos na obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, para além de considerá-los como motivadores da aprendizagem, mas diálogos nos quais os sujeitos sejam autores de processos de tomada de consciência, articulados à educação, inseridos em um movimento de ação-reflexão sobre a realidade constituída. O objetivo é desvelar como, nessas relações, os sujeitos se apropriam dos saberes em relação ao contexto vivido.

Com o intuito de abordar a referida discussão, por meio de um estudo descritivo-crítico, fundamentado em uma pesquisa qualitativa, de base bibliográfica, apresenta-se o trabalho nas seguintes temáticas: **O diálogo com camponeses e trabalhadores** – compreende-se um estudo sobre a aprendizagem fundamentada em um diálogo crítico tal, que o diálogo constitui-se como articulador do entendimento entre os sujeitos, proporcionando um exercício entre iguais e diferentes e **A práxis social e os movimentos de ação-reflexão** – destaca-se a necessidade do engajamento dos seres humanos no contexto vivido, que conduz ao encaminhamento radical à transformação sociocultural. Após, seguem as **considerações finais**, em que se apontam as contribuições.

O diálogo com camponeses e trabalhadores

O diálogo freireano com os camponeses inicia a partir de uma reflexão na qual, por meio da dialética e da maiêutica,⁴ elabora-se o perguntar, no intuito de refutar a tese contrária pela contradição, preparando o novo argumento. Para Calado (2001), há uma influência do pensamento socrático na filosofia freireana, principalmente, em relação ao autoconhecimento e aprofundamento introspectivo da condição humana. Procurando uma aproximação à proposta socrática, infere-se como ponto em comum a sistematização da dúvida, quando, por análises e sínteses, é possível exercer provocações sobre as questões em discussão.

Os relatos em Freire (2002) são extraídos, primeiramente, de uma visita do autor a um assentamento da reforma agrária, distante de Santiago, no Chile e, posteriormente, com trabalhadores no corte da cana no Brasil, especificamente no

⁴ A maiêutica consiste em um procedimento no qual Sócrates, “[...] partindo das opiniões que seu interlocutor tem sobre algo, procura fazê-lo cair em contradição ao defender seus pontos de vista, vindo assim a reconhecer sua ignorância acerca daquilo que julgava saber”. (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 123).

Estado de Pernambuco. Os círculos de cultura⁵ constituídos tornaram-se os momentos nos quais Freire se propôs a acompanhar o processo de leitura da palavra e de releitura de mundo.

Ao iniciar o diálogo com o grupo de camponeses, no Chile, mesmo que, de modo geral, Freire evitasse fazê-lo por causa do idioma, solicitou licença ao educador que coordenava a discussão do grupo, perguntando a esse se aceitava uma conversa. “Depois da aceitação, começamos um diálogo vivo, com perguntas e respostas de mim e deles a que, porém, se seguiu, rápido, um silêncio desconcertante”. (FREIRE, 2002, p. 46).

A intencionalidade freireana constitui-se em resgatar a história dos sujeitos envolvidos na discussão. As colocações do autor criam espaços para uma atividade preliminar, no que trata a ação de conhecer os sujeitos, proporcionando uma atmosfera de proximidade entre esses. Nessa relação, o sujeito se constitui com o outro, com identidade, e não como um desconhecido.

Na sequência, surge o questionamento de um camponês: “‘Desculpe, senhor’, disse um deles, ‘que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não.’” (FREIRE, 2002, p. 46). Freire percebe a exigência de seu interlocutor, mas nega a preleção com o intuito de reforçar uma ideologia já explicitada. Ao contrário, propõe a compreensão a partir da aceitação de algo argumentado no discurso do camponês, problematizando-o e trazendo-o ao diálogo.

“Muito bem”, disse em resposta à intervenção do camponês. “Aceito que eu sei e vocês não sabem”. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês. (FREIRE, 2002, p. 48, grifo do autor).

Para Freire (2002), ensinar e aprender representam momentos de um processo maior, ou seja, o de conhecer, que implica reconhecer, pois “[...] o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o

⁵ Freire (1980) enfatiza a importância dos círculos como momentos nos quais é possível discutir, organizar e planificar ações no coletivo.

educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos”. (FREIRE, 2002, p. 47).

Na sequência, Freire assume o jogo com o grupo, iniciando os questionamentos: “– Que significa a maiêutica socrática? Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol. – Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse. Houve uns cochichos e um deles lançou a questão: – Que é curva de nível? Não soube responder. Registre um a um”. (FREIRE, 2002, p. 48). Dessa forma, o autor segue o diálogo:

– Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx? Dois a um. – Para que serve a calagem do solo? Dois a dois. – Que é um verbo intransitivo? Três a dois. – Que relação há entre curva de nível e erosão? Três a três. – Que significa epistemologia? Quatro a três. – O que é adubação verde? Quatro a quatro. Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez. (FREIRE, 2002, p. 48).

Freire sugere aos camponeses a reflexão sobre o acontecido: inicialmente à discussão, segue-se o silêncio e, finalmente, o jogo. A discussão pela novidade no Círculo de Cultura, como momento de aproximação dos sujeitos; o silêncio, por apontar o autor como um sábio a fazer uma preleção e, por fim, o jogo, pela ironia em trabalhar o conhecimento.

O relato na obra freireana aponta para outro diálogo ocorrido na Zona da Mata, em Pernambuco, anterior ao período de exílio de Paulo Freire. Diálogo semelhante ao dos camponeses chilenos, o qual inicia com o seguinte questionamento: “– Eu sei. Vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem?” (FREIRE, 2002, p. 49).

Freire propõe uma aprendizagem a partir do diálogo e, contrário às preleções e conferências, constitui seu modo de educar. Assim, o autor exercita, vagarosamente, a reflexão, com o objetivo de construir um saber. Retomando o diálogo, Freire claramente intencionaliza a sua intervenção. Rapidamente, surge a resposta: “– O senhor sabe porque é doutor. Nós, não” (FREIRE, 2002, p. 49). Freire segue o diálogo:

– Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas, por que eu sou doutor e vocês não?
– Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não. – E por que fui à escola? – Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não. – E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola? – Porque eram camponeses como nós. – E o que é ser camponês? – É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor. –

E por que ao camponês falta tudo isso? – Porque Deus quer. (FREIRE, 2002, p. 49).

Para Freire, os camponeses estavam tentando superar a relação proposta na obra *Pedagogia do oprimido*, no momento em que se constitui a aderência do oprimido ao opressor, fazendo, em um segundo instante, com que se tome distância do opressor para permitir localizá-lo fora de si próprio.

– E quem é Deus? – É o Pai de nós todos. – E quem é pai aqui nesta reunião? Quase todos de mão para cima, disseram que o eram. Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e lhe perguntei: – Quantos filhos você tem? – Três. – Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa, no Recife? Você seria capaz de amar assim? – Não! – Se você – disse eu –, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas? Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partejado. Em seguida: – Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão! (FREIRE, 2002, p. 49-50).

Nos movimentos realizados, é possível identificar o opressor. A partir dessa ideia, o oprimido compreende o papel do patrão, inserido no sistema socioeconômico e político, problematizando as relações sociais de produção e os interesses de classe.

Assumindo, como foco, as relações educativas, Freire afirma que viver, enquanto educador, significa reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra, direito de alguém falar ao que corresponde, de igual forma, o dever da escuta. O diálogo constitui-se como articulador do entendimento entre os sujeitos, proporcionando um exercício entre iguais e diferentes, no qual é permitido ouvir o outro, com alteridade. Proposta de um diálogo fundamentado na humildade, em detrimento da autonomia, pois não há diálogo se não existe humildade.

Na obra *Pedagogia do oprimido*, quando Freire (2004) remete ao direito de dizer a palavra, o faz no sentido de que o ato de dizer a palavra verdadeira seja o de transformar o mundo, pressupostos esses imbricados ao conceito de práxis,⁶ como ação e reflexão, situadas por argumentos da educação libertadora.

⁶ A práxis estabelece uma ação transformadora consciente e crítica da realidade, superando a dicotomia teoria e prática. “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). “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia

O autor argumenta que o ser humano, pela sua própria condição existencial, é aquele que deve pronunciar e modificar o mundo. É nessa compreensão que “[...] o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. (FREIRE, 2004, p. 78). O pronunciar e modificar o mundo constitui-se como direito de todos os seres humanos, não como privilégio de alguns, de tal maneira que ninguém deve dizer a palavra verdadeira sozinho ou dizer para os outros, mas pronunciá-la na relação de partilha com os outros.

Ao pronunciar o mundo, pela palavra verdadeira, os seres humanos transformam e humanizam esse mesmo mundo, e o diálogo passa a constituir-se como caminho para que os sujeitos ganhem significação enquanto seres. É a partir desses pressupostos que o diálogo torna-se fundamentação como ato colaborativo dos seres humanos, problematizando o mundo em prol da sua libertação.

A práxis social e os movimentos de ação-reflexão

Na proposta freireana, a práxis não é ação em si, sem intencionalidade nem finalidade, mas, ao contrário, é ação-reflexão. Dessa maneira, os seres humanos constituem-se historicamente como seres da práxis e nela têm-se capacitado para transformar o mundo, para dar-lhe sentido. “Somente como seres da práxis (homens-ação), aceitando nossas situações-limite como desafios, podemos através de nossa ação, transformar o mundo”. (FREIRE, 1979, p. 67).

A problematização, presente na obra *Diálogos com Paulo Freire*, assume a necessidade do engajamento dos seres humanos ao contexto vivido, ao que conduz, segundo o próprio autor, ao encaminhamento radical à transformação sociocultural, dado um tempo histórico. Essa transformação sociocultural é ato, pois, para Freire, os seres humanos fazem sua história a partir de uma situação concreta, um tempo-espço de possibilidades. Nessas condições, não há espaço para um subjetivismo que apregoa, apenas, a transformação da consciência, mas um subjetivismo que age sobre a realidade.

da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 109).

Na mesma linha de raciocínio, não há espaço para o objetivismo mecanicista,⁷ que dicotomiza a relação sujeito-objeto, mas é preciso compreender essa relação na unidade dialética, que une a teoria e a prática, numa construção de relações contraditórias e dinâmicas.

O autor nega o predeterminismo e argumenta que o futuro vai acontecendo, que o “[...] futuro 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). Essa concepção estabelece como convocatória a luta⁸ na qual os seres humanos, em coletivos, vivem as mais diversas maneiras de opressão. Não é a história que utiliza os seres humanos para atingir algo, mas é a ação desses seres, na busca pelos objetivos da categoria, que constituirão essa história.

Esse é o momento em que os seres humanos, tomando as “situações-limite”⁹ como desafios, como seres da práxis, admirando o “inédito viável”,¹⁰ como maneira de concretização, poderão materializar, na “ação editanda”, as ações de transformação do mundo. A práxis pode ser refletida como o conjunto das relações entre o modo de compreender criticamente a realidade e a consequente prática que decorre dessa compreensão, com ações transformadoras.

A proposta freireana, a partir desses pressupostos, enuncia que o ser humano, em dado momento de transição da passagem da consciência ingênua à consciência crítica, passa a compreender o seu papel no mundo, por meio de uma teoria que o torna capaz de interpretar esse momento histórico. Tal situação leva esse ser a um segundo momento, no qual o sujeito passa a dizer a sua palavra e, conseqüentemente, a agir para transformar a realidade em que está inserido.

Aqui se constrói uma relação entre o pensar-dizer a sua palavra e o agir, dado que a consciência se plenifica na palavra e na ação. Na obra *Cartas a Guiné-*

⁷ Freire (2013) remete ao objetivismo mecanicista como uma compreensão de mundo a qual está fundamentada em uma explicação objetiva e unilateral da realidade.

⁸ O termo *luta* empregado por Freire (2004), na obra *Pedagogia do oprimido*, remete à luta dos oprimidos, como movimento de humanização, inserido em um contexto histórico, no qual esses seres humanos buscam resgatar a sua humanidade roubada.

⁹ Para Freire (2004), o universo mínimo temático é composto por temas os quais, em geral, se contradizem, e por vezes mantêm estruturas já existentes, e se estabelece uma relação de correspondência entre os temas geradores e o contexto histórico do qual os seres humanos fazem parte, possibilitando perceber a inserção dos envolvidos na temática.

¹⁰ No momento em que os seres humanos se percebem na fronteira entre o ser e o “ser mais”, está implícito o “inédito viável”.

Bissau: registros de uma experiência em processo, Freire (1978) reflete sobre a experiência em Bissau, com a alfabetização de trabalhadores adultos,¹¹ relações educativas consideradas como ato político. O processo caracterizava-se como aprendizado crítico de leitura e escrita, e não como memorização alienante de palavras e/ou frases.

Para o mesmo autor, o importante não é o aprendizado da leitura e da escrita como exercício dessas atividades dissociado da compreensão crítica do contexto social, mas uma leitura e escrita que possibilitem uma percepção e o aprofundamento da realidade na qual o fundamental é fazer história, permitindo ao sujeito exercer a reflexão sobre a razão de ser das próprias situações enfrentadas.

Freire afirma, considerando o espaço de inserção de um educador progressista, que não há neutralidade na educação, pois o ser humano que se assume neutro é aquele que está a serviço do modelo de memorização alienante, o qual favorecerá, por fim, a classe dominante. Inserido no contexto de alfabetização de adultos e considerando, ainda, para além desse espaço, Freire assume que o tipo de processo educativo fundamentado na neutralidade “[...] interessa às classes dominantes quando, por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua ‘introdução ao mundo das letras’”. (FREIRE, 1978, p. 27, grifo do autor). A partir desses pressupostos, o autor reflete que, quanto mais próximo da neutralidade as classes dominadas fizerem a sua entrada nesse mundo, melhor será para as classes dominantes.

Nesses movimentos, irrompe um pensamento desligado da objetividade, que não discute os mecanismos de introjeção da ideologia, pois se veicula a um conhecimento que será adquirido como forma de erradicação,¹² como recepção passiva, na qual os seres humanos são, apenas, objetos de um processo.

Na perspectiva progressista e crítica, os educandos são convidados a pensar, como seres que sabem o que conhecem. O aprendizado da leitura e da escrita torna-se um ato criador, o qual envolve a compreensão crítica da realidade. O

¹¹ Na obra *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Freire (1978), entre os anos de 1975 e 1976, insere-se no contexto de alfabetização de adultos em Bissau, na África, onde duas iniciativas haviam sido iniciadas – uma ligada às Forças Armadas do Povo (FARP) e a outra, ao Comissariado de Educação.

¹² Quando Freire (1978) utiliza o termo *erradicação*, o faz no sentido de que o analfabetismo, no contexto de opressão, é considerado uma enfermidade pela classe dominante.

movimento do pensar, quando o educando passa a conhecer o conhecimento anterior, analisando sua prática no contexto, lhe abre a possibilidade a um novo conhecimento, no qual esse sujeito, indo além dos limites do anterior, desvela a razão dos fatos, o que irá desmitificar suas falsas interpretações.

A partir desses pressupostos, Freire afirma que não há separação entre pensamento, linguagem e realidade objetiva, refletindo que são necessárias ações que ganham centralidade, como: a) a sistematização do conhecimento a qual os trabalhadores alcançam em decorrência de sua atividade prática, que não se explica por si mesma, mas por sua finalidade; b) a reorganização do modo de produção; e c) a valorização, e não a ideologia, da sabedoria popular, a qual “[...] envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade”. (FREIRE, 1978, p. 29).

A questão que se faz pertinente não é transmitir ao ser humano um conhecimento já elaborado, desconhecendo o que esse já sabe, mas conhecer o que esse sabe, de forma desorganizada, e devolver a esse sujeito o conhecimento de forma organizada. Essa tarefa significa desafiar¹³ esse sujeito, por meio da reflexão crítica sobre sua própria prática, sobre as finalidades que a motivam, “[...] a organizar os seus achados, superando, assim, a mera opinião sobre os fatos por uma, cada vez mais rigorosa, apreensão e explicação dos mesmos”. (FREIRE, 1978, p. 29).

Um trabalho fundado na prática de pensar a própria prática, como prática que se renova, por meio de um trabalho sistematizado do conhecimento e de uma postura crítica, constitui-se, permanentemente, um aprofundamento na realidade em questão.

Considerações finais

A proposta freireana parte do mundo da vida e, pela relação dialógica, os seres humanos são desafiados a uma compreensão da realidade constituída, na qual o aprendizado, pela construção do conhecimento, ganha centralidade. A compreensão da realidade exige do sujeito o exercício de tomar distância do

¹³ Quando Freire (1978) utiliza o termo *desafiar*, remete a Amílcar Cabral, revolucionário à frente das lideranças do, então, Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC).

objeto para que, contraditoriamente, aproxime-se dele para conhecê-lo criticamente.

De maneira resumida, refletiu-se a respeito de três idéias-força:

- a relação dialógica entre os sujeitos exige uma escuta da prática – o diálogo deve priorizar a vocação ontológica do ser humano, vocação de ser sujeito, promovendo a compreensão do contexto e dos saberes dos envolvidos na relação;
- ter o contexto vivido, ou a leitura da realidade, como ponto de partida – ao pronunciar o mundo, pela palavra verdadeira, os seres humanos transformam e humanizam esse mesmo mundo, e o diálogo passa a constituir-se como caminho para que os sujeitos ganhem significação enquanto seres; e
- a relação educativa demanda a reflexão crítica – O foco está em como o educador potencializa os saberes, relacionando-os ao dinamismo da época em que vive, e ao contexto sócio-histórico no qual está inserido.

Referências

CALADO, A.J.F. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru: Fafica, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. Conscientização e libertação: conversa com Paulo Freire. *In*: TORRES, C.A.T. (org.). **Diálogo com Paulo Freire**. Loyola: São Paulo, 1979. p. 63-77.

FREIRE, P. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. *In*: BEZERRA COSTA, M.A.; BRANDÃO, C.R. (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 136-195.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GHIGGI, G. Paulo Freire e a revivificação da educação popular. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, maio/ago. 2010.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SANCHÉZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

A pedagogia humanizadora como uma possibilidade de mudança

Anelise de Oliveira Rodrigues¹
Hedi Maria Luft²
Walter Frantz³

Introdução

Este texto constitui-se um relato de experiência e foi escrito a partir de uma abordagem da disciplina Planejamento participativo como estratégia de apoio pedagógico em processos educativos”, do curso de mestrado, do Programa de Pós-Graduação de Educação nas Ciências (PPGEC), da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Apresentamos problematização a respeito da docência em contextos populares, em especial na relação professor *versus* criança, pensando em uma proposta pedagógica capaz de compreender os sujeitos dentro de suas realidades, vulnerabilidades, pluralidades e especificidades. Estes sujeitos, antes de serem reconhecidos como alunos, precisam ser entendidos como crianças, como seres humanos, que trazem consigo, para dentro da sala de aula, uma bagagem histórica, cultural, que muitas vezes oprime e rouba a infância e a dignidade.

O estudo analisa uma situação específica, vivenciada por um dos pesquisadores, no exercício da docência, em uma escola de Educação Infantil, mantida por uma Organização da Sociedade Civil-OSC, no Município de Santa

¹ Mestranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (PPGEC), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí/RS-Brasil). Linha de Pesquisa 03- Educação Popular em Movimentos e Organizações Sociais, vinculada ao Grupo de Estudo Educação Popular (GEEP) e Grupo de Estudo Paulo Freire (GEPF), bolsista CNPq, professora na rede municipal de ensino de Santa Rosa, RS, Brasil. *E-mail:* anerodrigues0202@gmail.com

² Doutora em Educação pela Unisinos, RS. Professora na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí/RS – Brasil), Departamento Humanidades e Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (PPGEC), Linha de Pesquisa 03- Educação Popular em Movimentos e Organizações Sociais. Coordenadora do Grupo de Estudos Paulo Freire (GEPF) e vinculada ao Grupo de Estudo Educação Popular (GEEP). Professora na rede municipal de ensino de Santa Rosa, RS, com atuação na Escola Instituto Estadual Visconde de Cairu, Brasil. *E-mail:* hedim@terra.com.br

³ Professor no Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais e Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, da Unijuí, RS. Doutorado em Ciências Educativas, na Universidade de Münster (WWU), Alemanha; Pós-Doutorado na Unisinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Rosa/RS, a partir da metodologia de sistematização de experiências. Tem por objetivo compartilhar e analisar práticas desenvolvidas em contexto de educação popular, sobre o prisma de uma pedagogia humanizadora referenciada na pedagogia de Paulo Freire.

A humanização é um processo construído, portanto requer práticas que favorecem a sua constituição. Uma pedagogia humanizadora compreende a criança como um sujeito histórico e de direitos e preocupa-se com seu processo de desenvolvimento de forma integral, englobando aspectos cognitivos, sociais, culturais, emocionais, através de uma proposta que defende uma aprendizagem significativa, relacionada com a vida e com o contexto do educando; considera a realidade, valoriza a autonomia, a curiosidade, a esperança, em oposição a uma educação bancária, opressora e desumanizadora.

Nesta perspectiva, a relação professor *versus* crianças deixa de ser uma relação vertical e de imposição, para ser a construção de crescimento coletivo, participativo, em que a criança é ouvida e acolhida. Dessa forma, este trabalho nos desafia a pensar a docência no contexto da Educação Infantil, a partir de práticas pedagógicas que humanizam a infância, que superem a visão tradicional de autoritarismo, tendo maior sensibilidade, um olhar mais democrático, excedendo a racionalidade técnica e investindo em um processo de aprendizagem que dialoga com as vivências e experiências dos sujeitos, e que provoca desejo de mudança, de superação e de transformação da realidade.

Objetivo

Este trabalho tem por objetivo relatar experiências vivenciadas, a fim de investigar ações e relações estabelecidas em ambiência escolar de Educação Infantil, tendo como foco uma perspectiva humanizadora.

Referencial teórico

O conceito de educação popular está intrinsecamente ligado a Paulo Freire. A ele pertence o mérito histórico sobre esta dimensão, que veio marcar o pensamento pedagógico, pois, a partir de suas reflexões sobre uma pedagogia do oprimido, que exige postura singular frente à realidade do povo, que compreende humildade, escuta, respeito, confiança, e, também, postura crítica, dialógica e

consciente, ele vai provocar novas formas de pensar e ver a educação, no qual teoria e práxis carregam-se de otimismo, de esperança, conduzindo a uma proposta libertadora, que confere, antes de mais nada, dignidade aos sujeitos, e implica mudar para ser mais.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p. 45).

A proposta de Freire está ancorada em sua própria experiência, enquanto educador popular no Brasil. Origina-se do “grito” dos oprimidos, da luta por sobrevivência e por direitos. Pressupõe o reconhecimento e a valorização dos saberes do povo, da sua realidade e sugere o engajamento dos sujeitos na luta por transformação social. Em suma, a educação popular, defendida por Freire, define-se como a educação feita *com o povo*, respeitando e interagindo com sua realidade social, econômica e cultural.

Conscientes de que Paulo Freire não teve a infância como objeto central de seus estudos, tentaremos, nas linhas que seguem, estabelecer um paralelo entre suas concepções e uma narrativa de experiência docente, em um contexto de Educação Infantil, pois não há dúvida quanto a sua contribuição aos processos educativos em geral, processos que se dão com seres humanos, sejam pessoas adultas ou não, homens ou mulheres. A partir de Freire, pensaremos a pedagogia de uma infância oprimida.

Narrativa de experiência docente em diálogo com as concepções freireanas

Para Freire (2016, p. 33), “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação, sem refletir sobre o próprio homem”. Assim, temos que nos perguntar: De quem estamos falando? De que lugar? Em que situação? Com que objetivo? Dessa forma, a narrativa que segue, constitui-se relato de um dos pesquisadores no exercício da prática docente.

O primeiro semestre do ano letivo estava em andamento. A professora era nova no contexto escolar. O nome dele era Miguel.⁴ Impossível esquecer, estava lá, estava sempre lá. Em todas as reuniões pedagógicas, reuniões de formação, no conselho de classe, às vezes até nos corredores, sempre alguém estava falando dele. Desinteressado, relapso, negligente, irônico, mal-educado, indisciplinado, agressivo, inquieto, insuportável, estes são alguns atributos que eram atribuídos a ele, um menino de cinco anos, olhos de jabuticaba, arregalados e sempre curiosos a tudo em seu entorno. Não foram poucas as vezes que o menino fora encaminhado à direção para tratar de questões disciplinares. Também em diversos momentos me deparei com o Miguel sentado na tal cadeirinha do pensamento, indiferente a tudo, às vezes cantarolando, ou ainda, de lá mesmo provocando algum colega ou até mesmo a professora. Em outras ocasiões recebia sanções como ser privado de alguma atividade, em decorrência de não ter cumprido as regras de convivência estabelecidas pela turma. Desafiava a tudo e a todos! Muitas vezes, frente às atividades propostas pela professora, ele gritava: “Eu odeio fazer isto!” Amassava o papel, atirava no chão e pisava em cima. Esmagava o giz de cera, comia a massinha de modelar, ameaçava os colegas com a tesoura, destruía brinquedos, proferia palavras ofensivas, tinha um vocabulário não adequado ao contexto e à faixa etária. (RODRIGUES; LUFT, 2018, p. 1.324).

Para Freire (1996, p. 87), a rebeldia pode configurar-se como a necessidade de afirmação diante das injustiças, o que nos leva a pensar sobre os motivos, as causas desta inquietude. O que representa e constitui a agressividade manifesta? As crianças, principalmente em contextos populares de Educação Infantil, trazem consigo as mazelas às quais são submetidas, e isto se reflete em seu corpo, em suas atitudes, na forma de se comportar e de agir. Muitas vezes, esta reação é compreendida pelo educador como insolência, ou até como problema de ordem mental, tachadas como doentes, com distúrbios e deficiências.

Segue a narrativa:

Os pais eram separados. Ele morava junto com a mãe na casa dos avós, em uma periferia de extrema vulnerabilidade social (a localidade em questão é conhecida no município por ser reduto de casas de prostituição e pontos de venda de drogas). A mãe já havia sido notificada diversas vezes, pelo conselho tutelar, por negligência. O pai não era presente. As poucas vezes que foram chamados na escola reagiram procurando culpados, ou punindo a criança com castigos físicos de extrema agressividade. Um dia, a professora extremamente cansada, e visivelmente sem controle da situação, proferiu as seguintes palavras: “Eu desisto! Este menino não tem mais jeito! Não aprende nada! Não sabe nada! Só atrapalha as aulas! Daqui a pouco ele vai bater na minha cara!” Miguel era apenas um menino e já não se via mais esperança para ele, aos olhos daquela que deveria lhe apontar caminhos. (RODRIGUES; LUFT, 2018, p. 1.327).

⁴ Nome fictício atribuído à criança para preservar a sua imagem.

No trecho acima, podemos perceber as fragilidades vivenciadas pela criança, as condições precárias de moradia, exposição à violência, omissão familiar, situações que são rotineiras na vida de muitas pessoas na conjuntura atual. Cabe aqui algumas interrogações: O comportamento desta criança não seria uma resposta que ela encontra, diante das circunstâncias, para sobreviver? Não seria um grito reprimido diante de todos os direitos que lhe são negados? Que outra alternativa esta criança tem? Que outras possibilidades lhe foram oferecidas? Ele estava rotulado como problema, fadado ao fracasso; na linguagem da professora simplesmente não aprendia. Simplesmente não tinha mais jeito.

A reação da professora, também, é muito comumente vista em práticas educativas pautadas em uma educação bancária, fundamentada em pressupostos tradicionais, carregada de desilusão, de descrença, reproduzindo mecanicamente a sociedade. Em uma pedagogia humanizadora, cada criança é considerada dentro de sua realidade; cada sujeito é único, ao mesmo tempo em que a diversidade deve ser considerada. Em uma proposta pedagógica humanizadora, não há lugar para concepções positivistas, moralistas, que rotulam, discriminam e desumanizam. Ensinar nesta perspectiva exige a “convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 85), exige uma visão utópica, exige esperança.

O educador comprometido com esta proposta não pode deixar de acreditar, não pode deixar de sonhar. “A educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação [...] deverá procurar trabalho em outro lugar”. (FREIRE, 2016, p. 37). Se não mantivermos a esperança, de que vale o nosso trabalho? Qual é nossa função? Se não acreditarmos, todas as nossas ações terão sido inúteis.

Ainda, de acordo com o relato da pesquisadora:

Enquanto parte da equipe multidisciplinar da escola em questão, propus que estudássemos o menino mais de perto, incluímos a professora neste trabalho. O trabalho envolveu investigação da realidade da criança, e apresentou o contexto descrito acima. Visitamos o local. A professora começou a entender o porquê da linguagem utilizada por ele, o porquê Miguel proferia palavras rudes, cruéis. Na cultura dele era comum se relacionarem desta forma. Bem em frente à sua casa, havia uma casa de prostituição, onde brigas constantes eram protagonizadas, pessoas embriagadas, seminuas, tudo sendo assistido pela criança. Diante das evidências de negligência familiar, do histórico de maus tratos junto ao conselho tutelar, a professora começou a entender porque, em determinados momentos, ele reagia com violência. Nas abordagens individuais, a criança revelou que se sentia injustiçada, que a professora não o ouvia. Em alguns relatos defendia, que às vezes não tinha

sido o autor da peripécia, porém todos o acusavam. Também se demonstrava incomodado pela professora falar com ele de forma agressiva, utilizando-se de gritos muitas vezes. A professora, ao tomar consciência das declarações do Miguel, passou a prestar mais atenção e percebeu que, realmente, nem sempre ele era o protagonista de uma determinada ação, porém os colegas o incriminavam. Passou a ouvi-lo mais. Mudou o tom de voz. (RODRIGUES; LUFT, 2018, p. 1.328).

Segundo Freire (1987), a educação não é neutra, ela está a serviço ou dos opressores ou dos oprimidos, exercendo poder para humanizar ou provocar a desumanização. Desta forma, uma pedagogia humanizadora é compreendida como aquela que nos ajuda a encontrar, juntamente com o sujeito oprimido, uma forma diferente de educar. Ela é resultado de um profundo respeito e amor pela criança e visa a tornar o sujeito protagonista de sua própria história. O educador precisa conhecer o seu aluno, sua realidade, suas dificuldades, para então se tornar um dos agentes responsáveis pelo processo de transformação. Uma pedagogia humanizadora propõe ao educador desconstruir-se, para depois construir de novo, provoca reflexão sobre práticas inseridas em contextos de educação, que permeiam o trabalho docente e que reforçam as desigualdades, as injustiças e extinguem a equidade.

Esta proposta nos faz pensar sobre como se estabelecem as relações entre professores e alunos, e nos remete à velha ideologia de uma escola tradicional, em que alunos devem passivamente aprender, preferencialmente sentados, dóceis, sem questionar, sem falar, sem viver, deixando de ser a criança que são, para tornarem-se pequenos robôs que serão massivamente treinados por seus professores, os donos da verdade, através de uma educação despótica e repressiva, onde qualquer movimento contraditório é tido como mau-comportamento.

Você, eu, um sem-número de educadores 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 pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p. 126).

Em uma perspectiva pedagógica humanizadora, a conscientização da realidade caracteriza-se como primeiro passo, mas não pode ficar só nisto, a humanização não pode se dar apenas através do palavrório (FREIRE, 2016, p. 22),

o educador precisa engajar-se com afinco, para que se efetive a mudança. Conforme o relato:

O grupo instituiu estudos e pesquisas, fundamentados em Freire, sobre conceitos que permeiam uma proposta humanizadora. Conceitos como amorosidade, dialogicidade, respeito e esperança passaram a ser abordados, a professora passou a implicar-se mais em acolher, estabeleceu um olhar diferenciado sobre a realidade do menino. Intensificamos o acompanhamento individual, passamos a estimular a criança com diferentes abordagens metodológicas, sempre interpostas de ludicidade, e, de muita dialogicidade, demonstrando respeito à criança, olhando nos olhos, demonstrando confiança, demonstrando acreditar nela, demonstrando fé, incentivando para que ela se sentisse capaz, para que ela superasse os estereótipos aos quais estava associada. Logo no início das atividades, ele relutou, dizia que não sabia, rabiscava qualquer coisa rapidamente no intuito de devolver a folha, tentando comprovar a tese de que era um caso perdido, pois fora assim, que durante algum tempo, muitas pessoas o viam, era nisto que estas pessoas o fizeram acreditar. (RODRIGUES; LUFT, 2018, p. 1.329).

Sobre isto, Freire (1987, p. 50) destaca: “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade”.

Uma pedagogia humanizadora sugere que as demandas, os interesses e as lutas dos oprimidos sejam considerados como base fundamental no processo educativo, para que se dê a construção do conhecimento. Não um conhecimento fragmentado, mecânico, artificial, mas significativo à vida e ao contexto social. O processo de humanização acontece efetivamente quando articulado, através de práticas problematizadoras, dialógicas, emancipadoras, críticas, éticas e, sobretudo, de relações carregadas de sentido humano, vinculadas ao respeito e à amorosidade entre educador e educando. E, assim, instigar a busca por dignidade e pela recuperação da humanidade roubada diante das vulnerabilidades, das precariedades, do descaso por muitos vivenciado.

Um fato que marcou, é que ele resistia em aprender o próprio nome. Não queria aprender nada relacionado a isto. O nome constituía a história de vida dele, e para mim ficava clara a tentativa de fugir de sua realidade. As afirmações que seguem tornaram-se comuns no trato com o menino: “Eu sei que você sabe! Você é capaz! Eu não vou desistir de você!”. Então, começamos a ver os objetivos pré-definidos serem alcançados, vagarosa, mas lindamente, em um processo de descoberta, da criança, da professora, de uma equipe. Um dia ele chegou à escola sorridente, disse que queria falar comigo e foi logo falando a letra do seu nome: “M é M a letra do meu nome é M”! Os olhos dele brilhavam! Ousei perguntar: como você descobriu tudo isto? Ao

que ele respondeu: “Eu sempre soube! Eu falo para dentro, de um jeito que só eu posso ouvir”! (Aqui ele quis dizer... eu penso). “ Quando eu chego em casa eu deito na minha cama e digo para dentro M, é M. Agora eu sei que vou saber para sempre que é M!” Pedi que ele escrevesse seu nome em uma folha, ao que ele respondeu com muita facilidade. Então, saiu da minha sala radiante, contava para todos, colegas, professora, funcionários, estava feliz porque sabia a lera do seu nome. (RODRIGUES; LUFT, 2018, p. 1.330).

A criança referendada na experiência demonstrou que a forma que ela reagia era reflexo da situação de dificuldades e desumanidades por ela vivenciada. A prática da professora intensificava esta reação. É muito fácil julgar e condenar a criança do lado de dentro de uma redoma, sem compreender seu contexto, as marcas que esta criança carrega. Ela precisava aprender a conhecer esta realidade, colocar-se no lugar do outro, precisava entendê-lo sobre uma nova dimensão, menos generalizada e mais autêntica.

Transcorridos alguns dias, a professora do Miguel me procurou, com uma atividade em punho, queria mostrar a produção que ele acabara de fazer. Ela havia instigado a todos que reproduzissem através de desenho a atividade que mais gostavam de fazer na escola. Muitos desenhos retrataram brincadeiras, brinquedos, pátio e na folha de Miguel surpreendentemente tinha o desenho de um menino sentado realizando atividade. Sim, o mesmo menino que antes, sempre que era proposto uma atividade, rasgava as folhas, jogava no chão e gritava: “Eu odeio isto!”. Quando terminou o ano letivo, Miguel presenteou a professora com um cartão, onde ele havia desenhado uma bailarina, abraçou ela e disse: “ Tu és a minha bailarina!” Sim, o mesmo menino que ela temia que iria “bater em sua cara”. O episódio foi relatado pela professora, em uma reunião pedagógica, com os olhos lacrimejados, seguido de um discurso que envolvia superar preconceitos, ver cada criança diante de sua realidade, com suas especificidades, educar com humanidade. (RODRIGUES; LUFT, 2018, p. 1.330).

Figura 1 – Desenho da criança para sua professora



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Andreola (2000) afirma que o conceito de amorosidade defendido por Freire não compreende um sentimentalismo vazio, um amor romantizado, mas uma exigência ética, um amor que liberta, constituindo-se como compromisso entre os seres humanos. Não significa infantilizar ou docilizar a educação. Em uma pedagogia humanizadora, elementos como a amorosidade e a dialogicidade serão evidenciados por meio da seriedade no planejamento, no empenho pela aprendizagem efetiva, na afirmação de vínculos afetivos permeados pelo equilíbrio entre sentimentalismo *versus* racionalismo docente, em que todos se reconheçam e sejam reconhecidos.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996, p. 146).

A proposta de educação humanizadora ancorada em práticas educativas participativas contribui para superar os processos de desumanização. É uma proposta de educação que requer princípios solidários, justos, verdadeiramente humanizadores, requer amorosidade, requer relações de respeito e tem como principal tarefa despertar a consciência a quem é negado “ser mais”.

Metodologia

A metodologia utilizada para a construção deste estudo compreende uma abordagem qualitativa, tendo como método a sistematização de experiência. Optou-se por este tipo de pesquisa devido à necessidade de refletir sobre experiências adquiridas, com vistas a produzir possibilidades de novos olhares, novas concepções, novas aprendizagens, capazes de promover ações positivas e transformadoras. Constatamos a importância da sistematização no processo de formação, pois, sistematizando nossas práticas, aprendemos e ensinamos com elas e a partir delas.

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fazem desse modo. (HOLLIDAY, 2006, p. 24).

Desta forma, o relato de experiência construído tem como base a prática docente de um dos pesquisadores, com atuação em uma instituição de Educação Infantil, de caráter filantrópico, mantida por uma Organização da Sociedade Civil (OSC), do Município de Santa Rosa/RS, mais especificamente na turma da pré-escola de Nível II, que abrange crianças na faixa etária dos 5 anos.

Resultados alcançados

Uma proposta pedagógica humanizadora propõe uma educação transformadora, permeada por esperança de um futuro diferente do fatalista, acredita nos seres humanos, em seu poder de mudança e instiga a libertação das opressões, causadas pelas injustiças sociais, que provocam desigualdades e a marginalização dos sujeitos, leva-nos a refletir sobre o papel da educação, conscientes de que ela não pode ser neutra, pois está a serviço da opressão ou da libertação. De que lado estaremos?

A Pedagogia Humanizadora, baseada no discurso apaixonado e dialógico de Freire, nos confere consciência de que somos seres inconclusos, inacabados e, por isto, com vocação para ser mais, para continuarmos em nosso processo de busca, de luta, como protagonistas no enredo de nossa própria história. Nesta proposta não há espaço para os “donos do saber”, não há espaço para os reacionários, para

os que querem silenciar as vozes, não há espaço para o medo, para a coerção, esta proposta objetiva a devolução da humanidade roubada, da dignidade e, principalmente, objetiva a libertação dos sujeitos. Essa proposta, com certeza, é significativa para instigar mudanças no âmbito da educação, em especial no que tange à educação das infâncias.

Referências

ANDREOLA, Balduino Antonio. Carta-prefácio a Paulo Freire. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Brasília: Universidade Federal da Paraíba, 2006.

RODRIGUES, Anelise; LUFT, Hedi Maria. Pedagogia humanizadora: um olhar diferenciado. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2018, Frederico Westphalen, RS. **Anais [...]** Frederico Westphalen: URI, 2018.

O catador de material reciclável e o educador ambiental: uma experiência de humanização

Camilla Helena Guimarães da Silva¹
Bernard Constantino Ribeiro²
André Luís de Castro Freitas³

Introdução

O movimento de catadores de materiais recicláveis teve seu início no século XX. Cherfem (2015) aponta dois momentos na década de 80, no Brasil, que podem ser indicados ao se comentar sobre o assunto: a) o colapso do manejo dos resíduos sólidos urbanos nos lixões a céu aberto, urgindo por uma educação que incentivasse a coleta seletiva; e, b) a problemática social ascendente, a partir da produção do lixo na esfera global de urbanização. Paralelamente a este cenário, a população excluída do labor, incluída à margem dos sistemas produtivos, fez dos espaços de descartes a céu aberto, locais de sobrevivência, o que constituiu um problema social crescente em torno destes lugares.

O movimento cresceu, enquanto ocupação laboral, em virtude dos altos índices de desemprego e, dessa forma, surgiu um novo movimento, envolvendo igrejas e Organizações Não Governamentais (ONGs), que incentivavam a formação de associações e cooperativas constituídas por moradores de rua, catadores e catadoras de papel. (LEITE, 2012). Estas organizações buscaram, a partir da orientação, a recuperação nestas pessoas de uma “dignidade” perdida na condição de rua. Enquanto cooperados e/ou associados, os catadores podiam obter acesso a “direitos” ao contrário de apenas exercer a catação informal na rua.

A temática aqui trabalhada envolve vários prismas de investigação; todavia, o que vislumbramos discutir recai sobre a condição em que se encontram as cooperativas e associações, dentro da conformação atual da cadeia de gestão de resíduos. A partir de uma constatação preliminar, empírica, percebe-se que estas

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Mestranda em Educação Ambiental. *E-mail*: camilla.rostas@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Doutorando em Educação Ambiental. *E-mail*: bconstantinor@gmail.com

³ Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Professor orientador. *E-mail*: dmtalcf@furg.br

instituições são as que menos lucram com esta atividade, sendo ainda uma das mais exploradas em todo o processo.

Propõem-se, a partir das observações emergentes da vivência em uma cooperativa de reciclagem, no Município de Pelotas, RS, com base na atividade de catação de lixo, compreender a abordagem socioambiental da realidade dos indivíduos marginalizados socialmente, tendo como referência de análise a Pedagogia Libertadora freireana.

Objetivo

Compreender em que medida o sujeito catador se comporta, percebe e age em prol dessa proposta de educação socioambiental crítica.

Referencial teórico

As nossas escolhas, a partir da realidade, colaboraram para o cenário que vem se desenhando com relação à cadeia de gestão de resíduos. Inicia-se no momento em que compramos produtos que tenham embalagens recicláveis ou não. Sendo recicláveis podemos manter esse material em condições de aproveitamento. O acondicionamento e a separação de forma incorreta acarretam perdas; vale destacar, ainda, que nem todas as cidades no Brasil contam com o serviço de Coleta Seletiva implementada.

Diante deste panorama, em que as escolhas podem acarretar dificuldades, como se afigura o trabalho dos catadores, quando o *material*, comumente conhecido como resíduo sólido, chega até os galpões de reciclagem? Os catadores precisam separá-lo, por meio de triagem, para venda, o que ocasiona trabalho excessivo, em detrimento das condições em que os resíduos chegam naquele espaço. Para Cherfem (2015), após a separação existe a travessia, na qual atravessadores e sucateiros manejam e determinam os preços que vão pagar aos materiais, pela mercadoria.

É interessante notar que o valor do trabalho deste catador passa a ser quantificado pelo atravessador e sucateiro, que, mesmo não sendo o dono do capital, apropria-se da mercadoria, cunhando o seu valor de uso e valor de troca, a moeda.

Após a fase de triagem e repasse para os atravessadores, os resíduos são levados à pré-indústria em volumes maiores que os entregues de cada cooperativa. O atravessador compra de diversas instituições, a preços irrisórios, e repassa um montante. Observamos, dentro desta cadeia produtiva da reciclagem, que os catadores estão sujeitos a diversas incertezas, absorvendo maior parcela de trabalho e a menor remuneração. Ousamos, portanto, aproximar essa relação como a descrita por Marx (2011), no que se refere à relação de exploração da mão de obra ou *mais-valia*.

Ao aproximar Paulo Freire, que apresenta sua crítica ao modelo civilizatório capitalista, deparamo-nos com o conceito de humanização. Para o autor, a opressão desumaniza, mas, em sua condição ontológica, todo o indivíduo precisa humanizar-se, ou seja, tomar consciência de ser um sujeito social, histórico, crítico e inacabado. Para Freire, somos seres humanos que vivemos situações-limites e, por não estarmos prontos, estamos sempre escrevendo a nossa história.

Streck *et al.* (2010) enfatizam que a obra freireana tem uma perspectiva humanizadora, visto que Freire se classifica como um educador humanista direcionando seu trabalho de forma a comprometer-se com a resistência a todas as formas de *não humanização*. Mas o que seria esse estado de humanização/desumanização?

Em Freire, a humanização é uma ontologia do ser, e a desumanização é a distorção dessa vocação. Para que se possa pensar em relações melhores e mais humanas, as pessoas precisam tomar consciência da sua condição enquanto seres desumanizados e, a partir daí, buscarem sua humanização. Neste sentido, é essencial que os sujeitos envolvidos na relação sejam participativos e críticos no processo de construção de sua humanidade. Em Freire, estamos vocacionados a ser mais. (STRECK *et al.*, 2010).

Neste processo de conscientização e diálogo, por meio de uma Educação Problematizadora, os seres humanos poderão deixar de ser tratados como coisas, para transformarem-se plenamente em pessoas conscientes de si e de seu papel histórico no mundo. Entendemos que esse projeto não seja algo dado, mas algo a ser construído de forma conjunta entre educadores e educandos. (MELLO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2011).

Se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário, a desumanização, ou o ser

menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompletude. Para Freire (1969), tão somente a humanização, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A desumanização, ao contrário, é a distorção da vocação.

Ao percebermos que os seres humanos se encontram em processo constante de (trans) formação e humanização, e que, em decorrência de processos específicos, o indivíduo vai contra a sua vocação e “desumaniza-se”, aponta-se que a ação de tomada de consciência de sua condição desumanizada é o caminho para ir ao encontro de sua humanização. Em outras palavras, o processo de tomada de consciência é interno ao ser e só ele pode tomar a atitude de humanizar-se.

Lee (1996) cita a existência da imposição da ideologia dominante e, em consequência, a reprodução pelos indivíduos. A propagação da ideologia dominante tem por objetivo destituir as pessoas de uma consciência crítica, que lhes permita observar e analisar sua realidade e os fatos em seu entorno. A estes indivíduos Freire denomina de oprimidos, acreditando que essa situação possa ser superada por meio de uma educação transformadora.

Nessas condições, questionamos: Qual a realidade do catador? Este profissional identifica o valor do seu trabalho? Há ideologia acerca do lixo? Como são vistos os profissionais que trabalham com o lixo? Como é difundida a ideologia dominante, dentro do contexto da cadeia de resíduos do qual o humano catador faz parte?

Estas e outras inquietações nos fazem refletir nos processos que envolvem o mercado produtivo da reciclagem, o descarte acelerado do mundo contemporâneo e a exploração do homem sobre o homem. Apontamos mais uma questão: Como se dá o processo de humanização nestes espaços?

Atingir a humanização nas relações entre os indivíduos, para Freire (1987), implica alcançar uma educação libertadora, que possibilite aos sujeitos a passagem de uma consciência ingênua a uma consciência crítica. Desta forma, é possibilitar que as pessoas, envolvidas nos processos ativos de sua própria história, constituam-se como sujeitos conscientes de si e do mundo, capazes de pensar, tomar decisões e agir conforme sua consciência, refletindo não somente para si mesmo, mas em acordo com as necessidades do contexto em que vivem.

Metodologia

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação e pela sua natureza possui caráter qualitativo. Ainda estão em curso as atividades de coleta de dados que acompanham a rotina de trabalho dos sujeitos cooperados de uma cooperativa, em Pelotas, RS. Configura-se, ainda, como um estudo do tipo etnográfico, com acompanhamento das atividades laborais, por meio de observação-participante e registro em caderno de campo, conforme descrito por Geertz (1989).

Utilizaremos como referencial teórico-metodológico e de análise o materialismo histórico dialético, apoiado em Karl Marx (2011), Paulo Freire (1969, 1982, 1987, 2018), Loureiro (2012), dentre outros autores.

Silveira e Córdova (2009, p. 31) enfatizam que a “[...] pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”. Portanto, a pesquisa qualitativa pode nos permitir compreender como se constitui este sujeito o “catador” e as relações que produz com a Cooperativa.

Para a intervenção com a comunidade dos catadores, foram realizadas algumas perguntas norteadoras. O primeiro eixo trata de conhecer a história dos sujeitos, sua relação com o lugar e com a catação, buscando desvelar possíveis relações com as categorias a serem trabalhadas posteriormente. Neste bloco estão contidas doze perguntas, que versam sobre renda, hábitos de consumo, tempo de catação, família, dentre outros.

Posteriormente, categorizamos as perguntas em três linhas, sendo elas: a) segurança do trabalho; b) consciência ambiental; e c) autonomia. A primeira categoria, segurança do trabalho, tem sua importância nos diversos acidentes já documentados na bibliografia e citados informalmente dentro dos galpões de reciclagem.

Pretendemos entender de onde surgem essas inseguranças que geram esses acidentes, tentando, juntamente com a comunidade, buscar conscientização e possíveis soluções. A segunda categoria, consciência ambiental, tem como base entender como o catador se enxerga enquanto profissional envolvido na temática ambiental, quais suas principais preocupações, como acredita contribuir para um

desenvolvimento ambiental mais justo e, ainda, como ele enxerga a cadeia de reciclagem.

Por fim, na terceira categoria, autonomia, buscamos avaliar o quanto estes profissionais estão aptos, e se estão praticando atitudes autônomas, procurando observar quais são suas opiniões acerca do seu ambiente de trabalho, das suas relações laborativas e da sua rotina de trabalho.

Análise

Apresentamos, neste primeiro preâmbulo, impressões iniciais da pesquisa, ainda em curso. Durante a primeira visita à cooperativa para iniciar o contato, o sentimento que imperava era de desconfiança. O primeiro questionamento levantado pelo grupo foi o de que “mais um pesquisador teria interesse na cooperativa e não resolveria nada”! Que eles tinham problemas práticos a serem resolvidos para pararem a produção, para responderem a algumas perguntas e que “não serviriam para nada”.

Porém, balizados nas ideias de Freire e Nogueira (1993, p. 19), entendemos a educação popular como um “esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares”, um instrumento de emancipação política poderosíssimo. Batemos mais uma vez à porta da cooperativa e argumentamos sermos vizinhos do galpão, fazendo parte da comunidade, e, portanto, apresentando interesse em conhecer a rotina, conviver com as pessoas que também fazem parte do “meu lugar”, aprender com suas dificuldades e soluções de problemas e finalizar os estudos com devolutivas àquele espaço.

Freire (2018) adverte que é essencial respeitar o conhecimento prévio e o conhecimento popular. Trazer para o grupo da cooperativa o respeito e o reconhecimento pelo trabalho dentro da comunidade emergiu uma conexão importante para o andamento da pesquisa.

Este reconhecimento nos trouxe algumas responsabilidades: fomos convidados a participar do Fórum de Cooperativas, lugar em que mensalmente se reúnem para discutir suas problemáticas. O primeiro aconteceu no dia 21 de março de 2019, próximo passado. Neste encontro foram discutidos, dentre outros assuntos, a necessidade de envolver outros agentes da coleta seletiva no processo

educativo, tais como moradores do entorno e coletores dos resíduos que entregam nas cooperativas.

A má-separação dos resíduos por parte dos moradores, e a coleta inadequada faz com que aconteçam acidentes, e o aproveitamento errôneo dos recursos acarreta aos trabalhadores ficarem à mercê de diversas dificuldades. Foram levantadas, também, situações de opressão protagonizadas pelos compradores de resíduos, pois os catadores chegam a doar material para não ficar acumulado em seus pequenos galpões ou, ainda, são “obrigados” a vender um resíduo rentável por valor abaixo do praticado, para que possam vender, junto, um resíduo com menor valor de mercado, caracterizando uma venda casada.

Resultados alcançados e esperados

Por se tratar de uma investigação observação-participante, delimitamos que a mesma está sendo realizada no período de 1º. a 5 de abril de 2019. Neste ambiente, será possível utilizar o método dialógico na aplicação de perguntas norteadoras.

Esperamos, portanto, alcançar os cooperados com a metodologia utilizada para que, no final do trabalho, possamos lidar com cidadãos conscientes e críticos. Não almejamos que eles deixem a catação, mas que lutem por seus direitos, por um mundo menos opressor, de forma independente; que sejam capazes de se organizar coletiva e individualmente, frente ao modelo civilizatório em curso. Balizados pelo pensamento freireano, vislumbramos mecanismos que deflagrem a (re)tomada de consciência, de humanização, de autonomia e de libertação, dentro do lugar que também nos pertence.

Referências

CHERFEM, Carolina Orquiza. A coleta seletiva e as contradições para a inclusão de catadoras e catadores de materiais recicláveis: construção de indicadores sociais. **Boletim Mercado de Trabalho – Conjuntura e Análise**, n. 59, Ano 21, outubro de 2015. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5010/10/bmt_59_economia-solidaria-1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, ano IV, n. 9, out. 1969.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LEE, Kyu Hawan. Paulo Freire e a pedagogia crítica. *In: GADOTTI, Moacir (org.). Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Unesco, 1996. p. 642-645.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução de Fanny Wrobel. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- LEITE, Márcia de Paula. Cooperativas e trabalho: um olhar sobre o setor de reciclagem e as fábricas recuperadas em São Paulo. *In: GEORGES, I. P. H; LEITE, M. P. (org.). Novas configurações do trabalho e economia solidária*. São Paulo: Annalume, 2012.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARX, Karl. **O capital – livro I**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MELLO JÚNIOR, Ebenezer da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do “ser mais”. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, dez. 2011.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In: GERHARDDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.
- STRECK, Danilo; R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Por uma pedagogia da ação política: o planejamento estratégico-participativo e educacional

Carlos Eduardo Moreira¹

Introdução

No atual cenário de ruptura histórico-institucional do Golpe de 2016, no Brasil, com o afastamento do governo federal de uma presidente eleita democraticamente, favoreceu o enaltecimento do centralismo autoritário do Poder Executivo e a prevalência do Poder Judiciário, em detrimento da discussão democrática entre “diferentes” e “antagônicos”. O que tem potencializado o esvaziamento e até o abandono de institucionalidades e procedimentos democráticos, colocando em questão a continuidade da discussão democrática e da concertação da política educacional municipal.

Um fato marcante desse retrocesso foi a restrição pública às ideias de Paulo Freire por este novo governo federal, evidenciando que as medidas a serem tomadas vão dificultar a convivência da diversidade de ideias e projetos políticos, uma das principais conquistas no campo das políticas públicas, nos últimos trinta anos no País.

Na Educação Básica, somos herdeiros de uma tradição democrática que contribuiu decisivamente para as mudanças das condições de trabalho das escolas públicas e, com isso, a conquista de melhores resultados de aprendizagem pelos educandos. Essa tradição foi consagrada no texto da Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 2014), como princípio previsto no art. 206, inciso VII, assumindo uma “forte conotação política” da transição de um governo militar-empresarial para um governo democrático formal. Também foi definida, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), no art. 14, a necessidade de legislação específica para os sistemas de ensino. (BRASIL, 2019).

Essas conquistas também guardaram estreita relação com o intenso movimento de educadores e educadoras para a efetivação do direito a uma Educação Básica com qualidade social para todos(as) os(as) brasileiros(as), por

¹ Pós-Doutorando na Faculdade de Educação da UFRGS e coordenador do Programa Educação Municipal do Consórcio Intermunicipal Serra Catarinense. *E-mail:* carloseduardomoreira@yahoo.com.br

meio do Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes), da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) e, especialmente, do Fórum em Defesa da Escola Pública. (SANTOS, 2012). Com o apoio e a participação desse movimento, desde os anos 80 do século passado, surgiram inúmeras experiências exemplares de administrações públicas que inauguraram um *modus operandi* de realizar a gestão educacional de sistemas de ensino e de escolas públicas, evidenciando que as práticas democráticas não somente criam ambientes mais saudáveis, proporcionando a melhoria das condições de trabalho e dos resultados dos educandos, como participam diretamente da construção coletiva de uma sociedade mais fraterna e menos desigual, como bem afirmou Freire (1991).

Em relação aos avanços na gestão democrática e à redução do formalismo legal, de aprovar a Lei somente para constar, mas evitando o debate, o aperfeiçoamento e o empoderamento da comunidade escolar, destacaram-se a construção coletiva dos planos municipais de educação e dos projetos político-pedagógicos; a atuação das comissões de monitoramento dos planos de carreira específicos; a eleição direta para diretor de escola pública pela comunidade escolar; o controle social por meio de conselhos municipais de educação e a lei municipal específica da gestão democrática.

Nesse movimento de democratização da Educação Básica, oportunizado pela autonomia municipal conquistada no processo de descentralização da política educacional, com a determinação legal da gestão democrática como princípio, foi elaborada e aperfeiçoada, no período de 1998 a 2008, a Metodologia de Planejamento Estratégico-Participativo Educacional (Pepe) pela equipe do Instituto Ágora do Paraná (IAP), a partir da proposição de uma metodologia participativa de planejamento, para consolidar a gestão democrática na educação municipal.

A Metodologia Pepe foi elaborada a partir de princípios e práticas da Educação Popular, associada aos procedimentos da Democracia Participativa de Alta Intensidade (SANTOS, 2002), da releitura do Planejamento Participativo (GANDIN, 1994), das orientações metodológicas da Pesquisa Participante (BRANDÃO, 2006), da Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire (FREIRE, 1987) e do Planejamento Estratégico-Participativo (PEP) (SOUTO-MAIOR, 1995). A

metodologia está dividida em dez fases distintas e complementares, que se desdobram em várias práticas pedagógicas durante o período de doze a vinte e quatro meses intensivamente: 1) articulação, negociação política e institucional e elaboração do Plano de Trabalho Coletivo; 2) indicação, eleição e capacitação da Equipe Técnica Municipal (ETM); 3) análise coletiva da legislação de ensino e da documentação existente na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas municipais e a elaboração do Marco Referencial; 4) análise do plano municipal de educação e/ou realização do diagnóstico quantitativo e qualitativo da educação municipal; 5) visita programada às escolas municipais e eleição de representantes das comunidades escolares para participar da ETM; 6) elaboração e aperfeiçoamento de projetos de lei e relatórios iniciais pela ETM; 7) realização de evento para a análise, aperfeiçoamento e aprovação de projetos de lei ou relatórios iniciais; 8) encaminhamento dos projetos de lei ao prefeito municipal; 9) acompanhamento do processo legislativo e sanção pelo prefeito municipal; e 10) monitoramento e avaliação da implementação das ações da política educacional.

A aplicação da Metodologia Pepe foi realizada em quinze municípios, no período de 2008 a 2016 e, atualmente, está sendo implementada em dezessete municípios do Planalto serrano catarinense, sendo considerada uma estratégia formativa que “[...] segue a tradição latino-americana em desenvolver processos criativos e críticos, em locais e momentos diversos, que não estão limitados ao controle absoluto de órgãos estatais nem à rigidez acadêmica de um purismo metodológico para garantir a chamada cientificidade”. (MOREIRA, 2018).

Dessa forma, este texto procura responder ao seguinte questionamento: Quais são os maiores riscos, desafios e as possibilidades para a educação popular, na construção coletiva da gestão democrática em municípios dos Estados do Paraná e de Santa Catarina, com a utilização da Metodologia Pepe?

Para responder a esse questionamento, o texto está organizado em três momentos distintos e complementares: primeiro, apresento objetivamente os aprendizados que conformaram a Metodologia Pepe para o campo da política educacional; segundo, destaco os principais elementos que estão relacionados ao pensamento de Paulo Freire e finalizo indicando desafios, riscos e possibilidades na utilização da educação popular para o campo da política pública educacional.

Aprendizados para a Metodologia Pepe

No desenvolvimento da Metodologia Pepe, é possível definir cinco momentos distintos e complementares que se constituíram verdadeiros aprendizados para a conformação da Metodologia Pepe.

O primeiro deles diz respeito aos resultados da pesquisa sobre as práticas de formação popular do Centro Vianei de Educação Popular de Lages, em Santa Catarina, no período de 1996 a 1998, pelo Programa de Mestrado em Educação da PUC/RJ. (MOREIRA, 1998). Nessa pesquisa, ficou evidente que o trabalho de educação popular, no Brasil, até então financiado por agências de cooperação internacional, mudou de uma condição alternativa e até marginal, que dispensava a relação com os governos municipais, para incorporar o fluxo da política institucionalizada e atuar em uma condição de menor autonomia e mais dependência, ao mesmo tempo em que buscava a criação e a consolidação de espaços públicos – fóruns, seminários, comitês, comissões, grupos de trabalho – para a negociação das políticas públicas municipais, com a participação social e dos agentes públicos.

O segundo aprendizado tem a ver com o trabalho de elaboração dos planos de desenvolvimento rurais e municipais de desenvolvimento na região oeste de Santa Catarina, com a participação de professores de universidade comunitária, técnicos do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), secretários (as) municipais e técnicos (as) de prefeituras e assessores de ONGs, no final do século passado e no início dos anos 2000.

O terceiro aprendizado trata do trabalho do “Programa de Capacitação para Articuladores em Políticas Públicas”, coordenado pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e da Família do Estado de Santa Catarina e pelos conselhos estaduais da criança e adolescente e do idoso, emprego e renda e assistência social, no período de 1998 a 2002. (MOREIRA, 2018). O Programa estava voltado para a problematização da realidade e à ampliação dos saberes teórico-práticos dos membros dos conselhos de políticas públicas dos municípios da região oeste de Santa Catarina.

O quarto aprendizado resulta do trabalho de reestruturação do Centro de Assessoria e de Apoio aos Trabalhadores Rurais (Cepagri) da cidade de Caçador,

em Santa Catarina, no período de 2004 a 2006. O Cepagri era uma ONG que possuía uma estrutura regimental que previa a participação de agricultores familiares na própria equipe gestora, que definia o plano de trabalho para ser aprovado pelo bispo da diocese e encaminhado para a agência de cooperação internacional. Nesse formato de gestão, a complexidade e o aprendizado estavam no atendimento às demandas da Igreja católica, dos sindicalistas, da agência de cooperação e dos próprios agricultores.

O quinto aprendizado tem a ver com o trabalho de assessoria do IAP nas secretarias municipais de educação, com os objetivos de publicizar, aperfeiçoar e consolidar institucionalidades e adotar procedimentos para o empoderamento social, no campo da política educacional, contribuindo para a implementação da gestão democrática nos sistemas de ensino e nas escolas públicas municipais. Nesse trabalho, apareceram tensões que são reveladoras do campo educacional, como um espaço de disputa de projetos políticos que têm uma estreita relação com os processos formativos coletivos: primeira, entre as determinações dos textos legais e o posicionamento público das consideradas autoridades municipais (diretor(a) de escola, secretário(a) municipal de educação e prefeito(a) municipal), na qual prevalecia a tradição de que interpretação da autoridade seria uma espécie de “verdade absoluta”, inquestionável; segunda, o desconhecimento e a desvalorização dos conselhos de educação existentes nos municípios (Fundeb, CAE e Conselho Municipal de Educação) e o potencial de participação social na elaboração, condução e avaliação da política educacional, e, por último, a tensão entre as demandas da comunidade em geral e os determinantes legais.

Desses aprendizados em experiências de atuação em ONGs e no fluxo da política institucionalizada, ficou definido que elementos do referencial teórico de Paulo Freire indicavam possibilidades e caminhos para criar estratégias de ação, tanto para o trabalho de assessoria educacional do Instituto, como para definir parâmetros de atuação no campo da política educacional, que se abriu para a educação popular, mas continha armadilhas que poderiam domesticá-la e ser utilizada para servir de manipulação da comunidade escolar.

Reinventando o pensamento de Paulo Freire

As reflexões de Paulo Freire, acerca da sua trajetória de trabalho frente à Secretaria de Educação de São Paulo (FREIRE, 1991) e as indicações de Boaventura de Sousa Santos sobre o Orçamento Participativo em Porto Alegre (SANTOS, 2002), são reveladoras da complexidade em atuar na estrutura burocrática do Estado. O Estado brasileiro não foi nem está organizado para uma gestão democrática efetiva, mas para a administração dos técnicos, sob o comando da classe política.

Entretanto, mesmo com os entraves burocráticos que poderiam reforçar o formalismo legal, do faz de conta, os avanços legais garantiram a implementação de novas institucionalidades e a adoção de procedimentos da Democracia de Alta Intensidade, com o desenvolvimento de práticas educativas voltadas para o empoderamento social, na forma de um “aprendizado em relação”. Essa forma de aprendizado tem como principal característica a utilização da razão dialógica freireana, na busca de formas de consolidação do controle social e da afirmação da democratização da política educacional municipal como uma conquista a ser mantida ou aperfeiçoada.

A razão dialógica freireana, segundo Zitkoski (2000, p. 177), encontra-se de forma propositiva para a reconstrução cultural por meio do debate crítico, expressão da relação intersubjetiva de pessoas, e criativo de vivências multiculturais entre povos e comunidades distintas. Essa proposição requer, segundo o autor, “[...] a prática da solidariedade, da comunicação, do diálogo, enquanto fundamentos da vida em sociedade e da produção de todo e qualquer sentido humanamente válido”. Outro traço significativo é a abertura dessa razão para a esperança e a utopia, negando toda forma de determinismo e reconhecendo que os condicionamentos devem ser problematizados e compreendidos, a partir de um olhar crítico sobre as práticas sociais resultantes de múltiplos fatores, para a elaboração coletiva de projetos que contribuam para a transformação cultural humanista-libertadora.

Nesse movimento de busca por “caminhos” para a emancipação social das classes populares, que têm seus filhos e filhas nas escolas públicas municipais, é necessário um aprendizado institucional da forma como funciona e se organiza o Estado, para utilizar as chamadas “brechas legais”, que podem favorecer o

trabalho formativo orientado por princípios e práticas da educação popular. Em termos objetivos, temos as garantias legais que determinaram a mobilização e a participação social para o exercício de acordos e o estabelecimento do consentimento ativo dos participantes, na definição da política educacional municipal.

Na perspectiva da dialogicidade freireana, do exercício propriamente dito da criticidade nas relações intersubjetivas entre os sujeitos sociais, que vão ocupando as novas institucionalidades, as tensões e os embates gerados nas práticas educativas são momentos-síntese que promovem novas buscas por dados de pesquisa, informações legais e realização de diagnósticos. Permite a continuidade de novos momentos de estudos e discussões, ao mesmo tempo em que vai qualificando os sujeitos, promovendo a superação do não saber e consolidando o sentimento de pertença daqueles e daquelas que buscam saber mais para dizer a sua palavra e construir projetos coletivos.

Os encontros da comunidade escolar com os agentes do Estado, com a finalidade de definir os rumos da política educacional, têm sido delimitados por muitas conquistas consagradas em textos legais, mas que não há garantias efetivas que ações governamentais passarão a ser necessariamente pautadas em decisões coletivas, tornando o processo formativo ainda mais problematizador e intenso, o que traz riscos, desafios e possibilidades para a educação popular.

A educação popular no fluxo da política institucional

A educação popular configura-se em um conjunto de práticas educativas que tem valorizado os saberes e as experiências das pessoas oriundas das classes populares, em diferentes espaços sociais, em vários países da América Latina, nos últimos cinquenta anos. Essas práticas não são definidas por um órgão central de controle, que determinaria como deve acontecer o seu trabalho, nem possui uma rigidez teórico-metodológica que engessaria o trabalho educativo. Porém, não se pode abandonar as características essenciais dessa prática formativa, que tem sido reinventada em espaços-momentos de aprendizado mútuo, desenvolvido por meio de afetos e amorosidade (FREIRE, 1987): problematização da realidade onde vivem os sujeitos participantes de processos educativos; estabelecimento de acordos possíveis entre sujeitos sociais para a definição de ações coletivas, que contribuam

para a superação de uma situação ou condição que contrarie a efetivação dos direitos fundamentais da pessoa humana; compreensão histórico-política da realidade dos sujeitos participantes; incentivo à manutenção e à criação de sonhos e esperanças; valorização de saberes dos sujeitos sociais envolvidos em práticas educativas; reconhecimento da incompletude humana e afirmação da história como possibilidade.

Com a Metodologia Pepe, a construção coletiva das políticas educacionais municipais promoveu também embates significativos e apontou muitos riscos para a perda da identidade e da autonomia da educação popular: a) manipulação nas discussões coletivas pelos governantes, com o uso da chamada autoridade autoritária no (re)direcionamento dos recursos financeiros; b) alterações das agendas de trabalho definidas coletivamente; c) interrupção do processo coletivo, em função de interesses pessoais dos governantes; d) desrespeito aos chamados “combinados” definidos com os sujeitos participantes dos processos formativos; ou e) afastamento ou substituição de servidores públicos identificados com o processo de trabalho por razões partidárias ou pessoais.

Quanto aos desafios, é fundamental evidenciar que as práticas educativas formativas foram redefinidas segundo a natureza burocrática do Estado. Assim, adotaram-se procedimentos que aperfeiçoaram a Metodologia Pepe, bem como houve a valorização no estudo do Direito Educacional e Direito Administrativo, na ampliação da publicização de ações e agendas de trabalho em diferentes meios de comunicação, na intensificação das discussões públicas em Câmaras de Vereadores; no convite de diferentes especialistas para a compreensão de temas estritamente técnicos e na organização do planejamento, segundo as possibilidades orçamentárias municipais e os compromissos assumidos com o Ministério Público e o próprio MEC.

Já em relação às possibilidades, a Educação Popular como prática formativa no fluxo institucional permite uma ação mais efetiva, que contribui para a afirmação da cultura democrática, uma vez que o aprendizado dos procedimentos consagrados no texto legal, tanto federal como municipal, amplia a intervenção de diferentes sujeitos sociais no campo das políticas públicas. Com o fortalecimento do controle social, o ciclo das políticas públicas passa a ser um caminho mais conhecido e compreensível para a atuação permanente da comunidade escolar.

Esse conhecimento fortalece a cidadania ativa e cobra a utilização, pelo Poder Público, das institucionalidades enquanto espaços de consulta e decisão coletiva.

Considerações finais

No contexto da redemocratização do Estado brasileiro e da afirmação da Democracia Participativa de Alta Intensidade, nos governos dos presidentes Lula e Dilma (2003 a 2016), a aplicação de metodologias participativas de planejamento educacional, no campo das políticas educacionais, estava em sintonia com os objetivos desses governos e as conquistas consagradas em Lei e cobradas pelo MEC e também pelos meios de comunicação. Todavia, nos municípios de pequeno porte, a exemplo da maioria daqueles onde foi implementada a Metodologia Pepe, a cultura político-hegemônica utilizou o formalismo legal do faz de conta, para evitar a implementação de novas institucionalidades e procedimentos para a gestão democrática, no compartilhamento do poder de decidir e aprimorar a política educacional municipal.

Um aspecto complexo na aplicação dessa Metodologia foi lidar com a diversidade de segmentos e setores sociais com suas demandas e interesses específicos. A proposição da educação popular foi sempre voltada para processos mais individualizados e localizados, separados dos agentes públicos e dos considerados “antagônicos”, o que representou um aprendizado para democratizar a democracia e mediar conflitos que poderiam ser “consertados” e outros que continuavam latentes. Tais divergências envolviam desde a aceitação ou não da análise conjuntural ao estabelecimento de prioridades para melhorar os resultados de aprendizagens dos educandos.

A potencialização e a publicização das novas institucionalidades produziram resultados extremamente positivos para o empoderamento das comunidades escolares, especialmente de educadores e educadoras que atuavam nas secretarias de educação e escolas públicas municipais. Mesmo com os limites impostos pela burocracia estatal, sob a responsabilidade dos chamados técnicos das prefeituras, a tensão provocada com a utilização dos pressupostos da razão dialógica por assessores educacionais e membros da comunidade escolar produziu o aprimoramento da atuação de conselheiros municipais de educação e a reestruturação dos principais espaços públicos, fóruns e conferências municipais de educação, que passaram a ser o *locus* na definição da política educacional,

como concretização da gestão democrática implementada em sistemas de ensino e escolas públicas municipais.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo (org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006, p. 21-54.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgação em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 4 abr. 2019.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas, Venezuela: Faces-UCV, p. 95-110, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Educação pela cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Da revolução aos resultados**. Florianópolis/SC: Insular, 1998.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Pedagogia da ação política: a construção democrática da educação pública municipal**. Florianópolis/SC: Insular, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democracia e participação: o caso do orçamento participativo de Porto Alegre**. Porto: Edições Afrontamentos, 2002.

SANTOS, Magda. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e sociedade. **IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em educação da região Sul (2012)**. Universidade de Caxias do Sul/RS, p. 1-16. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/2046/147>. Acesso em: 25 ago. 2013.

SOUTO-MAIOR, Joel. **Planejamento Estratégico Participativo (PEP): uma abordagem para os municípios**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

ZITKOSKI, Jaime José. Explicitando a razão dialógica de Freire. **Horizontes da (re)fundamentação da Educação Popular: um diálogo entre Freire e Habermas**. Frederico Westphalen/RS: Ed. da URI, 2000. p. 175-261.

O tema alimentação saudável em um espaço não formal de educação: um relato de experiência

Diuliana Nadalon Pereira¹
Sabrina Klein²
Cristiane Muenchen³

Introdução

Atualmente, existem muitas limitações que influenciam nos processos de ensino e aprendizagem. Estas advêm de múltiplas razões, tais como: a estruturação dos currículos, problemas na formação de professores e desmotivação dos estudantes. Além disso, outras limitações frequentes estão relacionadas aos modelos de ensino que fragmentam os conhecimentos, sendo resultado da carência de contextualização dos saberes com a realidade do educando. (MUENCHEN *et al.*, 2006).

Considera-se, também, que a sociedade brasileira enfrenta grande desigualdade e injustiças sociais. Uma parcela significativa da população tem seus direitos básicos negligenciados cotidianamente, o que representa, de certo modo, a negação humana daqueles que vivem em situações de vulnerabilidade. Nessa perspectiva, Freire (1987) argumenta a importância de o educador conhecer a realidade do educando, para com ele contribuir na superação de modelos opressores e a ruptura de estruturas desiguais, processo que tem início com o diálogo, que leva ao reconhecimento (autoconsciência) dos problemas de sua realidade e, por fim, gera transformação.

Como sugestão de espaço para a realização desse processo de ensino transformador, para além da escola, os espaços não formais se tornam aliados, numa tentativa de superar as limitações presentes, não somente na esfera social, mas principalmente nas reproduzidas dentro dos contextos educativos. Compreende-se que uma parte significativa da aprendizagem se constitui fora das

¹ Universidade Federal de Santa Maria, RS, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. *E-mail*: diulinadalon@hotmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. *E-mail*: sabrinaklein92@gmail.com

³ Universidade Federal de Santa Maria. Professora, Dra. nos Programas de Pós-Graduação: Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e Educação Matemática e Ensino de Física. *E-mail*: crismuenchen@yahoo.com.br

escolas, pois a educação é um fenômeno plurifacetado, com potencial de ocorrer em diversos locais e sob variadas modalidades. (LIBÂNEO, 2010).

Segundo Caro e Guzzo (2004), os espaços não formais contribuem para a superação das injustiças sociais, por meio do enfrentamento das problemáticas emergentes no contexto social dos indivíduos. Podem propiciar o desenvolvimento da emancipação sociopolítica, o reconhecimento dos direitos inerentes à pessoa humana, a liberdade, a democracia, a igualdade e a diversidade cultural, etc. (GOHN, 2010).

Considerando todas as necessidades expostas, bem como a importância de uma educação que valorize o diálogo, a problematização e a superação das situações-limite, este estudo tem como objetivo relatar a experiência de uma sequência didático-pedagógica implementada na Casa de Apoio Dona Odete, um espaço não formal de educação. Pretende-se também discutir as categorias freireanas viabilizadas durante as implementações, cujo potencial pode contribuir para a ruptura de modelos sociais opressores.

Metodologia

Este estudo apresenta cunho qualitativo e caracteriza-se como relato de experiência, a partir de um trabalho voluntário realizado semanalmente, todas as quintas-feiras, por uma integrante do GEPECiD,⁴ em uma casa de apoio localizada em região periférica do Município de Santa Maria, RS.

A Casa de Apoio Dona Odete é uma instituição sustentada por doações e trabalhos voluntários. O projeto funciona de segunda a sexta, durante toda a tarde e oportuniza que os educandos realizem refeições. Atualmente, frequentam 25 crianças e jovens que se dividem em duas turmas (A e B). A turma A contempla indivíduos entre 8 e 12 anos e a turma B de 12 a 14.

Para o relato de experiência foram selecionados três momentos distintos, sendo estes: 1) o reconhecimento da realidade vivida, que busca relatar aspectos das primeiras sensações experienciadas, o contato com as crianças, a imersão no

⁴ Criado em 2012, o grupo de estudos da Universidade Federal de Santa Maria, RS, denominado *Educação em Ciências em Diálogo*, é constituído por discentes e docentes das áreas de Química, Física e Biologia. As discussões coletivas são realizadas dentro de uma perspectiva de educação libertadora, a qual, de acordo com Paulo Freire, deve ser construída a partir da problematização e do diálogo. Disponível em: <https://sites.google.com/view/gepecid>.

ambiente não formal de aprendizagem e a identificação inicial de carências explicitadas, já no primeiro encontro; 2) a delimitação do tema a ser estudado e todo o seu processo de identificação e seleção; 3) breve relato da implementação de uma sequência didático-pedagógica desenvolvida com a turma A.

Resultados e discussão

O reconhecimento da realidade: a chegada

A colaboração do GEPECiD na Casa de Apoio Dona Odete iniciou por intermédio da professora Cristiane³ que percebeu a necessidade de trabalhos voluntários com educandos carentes, tendo em vista que a educação popular constitui parte substancial no grupo de pesquisa. Assim, com a representação do GEPECiD neste espaço, houve a aproximação do discurso à prática docente, que possibilita novos olhares sobre a educação popular.

O primeiro dia foi para conhecer os estudantes, o nome, as brincadeiras favoritas, de que maneira se viam como pessoas, suas qualidades, o que mais gostavam na casa, o porquê de estarem ali. Obviamente, nem tudo emerge nos primeiros instantes, de qualquer modo, ao optar pelo diálogo (FREIRE, 1987), o silêncio sempre é interrompido, tomando espaço múltiplas vozes, que ecoam uma a uma, querendo se fazer presentes.

A abordagem inicial representa importância, pois os educadores, ao ensinarem, devem estar comprometidos com a tentativa de superar as carências de seus educandos (impostas pelos modelos opressores). Todavia, para que isso seja possível, é necessária sensibilidade em reconhecer as trajetórias e experiências de vida do sujeito.

Algo frequente e que tem chamado bastante a atenção, nas últimas experiências, é que em todas elas se repete a dificuldade que nossas crianças têm de falar sobre si mesmas, principalmente acerca de suas qualidades. Torna-se evidente que a sociedade, muitas vezes, diminui e menospreza as habilidades dos estudantes. Em contrapartida, se tornam pessoas inseguras e com baixa autoestima. A intervenção docente nesse momento é muito importante, pois pode potencializar os sentimentos negativos ou contribuir para o desenvolvimento de uma autovalorização.

Estudos conduzidos por Caro e Guzzo (2004) corroboram a ideia de que, principalmente crianças e jovens, em situações de vulnerabilidade, possuem a

autoestima fragilizada, provavelmente em função do contexto em que estão inseridas. Todavia, os autores salientam que os espaços não formais possuem o potencial de possibilitar o resgate da autoestima das crianças, a partir do momento em que as valoriza e acolhe em algo mais amplo e profundo que é a educação para a transformação.

A delimitação do tema

No encontro seguinte foi solicitado aos educandos que desenhassem em seu caderno sua comunidade e que a representação contemplasse aspectos negativos, isto é, aquilo que os deixava tristes e que gostariam de mudar, mas também aquilo que os deixava felizes. A proposta tinha como objetivo conhecer a maneira como as crianças percebiam a sua realidade e identificar possíveis situações-limite que mais estavam presentes em suas comunidades, através da análise dos desenhos criados por eles.

Em relação aos aspectos negativos representados, predominaram os relacionados à excessiva produção de lixo, descartado de maneira inadequada e problemas acerca do saneamento básico. Muitos alunos ilustraram esgotos percorrendo ruas e com acúmulos de dejetos provenientes das residências, e um estudante se desenhava bebendo um copo de água escura, aparentemente estar contaminada.

Referente aos desenhos que representavam os estudantes em momentos de felicidade, pôde-se observar, diversas vezes, ilustrações em que estavam reunidos com sua família, outros ainda se desenharam jogando futebol com os amigos e houve ainda aqueles que fizeram desenhos fazendo refeições.

Após o término da atividade, os educandos compartilharam com o restante da turma seus desenhos, assim como apontaram possíveis sugestões para transformar a realidade representada. Entre as respostas, destacaram a separação adequada do lixo e o descarte correto, para que não fosse despejado nos rios e nas ruas. Um dos estudantes citou, ainda, que as pessoas poderiam solicitar auxílio ao prefeito da cidade.

Freire (1996) defendia que aprender é ir além dos aspectos memorísticos e que ensinar é mais que transmitir conhecimento. Além disso, o autor argumentava a necessidade em considerar os aspectos culturais, sociais, econômicos do

educando, isto é, sua verdadeira realidade. Por isso, utilizar as problemáticas evidenciadas nos desenhos produzidos implica considerar a realidade como objeto de reflexão, corroborando os pensamentos de Freire.

Então, foi acrescido no quadro os temas mais frequentes nas ilustrações, sejam eles pertencentes àquilo que consideravam negativo, ou seja, o que lhes representava felicidade. Posteriormente, foi realizado coletivamente o exercício de análise da produção dos educandos.

Após a análise e discussão em grupo, foi possível identificar os temas emergentes durante o reconhecimento da realidade, oportunizado por meio das ilustrações. Dessa maneira, os temas identificados foram: 1) lixo e seus impactos ambientais; 2) problemas no saneamento básico: seus riscos à saúde; 3) alimentação saudável é possível? Para quem?; e 4) a importância da atividade física para a saúde. Salienta-se que os dois primeiros temas representam os aspectos negativos desenhados pelos estudantes. Mas, afinal, porque os dois últimos temas seriam necessidades a serem discutidas ou refletidas por aquelas crianças?

No momento em que os educandos estavam compartilhando com os colegas as razões pelas quais optaram por aqueles desenhos, foram questionados sobre por que se sentiam felizes em determinadas situações ou ações, nas quais se representaram. Ao escutá-los, percebeu-se que os momentos de alegria não eram permanentes, constantes; tratava-se de sonhos! Não desenhavam a família unida, pois assim eram. Não desenhavam eles brincando, porque assim podiam, não desenhavam uma grande variedade de comida, porque assim tinham.

O desenho é um instrumento de comunicação com o mundo externo, no qual a criança consegue expressar sentimentos e opiniões. Além disso, essa atividade propicia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (SANTOS; SILVEIRA, 2016) e contribui para a explicitação de concepções implícitas e profundamente enraizadas, do sistema cognitivo do educando.

Freire (1996) defendia que sonhar é uma atividade inerente ao ser humano, contudo, quando se vive nas margens de uma sociedade injusta, os sonhos nem sempre estão presentes, pois não existem muitas perspectivas futuras. Entretanto, a educação deve ser um instrumento de mobilização e provocação para que crianças, jovens e adultos acreditem que a mudança é possível.

No final do encontro, foi solicitado aos educandos que, democraticamente, votassem em um dos temas listados que mais consideravam necessário e possuíam interesse em discutir ao longo do semestre. O resultado da votação levou a seleção do tema: “Alimentação saudável é possível? Para quem?” Posteriormente foi planejada uma sequência de atividades, sugerida em parte pelos educandos e acrescidas de algumas sugestões minhas e de outras colegas de profissão.

**Sequência de atividades desenvolvidas para a compreensão do tema:
“Alimentação saudável é possível? Para quem?”**

A sequência didática foi sistematizada em um quadro que contém os principais procedimentos adotados, os conhecimentos discutidos, assim como os objetivos selecionados.

Quadro 1 – Sequência didática referente ao tema “Alimentação saudável é possível? Para quem?”

Aulas	Atividades	Objetivos
Aula 1	Apresentação de cópias (impressas) das obras de arte de Fernando Botero e Candido Portinari, as quais expressam duas situações sociais distintas. Uma das imagens apresenta uma família em situação de fome, enquanto a outra apresenta uma família com problemas de obesidade.	– Discutir sobre casos de desnutrição e obesidade; -Refletir sobre as desigualdades sociais e a negação dos direitos básicos para a população mais carente.
Aula 2	Foi assistido, discutido e problematizado o Filme “Está chovendo hambúrguer”, o qual aborda, principalmente, sobre a alimentação inadequada e o desperdício excessivo de comida, enquanto existem pessoas que não possuem condições de alimentarem-se.	– Problematizar o desperdício de alimentos; – Discutir sobre a alimentação inadequada e seus riscos à saúde.
Aula 3	Os educandos realizaram desenhos que representavam uma alimentação que consideravam saudável. Foram também realizadas explicações sobre os nutrientes orgânicos e inorgânicos. Na sequência foi problematizada a questão do que é realmente alimentação saudável e por que somente uma pequena parcela da sociedade tem acesso a ela. No final, os estudantes foram instigados a retornar ao desenho inicial, para alterar aquilo que consideravam que poderia ser mudado, na tentativa de tornar ainda mais saudável.	– Verificar a compreensão dos educandos referente aos nutrientes necessários para o corpo; – Refletir sobre o que realmente é Alimentação Saudável, bem como questões políticas, sociais e econômicas que nos influenciam e condicionam a determinadas formas de alimentação.
Aula 4	A turma foi organizada em três grupos, os quais realizaram a discussão de reportagens sobre agrotóxicos, alimentos transgênicos e o uso de conservantes. Então, foi realizada uma socialização das reportagens com a turma. Foi problematizado o uso excessivo e inadequado de agrotóxicos e seus impactos para a saúde e o meio ambiente. Além disso, foi refletido sobre como a alimentação à base de alimentos transgênicos foi imposta a população, mesmo sem consentimento, sendo estas questões políticas e sociais, que deveriam ter a tomada de decisão coletiva. Foi problematizado ainda: “Será que podemos nos alimentar de forma saudável, dadas as conjuntas políticas-sociais atuais, pois grande maioria da população brasileira vive em situação	– Refletir sobre o que realmente é a Alimentação Saudável e questões políticas, sociais e econômicas que influenciam e nos condicionam a determinadas formas de alimentação. – Discutir sobre os impactos gerados pelos agrotóxicos, alimentos transgênicos e com conservantes para a saúde e/ou o meio ambiente.

	de pobreza? “ Então: “alimentação saudável para quem?”	
Aula 5	Foi realizado um simulado de júri, a fim de discutir os agrotóxicos. Cada estudante representou um personagem: advogados da defesa, advogados da acusação, testemunhas do réu, testemunhas da vítima, e todos, no final, atuaram como juizes, fazendo a conclusão dos fatos, a partir da elaboração e apresentação dos argumentos.	<ul style="list-style-type: none"> – Desenvolver o pensamento crítico e reflexivo acerca do uso de agrotóxicos, a partir do debate; – Avaliar a elaboração e a apresentação dos argumentos apresentados pelos educandos.

Foi percebida uma participação crescente dos estudantes no decorrer das semanas. Além disso, todas as atividades priorizavam o diálogo constante, no qual os estudantes tinham espaço para compartilhar seus pensamentos e relatar exemplos cotidianos vivenciados por eles. A turma sempre esteve bastante comprometida com as atividades e demonstravam-se curiosa, fazendo diversas perguntas, das quais muitas tinham relação indireta com o conteúdo. Isso demonstra que a proposta foi efetiva, no sentido de despertar a curiosidade para além do tema, instigando-os a refletirem e a questionarem.

A atividade que tinha como intuito a discussão de reportagens, foi um momento importante da proposta. No início do encontro, foi perguntado aos estudantes se sabiam o que são agrotóxicos, transgênicos e conservantes, mas a maioria desconhecia os termos e, ainda, não compreendia qual era a sua finalidade e modos de ação. Neste instante, optou-se por uma explicação bastante simples, tendo em vista que havia crianças de diferentes idades.

Foram realizadas diversas problematizações sobre os alimentos, que são consumidos diariamente e que, embora se faça uma alimentação considerada saudável (com diversidade de nutrientes), ainda assim continuam sendo nocivas ao organismo. Dessa maneira, foi discutido sobre a inviabilidade de ter uma alimentação saudável, pois só é possível para uma pequena parcela da sociedade, devido às profundas injustiças sociais, geradas por modelos dominantes de opressão. Os educandos conseguiram compreender a importância do direito à participação em tomadas de decisão, e demonstraram preocupação acerca dos impactos causados à saúde e ao meio ambiente, a partir do uso desses produtos.

Contudo, embora tenham demonstrado um pensamento crítico sobre o tema, foi observado que ainda possuíam dificuldades em diferenciar agrotóxicos, conservantes e transgênicos. Durante os diálogos, foi evidente que havia algumas confusões conceituais. Talvez, em decorrência das explicações estarem um pouco incompatíveis com a idade e o desenvolvimento cognitivo dos ouvintes.

Entretanto, na atividade de simulação de um júri, os estudantes apresentaram muitos argumentos coerentes às explicações. Citaram sobre os aumentos e declínios populacionais indesejados, sintomas vegetais e animais gerados por agrotóxicos, contaminações do ar e da água, bem como a perda da fertilidade do solo e sua erosão. Neste sentido, constata-se que os educandos conseguem compreender os impactos gerados por estes produtos e técnicas e a importância de buscarem alternativas para minimizá-los, mas que ainda não conseguem compreender elementos que estão em uma perspectiva mais micro.

Os educandos demonstraram-se também sensíveis à profissão do pequeno produtor, que tem como principal fonte de renda a produção agrícola. Dessa maneira, salientaram que era necessário que houvessem políticas públicas que visassem ao incentivo à produção orgânica e, por conseguinte, gerariam a garantia da sustentabilidade do agricultor.

A sequência didática experienciada levou a diversas reflexões acerca da importância de uma postura docente, que reconhece o contexto em que as crianças vivem e que está verdadeiramente comprometida com sua profissão. Além disso, embora os educandos possuem personalidades e experiências distintas, ainda assim estão todos repletos de sentimentos, que devem ser zelados e amparados por toda a sociedade. Talvez esse seja um dos maiores e mais importantes aprendizados obtidos como educadora nesse espaço-tempo.

Categorias freireanas viabilizadas neste espaço não formal de educação

Ao analisar a sequência didático-pedagógica e a forma como foi conduzida, verifica-se a presença constante de duas categorias freireanas, sendo estas: problematização e diálogo, as quais possibilitaram todos os resultados obtidos neste estudo, sendo eles: 1) maior participação dos estudantes; 2) desenvolvimento de pensamentos críticos, evidenciados durante os diálogos; 3) aprendizagem de conceitos científicos, identificados durante a argumentação (principalmente na simulação de júri); 4) reconhecimento da importância da participação dos sujeitos na tomada de decisões de interesse individual e coletivo; 5) entendimento da influência das políticas públicas sobre a vida das pessoas, etc.

Assim, considera-se que o conhecimento é oriundo do encontro entre as pessoas e se faz como instrumento histórico, por meio do **diálogo**. Freire (1987)

argumentava que a dialogicidade produz a construção e reconstrução dos saberes, na medida em que os humanos compartilham pensamentos, teorias e sentimentos. Esse processo, contudo, não é linear (unidirecional), pois não se baseia na ação de um sujeito sobre o outro, mas dá-se pelas interações entre os indivíduos e deles com o mundo.

O autor argumenta que uma práxis dialógica atua na mudança comportamental e na aquisição de posturas e pensamentos críticos. Propõe ainda que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. (1987, p. 44). Desta maneira, pode-se fazer uma relação com as implementações realizadas na Casa de Apoio Dona Odete, cujos educandos exerceram constantemente o direito à fala, bem como construíram conhecimentos significativos que estão mais próximos da sua realidade e dos problemas que nela emergem.

A relação do diálogo com a transformação da realidade e dos sujeitos que nela existem possibilita, ao mesmo tempo, a problematização do conhecimento através do saber pensar, do saber questionar e do saber criticar. Portanto, a problematização gera a dialogicidade. Assim, a segunda categoria freireana, viabilizada neste espaço não formal e que atuou para o alcance dos objetivos aqui expostos, foi a da **problematização**.

Uma educação problematizadora, para Freire (1987), é contrária à educação bancária e, por ser problematizadora, é libertadora. Para tal é necessário superar a contradição educador do educando e educando do educador e, sim, educador-educando com educando-educador. “Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (FREIRE, 1987, p. 39)”. O papel do educador problematizador, nessa concepção, é proporcionar, com os educandos, condições para superação do conhecimento no nível “doxa” para o nível “logos”. Assim, enquanto a prática bancária inibe o poder criador, a educação problematizadora implica um constante desvelamento da realidade.

Para finalizar, destaca-se que a problematização assumiu papel essencial no desenvolvimento destas implementações. Possivelmente, sem estas, não haveria interesse e os educandos não seriam estimulados a refletir, havendo assim a reprodução de modelos opressores, que silenciam e robotizam a aprendizagem.

Nessas categorias os sujeitos se reconhecem, se humanizam e percebem que as suas ações podem gerar mudanças significativas na realidade. Portanto, o diálogo e a problematização são o caminho para a libertação!

Considerações finais

As atividades realizadas foram importantes para o reconhecimento dos direitos à saúde, à alimentação com qualidade e à preservação ambiental. Os educandos compreenderam que é dever de toda a população a realização de ações coletivas, para que haja melhorias nestas esferas, bem como cobrança dos órgãos públicos.

Foi possível gerar discussões acerca das desigualdades sociais profundamente enraizadas na cultura brasileira. Todavia, é possível mudar o futuro e escrever uma nova história, mas é preciso lutar contra os modelos predominantes, que marginalizam e oprimem. E isso pode ter início através de uma educação (formal e não formal), que tenha o diálogo e a problematização como elementos indissociáveis da prática docente.

Por fim, espera-se que essa proposta possa servir como exemplo para novas e melhores atividades em espaços não formais. Contudo, uma limitação encontrada foi trabalhar com crianças de diferentes faixas etárias, que dificultaram a seleção dos conceitos, das metodologias e das explicações a serem dadas. Por isso, sugere-se a realização de novas pesquisas, que visem a investigar como isso tem sido superado nesses espaços.

Referências

CARO, S.M.; GUZZO, R.S. **Educação social e psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, A. C. **O desenho projectivo na criança maltratada estudo de caso**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, São Paulo, 2008.

MUENCHEN, C. **Configurações curriculares mediante o enfoque CTS**: desafios a serem enfrentados na EJA. Santa Maria: PPGE/UFSM. 2006. p.129. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2006.

SANTOS, N. C.; SILVEIRA, J.V. O desenho como construção e significação do pensamento infantil. *In*: ENCONTRO CIENTÍFICO MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE AMADEUS, 2., 2016, Aracaju. **Anais [...]** Aracaju, 2016.

Ecologia cosmocena e a religiosidade de matriz africana sob a perspectiva da denúncia e do anúncio de Freire no século XXI

Eliane Almeida de Souza¹
Izabel Espindola Barbosa²
Roberta Soares da Rosa³

Introdução

No século XXI, o campo da educação ambiental recebe um novo conceito do autor Vilmar Alves Pereira denominado *ecologia cosmocena*. Ele vem ressignificando a compreensão da relação humanidade-natureza em sua totalidade, de forma hermenêutica de reposicionamento dos humanos, em maior sintonia entre a natureza e a humanidade, redefinindo olhares, vivências e aprendizagens com o *cosmos*, sem uma necessidade hierárquica.

A obra é contida de quatro capítulos, nas quais o autor metodologicamente desenvolve oito potentes teses. E, no último, refere-se aos saberes que sempre estiveram aí, porém ainda não reconhecidos ou legitimados. Foi neste momento que encontramos espaço para estabelecer diálogos também com a cosmovisão africana, especialmente quando se trata da religiosidade de matriz africana.

Portanto, temos por objetivo apresentar, no XXI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, recortes de uma pesquisa de pós-doutoramento da FURG/RS, referente à *ecologia cosmocena* e seus diálogos com os terreiros de matriz africana, no Sul do Brasil, com a intervenção social de religiosas que integram um projeto expositivo, que tem ganho cada vez mais visibilidade, sendo apresentado também na Argentina.

A partir de nosso referencial teórico, apresentamos o conceito *ecologia cosmocena* ancorados nos primeiros passos de uma pedagogia que dialogue com

¹ Membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP). Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). *E-mail*: negrasim2004@yahoo.com.br

² Membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP). Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEdu). *E-mail*: Izabel-eb@furg.br

³ Membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP). Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Bolsista Capes. *E-mail*: robertasdarosa@gmail.com

elementos da cultura negra, cuja matriz é de ancestralidade africana. Na condição de pesquisadoras, integrantes e simpatizantes dessa religiosidade, reconhecemos esse conceito como um potente desafio no campo da educação ambiental por apresentar a concepção do ser humano como um ser integral, que, de acordo com o autor, alia razão e sentimento; corpo e espírito; ser e vir a ser.

Nosso caminho metodológico abrange um processo de observação direta de “bem viver” das mulheres religiosas, sendo a maioria negra, que lidam com a *ecologia cosmocena* em seu cotidiano e desenvolvem práxis pedagógicas preventivas e atenuantes de dororidades femininas. A partir desse olhar ontológico socializaremos os registros prévios da pesquisa referentes às escutas nos terreiros desta raiz com prévias análises sobre as categorias de educação, ancestralidade e historicidade de como essas mulheres, à frente de seus terreiros, historicamente resistem aos preconceitos e às intolerâncias religiosas, e como elas se dedicam às suas práxis sobre o “sagrado”, pois, em espaços de educação não formais, elas são mantentoras dos conhecimentos sagrados constituídas a partir de si e das referências culturais seculares que se encontram em sintonia com o ambiental no Brasil.

Pequena imersão sobre a pesquisa: lugares e razões

Rio Grande é uma cidade portuária no Litoral sul do Rio Grande do Sul. Também é um território que conta com uma população afrodescendente significativa, principalmente se relacionarmos esses números dentro do estado gaúcho. A Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que em 2019 completa 50 anos, tem um Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Também, e questão central deste artigo, possui expressivo número de adeptos das religiões de matriz africana.

Segundo o Censo 2010, o Rio Grande do Sul é o estado brasileiro que possui a maior proporção de adeptos das religiões afro-brasileiras, religiões de matriz africana. Essa afirmação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada a pesquisa censitária total a cada dez anos, aponta que há diversos estudos na tentativa de explicar as questões religiosas no estado mais ao Sul do Brasil. Encontramos em Mariano uma dessas análises:

[...] inclusive o Rio Grande do Sul é o estado brasileiro que tem mais proporção de adeptos dos cultos afro-brasileiros. Na Bahia, por exemplo, os adeptos dos cultos afro-brasileiros declaram-se católicos. Uma das razões para isso é o sincretismo religioso forte, então para o Censo. O Rio Grande do Sul é o estado em que a proporção de umbandistas e candomblecistas é maior no país. (MARIANO, 2012).

A localização geográfica é outra forma de análise, no caso da cidade do Rio Grande; conforme Noel (2012, p. 67), “pelo porto do Rio Grande, por exemplo, passava desde o século XVIII, a principal rota gaúcha de escravos que seguiam para a lida nas charqueadas da região de Pelotas, fornecedores de carne salgada e couro às demais províncias do Império”. Em reportagem para um jornal de São Paulo, o jornalista Ogliari analisa:

A simples observação dos nomes dos municípios que têm os maiores percentuais do País de seguidores de religiões africanas indica a origem do culto no Rio Grande do Sul. Todos estão localizados na metade sul e no litoral, regiões de charqueadas onde houve maior exploração da escravidão e onde estão diversos quilombos em processo de reconhecimento. (OGLIARI, 2012).

Na reportagem de Noel (2012), a ênfase é o trabalho da fotógrafa gaúcha Mirian Fichtner, que idealizou um livro com fotografias de três linhas de raiz africana no estado. “A mais tradicional congênera ao Camdomblé, é o Batuque ou Nação, que cultua língua ioruba e reverencia 12 orixás. As outras são a Umbanda, que cultua pretos velhos e bejis (crianças, com influência espírita e indígena, e a Linha Cruzada, dos exus, ciganos e pombagiras”. (NOEL, 2012, p. 67). E, para publicar o livro, a fotógrafa de renome e com um trabalho inovador e belo, só encontrou apoio da Fundação Palmares. O tema teria sido o maior empecilho para fomento da obra.

A partir dessas análises, buscamos a harmonização entre humano e natureza e, na *ecologia cosmocena*, encontramos essa alternativa de repensar essas relações de seres. Para Pereira (2016, p. 48), “nessa nova ecologia, sugerimos que os homens e mulheres possam reconhecer que existem saberes que desde sempre estão aí e que são oriundos do cosmos para os humanos, e não ao contrário”.

Pesquisadores e seus conceitos teórico-práticos em uma roda de conversa

A visão antropocêntrica coloca o ser humano como dominador da natureza. Porém, a visão cosmoconcentrista procura o equilíbrio entre homem e natureza. No entanto, ecologicamente o ser humano faz parte de um ecossistema com relações interdependentes; assim, qualquer ação afeta – ainda que indiretamente – todas as espécies do ecossistema. Leonardo Boff (1999) denominou a forma que vivemos atualmente de ecocídio, pois contribuimos para a degradação do ambiente onde estamos inseridos, do qual fazemos parte e somos dependentes. Desta forma, é urgente a revisão da nossa concepção de desenvolvimento, levando em conta a ética do cuidado.

Afetividade, cuidado, cooperação e responsabilidade são princípios sugeridos por Leonardo Boff (1999) para uma nova ética da sustentabilidade. Neste sentido, a filosofia africana tem muito a contribuir, pois acredita na existência de uma cumplicidade entre humanos e natureza, como descreve Machado (2014, p. 2): “A ancestralidade, a alteridade e o encantamento, aqui, delinearão a filosofia africana, ao mesmo tempo em que os princípios da diversidade, da integração e da tradição dançam, entrelaçam-se, permeando todos os espaços do pensamento africano e afro-brasileiro”.

Este pensamento segundo Machado (2008) propõe uma visão decolonial⁴ da filosofia, levando em consideração que a filosofia se origina na elite da sociedade e, historicamente, privilegia seus iguais e exclui os diferentes. Numa perspectiva freireana, podemos dizer que a filosofia predominante é colonizadora, e a decolonial, libertadora. “A filosofia fora usada para justificar e enaltecer a colonização e o imperialismo, usurpando conhecimentos, inferiorizando os latino-americanos e, principalmente, os negros africanos, posteriormente, os afrodescendentes também”. (MACHADO, 2014, p. 3).

Visando a contribuir para a mudança da relação humano/natureza, a partir de uma filosofia decolonial desde a África, socializaremos recortes das falas dos representantes dos terreiros de matriz africana do Rio Grande do Sul, que dialogam com uma ética ambiental mais inclusiva, tolerante e amorosa. Sobre

⁴ Decolonial conforme Dussel (2005), que contrapõe o mito civilizatório eurocêntrico da razão iluminista com a razão “do outro”, entendida pelo autor como indígenas, mulheres, camponeses, afrodescendentes, camponeses, enfim, aqueles que sempre tiveram seu saber e sua cultura negados ou marginalizados.

suas territorialidades, Cenci (2007) destaca a família e outros espaços educativos não escolares, como espaços essenciais para o desenvolvimento da educação moral, reforçando o potencial existente nos terreiros de matriz africana, como espaço de educação não escolar; porém, “grávidos” de sentidos, como nos diz Pereira (2019), o autor da obra referência da pesquisa em andamento.

Nos textos referentes aos territórios negros, publicados em 1989 e republicados em 2000. Sobre isso, Raquel Rolnik (2000) mantém a afirmação de que foi nos terreiros que a afirmação da vontade de pessoas que possuam uma ancestralidade próxima em tornar-se uma comunidade, pois o africano

Arrancado do lugar de origem e despossuído de qualquer bem ou artefato, era o escravo portador – nem mesmo proprietário – apenas de seu corpo. Era através dele que, na senzala, o escravo afirmava e celebrava sua ligação comunitária; foi através dele, também, que a memória coletiva pôde ser transmitida, ritualizada. Foi assim que o pátio da senzala, símbolo de segregação e controle, transformou-se em terreiro, lugar de celebração das formas de ligação da comunidade. A partir daí, o terreiro passou a ser um elemento espacial fundamental na configuração dos territórios negros urbanos. (ROLNIK, 2000, p. 2).

Em tempos pós-golpe de 2016 e, pós-eleições de 2018, o ataque não se deu somente à liberdade; no caso deste relato, à liberdade religiosa. Foi um ataque à esperança do ser, e Freire, atualíssimo, lembra-nos que, em um presente ante “a insensatez que anuncia um desastre” ainda somos “alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalece, em nós, a necessária, mas às vezes combalida esperança”. (FREIRE, 2000, p. 54).

Mãe Marli do Bará (2018), terceira geração de religiosos, hoje à frente do terreiro aberto na cidade de Rio Grande, há vinte e oito anos pelo seu pai, afirma que “as Ialorixás são guerreiras porque enfrentam discriminação por serem mulheres, negras e pertencerem a uma tradição de origem africana. São guerreiras porque vencem o preconceito”.

Portanto, a presença de uma mulher, chefe de terreiro, é resistência e luta permanente em todos os momentos. Essa luta vai além do espaço do terreiro, como afirma a pesquisadora afro-peruana Mónica Carillo Zegarra:

La creación de las mujeres afrodescendientes está inmersa en nuestra experiencia de racismo, pero la trasciende y encuentra sustento en diversas posturas y corrientes del feminismo. Por ejemplo, dialoga con la perspectiva ecofeminista que retoma a la tierra como madre, trascendiendo la visión androcéntrica que está llevando a la tierra a la destrucción. (ZEGARRA, 2009, p. 35).

Entre tantas criações e cuidados com o ser no mundo, buscamos os saberes dessas mães que, como Mãe Jane do Bará, aprendeu em casa “de forma muito natural e espontânea” e Mãe Luciana de Oyá Misê, que “acredita na simplicidade do trabalho, pois foi assim que aprendeu” e tantas outras que, como Mãe Sara de Xapanã, é da sua fé essa vertente interminável, o lugar “de onde retira forças para seguir adiante”.

Indagações para uma denúncia inicial

A partir desses lugares de fala sobre a energia e o axé, vejamos o que nos disse uma das entrevistadas: “Não existe conhecimento sem a visão da realidade. Exemplo, a imagem dos deuses africanos. Você só consegue abstrair a partir de algo concreto. Você precisa partir de algo real. A filosofia existe porque ela pensa o real”. (Yá Sandrali em 2019).

O lugar de fala sobre esse espaço traz consigo, além da colaboração de Djamila Ribeiro, uma melhor compreensão em vermos os dois lados da moeda.

Paulo Freire vai ser sempre lembrado quando o assunto for exclusão social, pois, em sua obra *Cartas à Guiné-Bissau*, ele apresenta relatos de uma experiência que viveu nesse país ao lado de Almicar Cabral. Um dos componentes da banda teve um mal súbito. A banda toda para de tocar até sua saída para o atendimento de um médico. Nesse momento, a ex-esposa de Freire – Elza – diz o seguinte: – Estás vendo Paulo, aqui a teoria e a prática caminham de mãos dadas.

A experiência da exposição das religiosas rio-grandinas é um ato de bravura, mas principalmente de resistência histórica, de uma matriz que permanece firme e oportunizou a visibilidade de mulheres negras que estão à frente de seus centros religiosos, transmitindo conhecimentos com excelência, pois seus saberes são ancestrais. Agora, cabe também à academia reconhecer e legitimar tais saberes, em respeito à luta de um povo que historicamente clama por reparações.

Portanto, a *ecologia cosmocena* nos constitui como indivíduos “biopsicossocioambiespirituais”. Esse conceito nos lê em nossa totalidade em total simbiose com o ambiente em que nos encontramos. Sempre que uma cultura é afetada, ao mesmo tempo a outra também é. Por isso, os cuidados que devemos ter conosco e com o próximo em nosso cotidiano, cujas especificidades culturais

dos povos negros, em especial dos religiosos de matriz africana, precisam ser protegidas e respeitadas. Trata-se do sagrado com cuidado e com a ética. Referenciais fundamentais para a manutenção dos conhecimentos e das socializações dos saberes ancestrais.

Considerações finais

Na urgência do estabelecimento de uma ética ambiental, a educação ambiental é necessária, juntamente com a educação ética em todos os espaços educativos formais e não formais. A educação ética pode disseminar a ideia de um padrão de vida mais sustentável, através do desenvolvimento do pensamento crítico que liberte as pessoas da condição de oprimidos seguidores de celebridades, ou mitos, que representam o consumismo e o individualismo. Neste sentido, a *ecologia cosmocena* se apresenta como um novo paradigma a ser adotado para uma relação mais harmônica e amorosa com a natureza.

As religiosas rio-grandinas participantes da exposição, guardiãs do saber ancestral, não por acaso são chamadas de mães, já que ser mãe não é apenas uma função, envolve corporeidade, psique e, principalmente, a espiritualidade; são o conforto nos momentos de medo e a gratidão na salvação. Com afeto e responsabilidade entre suas obrigações está gerar filhas e filhos por toda sua vida, através do exemplo e da oralidade.

Como citamos anteriormente, cabe à academia estabelecer uma nova relação nas pesquisas em terreiros e em outros espaços relacionados à cultura afro-brasileira, reconhecendo e valorizando a oralidade do saber e se relacionando com seus praticantes, como sujeitos e não objetos a serem investigados; contrapondo-se à lógica colonial de exploração, dominação e apropriação. Neste sentido, o pensamento freireano e o decolonial, aliado à *ecologia cosmocena*, tem muito a contribuir para a valorização e o reconhecimento dos terreiros como espaços educativos não escolares.

Neste cenário, a educação ambiental se mostra importante campo capaz de abraçar a *ecologia cosmocena*, o pensamento decolonial e o pensamento freireano e colocar em práticas ambientais que contribuam para uma nova ética ambiental, na qual humanos e natureza estejam em relação de igualdade e respeito, contribuindo para a sobrevivência planetária

Referências

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

CENCI, Ângelo Vitório. **A educação moral em perspectiva**: concepções clássicas e desafios atuais. Passo Fundo: UPF, 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americana. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70.

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

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 1, 2014.

MARIANO, Ricardo. Entrevista. *In*: Observa POA. **Rio Grande do Sul tem maior adesão a religiões afro no país**. 26.10.2012. Disponível em: http://observapoa.com.br/default.php?reg=284&p_secao=17. Acesso em: 29 mar. 2019.

NOEL, Francisco Luiz. Revelação gaúcha. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Seção Perspectiva, ano 7, n. 79, p. 66-70, abr. 2012.

OGLIARI, Elder. RS lidera várias estatísticas das análises religiosas do Censo do IBGE de 2010. **Estadão –Ciência**. 29.6.2012. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,rs-lidera-varias-estatisticas-das-analises-religiosas-do-censo-do-ibge-de-2010,893695>. Acesso em: 29 mar. 2019.

PEREIRA, Vilmar Alves. **Ecologia cosmocena**: a redefinição do espaço humano no cosmos. Juiz de Fora, MG: Garcia Edizione, 2016

ROLNIK, Raquel. **Territórios negros nas cidades brasileiras** (etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro). 2000. Disponível em: <https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/04/territc3b3rios-negros.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2019.

ZEGARRA, Mónica Carillo. Uma crónica real de arte, resistência, feminismo y poder. *In*: SEMINARIO REGIONAL LAS MUJERES AFRODESCENDIENTES Y LA CULTURA LATINOAMERICANA. Montevideo: Proyecto Regional “Población Afrodescendiente de América Latina” del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2009. p. 31-35. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/AshantiPeru/seminario-regional-las-mujeres-afrodescendientes-y-la-cultura-latinoamericana-29082869>. Acesso em: 8 mar. 2019.

Socioeducação e Paulo Freire: entre o real e o prescrito

Fernanda dos Santos Paulo¹
Daniela Garcia Fontanari²

Considerações iniciais

A formação educacional e profissional do adolescente privado de liberdade faz parte do rol das atividades socioeducativas (BRASIL, 1990; 1996; 2006) e, por esse motivo, a escolarização básica deve ser oferecida nos centros socioeducativos. Apresenta-se aí um dos desafios da medida socioeducativa de internação, que levou à construção desta pesquisa: para além da garantia do direito à educação, em contextos de privação de liberdade, também é relevante a necessidade de construção de uma política educacional específica da socioeducação.

A cada dia mais, a cada pesquisa que realizo e durante as minhas atividades laborais, sinto a necessidade de uma *Pedagogia da socioeducação*, que trataria com total exclusividade a educação desses jovens, visando não apenas à ressocialização, mas à reconstrução de sua identidade, de seu lugar no mundo como reais cidadãos, com reais propostas de um futuro oposto a seus passados. Mesmo que haja um número significativo de legislações, programas, pareceres, que tratem da socioeducação, é possível perceber a falta de conexão entre os mesmos.

A descontinuidade também é outro fator agravante: a cada quatro anos, em cada eleição para o governo de nosso estado, muitos programas que estavam dando certo são deixados de lado e substituídos por outros; com isso, não se pode construir algo sólido, algo que somente possa ser trocado por outro com a justificativa de que não foi muito eficiente e, a partir disso, apresentar ou criar um novo. Porém, não é o que acontece: trocam os programas porque trocaram os gestores. Com isso, consigo visualizar a educação escolar da socioeducação como uma grande “colcha de retalhos”, em que, juntando um pouco de uma lei, com

¹ Educadora popular. Militante da AEPPA E MEP. Professora orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso. Doutora em Educação. *E-mail*: fernandaeja@yahoo.com.br

² Licenciada em Pedagogia pela Uniasselvi Porto Alegre. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa: Paulo Freire e Educação Popular da AEPPA.

aquele parecer e ainda criando um programa, as instituições, cumprindo as obrigações legais, “montam” essa educação. É o que chamei de *educação remediada*, expressão que criei durante a apresentação de um projeto de estágio na faculdade. Como justificativa do uso da expressão *educação remediada*, fiz uma analogia com a teoria dialógica da educação de Paulo Freire, que é fundamentada no diálogo; as pessoas se aproximam umas das outras desarmadas de qualquer preconceito ou atitude de ostentação. Na situação dialógica, os indivíduos não são seres coisificados, mas sujeitos que se humanizam. É o espaço onde se expressa o pensar verdadeiro e “implica uma mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo”. (FREIRE, 1967, p. 69).

Desenvolvimento

Parafraseando Paulo Freire, em seu livro: *Educação como prática da liberdade* (1967), o autor, a meu ver, totalmente atemporal, já abordava sobre a necessidade de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, que fosse corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, que possibilitasse a este o direito à participação. Freire apresentou um modelo pedagógico de educação construída sobre a ideia de diálogo entre educador e educando; não se poderia começar com o educador trazendo pronto do seu mundo, do seu saber, o seu modelo de ensino e o material para as suas aulas, baseado apenas em sua cultura e valores. Dentro desta percepção é que um dos pressupostos de seu modelo se fundamentou na ideia de que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (*Pedagogia do oprimido*, 2011, p. 95). Em todas as suas obras (como já disse: atemporais), sempre defendeu que seria necessária uma educação para decisão, para uma responsabilidade social e política, uma educação que colocasse um indivíduo em diálogo constante com o outro, através de uma visão crítica e não apenas passiva. Propôs um ensino à base do diálogo, da liberdade e do exercício de busca ao conhecimento participativo e transformador. Uma educação que estivesse disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como mero objeto sem respostas e saber: sua

vivência, sua realidade e, essencialmente, sua forma de enxergar e ler o mundo precisam ser considerados para que esta aprendizagem se realize.

Apesar dos princípios educacionais estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino (LDBEN), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo³ (Sinase), há escassez e desatualização de legislações com relação à educação na privação de liberdade, bem como de estudos científicos que discutam os saberes sociais na construção de uma proposta de educação própria para esse público-alvo: adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Um primeiro passo para se entender o elo na questão pedagógica da socioeducação entre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é perceber que, em ambas, a função da educação é garantir o pleno desenvolvimento do educando na sua formação para o exercício da cidadania, capacitando-o para o seu pleno desenvolvimento pessoal e profissional (LDBEN, art. 22), assim como as Medidas Socioeducativas possuem um caráter prevalentemente pedagógico e devem contribuir para o desenvolvimento social e pessoal do adolescente, possibilitando que este retome a trilha normal do seu crescimento como pessoa, cidadão e futuro trabalhador. (ECA, art. 123, parágrafo único). Porém, a LDBEN não contempla dispositivos específicos sobre a educação no sistema socioeducativo, omissão corrigida no Plano Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CEB⁴ n. 4/2010, em seu art. 21, que prevê entre os objetivos e metas da educação de jovens e adultos, implantar, em todas as unidades prisionais e socioeducativas, programas de

³ A Lei Federal n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012, instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), no intuito de resgatar a confiança normativa do ECA:

Art. 1º. Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

§ 1º. Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distritais e municipais, bem como todos os planos, as políticas e os programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

⁴ Parecer CNE/CEB n. 4/2010, em seu capítulo I, artigo 21 que estabelece as etapas da educação básica:

Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros:

VII – de adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. (BRASIL, 2010).

educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional.

O processo educativo está condicionado pelas relações sociais, políticas e econômicas do processo de ensino e aprendizagem. Gadotti (2015), no prefácio do livro *Pedagogia: diálogo e conflito*, diz que a educação pode se tornar um instrumento de transformação social, em que devemos ter a coragem de discutir política na escola para formarmos crianças, jovens e adultos para a democracia, para a cidadania, para os Direitos Humanos, para que assim saibam defender seus interesses, posicionarem-se, mostrando que somente assim será possível a educação para a formação de indivíduos capazes de construir suas próprias histórias com dignidade e respeito.

A prerrogativa é a de que todo adolescente em privação de liberdade, que faça parte da instituição e participe das atividades educativas, tenha considerada sua experiência anterior e seu conhecimento prévio. Assim, a FASE implementou um Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e de Semiliberdade do Rio Grande do Sul⁵ (PEMSEIS), com características que atendessem às necessidades de escolarização desses adolescentes e jovens, no sentido de concluírem com êxito seus estudos, obedecendo aos dispositivos da legislação e que desenvolveu um modelo de gestão caracterizado pela:

- ✓ existência de instâncias deliberativas com competências claras;
- ✓ maior controle externo e oxigenação do trabalho, através de parcerias;
- ✓ estabilidade institucional baseada na clareza de orientações e papéis;
- ✓ agilidade na solução de problemas;
- ✓ valorização permanente dos funcionários;
- ✓ capacitação continuada dos funcionários;
- ✓ produção de informações gerenciais para orientar a tomada de decisões.

De acordo com a LDBEN, o ECA e o Sinase, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

⁵ Conferir em Paz (2002).

Além disso, fica a certeza de que o diálogo e o estímulo à criatividade do estudante são pilares básicos sobre os quais se sustenta um projeto desta natureza. Esta relação horizontal no processo educativo é defendida por Paulo Freire, em oposição à chamada educação “bancária” ou “autoritária”, em que os alunos se transformam em meros depósitos de “comunicados” e reduzem seu potencial criativo, inviabilizando a troca de experiências. A concepção bancária nega o caráter dialógico – e vital – da comunicação. Diz Freire:

[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade. E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens. (p. 64).

A educação é o único meio de transformar as qualidades de um indivíduo em competências, capacidades e habilidades. O restante: alimentação, saúde, dignidade, respeito, integridade física, moral e psicológica são condições para a efetivação da ação educativa. (COSTA, 2006).

O art. 205 da Constituição Federal (CF) preceitua que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando a um pleno desenvolvimento do sujeito, preparando-o para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O art. 206, inciso I, da CF determina que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. O art. 208, incisos I e V, informa que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita, assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria ou aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. O art. 227 da Carta Magna dispõe que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com total prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, bem como de protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O art. 53, inciso I, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante à criança e ao adolescente o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento destes, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho, assim como assegurar-lhes a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Como já mencionado, o art. 123 preceitua que “durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas”. O art. 86 define que a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente deverá ser realizada através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização, etc.).

O art. 82 do Sinase determina que os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, deverão garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e os níveis de instrução.

Em 2010, o CNE ampliou e organizou o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB n. 7/2010. Conceito esse, reforçado nessa terceira edição:

A equidade reconhece, aprecia e os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. Dessa maneira, a equidade reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários – como os indígenas e os quilombolas – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BRASIL, 2017, p. 11).

Frente ao exposto, conclui-se que desde a CF a educação é classificada como um direito de todo e qualquer cidadão e é dever do estado prover que esse

processo seja democrático, participativo e, principalmente, que respeite as peculiaridades de cada indivíduo. Dessa maneira, a função de uma escola da socioeducação é também a de auxiliar os socioeducandos em aprendizagens que favoreçam novas formas de relação consigo, com o outro, com o meio ambiente e com as grandes causas humanas, o que amplia e potencializa as responsabilidades educativas dessa escola. O estudante da socioeducação é um adolescente que, na maior parte das vezes, apresenta uma grande dificuldade com o ambiente escolar. Essa realidade se apresenta em suas trajetórias de repetências, de transferências à revelia de seus interesses ou de seus familiares, de não frequência, de momentos de evasão do espaço escolar, de rejeição e descrença na escola. Assim, não cabe às escolas que atendem a estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas repetirem um modelo de escolarização que já mostrou fragilidades para eles. Desacreditados de suas possibilidades e potencialidades, recebem e incorporam rótulos e se julgam incapazes para a aprendizagem, possuem uma baixa autoestima, sentindo-se incapazes para aprender, fragilizados, e, muitas vezes, gestores e professores não se atentam para essas questões. São generalizações que indicam a necessidade de considerar cada sujeito em suas especificidades, cuidando para que não seja estigmatizado. Apesar das trajetórias comuns, são jovens com histórias, estruturas familiares, psíquicas, momentos existenciais e/ou estruturas cognitivas únicas e, como tais, precisam ser respeitados e considerados na organização do trabalho pedagógico, no contexto da socioeducação.

Conforme Durkheim:

[...] ninguém nasce criminoso e muito menos predestinado a tal ou tal tipo de crime; [...]. O que é herdado é certa falta de equilíbrio mental, que leva o indivíduo a ser mais refratário a uma conduta regular e disciplinada. Mas tal temperamento não predestina um homem a ser mais um criminoso do que um apaixonado aventureiro, um profeta, um precursor político, um inventor, etc. [...]. (2013, p. 67).

A pedagogia de Paulo Freire propõe um ensino à base do diálogo, da liberdade e do exercício de busca ao conhecimento participativo e transformador. Uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como mero objeto sem respostas e saber. Sua vivência, sua realidade e, essencialmente, sua forma de enxergar e ler o mundo precisam ser considerados para que esta aprendizagem se realize, defendendo que

seria necessária uma educação para decisão, para uma responsabilidade social e política, educação que colocasse um indivíduo em diálogo constante com o outro, através de uma visão crítica e não apenas passiva.

Os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, em sua maioria, não se veem como “alunos”, muitos, devido às dificuldades que os contextos escolares apresentaram para sua integração, e outros, pela própria cultura familiar. Também acumulam sucessivas reprovações e transferências à revelia de seus interesses/necessidades ou de seus familiares. O fato de apenas buscar corrigir a distorção idade-ano escolar pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem propor um trabalho específico com esses adolescentes, com o intuito de considerar suas especificidades, suas habilidades, aptidões e, principalmente, desconsiderar seus históricos escolares, jamais será suficiente para instigar neles o gosto pelo estudo, o entendimento de que a escola também pensa neles, também quer a presença deles na sala de aula, quer que participem e se sintam valorizados.

Ao longo de meu trabalho como agente socioeducadora na FASE, somado ao período dos estágios, consegui traçar um perfil destes adolescentes /alunos autores de atos infracionais e suas relações com a escola/estudos: a maioria está dentro da população evadida das escolas públicas, apresentando como causas dificuldades de relacionamento com professores e colegas, pobreza extrema, sucessivas reprovações, há também aqueles jovens que tiveram que sair da escola para auxiliar no sustento da família – e aqui se tem outro fator facilitador da entrada para o “mundo do crime”: frente às dificuldades de conseguirem um emprego ou por baixo salário e muitas horas de trabalho, ou por falta de escolarização, estes adolescentes encontram no tráfico e em demais atos ilícitos (roubo, assassinatos por encomenda, etc.), a forma mais rápida de conseguir dinheiro, poder e ascensão em suas comunidades. Se já consideramos difícil o trabalho de escolarizar o adolescente, imagine escolarizar um adolescente autor de ato infracional!

Para que se construa uma educação escolar para a socioeducação em nosso País devemos olhar além dos muros dos centros socioeducativos. Faz-se necessária uma profunda mudança de nossa sociedade, da política (“politicagem”), da ética, do cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Uma educação que não aceite a constante exploração dos oprimidos, uma educação

para a autonomia e para a capacidade de se dirigir, para formar cidadãos plenos, enfim, uma educação cidadã. (FREIRE, 2011).

A qualidade dessa educação reflete a falta de parâmetros e de referenciais teórico-práticos específicos para o ensino e a aprendizagem na socioeducação, visto o trabalho pedagógico realizado se aproximar das práticas escolares das escolas convencionais. Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire esclarece bem essa necessidade de contextualização e conexão, quando se trata da educação de um público diferenciado, conforme pode ser constado no fragmento de texto abaixo:

Simplemente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação. (2011, p. 117).

Fazendo uma analogia desse texto com a maneira como a educação, no sistema socioeducativo, foi construída e, ainda hoje, continua sendo oferecida aos adolescentes em conflito com a lei, percebe-se que a educação no sistema socioeducativo é a grande “colcha de retalhos” a que me referi no capítulo anterior: a socioeducação, do ponto de vista da totalidade da educação, das políticas públicas fragmentadas, tem sido insuficiente para atender às demandas de reeducar, ressocializar, reinserir estes adolescentes na rede pública de ensino. Percebe-se que não há a elaboração de projetos educacionais por parte da FASE e da escola, com base no diagnóstico de necessidades e interesses desse público-alvo, assim como não há investimento na qualificação de seus profissionais; na verdade, nem o governo investe nesta educação, assim, atuam no campo socioeducativo tanto profissionais como voluntários, de diferentes áreas e com diferentes níveis de formação, sem exigências de qualificação específica, o que resulta numa falta de compromisso com os resultados que se obtêm. (MACHADO, 2009).

Considerações finais

Frente ao exposto neste trabalho, espero contribuir para as pesquisas e os estudos na área da socioeducação e da educação escolar desses adolescentes, visando a que os órgãos competentes se debruçam em busca de uma educação diferenciada e realmente capacitadora para esses jovens. Assim como a sociedade em geral tenha um olhar mais amoroso e sensível com relação aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, porque, conforme Paulo Freire (2011), na educação o amor é fundamental para que todos possam aprender independentemente de quaisquer rótulos.

Em minha opinião, não se logrará êxito algum com a socioeducação, por exemplo, enquanto as políticas educacionais continuarem sustentando essa concepção de educação associada à moralidade, à formação do caráter, para fins apenas da formação do cidadão politicamente correto. Se, ao invés de criarem estereótipos de que os bons alunos se tornarão os bons cidadãos e que somente assim terão os melhores empregos, buscassem estabelecer laços paritários com o contexto social desses jovens, possibilitando que a educação escolar oferecida a esse público dialogue com eles, instigando esses alunos à participação em seus processos educativos, dando realmente o pertencimento social para a construção de sua identidade.

A primeira vez que utilizei o termo *remediada* foi durante a socialização de meu *paper* e projeto de estágio II para a professora e colegas no VII semestre. No momento em que explicava a todas como funcionam as etapas escolares da Escola Tom Jobim, no CASE II, e o perfil dos alunos da turma, em que realizei o estágio, fui questionada por uma colega como era possível ensinar frente a todas as dificuldades e diferenças nesse ambiente e que tipo de educação se conseguia realizar para esses adolescentes. Lembrei-me então do provérbio popular: “O que não tem remédio, remediado está”, e respondi: é uma *educação remediada*. Além das distorções idade/série, há a ausência de professores para algumas disciplinas (como por exemplo: espanhol, física, química, entre outras), como também acontece de alguns profissionais lecionarem em diversas turmas com disciplinas distintas. Quero deixar bem claro que não estou criticando os profissionais (professores, gestores, pedagogos), porque entendo muito bem o quanto o trabalho com a socioeducação é desvalorizado e deixado de lado pelos órgãos competentes em nosso estado e, exatamente por tudo isso, considero essa educação como *remediada*.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos, 20).
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2016.
- BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)**. Brasília: Conanda, 2006.
- BRASIL. **Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/>. Acesso em: 19 set. 2016.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes (coord.). **Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- GADOTTI, Moacir *et al.* **Pedagogia: diálogo e conflito**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: vozes, 1986.
- MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., PUCPR: 2009*. Disponível em: <https://anais.est.edu.br/article/download>. Acesso em: 21 set. 2017.
- PAZ, Vlândia Regina Athayde (coord.). **Programa de execução de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade (PEMSEIS)**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul: Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social, Fundação de Atendimento Socioeducativo, 2002.
- SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a Lei: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.

Educação popular em tempos de transição democrática: a experiência educativa do Sedup (1990-2000)

Orlandil de Lima Moreira¹
Jaime José Zitkoski²

Introdução

A década de 1990, foi caracterizada como um período de reconstrução da democracia, com acontecimentos importantes que antecederam o seu início: a promulgação da Constituição em 1988 e a eleição direta para presidente da República em 1989. Fatos que tiveram um significado do ponto de vista político, representando a retomada da democracia interrompida em 1964, dando origem ao que foi denominado de “transição democrática”. Essa década inicia com um sistema político-institucional democrático, resultado de um movimento de resistência e mobilização da sociedade civil.

O artigo apresenta como problemática as práticas educativas populares desenvolvidas na região do Brejo paraibano, em um contexto de transição democrática. Tem como objetivo evidenciar os deslocamentos de fronteiras, continuidades e descontinuidades de tais práticas, tendo como referência as reflexões epistemológicas realizadas nesse campo de conhecimento, trazidas pelo processo de refundamentação da Educação Popular.

Elegemos como recorte histórico os anos de 1990, período marcado por mudanças econômicas, políticas e culturais, com influência do pensamento neoliberal, o qual impactou o movimento de Educação Popular. Aspectos que serão considerados para pensar a ação do *Serviço de Educação Popular* (Sedup), com sede no Município de Guarabira – PB. Este artigo é parte do trabalho de pesquisa que está sendo realizada no pós-doutorado, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para tal investigação utilizou-se como metodologia a pesquisa documental.

¹ Professor no Departamento de Metodologia da UFPB e membro do Observatório da Educação Popular, vinculado ao CNPq. *E-mail*: Orlandil@hotmail.com

² Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS, na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Humanidades. *E-mail*: 00086365@ufrgs.br

O artigo está organizado em quatro partes. Na primeira, apresentamos a problemática e o contexto da experiência em estudo e sua importância enquanto uma ação educativa popular, em um período de transição democrática. Na segunda, situamos o debate sobre a refundamentação da Educação Popular, oferecendo uma reflexão sobre esse movimento vivenciado por esse pensamento pedagógico. A terceira corresponde à análise das práticas educativas populares, suas mudanças e continuidades. Por fim, as considerações finais onde apontamos alguns desafios e elementos que poderão iluminar as práticas educativas populares na atualidade.

O debate sobre a refundamentação da educação popular

As mudanças na sociedade brasileira, na década de 1990, acarretaram alterações nos contextos da vida social, incidindo sobre os movimentos sociais, ao mesmo tempo em que repercutiram na Educação Popular e exigiram novos instrumentais teóricos e metodológicos para a análise social e para a prática educativa. Realidade que fez parte de um movimento de globalização na sociedade capitalista, com forte viés liberal, com impacto no âmbito da sociedade e do Estado, denominado pelos analistas de neoliberalismo.

Realidade que repercutiu no pensamento social, exigindo novas formas e instrumentos de interpretação da realidade social, denominado pelos pesquisadores como “crise de paradigma”, ou seja, uma crise do paradigma filosófico-científico da modernidade”. (ZITKOSKI, 1999, p. 83). Orientação que se expandiu em todo o mundo, com consequências para o pensamento crítico, colocando desafios para a Educação Popular, sem perder a sua perspectiva histórica de emancipação social. Como afirma Moreira,

nesse novo contexto, a educação popular, que sempre esteve articulada aos movimentos sociais populares, desde os seus primórdios, é desafiada a contribuir com esse novo momento vivenciado pelas organizações populares, exigindo um repensar de suas concepções metodológicas e formas de incidência na realidade social. (MOREIRA, 2011, p. 354).

Esse período de transição, que foi identificado como de refundamentação da educação popular, teve início no final da década de 1980, com o objetivo de repensar os fundamentos teóricos e práticos da Educação Popular, à luz das

mudanças que estavam em curso nas várias esferas da vida social, tendo como um dos espaços de debate o Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL). Nesse contexto, o debate foi orientado pela seguinte questão: Qual o papel, a vigência e a contribuição da Educação Popular para os cenários em mudanças no mundo, sobretudo na América Latina e no Caribe?

Um primeiro aspecto que queremos destacar nesse debate é o entendimento da Educação Popular como um “paradigma” epistemológico, que se caracteriza por uma matriz interpretativa que ajuda a compreender a realidade, associado tanto à reflexão teórica quanto à prática social. Como afirma Carrillo:

Deste modo, quando, no âmbito da educação popular, falamos de paradigmas emancipatórios, estamos simultaneamente fazendo menção a uma dimensão gnosiológica (interpretação crítica da realidade), a uma dimensão política (posicionamento e opção alternativos frente a essa realidade) e a uma dimensão prática (que orienta as ações individuais e coletivas voltadas à transformação da realidade). (CARRILLO, 2013, p. 16).

Em segundo lugar, o posicionamento de que a educação popular tem um acúmulo histórico próprio, desde o pensamento de educadores latino-americanos, a exemplo de Simóm Rodrigues,³ com significativa colaboração ao pensamento pedagógico da educação popular, de José Martí, que deixou sua contribuição para o pensamento pedagógico latino-americano.⁴ Soma-se a estes, outros educadores latino-americanos, com destaque para Paulo Freire, com uma contribuição importante para esse pensamento pedagógico, com uma vasta obra que fundamenta esse pensamento crítico e emancipador.

Mesmo que a dimensão emancipadora deva ser buscada no campo político-pedagógico da educação popular, não devemos restringir essa dimensão à educação popular. Essa perspectiva não é seu patrimônio, encontra-se dentro de um campo mais amplo das teorias críticas e em vários campos de saberes. O acúmulo desse pensamento pedagógico não pode menosprezar outras referências e autores que também têm uma posição crítica, devendo abrir um diálogo com estes pensadores.

Em terceiro lugar, reconhecer nas práticas educativas um potencial para a produção de saberes, pois, além do cabedal teórico como corrente pedagógica, a

³ Sobre Simóm Rodrigues ver Streck (2010).

⁴ Sobre o pensamento de José Martí ver Streck (2010).

educação popular possui um acúmulo de saberes que serve de referência às práticas educativas que dinamizam as organizações e redes. Por isso, a importância de reconhecer a diversidade de práticas e atores que vêm gerando saberes em diferentes territórios e que vão se constituindo como sujeitos que compõem um movimento pedagógico popular. Ou seja, “de fato, na educação popular existe não só um acúmulo teórico como corrente pedagógica, mas também um acúmulo de pensamento e sabedoria como movimento que anima processos formativos com populações subalternas, com suas organizações, redes e movimentos”. (CARRILLO, 2013, p. 16).

A educação popular, enquanto um movimento formado por uma diversidade de atores com atuação em diferentes territórios, traz em suas práticas educativas uma sensibilidade com a realidade dos sujeitos, nos seus diferentes espaços de atuação. Como afirma Carrillo, “[...] a educação popular incorpora como prática permanente a realização de leituras críticas dos contextos locais, nacionais e continentais em que se desenvolve”. (CARRILLO, 2013, p. 19).

É uma perspectiva que tem referência nos diferentes momentos históricos da educação popular. No Brasil, quando olhamos para o período de visibilidade dos movimentos de educação popular, nos anos de 1960, esse posicionamento já estava presente nos primeiros escritos de Paulo Freire, quando ele escreve sobre a educação e a atualidade brasileira e a pedagogia do oprimido. (FREIRE, 1959; 2005). A realização da leitura de mundo pelos sujeitos educandos é fundamental para a compreensão do seu lugar no mundo e a sua capacidade de transformar a realidade em que estão inseridos. Por isso, Freire vai falar de uma pedagogia libertadora, chamando a atenção para a necessidade do desvelamento do mundo pelos oprimidos.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação. (FREIRE, 2005, p. 46).

A ação e a reflexão são fundamentais no pensamento pedagógico de Freire para a concretização do que ele chama de práxis. “É neste sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o

movimento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida”. (FREIRE, 2005, p. 59). Dando continuidade à reflexão sobre a pedagogia libertadora, Freire renova sua esperança nesta perspectiva pedagógica, com a produção da Pedagogia da Esperança. Nesse reencontro com a Pedagogia do Oprimido, reafirma seu pensamento pedagógico emancipatório. (FREIRE, 2014).

Nesse sentido, considerar os contextos para a compreensão das ações educativas se colocou como relevante, visto que os territórios estão prechos de saberes que devem, a partir de seus diferentes sujeitos, ser considerados como ponto de partida para a leitura de mundo. O desvelamento do mundo como sendo aspecto fundamental de uma prática educativa progressista (FREIRE, 2005), ou seja, uma prática educativa popular deve ter esse referencial em suas ações com os setores subalternos.

Portanto, pensar a educação popular, de acordo com esta perspectiva, é fundamental que se considerem os atores envolvidos nas diversas práticas. Nesse sentido, reafirmamos a importância de a educação popular continuar tendo como referência as classes populares com seus sujeitos em diferentes territórios. A análise de Diego e Clavijo nos ajuda a pensar sobre essa dimensão.

La práctica educativa y política desde la EP está dirigida fundamentalmente a sujetos sociales que tienen una base local de actuación y algunos se articulan en redes sociales de mayor alcance territorial del entorno nacional e regional: además se incorpora nuevos actores políticos que se encuentran en ejercicio de gobiernos, en perspectiva de democracia participativa en escenarios de poder local. (DIEGO; CLAVIJO, 2009, p. 59).

Diante dessa realidade, a educação popular assume um lugar relevante para a continuidade de um pensamento crítico e a construção da autonomia dos sujeitos individuais e coletivos, frente a um movimento neoliberal na tentativa de impor um pensamento único para esse novo momento em que se encontrava a sociedade, como revela Zitkoski.

Faz-se notar que, em decorrência dessa realidade social acima mencionada, há inúmeras consequências para a organização e atuação prática dos Movimentos Sociais e da Educação Popular. É necessário repensar seus fundamentos teórico-práticos à luz desse contexto e das mudanças sociais em curso provocadas pela nova lógica da economia mundial. Mas, acima de tudo, impõe-se à Educação Popular reconstruir seus paradigmas de sustentação, pois estamos em um momento de progressiva complexificação

da vida em sociedade, a partir da qual os paradigmas tradicionais já não respondem aos novos desafios que surgem a cada dia. (ZITKOSKI, 1999, p. 73).

Nesse movimento crítico de repensar os seus fundamentos, a educação popular amplia o seu horizonte para compreender a nova realidade social e cultural. O pensamento marxista, com sua marca estrutural, já não era suficiente para entender aspectos da vida social não determinados exclusivamente pelas condições econômicas. Emergem na sociedade novas demandas, tendo a cultura como elemento importante, demonstrando uma ampliação de sujeitos e temáticas, as quais passam a fazer parte da vida cotidiana. É importante registrar nesse movimento que, mesmo assumindo a crítica ao paradigma vigente, que orientava a sua teoria e a prática educativa, referenciado pelo pensamento marxista, a educação popular não se afastou de sua perspectiva de emancipação social, continuando sua fidelidade de crítica à sociedade capitalista. O reconhecimento dos limites de uma visão estrutural determinista, com pouca abertura para a esfera da cultura e da subjetividade, o fez lançar mão de outros referenciais teóricos capazes de ajudar a compreender a realidade social vigente e apontar para mudanças em suas práticas sociais e educativas.

O Sedup, em um contexto de transição democrática: mudanças e continuidades

A década de 1990 se caracterizou por um tempo de reconstrução da democracia, tendo como acontecimentos importantes a promulgação da Constituição em 1988 e a eleição direta para presidente da República em 1989. Fatos que representaram, no âmbito político, a retomada da democracia interrompida em 1964, dando início ao que foi denominado de “transição democrática”. O Brasil iniciava essa década com um sistema político e democrático, resultado de um amplo movimento de resistência e mobilização da sociedade civil.

O pensamento neoliberal, já em curso em outros países, começou a penetrar no Brasil de forma efetiva, a partir do final dos anos de 1980, tendo como marco a gestão do presidente Fernando Collor de Melo, com início em 1990, adotando medidas políticas e econômicas que impactaram a organização da vida social em

várias dimensões. Modelo que teve continuidade durante toda a década, em particular com o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Nesse cenário, a Educação Popular vivenciou mudanças no campo epistemológico, objetivando a continuidade da sua tarefa de compreender a realidade e, ao mesmo tempo, desenvolver práticas educativas transformadoras, capazes de atender aos novos tempos e aos novos sujeitos que emergiram na sociedade, como afirma Carrillo.

Desde o início do século, o conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEAAL colocou no continente o debate em torno do papel da educação popular na construção de paradigmas emancipatórios. Tal preocupação parte do reconhecimento, em sua trajetória histórica, do caráter crítico, alternativo e transformador desta corrente pedagógica e da necessidade de revisar e atualizar seus fundamentos e perspectivas diante das mudanças recentes do contexto mundial e continental, em particular, da hegemonia total do neoliberalismo como pensamento único. (CARRILLO, 2013, p. 15).

O Sedup foi impactado por essa realidade, com reflexos em sua institucionalidade e nas práticas educativas. O ano de 1990 foi um marco para a redefinição de suas ações, com mudanças e continuidades, no sentido de acompanhar as novas configurações da realidade. Nesse contexto de transição democrática, o Sedup iniciou um processo de repensar sua ação de educação popular, tendo em vista acompanhar e contribuir com a superação dos novos desafios colocados para os movimentos sociais populares.

Momento em que vivenciou o seu desligamento jurídico institucional da Diocese de Guarabira, transformando-se em uma associação sem fins lucrativos, com personalidade jurídica, mas preservando os mesmos objetivos e a denominação: Associação Sedup. Decisão que ocorreu em função das mudanças de rumos na Igreja católica do Brejo, com deslocamentos em relação à Teologia da Libertação e à saída de D. Marcelo Pinto Cavalheira da diocese, para assumir a tarefa de Arcebispo, na Arquidiocese da Paraíba. (SEDUP, 1989).

Em encontro de avaliação em 1989, uma diversidade de questões foi levantada pelos educadores e educadoras, as quais serviram de orientação para a redefinição: indagações relativas ao papel do Sedu, como um serviço de educação popular; quais os sujeitos de suas ações; qual deveria ser o seu perfil institucional nesse novo contexto; como atender aos movimentos sociais na região do Brejo e,

ao mesmo tempo, ficar em sintonia com o que estava acontecendo no mundo das ONGs na contemporaneidade. (SEDUP, 1989).

Considerando o contexto local e nacional, as redefinições institucionais realizadas aconteceram em sintonia com as mudanças que estavam em curso no campo do movimento de educação popular. O Sedup compreendeu os desafios para continuar com seu papel educativo nos movimentos populares. A análise de Mário Garcês nos ajuda a entender as mudanças que estavam ocorrendo no âmbito da Educação Popular e o caminho trilhado pelo Sedup, no sentido de adequar sua proposta de trabalho a um novo cenário político.

Desse modo, a educação popular deve ser concebida como um componente das dinâmicas dos movimentos sociais, componente que colabora nos processos de autoconsciência individual e coletiva; reforça os processos de autonomia e criação cultural; favorece o desenvolvimento de iniciativas que formulam e recriam permanentemente “o público” e, no meio destes processos, favorece também “o salto da diversidade em direção aos processos inéditos e democráticos da unidade de nossos povos. (GARCÊS, 2006, p. 89).

A dinâmica adotada pelo Sedup, como resultado da avaliação realizada em 1989, indicou a necessidade de sua continuidade e qual papel deveria ter nos movimentos sociais. Apesar da divergência, chegou-se a um consenso em relação à importância de sua permanência na região, em função de um vasto campo para o desenvolvimento de uma ação educativa popular, nos movimentos populares.

Por mais que os fatos comprovem avanço e crescimento do movimento popular, isso não é razão para considerar um quadro acabado de demandas; O SEDUP deve resgatar-se como entidade de educação popular, precisa rever sua linha de atuação dentro dos critérios da metodologia dialética; É necessário definir o papel da assessoria com clareza de objetivos; É necessário ver os setores progressistas da igreja que são aliados nossos; Pela complexidade de problemas do movimento, há necessidade de o SEDUP continuar. (SEDUP, 1989).

Outro acontecimento importante nesse processo foi o encontro com as organizações populares e sindicais da região do Brejo, realizado em 1990, que resultou na indicação dos desejos dos movimentos sociais em relação à atuação do Sedup: organização e educação de base, acompanhamento pedagógico aos grupos e às associações, formação sociopolítica para mulheres; articulação dos vários movimentos sociais na região, apoio às oposições sindicais no campo, formação política e sindical. (SEDUP, 1990).

As atividades desenvolvidas nesse momento buscaram possibilitar o fortalecimento de atores coletivos, tendo como objetivo contribuir para o seu empoderamento e sua autonomia, no diálogo com agentes públicos, para a proposição de políticas públicas, no âmbito local. As linhas de trabalho buscaram se adequar ao novo tempo político em que os movimentos populares estavam inseridos.

Ao compreender esse movimento, o Sedup percebeu a necessidade de pensar suas práticas educativas de forma a abarcar novas temáticas, novos sujeitos e novos territórios, sem perder a perspectiva emancipatória. Ou seja, mesmo em um contexto adverso, com fortes ataques aos movimentos sociais e de educação popular, em decorrência da ascensão do pensamento neoliberal, a dimensão política e pedagógica em favor dos sujeitos populares foi um compromisso que teve continuidade.

As ações desenvolvidas no período de 1990 a 2000, nos movimentos sociais, apresentaram aspectos que favoreceram a ação dos atores sociais dentro de um novo contexto de participação, em que a incidência nos espaços públicos se apresentava como fundamental, como revela o Quadro 1, com os títulos dos projetos desenvolvidos nesse período.

Quadro 1 – Projetos institucionais – 1990-2000

Ano	Título do projeto	Temática central
1990	Apoio às atividades educativas	Mobilização, organização popular e formação de base
1991-1993	Assessoria aos grupos populares urbanos	Políticas públicas e formação política
1992	Sindicalismo rural na região do Brejo paraibano	Trajetória e papel dos sindicatos no contexto contemporâneo
1994-1996	Projeto Sedup Geração de renda	Direitos, políticas públicas e formação política Geração de renda
1997-1999	Apoio aos trabalhadores rurais	
1998-2000	Ação local e cidadania	Desenvolvimento local e orçamento público
1999	Participação popular nos conselhos municipais	Políticas públicas e cidadania

Fonte: Sedup.

Atento a esse contexto de mudanças e à realidade dos movimentos sociais, tendo em vista sua tarefa enquanto uma instituição que trabalha com a educação

popular, o Sedup definiu como um dos objetivos de seu projeto institucional nesse período, auxiliar o

[...] desenvolvimento de uma ação educativa que favoreça os atores coletivos e individuais para a participação no processo de desenvolvimento social, tendo como foco a participação cidadã nos espaços públicos, com vistas à efetivação da democracia e uma melhor condição de vida com equidade e justiça social. (SEDUP, 2004).

Trata-se, portanto, de um movimento de redefinição desencadeado em função das mudanças internas na instituição e no âmbito da sociedade, que levou o Sedup a perceber a contribuição e o papel da Educação Popular em consonância com o contexto em que se realizava a sua ação educativa, assim como com o momento econômico, político, social e cultural em que se encontrava a sociedade, orientando suas ações na perspectiva de um olhar sempre atento à realidade em que estava inserido e às demandas dos sujeitos populares.

Considerações finais

O processo de democratização da sociedade brasileira, na década de 1990, ampliou a participação, incorporou novos atores e abriu a probabilidade para o protagonismo da sociedade civil nos espaços públicos. Acendeu, nos movimentos sociais, a perspectiva para a incidência na proposição e no controle social das políticas públicas, inaugurando uma participação democrática no campo institucional e uma cidadania ativa.

As mudanças, no âmbito da sociedade, fizeram o Sedup orientar seus projetos no sentido de aproximar suas ações educativas a essa nova realidade, dando continuidade à sua contribuição, enquanto uma organização de caráter educativo, como participante do movimento de educação popular no Brasil.

A temática das políticas públicas ganhou corpo, ficando mais presente nos projetos executados ao longo da década de 1990, com foco no diálogo com o Poder Público local para a efetivação de políticas sociais. Tendo como referência esse eixo, o Sedup incorporou em suas ações à formação política para as lideranças populares, voltada para a participação nos espaços públicos institucionais, sem abandonar a formação sindical aos trabalhadores rurais. Além de novas temáticas inseridas em suas atividades, novos sujeitos também foram

incorporados, ampliando o alcance das ações em termos de sua contribuição para esse novo momento político que estava emergindo.

Trata-se de uma reconfiguração das linhas de ação, tendo como objetivo se aproximar da realidade política vivenciada pelos movimentos e pelas organizações populares e, assim, dar continuidade à sua tarefa enquanto uma instituição do campo da educação popular, sem se distanciar da perspectiva de fortalecimento dos movimentos populares, como sujeitos políticos, orientados por uma perspectiva de emancipação social.

Referências

- CARRILLO, Alfonso T. Educação popular como prática política e pedagógica emancipatória. *In*: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- DIEGO, H. Duque; CLAVIJO, J. Pablo. Democracia participativa: aportes al debate sobre la democracia participativa y nuevas relaciones gobierno – sociedade. **La Piragua**, Ciudad de Panamá, n. 28, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCÊS, Mário. Educação popular e movimentos sociais. *In*: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (org.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Unesco/Ceaaal, 2006.
- MOREIRA, Orlandil de L. Educação popular na trilha da participação cidadã. *In*: NASCIMENTO, Mourão. **Educação, culturas e diversidades**. Manaus: Edua, 2011.
- SEDUP. **Relatório de avaliação**. Guarabira, 1989.
- SEDUP. **Relatório-reunião com movimentos sociais do Brejo**. Guarabira, 1990.
- SEDUP. **Projeto de financiamento**. Guarabira, 2004.
- STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. São Paulo: Autêntica, 2010.
- ZITKOSKI Jaime J. **Horizontes da refundamentação em educação popular: uma proposta com base na razão dialógica de Freire e na razão comunicativa de Habermas**. 1999. Tese (Doutorado) – Porto Alegre: UFRGS, 1999.

Os Círculos de Cultura como espaços de promoção de saúde no CAPS: um plano de ação da residência multiprofissional em saúde

Poliana Einsfeld da Silva¹

Introdução

O presente trabalho² apresenta um plano de ação construído para o primeiro ano da Residência Multiprofissional em Saúde com ênfase em Saúde Mental Coletiva pela Escola de Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Sul (ESP/RS). O campo de atuação da residência é um Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas III (CAPS AD III), localizado na cidade de Canoas (RS). O trabalho busca apresentar a educação popular inserida no contexto da Saúde como uma prática de promoção da saúde que contribui para a construção de consciência sanitária e para intensificação da participação popular dos usuários do serviço.

O CAPS AD III é um serviço de saúde do SUS voltado para a atenção integral e contínua a adultos com necessidades relacionadas ao consumo de álcool, *crack* e outras drogas, que funciona durante as 24 horas do dia e em todos os dias da semana, inclusive finais de semana e feriados. Configura-se enquanto um serviço aberto de base comunitária previsto para municípios de 200 a 300 mil habitantes. (BRASIL, 2012).

O CAPS AD III trabalha sempre de portas abertas, realizando plantões diários de acolhimento para todos os usuários que chegam até o serviço. Além disso, atende também usuários encaminhados de outros locais. Todos passam pelo acolhimento, realizado pelos profissionais da equipe interdisciplinar, no qual é feita uma escuta inicial da demanda trazida pelo usuário e/ou familiar, além da apresentação do serviço. É o primeiro atendimento, a partir do qual inicia-se a construção de vínculo entre equipe do CAPS e usuário.

Dentre as principais atividades oferecidas aos usuários do CAPS estão o atendimento individual, à família e em grupos, a medição assistida e dispensada,

¹ Escola de Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Sul/ESP-RS; Residência Multiprofissional em Saúde com ênfase em Saúde Mental Coletiva; área do Serviço Social. *E-mail:* polieinsfeld@gmail.com

² Meus sinceros agradecimentos a Jonathan Zotti da Silva, um grande educador freireano, cujas contribuições foram essenciais para a escrita deste trabalho.

as oficinas terapêuticas, as visitas e os atendimentos domiciliares, as atividades de reabilitação psicossocial, a refeição diária, entre outras ações. O serviço é composto por uma equipe interdisciplinar de cerca de 25 profissionais da saúde de nível médio e superior das áreas de Psicologia, Serviço Social, Educação Física, Enfermagem e Medicina.

O CAPS AD III Travessia é um dos campos de atuação para o programa de Saúde Mental Coletiva da Residência Multiprofissional em Saúde da ESP/RS para as cidades da região metropolitana de Porto Alegre. A Residência tem duração de dois anos e configura-se como uma pós-graduação *Lato sensu*, que busca a qualificação de profissionais da saúde no Sistema Único de Saúde (SUS), através da educação em ambiente de serviço. É destinada às categorias que integram a área de saúde, a saber: Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional (Resolução CNS n. 287/1998).

No programa de Saúde Mental Coletiva da ESP/RS, o primeiro ano da residência é voltado para a atuação em somente um serviço; no meu caso, o CAPS AD III Travessia. O principal instrumento de planejamento para essa atuação é o plano de ação, no qual deve constar os objetivos e as ações que serão desenvolvidas pelo residente no serviço, durante esse período.

Objetivo

Para a realização desse plano de ação, foi elaborado o seguinte objetivo:

- Desenvolver atividades em grupo, buscando estimular o protagonismo, a integração, a reflexão crítica e a reabilitação psicossocial dos usuários do CAPS, na perspectiva de resgate e construção de sua autonomia em busca de sua emancipação.

Referencial teórico

Educação popular em saúde

As atividades em grupo baseiam-se na prática-pedagógica da educação popular em saúde (EPS), que pode ser compreendida como um

modo particular de reconhecer e enfrentar os problemas de saúde mediante o diálogo com as classes populares, o respeito às suas culturas, o reconhecimento dos seus saberes como válidos e tendo como substrato o corpo teórico da Educação Popular, formulada por Paulo Freire no Brasil. (AMARAL; PONTES; SILVA, 2014, p. 1.548).

A EPS tem importante papel no SUS através da Política Nacional de Educação Popular em Saúde, no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS), que reafirma o compromisso com a universalidade, a equidade, a integralidade e a efetiva participação popular no SUS. Essa política tem como princípios: diálogo, amorosidade, problematização, construção compartilhada do conhecimento, emancipação e compromisso com a construção do projeto democrático-popular. (BRASIL, 2013).

Na perspectiva da EPS, a promoção da saúde se dá não só pela construção de uma consciência sanitária, mas também pela intensificação da participação popular, de forma a contribuir para a promoção da saúde. A EPS parte do pressuposto de que todos possuem um saber prévio, construído em sua história de vida, sua prática social e cultural, que serve de ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos. (AMARAL; PONTES; SILVA, 2014).

Círculos de cultura

A ferramenta metodológica da EPS, utilizada nas atividades em grupo, será o Círculo de Cultura, constituído em um espaço educativo que privilegia a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais. (DANTAS; LINHARES, 2013). Paulo Freire, a partir da crítica que elaborou sobre “educação bancária”,³ propôs os Círculos de Cultura, numa nova perspectiva de educação. Os Círculos de Cultura ocorrem em um formato de roda de conversa, “em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente”. (BRANDÃO, 2008, p. 69). Brandão (2008) afirma que, nesses círculos, o professor aparece como “o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário, a partir do qual cada um ensina-e-aprende”.

³ Na concepção de Paulo Freire (1987), a educação bancária é aquela que considera os educandos apenas como recipientes que devem receber depósitos de conhecimento do educador. Em contrapartida, Freire propõe uma educação libertadora, na qual os educandos têm tanto protagonismo quando os educadores, e que busca a tomada de consciência pelo povo e sua consequente libertação das situações de opressão.

(p. 69). O círculo de cultura traduz em uma forma a essência de uma educação libertadora e igualitária proposta por Paulo Freire.

Para os fins deste artigo, tomaremos como base o trabalho de Heidamann *et al.* (2010), que, inspirado no Método Freire (1991; 1987), organiza os círculos de cultura em três etapas:

- 1) **investigação temática:** inserção na realidade dos participantes do grupo, por meio da qual buscam-se os temas geradores do debate. Freire (1987) propõe que o conteúdo programático de uma ação educativa deve ser constituído “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações de um povo”. (p. 49). A busca desse conteúdo programático é quando se realiza a investigação do universo temático de um povo, procurando por *temas geradores*. Metodologicamente, essa investigação não pode abrir mão da dialogicidade, sob pena de se tornar uma prática “bancária”. Desse modo, os sujeitos, que, a princípio, seriam objetos de investigação, passam a ser também investigadores. Nesse sentido, Freire (1987) afirma que “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade, e explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (p. 56);
- 2) **codificação e decodificação:** interpretação de uma representação da realidade objetivando tomada de consciência. É nessa etapa que ocorre o encontro de conhecimentos construídos historicamente e culturalmente pelos sujeitos em que, de forma respeitosa, cada um coloca seu saber e sua vivência à disposição dos outros. Esse encontro amplia o conhecimento crítico dos sujeitos acerca da realidade, contribuindo para a transformação de seus saberes. (BRASIL, 2013). Para Freire (1987), “a codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos em interação. A decodificação é a análise crítica da situação codificada”. (p. 55). Nessa etapa, busca-se, a partir dos temas geradores, representar uma situação real através de uma fotografia, uma imagem, uma peça teatral, entre outros, possibilitando que os participantes do círculo de cultura se enxerguem no concreto de sua realidade. Nesse sentido, conseguimos interpretar as

palavras de Freire (1987): “Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a decodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto” (p. 55);

- 3) **desvelamento crítico:** superação de uma visão superficial e ingênua para a construção de uma perspectiva crítica que vise à transformação do contexto vivido, por meio da problematização. Segundo a PNEPS-SUS, “a problematização implica a existência de relações dialógicas e propõe a construção de práticas em saúde alicerçadas na leitura e na análise crítica da realidade”. (BRASIL, 2013). Essa problematização permite uma consciência crítica nos educandos. Assim, o desvelamento crítico da realidade é resultado das etapas anteriores. Freire (1987) afirma que “quanto mais as massas populares desvelarem a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual eles devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserirem” nela criticamente” (p. 22). Ressalta-se que o trabalho colaborativo e o diálogo são essenciais para que esse desvelamento seja possível, pois “ninguém desvela o mundo ao outro”. (FREIRE, 1987, p. 97). Assim, o organizador de um círculo de cultura apenas inicia esse processo de desvelamento crítico da realidade, que é protagonizado por todos os integrantes.

Metodologia

As atividades em grupo serão realizadas por meio de um encontro por semana com duração de 45 minutos no espaço do CAPS, durante os meses de maio de 2019 a fevereiro de 2020. O grupo terá como nome “Roda de conversa”, pois os participantes serão dispostos no formato de roda, como proposto para os Círculos de Cultura, além de ter como proposta ser um espaço horizontal e participativo de conversações acerca de temas cotidianos dos usuários, de debate de Políticas Públicas e de defesa de direitos. Busca também abordar temas que promovam a reabilitação psicossocial dos usuários, tais como: resgate e construção da autonomia, alfabetização ou reinserção escolar, acesso à vida

cultural, inclusão pelo trabalho; ampliação de redes sociais, dentre outros. (BRASIL, 2012).

O tempo inicial de inserção no CAPS de quase um mês, no qual foram observadas todas as atividades desenvolvidas pelo serviço, buscou-se uma aproximação com os usuários. Serviu como um período de investigação temática. Por meio dessa inserção, foi possível elencar os principais temas do grupo que correspondem às demandas trazidas pelos usuários. Dentre estes temas que resultaram da investigação estão: os direitos dos usuários do SUS – Carta de Direito dos Usuários do SUS (BRASIL, 2007); o estigma e o preconceito do uso de drogas; os fatores condicionantes e determinantes da saúde (Lei n. 8.080/90); a inserção no mercado de trabalho e profissionalização; o acesso à educação e apoio na elevação da escolarização; os serviços presentes no território; a emissão de documentos civis (carteira de identidade, carteira de trabalho, certidão de nascimento), entre outros. É preciso também destacar que os usuários participarão ativamente da construção e elaboração do grupo, podendo também sugerir temas, dinâmicas e metodologias para as atividades.

Como disparadores da discussão, serão apresentados no início do grupo elementos que permitem a representação da temática proposta, auxiliando, dessa forma, na codificação e decodificação dos temas. Por exemplo, apresentação de trecho de um filme, de uma música, uma fotografia, uma charge ou tirinha, uma encenação teatral, uma exemplificação de uma situação cotidiana vivenciada pelos usuários.

Em alguns dos encontros serão produzidos coletivamente cartazes para serem expostos no espaço CAPS, contendo a síntese do que foi discutido no grupo, oriunda da etapa de desvelamento crítico. Esses cartazes são uma forma de apresentar e de socializar com os demais usuários e trabalhadores do serviço os resultados das atividades em grupo.

É importante destacar também que todos os encontros serão sistematizados e registrados no prontuário informatizado de cada usuário participante do grupo.

Resultados esperados

Por meio da realização dos grupos, espera-se fortalecer o protagonismo, a integração e a reflexão crítica dos usuários, promovendo sua reabilitação

psicossocial, na perspectiva de resgate e construção de sua autonomia. Espera-se também o fortalecimento da PNEPS-SUS no espaço do CAPS AD III Travessia, principalmente no que se refere à ampliação da participação, do controle social e da gestão participativa no serviço.

O grupo também busca o fortalecimento da dimensão coletiva do trabalho realizado pela equipe multidisciplinar do CAPS; a promoção saúde por meio de um espaço de discussão e reflexão crítica para os usuários; a ampliação da autonomia e do protagonismo dos usuários; a assiduidade dos usuários de forma a possibilitar a continuidade do trabalho desenvolvido no grupo e a sua participação ativa nas discussões realizadas nesses espaços.

Como um resultado a longo prazo, espera-se a emancipação dos usuários, entendida como “um processo coletivo e compartilhado no qual pessoas e grupos conquistam a superação e a libertação de todas as formas de opressão, exploração, discriminação e violência ainda vigentes na sociedade e que produzem a desumanização e a determinação social do adoecimento”. (BRASIL, 2013).

Considerações

O presente trabalho ainda não possibilita o apontamento de conclusões, pois encontra-se somente em sua etapa inicial de planejamento. Contudo, a sua elaboração já proporcionou maior apropriação acerca da temática da Educação Popular em Saúde (EPS), permitindo entender as potencialidades da prática-pedagógica de Freire aplicada em diferentes contextos, como o CAPS.

Ao aproximar-se da proposta dos Círculos de Cultura, percebe-se também as semelhanças dessa nova perspectiva de educação, com as diretrizes e os princípios do Sistema Único de Saúde, principalmente no que se refere à participação social.

Desse modo, a proposta das rodas de conversa no CAPS extrapola a criação de um espaço somente de promoção de saúde, mas coloca-se também como um instrumento de participação popular e de emancipação dos sujeitos, por meio de uma prática transformadora da realidade.

Referências

AMARAL, M. C. S.; PONTES, A. G. V.; SILVA, J. V. O ensino de educação popular em saúde para o SUS: experiência de articulação entre graduandos de enfermagem e Agentes Comunitários de Saúde. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, v. 18, suppl. 2, p. 1547-1558, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0441>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRANDÃO, C. R. Círculo de cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008. p. 68-70.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Carta dos direitos dos usuários da saúde**. 2. ed. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 287, de 8 de outubro de 1998**. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF, 19 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 130, de 26 de janeiro de 2012**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 jan. 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0130_26_01_2012.html. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Guia estratégico para o cuidado de pessoas com necessidades relacionadas ao consumo de álcool e outras drogas: Guia AD**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS**. Brasília, DF: Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, 2013.

DANTAS, V L.; LINHARES, A. M. B. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. In: Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de Educação Popular em Saúde**, Brasília 2013, p. 73-80.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.

HEIDEMANN, I. B. S.; BOEHS, A. E.; WOSNY, A. M.; STULP, K. P. Incorporação teórico-conceitual e metodológica do educador Paulo Freire na pesquisa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v. 63, n. 3, p. 416-420, maio/jun. 2010.

Paulo Freire e educomunicação: a relação do autor com o campo por meio de experiência em estágio de docência

Rachel Hidalgo¹
Guilherme Almeida²
José Vicente de Freitas³

Introdução

Firmado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE – ECA/USP), a educomunicação é um conceito que elenca compromissos gestados nos movimentos antitaduras civis-militares na América Latina. Estes, inspirados pela potencialidade da intervenção social formada nas frentes de luta e por autores como Paulo Freire – apontado como um dos mais referenciados no capital científico deste campo. (PINHEIRO, 2013).

O Ministério do Meio Ambiente (MMA), que nos anos 2000 ensaiava modificar a sua linha de ação de comunicação para a educação ambiental, após pesquisa publicada pela USP passou a criar projetos de diálogo sobre o assunto com a sociedade civil. Até que, em 2008, lançou o programa de Educomunicação Socioambiental: Comunicação Popular e Educação (BRASIL, MMA, 2008), marcando o encontro da Educomunicação com a educação ambiental, no cenário político brasileiro. Em conjunto com esse documento, criou estratégias mais efetivas, com o objetivo de proporcionar meios interativos e democráticos de produção de conteúdo à sociedade.

¹ Doutoranda em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande PPGA/FURG por meio de bolsa CNPq, integrante do Ribombo – Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Gestão Ambiental, Mudanças Climáticas e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em áreas litorâneas. *E-mail*: rachelhidalgomz@gmail.com

² Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande – ICHI/FURG, integrante do Ribombo – Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Gestão Ambiental, Mudanças Climáticas e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em áreas litorâneas. *E-mail*: guilherme.ribombo@gmail.com

³ Pós-Doc. em Ciências Ambientais, professor vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental PPGA-FURG e ao Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI-FURG, integrante do Ribombo – Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Gestão Ambiental, Mudanças Climáticas e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em áreas litorâneas. *E-mail*: jvfreitas45@gmail.com

Entre essas estratégias, está o Circuito Tela Verde (CTV) Mostra Nacional de Produção Audiovisual Independente, uma ação que utiliza vídeos profissionais e amadores, produzidos em diversas regiões do País, como forma de promover o protagonismo das sociedades, através da realização de encontros e exposições de filmes de temática socioambiental. (BRASIL, MMA, 2017).

Utilizando processo pedagógico baseado nos mesmos parâmetros, foi planejada uma disciplina optativa para desenvolvimento de um estágio de docência pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). As vias que favoreceram tal estrutura de ensino e aprendizagem tem a ver com a formação no campo da EA, mas também com um acúmulo de experiências na educação popular, em anos de estudos e práticas anteriores à academia.

No presente trabalho descrevemos um processo educativo reconhecido no contexto da educação não formal, realizado na Universidade. Assim, utilizamos tal prática como fonte principal de um diálogo criado entre o texto-base da política pública de Educomunicação, princípios oriundos da educação popular e, inerente a isso, duas obras de Paulo Freire, oficialmente referenciadas no material institucional em questão.

Objetivos

Ao descrever prática desenvolvida em estágio de docência na pós-graduação, que utiliza metodologia de uma das estratégias de política pública da Educomunicação, o objetivo deste trabalho é tornar mais firmes os contornos que envolvem as práticas educacionais com a obra do autor Paulo Freire. Principalmente, a sua contribuição à educação presente nos livros *Comunicação ou extensão?* (1983) e *Educação como prática de liberdade* (1999), oficialmente referenciadas no documento público.

Partindo também da premissa de que o pensamento freireano pode ser identificado em, praticamente, todo capital científico da Educomunicação, conforme mostrou tese de doutorado de Pinheiro (2013), a partir de dados bibliométricos, apresentamos um breve histórico do campo de intervenção social, contextualizado nos movimentos de resistência contra a Ditadura Militar; descrevemos a experiência de estágio de docência realizado na Universidade, por

meio de parâmetros inspirados na educação popular e, por fim, analisamos a última utilizando como base teórica a obra de Freire, que propõe literatura correspondente ao período, assim como também é referência para a educação comprometida com a cidadania.

Referencial teórico

Nos anos 80 e 90, durante as ditaduras civis-militares, surgiram na América Latina movimentos pautados pelos direitos humanos e manejo sustentável dos recursos naturais, entre outras frentes compostas por pessoas com ideal político de enfrentamento à dominação. Entre suas ações, estava a comunicação popular: um fazer comunicacional democrático e participativo.

Com o reconhecimento dos veículos de comunicação, como instrumentos capazes de democratizar a informação, agentes sociais se posicionaram como produtores de mensagens, assim como também se aprofundaram na análise dos discursos midiáticos junto às comunidades. E, assim, promoveram uma nova perspectiva sobre a intervenção social, caracterizando essa nova forma de dialogar nos meios. Neste percurso, as demandas sociais foram aliadas à formação para a cidadania, inserindo tais ações em processos de educação popular. “Nesse sentido, estaríamos diante de um fenômeno novo, mobilizador; com exigências teórico-metodológicas que nem sempre contam do ideário ou das práticas previstas para o ensino formal”. (SOARES, 2005, p. 4).

Em 1996, foi fundado o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE – ECA/USP), compondo este grupo, pesquisadores de várias universidades do Brasil, interessados na inter-relação entre a comunicação e a educação, auxiliaram em um trabalho em 12 países latino-americanos e da Península Ibérica, fixando, assim, um pouco mais o contorno do novo campo que surgia: Educomunicação. Com isso, definiu-se como

Um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação dos processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas e ampliar a capacidade de expressão das pessoas. (SOARES, 2005, p. 1).

Desta forma, propõe-se que o educador seja capaz de se apoderar dos atributos da comunicação e, coletivamente, dar um destino de prática cidadã por meio da educação, seja ela formal, não formal ou informal. Em suma, é um campo que estimula a formação de receptores críticos e ativos, diante dos processos comunicativos aos quais estão submersos, sublinhando a coletividade. Sobre estes termos, apontou também Kaplún (1998, p. 70): “O pensamento começa sendo um diálogo que depois se faz interior. E eram tanto sociopolíticos quanto pedagógicos os fundamentos que levaram Paulo Freire a postular que ‘o grupo é a célula educativa básica’”.

Quando a Educomunicação foi reconhecida como uma possibilidade para viabilizar ações dentro do campo da EA, ocorreu o desdobramento chamado Educomunicação Socioambiental. Por seu turno, corresponde às práticas que envolvem a dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais e que estão relacionadas à participação coletiva e democrática por meio do dialogismo. (MARTIRANI, 2008).

Desde 2003, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) assume a comunicação como uma de suas linhas de ação. Delineando a proposta através de pesquisas como a apresentada pelo NCE e por consulta pública, lança o programa Educomunicação Socioambiental: Comunicação Popular e Educação, tendo como foco “[...] princípios de dialogismo e participação em toda ação comunicativa irradiada a partir deste campo”. (BRASIL, MMA, 2008, p. 4). O texto apresenta o histórico do paradigma educacional e explicita: “Na América Latina, vários comunicadores populares são formados em oficinas, seminários, encontros dos movimentos populares e não nas graduações universitárias. A motivação, na maior parte dos casos, veio de Paulo Freire”. (BRASIL, MMA, 2008, p. 12).

Com o lançamento do documento em 2008, o Departamento de Educação Ambiental criou estratégias para a efetivação da política pública. Neste contexto, desenvolveu-se em 2009 o projeto Circuito Tela Verde (CTV) Mostra Nacional de Produção Audiovisual Independente, com o objetivo de “[...] divulgar e estimular atividades de educação ambiental, participação e mobilização social, por meio da produção independente audiovisual, bem como atender à demanda de espaços educadores por materiais pedagógicos multimídias”. (BRASIL, MMA, 2017).

A partir das seleções de vídeos via chamadas públicas virtuais que realiza, o CTV contém um acervo, hoje, de mais de 300 filmes. Por outro lado, ao distribuir tais artefatos para agrupamentos sociais inscritos, como “espaço exibidor” na página eletrônica do MMA,⁴ já alcançou mais de 8 mil localidades até a sua mais recente edição, em 2019. Mantém, há dez anos, a mesma dinâmica: selecionar produções audiovisuais de temática socioambiental de diferentes localidades do Brasil; cadastrar espaços exibidores por meio da sociedade civil interessada em organizar uma mostra; enviar o material multimídia, isto é, os vídeos que foram selecionados na edição, aos espaços via Correios; e oferecer material textual-virtual, com o intuito de auxiliar na promoção dos encontros para exibição e debates pós-sessões, estimulando o diálogo de temática socioambiental entre os envolvidos, refletindo o campo de intervenção social do qual se originou. (HIDALGO, 2019).

Metodologia

A mostra do CTV utilizada como material pedagógico desta prática tratava-se da oitava edição. Esta composta por 28 filmes que abordam questões como: inclusão socioambiental, desmatamento, desperdício de alimentos, comunidades tradicionais, biodiversidade, água, resíduos sólidos, saneamento e objetivos do desenvolvimento sustentável. O propósito de tais subsídios na disciplina foi promover a ementa que consistia em um diálogo sobre as potencialidades do gênero documentário, como importante ferramenta para a educação, resistência e memória das comunidades.

Dialogando diretamente com a proposta de estágio de docência, a exibição dos vídeos aconteceu com a participação de 19 estudantes, entre 18 e 55 anos, matriculados entre as graduações de Agroecologia, Gestão Ambiental, Educação do Campo e Gestão de Cooperativas que, pelo interesse de carreira, já possuem certo caminho percorrido a respeito da temática socioambiental, além de repertório e olhares diferenciados para uma proposta de debate.

Após o cadastramento da universidade como espaço exibidor e recebimento dos DVDs da mostra pelos Correios, foram selecionados apenas três vídeos, entre

⁴ Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/educomunicacao/circuito-tela-verde>.

as 28 opções, de acordo com seu tema central, adaptando o material ao conteúdo programático da disciplina. Levando em conta o tempo do qual dispunham os participantes em sala de aula, foi exibido um vídeo por aula, reorganizando, assim, a mostra em três dias, realizando debates pós-sessão sobre os temas abordados. Desta forma, os filmes foram apresentados como possíveis referências do que poderia vir a ser produzido para fechamento do curso.

O fato de que o segundo momento do encontro foi priorizado para a troca de experiências, compartilhamento de diferentes saberes, geracionais, locais, de especialidades e níveis de formação acadêmica diferentes, entre outras características, fez com que tal prática tivesse uma abordagem qualitativa. Estrutura balizadora também para o manejo dos dados observados sobre o processo pedagógico, aqui, educacional, que envolveu material textual descritivo sobre a interação entre os envolvidos, o qual foi interpretado a partir da subjetividade dos pesquisadores sujeitos da situação em estudo, bem como os participantes da experiência. (GODOY, 1995).

Análise

Ao término das exposições, a maioria dos participantes sentiram a necessidade de dar suas contribuições a partir de experiências que tiveram durante seus estudos, na cidade natal ou em projetos nos quais já trabalharam. Uma característica relevante da turma era a diversidade regional. Nela, havia pessoas do Rio de Janeiro, da capital e do interior de São Paulo, Rondônia e municípios próximos do campus da FURG em São Lourenço do Sul, RS, localizada no extremo Sul do Estado do Rio Grande do Sul.

Após os três dias da dinâmica com exibição e debate pós-sessão, pode-se dizer que os artefatos culturais foram ferramentas capazes de auxiliar na interação entre os espectadores de diferentes localidades, corporeidades, experiências de pesquisa e diversas fases “de vida”, elevando o conhecimento do público presente. “Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação”. (FREIRE, 1987, p. 79).

Por mais que a responsável pela organização da mostra, na ocasião, estagiária de docência, seja considerada como a educadora da turma, durante a realização dos eventos – além do fato de que o mesmo fora visto como uma

atividade complementar da graduação – não havia nenhuma espécie de líder ou “atividade obrigatória para nota”, nessa prática. O objetivo, da maneira em que foi proposto, resumia-se a suscitar compreensões relacionadas aos temas locais e da academia, sem encerrar-se em si mesmo. Afinal, tratava-se mais de um encontro para inspirar novas ideias por meio de produções audiovisuais.

Isso levou a perceber que, ao mesmo tempo em que a estagiária em docência está se constituindo, fomentando a sua formação, ela atua também como educadora para educandos que estão em outro estágio e através de uma relação de ensino e aprendizagem, condicionados pela realidade, assumem juntos o papel de sujeitos que decifram criticamente o conhecimento a partir de si. (FREIRE, 1983).

O primeiro curta metragem chamado “Quanto vale 1/3?”, que trata dos impactos ambientais associados ao desperdício de alimentos e o que esse fato gera para a coletividade em termos de custos econômicos e sociais, levantou interessante diálogo entre os espectadores. Isso aconteceu após depoimento de uma das pessoas presentes, que vivia ao lado do lixão, na comunidade de Itaoca, em São Gonçalo – RJ e sua convivência com mulheres que garantiam sua sobrevivência a partir do que era colhido no local. A conversa teve a participação mais intensa dos alunos de Agroecologia, que relacionaram o desperdício à má-distribuição de alimentos em nível internacional, exemplificando dinâmicas desiguais de utilização de bens e serviços naturais pelos países, fazendo com que um mercado de tecnologia seja mantido de maneira injusta.

Outros também apresentaram algumas de suas experiências com relação ao sistema produtivo na cidade de São Lourenço do Sul, no que diz respeito à produção orgânica e à atuação das feiras e do comércio local da cidade, ampliando o assunto para a valorização dos circuitos curtos, isto é, explorar as potencialidades regionais, diminuindo ao máximo a distância entre produção e consumo.

Já o filme “Carne e Casca”, que retrata a realidade de uma comunidade pesqueira do manguezal recifense, sugestionou questões sobre a pesca industrial predatória e sobre o trabalho dos atravessadores da cidade, em que se localiza a universidade. De acordo com a contribuição dos participantes, estes vivem em um sistema considerado escravagista. Entre algumas situações mencionadas pelos que conheciam o assunto mais a fundo, está o de uma das empresas de beneficiamento de frutos do mar, localizada na cidade, que financia uma série de serviços para os

barcos, no início da temporada de pesca, para mais tarde, comprar os peixes por valor menor do que o proposto pelos pescadores.

O último documentário, “Parauninha: entre serras, pelas águas, com gente”, suscitou um diálogo sobre comunidades tradicionais e a agricultura familiar, em paralelo com o agronegócio e o grande desequilíbrio relacionado à porcentagem de produção de alimentos e a área disponível para a mesma. Neste processo de ensino e aprendizagem, notou-se a possibilidade de se apropriar do apreendido, ou seja, quando se “[...] aplica o apreendido à situações existenciais concretas”. (FREIRE, 1983, p. 18).

Com a possibilidade de organizar uma exibição em diferentes espaços, exigindo somente a utilização dos equipamentos eletrônicos – como projetor e telão, ou superfície para projeção, aparelho de DVD ou computador com uma TV de tamanho que possibilite a visualização para um grupo de pessoas – e cadastramento gratuito por meio da internet, o CTV se caracteriza como uma mostra alternativa, podendo ser realizada em vilas, escolas, aldeias, espaços abertos, entre outros. Tal flexibilidade coloca o projeto ao alcance de diferentes agentes sociais, viabilizando a democratização da comunicação e a acessibilidade à informação socioambiental. Pelo mesmo motivo, não tem controle de público, tornando-se um meio para que indivíduos comprometidos com os seus agrupamentos possam promover perspectivas mobilizadoras para formação de redes e outras práticas, além de possibilitar interfaces com discursos de diferentes áreas do conhecimento.

Resultados alcançados

No livro *Extensão ou comunicação* (1983), Paulo Freire problematiza questões que giram em torno da comunicação entre agrônomos educadores e camponeses educandos no Chile, em um momento de desenvolvimento do campo, discutindo a reforma agrária balizada pelos conceitos de extensão e comunicação como dicotômicos.

Já o livro *Educação como prática de liberdade* (1999) é concebido anos antes do golpe de Estado de 1964, revelando sua real urgência em um cenário em que a grande massa do País é analfabeta e se encontra em um sistema marcado pela “desigualdade social e pela opressão”. (1999, p. 3). Assim, nasce no seio das

experiências do autor com as classes populares uma pedagogia da liberdade, na qual esta última só pode ser alcançada em sua completude através da comunhão livre e geração de maior criticidade dos educandos.

Estes dois livros, entre outras obras que, a exemplo da *Pedagogia do oprimido* (1987), conceberam a noção internacionalmente conhecida como Educação Popular, auxiliaram este trabalho na compreensão da prática desenvolvida em uma turma diversificada e também a reconhecer sua literatura, mais uma vez, como fundamental e contemporânea para o campo educacional.

Nesta direção, apontamos que um dos princípios da educação popular, fundada em uma pedagogia da liberdade, é a criação de uma epistemologia baseada no respeito a todas as contribuições de setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-a e criando pontos de convergência em suas teorias, para dialogar com outros raciocínios, como os científicos e unitários. (FREIRE, 1999). Assim, deu-se também o campo educacional, utilizando ainda as ferramentas de processos comunicativos, como o suporte audiovisual, a fotografia, os quadrinhos e outros. (SOARES, 2011).

Relacionando tais leituras com a prática aqui descrita, como, inevitavelmente, o fizemos ao longo deste trabalho, mostrou que criar um paralelo da realidade individual de cada pessoa envolvida com as temáticas dos filmes legitimou o conhecimento em seu processo pedagógico. Assim, partindo desta conexão, para reconhecer a produção coletiva de conhecimento em seus próprios contextos.

Interligar essa dinâmica com a realidade midiática proporcionou também um entendimento mais extenso sobre a ação que, antes disso, isto é, do diálogo, era meramente comunicativa. Além disso, percebemos que os vídeos de caráter “amador”, em uma mostra nacional, desmitificou a produção audiovisual como sendo um saber exclusivamente especializado, especialmente porque muitos participantes não tinham contato com a produção de filmes, ficando geralmente na posição de espectadores. Tal fator pressupõe a produção e gestão participativa da comunicação, incorporando valores democráticos, tal como propõe o segundo princípio da política pública do campo: “Na perspectiva educacional, toda a produção de conteúdos deve ser aberta e participada sem domínio de tecnologia e

de saberes especializados que imponham suas competências por mérito acadêmico”. (BRASIL, 2008, p. 22).

Por fim, as bases teóricas que sustentam o programa de Educomunicação Socioambiental são, de forma simplificada, a elucidação da situação marginalizada em que as populações se encontram; a evidência da crise socioambiental a partir de um olhar crítico e, sobretudo, a denúncia das desigualdades sociais voltada para a prática cidadã, objetivando a transformação das sociedades, por meio do direito à informação, à liberdade de expressão e ao acesso e à gestão dos meios. (BRASIL, 2008). O CTV, por sua vez, seleciona filmes através de curadoria especializada, que expressa ter critérios como: abordagem crítica, diálogo com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e outros. (BRASIL, 2017). Tal triagem auxilia para que discursos discriminatórios, estigmatizantes, sexistas, racistas e outros não ganhem força e, paralelamente, a temática socioambiental seja priorizada. Contudo, os organizadores responsáveis pelos DVDs em mãos têm ainda a possibilidade de fazer uma segunda filtragem de assuntos, de acordo com os interesses do seu grupo e do seu evento.

Dessa forma, tanto o documento institucional – o programa de Educomunicação Socioambiental – como o suporte criado como estratégia da política pública – o Circuito Tela Verde –, que refletem os princípios do campo de intervenção social da Educomunicação, correspondem ao conceito de educação popular de Paulo Freire. No entendimento dos autores deste trabalho, assumindo o direito inalienável à expressão comunicativa, “é preciso que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue”. (FREIRE, 1983, p.109).

Referências

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação**. Brasília: MMA, 2008.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Guia orientador de mostras – CTV 8**. Disponível em: http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80219/Guia%20CTV%208_12_06_final.pdf. Acesso em: 1º set. 2017.

- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas abordagens **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2019.
- HIDALGO, R. **Mar à vista da educomunicação socioambiental: apropriações socioambientais da zona costeira no Circuito Tela Verde (edição de estreia).** Dissertação. 164f. (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, 2019.
- KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação **Comunicação & Educação**, n. 14, 1999. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/comueduc/article/view/36846>. Acesso em: 9 abr. 2019.
- MARTIRANI, L. A. Comunicação, educação e sustentabilidade: o novo campo da Educomunicação Socioambiental. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 31., Natal, set, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1697-2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- PINHEIRO, R. **A Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECAUSP na construção do campo.** 2013. 223f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde...111812/.../RosePinheiroCorrigida.pdf.
- SOARES, I. O. Alfabetização e educomunicação: o papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. **Teleconferência. 3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Sesi, UnB e Unesco, v. 7, 2005. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2019.

PAIETS: a luta pela democratização ao acesso à educação

Roberta Avila Pereira¹
Lisiane Costa Claro²
Vilmar Alves Pereira³

Considerações iniciais

O Programa de Auxílio ao Ingresso aos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), é uma proposta na área da extensão acadêmica, que atua em três frentes: 1) no acesso ao Ensino Superior com os Pré-Universitários Populares; 2) na permanência de sujeitos oriundos de comunidades quilombolas e indígenas no espaço acadêmico; 3) na formação com os sujeitos que desejam ingressar na pós-graduação. Neste sentido, como a primeira frente de atuação, o PAIETS agrupa cursos Pré-Universitários Populares, configurando-se enquanto um movimento articulador entre as comunidades urbanas periféricas, e uma comunidade rural, por meio da busca ao direito do ingresso das camadas populares nos espaços educativos historicamente destinados às camadas mais abastadas. Nesse processo de luta pelo acesso à Universidade, acadêmicos de graduação, pós-graduação, além de docentes e colaboradores graduados, desenvolvem práticas educativas de diferentes áreas do conhecimento, que auxiliam no preparo ao Enem.

Encontram-se vinculados ao programa sete cursos Pré-Universitários Populares, no Município do Rio Grande/RS, que estão em desenvolvimento nas vilas e nos bairros populares da cidade. São eles: Paideia, Maxximus, Fênix, Acreditar, Quinta Superação, Esperança, e Povo Novo. Além disto, um curso Pré-Universitário Popular, em São José do Norte/RS, Ousadia Popular; um curso Pré-Universitário Popular em Capão do Leão/RS, curso Up e um curso Pré-Universitário Popular em Santo Antônio da Patrulha/RS, Super Ação Comunitária (Saci).

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Bolsista Capes. *E-mail*: Robertapereira108@gmail.com

² Doutora em Educação Ambiental. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/ Campus Rio Grande. *E-mail*: lisiane.claro@riogrande.ifrs.edu.br

³ Doutor em Educação. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). *E-mail*: vilmar1972@gmail.com

Com relação à reivindicação pela permanência dos sujeitos oriundos das comunidades tradicionais indígenas e quilombolas, no espaço acadêmico, desde 2012, em coerência com a Lei n. 12.711/2012, que trata da Política de Cotas, o PAIETS Indígena e Quilombola surge enquanto uma demanda voltada ao acolhimento e à permanência de estudantes indígenas e quilombolas. Neste sentido, as práticas do Programa visam a realizar um acompanhamento desses estudantes, por meio de oficinas. Esses encontros emergem a partir da demanda em relação aos desafios enfrentados pelos educandos, ao adentrarem na Universidade, trabalhando a partir das suas necessidades, para uma melhoria no seu desempenho enquanto graduandos.

E, na terceira frente de atuação do programa, temos o PAIETS Pós-Graduação. Estando vinculado ao PAIETS em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas – Nós do Sul. Este curso popular de formação para o acesso à pós-graduação pretende auxiliar a camada popular para as etapas do processo seletivo de mestrado e doutorado, na área de ciências humanas.

Neste rumo, as ações do PAIETS, no que concernem os pressupostos epistemológicos, apostam na democratização do ingresso e da permanência à universidade, como direito, entendendo que, através da inserção participativa e crítica de sujeitos, que historicamente estão à margem da sociedade, é que alcançaremos a transformação social que almejamos. Além disso, é um Programa que envolve vários setores da sociedade civil, como movimentos sociais, organizações e coletivos populares. Da mesma forma, o PAIETS representa um movimento que articula parcerias em instâncias institucionais, por meio das escolas da rede pública das regiões que constituem os espaços de atuação do PAIETS.

Inserimo-nos no esforço nacional de enfrentamento à exclusão das classes populares ao Ensino Superior e Técnico, potencializando seu ingresso nestas instituições. Nesse sentido, as ações formativas, desenvolvidas com as camadas populares e comunidades tradicionais, direcionam-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipatória.

Os caminhos do PAIETS

Com a forte influência neoliberal que se instaurava no País, na década de 90 os movimentos sociais populares, que reivindicavam a ocupação de espaços negligenciados às camadas populares, demonstravam sua resistência frente à lógica que reforçava conceitos como “qualidade e excelência”, “produtividade”, “sucesso”, vinculados a um ideal meritocrático e de cunho opressor, que desconsidera os elementos condicionantes de uma sociedade desigual. Neste sentido, a comunidade riograndina (RS) passa a organizar-se em alguns bairros da cidade, de maneira a constituir espaços educativos com o objetivo do ingresso à universidade.

A experiência germinal de cursos pré-universitário populares, na cidade do Rio Grande/RS, data de 2000, com o curso pré-universitário popular Utopia. Um dos primeiros registros, naquele contexto, corresponde à organização do curso Utopia (curso que deu origem ao atual Paideia), o qual fora engendrado por estudantes do curso de História da Universidade Federal de Rio Grande (entre outros), que, vinculados à comunidade, articularam-se formando um curso de preparação para o ingresso dos estudantes, oriundos das camadas populares, no Ensino Superior. Além desta organização, mais tarde surgem outros espaços com este mesmo propósito, como O Pré-Universitário popular Acreditar (o sol nasce para todos). Cumpre registrar que foi um processo que teve como incentivo a experiência que ocorria na cidade vizinha de Rio Grande: o curso Pré-Vestibular Desafio, organizado por estudantes da Universidade Federal de Pelotas, desde os anos 90.⁴

Com o passar dos anos, novas experiências são criadas em diferentes comunidades urbanas periféricas da cidade. Com o surgimento destas experiências, em diversos bairros do Município de Rio Grande, o PAIETS surgiu como uma proposta primeiramente em forma de projeto, passando à condição de Programa de Extensão contemplado no edital PROEXT 06/2007, com a finalidade de articular diferentes contextos de pré-universitários populares, que emergiam na segunda metade dos anos 2000. A partir de 2007, é aprovado o Programa de

⁴ Surge, na década de 1990, diversas experiências que pautam o acesso ao Ensino Superior, como uma luta por direitos. E é só no fim dos anos 90 que essas iniciativas conseguem aglutinar esforços conjuntos e produzir, então, ações reivindicatórias gerais, que vão impactar o cenário da Educação, após os anos 2000.

Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior, no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) visando a contribuir com a criação e manutenção de diversos cursos voltados à luta de ingresso da comunidade popular ao ensino técnico e superior públicos.

O PAIETS buscava congrega estas experiências no horizonte da Educação Popular, objetivando a partilha dos êxitos e dos desafios presentes nos distintos contextos. Sobretudo, a proposta tinha como intuito fortalecer as experiências na luta pelo acesso à universidade, mantendo e respeitando a autonomia de cada um dos cursos, que funcionavam em parceria com a comunidade geral.

Educação popular e o PAIETS

Na atual estrutura de nossa sociedade, são notórias as contradições da lógica capitalista existente no processo educativo, principalmente no que concerne à luta cotidiana da camada popular, para ter acesso permanecer na universidade e concluir seus estudos. A lógica do capital promove a necessidade de os sujeitos ingressarem cedo no mercado de trabalho e, desse modo, é impossibilitada a continuidade de escolarização de muitos sujeitos, acarretando a dificuldade de que, ao vivenciarem as demandas do trabalho, deixem para trás o sonho de continuar seus estudos.

Nesse contexto de desigualdade social, que permeia a educação, é possível entender que a classe opressora foi quem induziu muitos dos sujeitos das classes populares a permanecerem fora dos processos educativos formais e, conseqüentemente, não tivessem a oportunidade de acesso e permanência nas instituições de ensino. Tendo em vista as dificuldades de adequação ao sistema educativo capitalista, jovens e adultos tiveram seus direitos negligenciados e foram marginalizados, servindo ao sistema como mão de obra de forma alienada. A educação hoje é utilizada na formação de jovens para o mercado de trabalho, ou seja, o ensino visa a uma instrução que atenda às demandas mercadológicas. Isso nos leva a refletir também a respeito do quão alta é a assimetria entre o capital e o trabalho, pois temos o desemprego por falta de mão de obra de um lado e, no outro, temos oferta de empregos predominantemente árduos e com salários baixíssimos.

Tal situação ocasiona, nas escolas públicas de Ensino Médio e Fundamental, a desesperança dos professores com as possibilidades de alteração deste quadro e, conseqüentemente, com as possibilidades de acesso de seus educandos ao Ensino Superior. Como decorrência desses fatores é que o PAIETS se apresenta como proposta de educação popular emancipadora, de sujeitos que vivem em condições menos favorecidas.

Brandão (2006) compreende e sugere que “a Educação Popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo”. (p. 89). E, neste sentido, está intrínseca a aposta nos sujeitos enquanto protagonistas de suas histórias, que buscam em suas lutas cotidianas superar a lógica de um sistema que não acredita nas condições de emancipação do sujeito. E uma destas lutas é a concretização da esperança de ingressar no Ensino Superior, entendendo-o como um dos espaços de direito e possível de ser trilhado.

Nesse horizonte, considera-se que a educação não deve estar limitada ao caráter científico de maneira a negar os conhecimentos dos sujeitos oriundos de suas vivências e de seu contexto. Essa busca pelo respeito e pela valorização das culturas representa a utopia motivadora de nossa ação na esfera da educação. Nesse prisma,

[...] educação a percebemos como interlocução de saberes sempre em reconstrução através das aprendizagens no mundo das vivências dos sujeitos singularizados, vivências que se ressignificam nos espaços e tempos sociais dos distintos âmbitos lingüísticos e do convívio das alteridades distintas. (MARQUES, 2002, p. 19).

Com essa ideia de construção dos saberes, é fundamental conhecer e disseminarmos possibilidades que estimulem práticas educativas que valorizem os educandos e suas experiências de vida. Ainda nesse horizonte, Freire e Faundez (1985) apontam a necessidade de a educação apropriar-se dos sentimentos (oriundos da comunidade), não se detendo assim apenas na racionalidade do que é científico.

Zitkoski (2010) aponta, neste sentido, que a Educação Popular assume sua importância, na medida em que promove a resistência contra a opressão e exploração, levando ao processo de libertação das camadas populares. Neste sentido, é preciso que esta educação esteja comprometida com uma prática político-educativa intencional e planejada, uma vez que “o sentido e a coerência

política do trabalho concreto da educação popular está na radicalidade da proposta de transformação social”. (ZITKOSKY, 2010, p. 11).

Pondera-se que a educação popular, ontologicamente, deve movimentar-se contra as desigualdades, compreendendo e problematizando as contradições impostas, buscando a libertação com o coletivo, a conscientização do povo, rompendo com a condição que sustenta a camada opressora. Por isso, compreende-se que a postura exigida nas práticas pedagógicas, no pré-universitário, precisa estar voltada para a criticidade dos educandos e educandas, através de formação continuada e permanente. Precisa-se estabelecer uma relação de confiabilidade, que aponte para uma nova ontologia, criando a possibilidade de os sujeitos “ser mais”.⁵

Cabe destacar que a perspectiva de educação popular parte da construção, nas camadas populares, a partir de seu contexto, com o propósito de transformação política e social, tendo como foco a disputa pelo exercício da cidadania. Neste sentido, “a educação popular, postula, então, o esforço de mobilizar e organizar as classes populares com o objetivo de conceber um poder popular”. (FREIRE, 1999, p. 51). Assim, a educação popular compreende intencionalidade emancipatória. Esta emancipação ocorre por meio do diálogo que conduz os sujeitos à visão crítica acerca das relações sociais de produção, que perpetuam discursos e práticas, as quais tendem a homogeneizar os educandos.

O processo de aprendizagem está profundamente relacionado ao processo de conscientização, compreendendo que o processo de conhecimento, a partir da lógica da própria cultura, do ponto de vista pedagógico, é mais importante que o produto deste conhecimento. Por isso, o ponto de partida do ato educativo é o mundo vivido e experienciado, mas não apenas para redizê-lo, mas para superá-lo através dele.

Nesse sentido, Freire (1996) afirma que, a partir dos saberes da vida dos sujeitos, desenvolveremos práticas emancipatórias e coletivas, isso significa propor um novo olhar sobre questões que estão no âmbito educativo.

⁵ Cumpre registrar que o *ser mais* em Freire está relacionado ao processo de humanização. Enquanto possibilidade histórica, a vocação para a humanização é um atributo que se expressa na busca da superação das situações-limite (condicionamentos), compreendendo a condição de inacabamento da natureza humana: é um processo de vir a ser.

Portanto, os cursos pré-universitários populares estão para além de uma preparação para os processos seletivos, pois auxiliam na consolidação de uma educação crítica que reivindica um caminho para a construção de uma universidade inclusiva, através do diálogo com os diferentes grupos sociais que constituem as camadas populares. (THUM, 2000).

Assim, inspirados em Paulo Freire e em sua *Pedagogia da esperança*, estamos convencidos da necessidade da esperança e do sonho para a existência humana como aspecto elementar da atividade cidadã enquanto educadores.

Uma das tarefas do educador ou educadora é desvelar as possibilidades para a esperança, não importam os obstáculos [...] sem poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não podemos prescindir da esperança na luta por um mundo melhor. (1994, p. 6).

É importante frisar que, quando se menciona a esperança, não se trata apenas da possibilidade de melhoria das condições de acesso ao Ensino Superior. Este aspecto é importante e certamente o levamos em consideração, mas nos referimos a atitudes cidadãs, como melhorias para si e para os outros, na realização de ações e de estudos que nos tornem pessoas melhores, para que transformemos a desesperança em possibilidades de esperança.

As vivências que emergem neste percurso de Programa são indispensáveis para a compreensão do alcance que o trabalho coletivo tem na comunidade. Para além da colocação do mesmo enquanto 1º lugar, em outros dois programas, em âmbito nacional com referência à relevância das atividades em extensão, o PAIETS identifica sua consolidação e pertinência na luta por uma universidade mais justa e democrática, bem como pela construção de uma sociedade mais humana e igualitária, ao reconhecer as histórias de vida dos sujeitos que contribuem para sua (re)existência.

Além do ingresso e da permanência das camadas populares na universidade, compreendemos que a entrada destes sujeitos representa a ampliação da luta por justiça social. Os cursos trabalham em favor da luta dos oprimidos; é a formação humana presente em cada contexto, o diferencial que nutre as expectativas de um projeto de sociedade menos desigual. É possível afirmar que a maioria dos egressos do Programa são indivíduos conscientes de sua responsabilidade social, no contraponto à lógica opressora. Lideranças, representantes de movimentos

sociais estudantis e demais movimentos populares, profissionais comprometidos com os aspectos da comunidade, são sujeitos que se formam nos contextos do PAIETS.

Considerações finais

Pode-se ressaltar, nesta perspectiva, a importância do PAIETS para uma sociedade mais justa, que reconheça as diferenças no horizonte dialógico, crítico e esperançoso. Durante todos esses anos de atuação, passaram pelos contextos do Programa diversos educandos “encharcados” de sonhos, o que torna possível realizar e afirmar a relevância social que este programa exerce na nossa sociedade.

Consideramos que a educação, como ação emancipatória, é o meio pelo qual podemos romper com a estrutura dominante vigente de civilização. “Educar é emancipar a humanidade, criar estados de liberdade diante das condições que nos colocamos no processo histórico e propiciar alternativas para irmos além de tais condições.” (LOUREIRO, 2006, p. 142)

É preciso destacar que o PAIETS é nutrido pelos sonhos dos inconformados com as desigualdades e com as opressões, que, ao buscarem uma sociedade mais justa por meio da garantia dos direitos conquistados pelo povo, acreditam e trabalham em favor da humanização e transformação social.

O PAIETS tem na extensão universitária a possibilidade de reivindicar não só uma academia mais democrática e popular, como um mundo mais igualitário. Contudo, a caminhada só é possível com os sujeitos que atuam no horizonte da superação dos limites impostos frente ao modelo hegemônico. Estes protagonistas partem da comunidade geral que acolhe os pré-universitários populares, as escolas públicas que sediam os cursos, os educandos que acreditam no trabalho realizado e que participam da construção destes espaços, os educadores populares que não carregam um frágil sentido de voluntarismo, mas compreendem-se enquanto indivíduos dispostos a aprender com o outro, na luta pela defesa de educação a todas as pessoas. O Programa só tem a agradecer à comunidade a acolhida e o reconhecimento de um trabalho feito a muitas mãos e sorrisos.

Assim, é preciso destacar que o Programa é nutrido pelos sonhos dos inconformados com as desigualdades e com as opressões, que, ao buscarem uma

sociedade mais justa por meio da garantia dos direitos conquistados pelo povo, acreditam e trabalham em favor da humanização e transformação social.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção 318, Primeiros Passos).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- MARQUES, Mário Osório. **Educação das ciências:** interlocução e complementaridade. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2002.
- THUM, Carmo. **Pré-vestibular público e gratuito:** o acesso de trabalhadores à universidade pública. 2000. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e movimentos sociais na América Latina. *In:* ANPED SUL 2010. 8., 2010, Londrina – PR. **Anais [...]** Londrina-PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 1-17.

Dizer a sua palavra para a justiça ambiental: o potencial dos espaços de educação social para a educação ambiental crítica

Roberta Soares da Rosa¹
Vanessa Hernandez Caporlingua²

Introdução

Nos últimos anos o debate sobre educação além dos muros da escola vem conquistando espaço tanto no meio acadêmico quanto no meio popular como, por exemplo, nas associações de educadoras e educadores sociais e outros movimentos sociais. A esta educação que pode acontecer fora da escola Gohn (2010) denomina de educação não formal; Afonso (1992) e Moura e Zuchetti (2006), como educação não escolar. Santos e Lemes (2016) utilizam a expressão Campo Social, entendendo as práticas desenvolvidas no âmbito socioassistencial de atendimento a diferentes grupos sociais (crianças, adolescentes, mulheres, etc.) em diferentes demandas (qualificação profissional, socioeducação, ocupação do tempo, livre, entre outras).

Assim, a educação social (ES) surge para atender à demanda resultante do contexto de exclusão social, violação de direitos e violência. Compreende práticas pedagógicas desenvolvidas em diversos espaços – governamentais e não governamentais – especialmente no âmbito socioassistencial de atendimento a diferentes grupos populacionais – crianças, adolescentes, jovens, adultos, mulheres, entre outros e em suas diferentes especificidades como, por exemplo, medidas socioeducativas, situação de rua, acolhimento institucional, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), entre outras. (SANTOS; PAULO, 2017).

A educação ambiental (EA) assim como a ES, surge em contexto de crise em uma sociedade com valores antropocêntricos, que beneficiam um grupo social historicamente privilegiado e tem por objetivo a manutenção da desigualdade

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, bolsista Capes. *E-mail*: robertasdarosa@gmail.com

² Doutora em Educação Ambiental. Professora na Faculdade de Direito e no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). *E-mail*: vcaporlingua@gmail.com

social. Caride e Cartea (2007) sugerem que a EA crítica é ES, pois envolve conflitos entre humanos, e suas práticas educativas estimulam ações coletivas e objetivam a transformação social.

O debate sobre EA e ES foi anunciado no livro *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*, publicado em 2007. No capítulo intitulado “Educação Social: Educação ambiental e Educação social, a necessária convergência transdisciplinar”, Caride e Cartea (2007) justificam a necessidade de a educação não formal na sociedade da informação, em que vivemos, em que o fluxo de informações é intenso e o acesso é facilitado, pois esta sociedade exige revisão do tempo e espaço, método e conteúdo da educação, com a adoção de uma visão integral do processo educativo e do educar-se em sociedade.

Caride e Cartea (2007) reforçam que o debate ambiental, convertido em objetivo educativo, exige uma prática de contextualização e problematização que se configura como prática de ES; po tanto, a EA também é – ou deveria ser – ES.

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a possibilidade da presença da EA Crítica em espaços de ES contribuir para o alcance da justiça ambiental, baseada na educação crítica. A reflexão foi realizada através de pesquisa bibliográfica da EA e ES além das obras de Paulo Freire.

Logo, inicia-se apresentando a concepção de EA crítica, que dialoga com os objetivos da ES. Na seção seguinte, apresentamos argumentos que demonstram o potencial dos espaços de ES para a prática da EA crítica. Em seguida, apresentamos a justiça ambiental como importante conceito que une as práticas e os objetivos da ES e da EA crítica.

A concepção de educação ambiental crítica

A EA brasileira está fundamentada na dialogicidade; os autores cujas teorias também têm, entre suas premissas o diálogo, são Marx, Gramsci, Marx, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros. (LOUREIRO, 2004). Loureiro (2003) apresenta a concepção de EA revolucionária, originada do movimento ambientalista que, ao longo da sua história, construiu seus preceitos adotando elementos do marxismo, que contribuíram para uma concepção crítica e

transformadora da EA, ou seja, que contribui para mudanças sociais efetivas, mudanças não só de hábitos como de paradigmas.

Contrapondo-se a esta concepção transformadora está a EA conservadora, pautada em mudanças individuais com temas globais, sem levar em consideração se o mesmo faz sentido em âmbito local. (LOUREIRO, 2003). Sobre EA conservadora Guimarães (2004) pontua que ela não antecede a EA crítica, como um estágio pré-crítico, trata-se de perspectivas antagônicas com referenciais teóricos distintos e ambas ocorrem nos dias atuais.

Layrargues (2012) sustenta que a EA conservadora está apoiada principalmente na ecologia e no ecocentrismo. Já a EA pragmática responde à “pauta marrom” está focada em questões urbano-industriais, tendo como bandeiras mais atuais as mudanças climáticas e a economia verde.

A EA crítica tem Paulo Freire, Milton Santos e Edgar Morin como referências da sua produção e ações cujo objetivo é a promoção da cidadania ativa que contribua para a mudança da realidade e seus problemas socioambientais. Esta concepção de EA abarca ainda as correntes da EA popular, emancipatória, transformadora e participativa; apresenta um viés sociológico, corroborando o conceito de EA revolucionária, defendida por Loureiro (2003) e que promove a cidadania ativa como preconiza Guimarães (2004).

De forma geral, a EA crítica se diferencia da conservadora pelo aspecto transformador, pois a EA conservadora, que abarca a macrotendência conservacionista e a pragmática, tem seu potencial transformador enfraquecido, pois suas ações são de cima para baixo: em cima estão os cientistas, a academia os técnicos e/ou o interesse de grandes empresas e corporações e, embaixo, está a sociedade em geral.

Já a EA crítica acontece de forma mais horizontal, orgânica, tendo como princípio o diálogo, a participação dos sujeitos, a realidade local e seus processos históricos, atua no sentido da práxis, em que os sujeitos se conscientizam a partir da reflexão sobre a realidade e as informações que a ele chega, e a partir dessa reflexão se modificam, modificam sua forma de ver e agir e, conseqüentemente, modificam sua realidade, dessa forma a EA crítica atinge seu objetivo de transformação.

Portanto a ideia defendida neste ensaio tem como referência a EA Crítica, comprometida com responsabilidade social e planetária, que compreenda a diversidade social e cultural e contribua para o desenvolvimento da cidadania.

A concepção freireana de cidadania implica a consciência da realidade para nela atuar, ciente de seus direitos e deveres, através da participação, tendo a emancipação como horizonte. A coletividade manifestada através das relações sociais e ações coletivas também aparece como característica da cidadania, segundo Freire (1992, 2006, 2016). Assim, os espaços de ES se configuram como promissores para as práticas de EA crítica, já que têm entre seus objetivos o desenvolvimento da cidadania e a inclusão social.

O potencial dos espaços de educação social para a prática da educação ambiental crítica

As práticas educativas no campo social caracterizam a ES que, a partir de suas demandas e peculiaridades na área da Educação, provoca reflexão e a necessidade de formação e pesquisa, trazendo a Pedagogia Social para o contexto brasileiro. A Pedagogia Social é a ciência que busca sistematizar as práticas educativas da ES. Geralmente, a ES acontece nas dependências de órgãos públicos, ou de Organizações Não Governamentais (ONGs), Associações de Moradores, Fundações, vinculadas à Política de Assistência Social.

Educação popular, educação comunitária e educação social, no contexto da Pedagogia, enquanto teoria da educação, se configura como pedagogias críticas, que contrariam a pedagogia baseada na neutralidade científica tradicional, já que o Popular, o Comunitário e o Social são adjetivos que anunciam princípios e valores, expressando a politicidade da educação. (GADOTTI, 2012).

Apesar desta aproximação, não se trata de sinônimos, sendo que a Educação Popular privilegia a problematização do saber popular e, pelo fato de estimular a organização das camadas populares, está muito vinculada aos Movimento Sociais e à militância de seus membros. A educação comunitária, segundo Gadotti (2012), pode ser considerada uma expressão da educação popular, pois é a ação das camadas populares organizadas, as escolas comunitárias são um exemplo, já que é a organização de uma comunidade resolvendo uma demanda local. (GADOTTI, 2012).

Talvez a principal diferença da ES para a educação popular e a educação comunitária esteja na institucionalização, é uma educação geralmente vinculada a alguma Política Pública, também tem o objetivo de superar demandas locais e estimular a organização social, mas vai exigir maior organização e formalização na sua execução, desde a profissionalização da equipe de trabalho até a prestação de contas financeiras e sociais. Salvo as diferenças, ainda que institucionalizada a ES não é antagônica à educação popular, Silva e Machado (2013) destacam a contribuição da teoria de Paulo Freire, como importante fundamentação teórica da pedagogia social brasileira. Santos e Paulo (2017) consideram a educação popular uma inspiração para a pedagogia social, uma “referência mobilizadora da ação educativa no campo social”. (SANTOS; PAULO, 2017, p. 160).

Layrargues (2012) utiliza Campo Social da Educação Ambiental, demarcando seu posicionamento político, já que utiliza a referência de Campo Social de Bourdieu (2001), campo em que se manifestam as relações de poder, em que as desigualdades se evidenciam gerando a demanda por educação social, no sentido de luta por igualdade. Paiva (2015) acrescenta a humanização entre as necessidades dos sujeitos da ES: “O sujeito da Educação Social de forma geral é todo aquele que demanda processos humanizados e educativos fora ou até mesmo dentro da escola, porém, livre das amarras das grades curriculares ou do currículo duro promovido pela docência”. (PAIVA, 2015, p. 81).

Os sujeitos excluídos, privados de algum ou de muitos direitos básicos, como água tratada, condições de habitação, ar puro, saneamento básico, são o público da ES, em geral apresentam condições materiais limitadas que, por vezes, levam à perda da cidadania e até mesmo da humanização. Configurando assim uma superposição de injustiças, que demandam a luta pela superação desta situação. (VARGAS; OLIVEIRA; GARBOIS, 2007).

Assim, os espaços de ES têm o dever de contribuir para a superação das situações de desigualdade e vulnerabilidade social e ambiental. A abordagem de temas, como Direitos Humanos, cidadania, saúde, sexualidade, diversidade cultural e EA, que, em geral, a educação formal tem dificuldade de abordar; a ES tem o dever e maior facilidade devido ao planejamento pedagógico menos burocrático. Gohn (2010) caracteriza o processo educativo não formal como flexível, e as metodologias partem do contexto dos educandos, o que possibilita a abordagem dos temas acima citados. Nesse sentido, há abertura para que temas

ambientais sejam abordados a partir do contexto local, este potencial serve para a prática da EA em espaços de ES.

Reconhecimento da aproximação entre educação ambiental e educação social em documentos e eventos

No I Congresso Internacional de Pedagogia Social, que ocorreu no Brasil em 2006, educadores e educadoras brasileiros se reuniram e redigiram um manifesto, a Carta da Pedagogia Social (SILVA *et al.*, 2011) e, neste documento, a EA está presente, como segue abaixo:

Educação em Saúde, Educação em Direitos Humanos, Educação Digital, Educação no Campo, Educação Rural, Educação Ambiental, Educação de Trânsito, Educação em Valores, Educação para a Paz, Educação Alimentar e tantas outras formas de Educação hoje caracterizadas pela literatura e pela legislação, como práticas de Educação Não-Formal caracterizam práticas de Pedagogia Social. (SILVA *et al.*, 2011, p. 294).

Na Carta da Pedagogia Social (SILVA *et al.*, 2011), também fica clara a preocupação quanto à carência de fundamentação teórica e metodológica, pois, para que as Educações citadas por Silva *et al.* (2011), no trecho acima, sejam comprometidas com a educação crítica; para que possam ser consideradas ES, devem também estar comprometidas com a luta por justiça social e com a democracia, promovendo reflexão e transformação social. Na prática da ES no Brasil, ações e iniciativas na área da EA são frequentes, e a Declaração das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano de 1972, um dos principais documentos e referência para a EA, criada durante a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, apresenta princípios que orientam a construção de uma sociedade que harmonize os aspectos humanos e naturais. Expressa a concepção de educação crítica e outros princípios que caracterizam a EA como ES, conforme segue:

A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade. [...] A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social. (FORUM GLOBAL, 1992, p. 2).

Desta forma, a ES está em consonância com o referido tratado, pois atua no sentido de combater as desigualdades sociais através de práticas educativas, contribuindo para que os educandos superem a situação de vulnerabilidade, acessando seus direitos e seguindo sua vida, não necessitando mais da ES. Esta característica é um dos fatores da transformação social.

Dentre os fatores que caracterizam a vulnerabilidade social, podemos citar a exposição a situações de riscos ambientais. Segundo Cosenza *et al.* (2014), as populações financeira e politicamente desprivilegiadas são as mais expostas, vulneráveis, aos riscos ambientais, a partir da constatação de que os riscos ambientais são distribuídos de forma desproporcional. Surge a noção de justiça ambiental, que denuncia a injustiça e luta contra esta distribuição de riscos desiguais; logo a justiça ambiental é um tema que deveria estar presente nas atividades de EA nos espaços de ES.

Educação ambiental, educação social e justiça ambiental

Ainda sobre desigual distribuição de riscos e benefícios sociais e ambientais, Layrargues (2009) pondera sobre a sustentabilidade, tema popular e frequentemente relacionado à EA nos espaços de ES; para o autor, é muito mais do que proteger a natureza para as gerações futuras, é também uma questão de justiça social. O autor entende que a sustentabilidade depende do estabelecimento de políticas ambientais que, além de definir regras de convívio social e utilização de recursos naturais, também defina critérios para a repartição dos benefícios e prejuízos das riquezas geradas pelo uso dos produtos e serviços ambientais.

De fato, abordar sustentabilidade, no sentido de utilização de recursos naturais, de modo que garanta a preservação destes recursos para gerações futuras, talvez não faça sentido para o público da ES, que, por vezes, já perdeu ou está em vias de perder sua identidade social, necessitando orientação e estímulo para buscar seus direitos e melhorar sua condição de vida. (PEREIRA, 2016). Nesse contexto, antes de pensar em recursos para gerações futuras, é necessário garantir recursos para as gerações atuais, como explica Layrargues (2009): “Por isso que se ouve falar da construção de sociedades sustentáveis, aquelas que são ao mesmo tempo ecologicamente prudentes, economicamente viáveis, socialmente justas,

culturalmente diversas, territorialmente suficientes, politicamente atuantes”. (LAYRARGUES, 2009, p. 11).

Nos espaços de ES deve ser adotada uma concepção de sustentabilidade que vai além da dimensão ecológica e ambiental, ela deve englobar as dimensões econômica, social, cultural, territorial e política, enfim, todas as esferas da vida humana (LAYRARGUES, 2009); nessa perspectiva exige uma educação crítica que contribua para a tomada de consciência da realidade e transformação social, já que “quanto menores as desigualdades, maior a sustentabilidade, e melhor a democracia”. (LAYRARGUES, 2009, p. 8).

Na busca por inclusão e igualdade social e ambiental, temos o conceito de Justiça, ideia que vai além de um termo jurídico, trata-se de um campo de reflexão, mobilização e bandeira de luta de sujeitos e coletivos. Esta luta por justiça social exige acesso à informação, oportunidade de participação em espaços, nos quais as políticas públicas são construídas, definidas e controladas. Para que esta participação enquanto sujeitos ocorra, é necessário que estes estejam libertos da condição de oprimidos, ou seja, conscientes de sua situação de opressão e de seu poder de transformação da realidade (FREIRE, 2016), como descreve Acselrad:

Os sujeitos sociais que procuram evidenciar a importância de uma relação lógica entre injustiça social e degradação ambiental são aqueles que não confiam no mercado como instrumento de superação da desigualdade ambiental e da promoção dos princípios do que se entenderia por justiça ambiental! (ACSELRAD, 2002, p. 51).

A justiça ambiental defende a participação dos sujeitos nos processos democráticos e um de seus *slogans* é *speaking for our selves* traduzido para o português como “falando por nós mesmos”, este *slogan* também aproxima a justiça ambiental dos escritos de Freire (2016) sobre dar voz aos oprimidos, educar para que eles sejam capazes de “dizer a sua palavra”, conforme Fiori (2016) prefaciou em *Pedagogia do oprimido*. “Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – povo”. (FIORI, 2016, p. 29).

Ou seja, para Freire (2016), a palavra verdadeira é manifestada através da práxis e dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo. Como Paulo Freire é

uma das principais referências da ES, aqui temos mais uma concordância com a EA crítica.

Considerações finais

Conceitualmente, a ES e a EA estão muito próximas, na prática também, pois de forma geral os conflitos socioambientais acontecem quando um grupo social é submetido a riscos e vulnerabilidades ambientais que ameaçam suas condições de vida ou trabalho. De um lado, temos os sujeitos que se beneficiam da riqueza gerada através da exploração ambiental e, do outro, os sujeitos prejudicados por conta desta ação, gerando assim a demanda por justiça ambiental, para que esta situação seja superada.

A EA crítica em espaços de ES comprometida com a transformação social, sustentabilidade, conectada com a justiça ambiental, deve superar a concepção de EA conservadora ou pragmática, já que a ES se configura como uma pedagogia crítica.

Desenvolvimento da cidadania, defesa dos Direitos Humanos, luta por justiça social e ambiental são temas que caracterizam a ES e a EA, reforçando o potencial de transformação social de ambas, a partir da concepção de educação crítica, que temos como importante referência Paulo Freire. Desta forma, a EA deve ser estimulada e fortalecida nos espaços de ES, principalmente através da formação de educadores e educadoras, tendo como base o pensamento freireano de desvelar, problematizar e denunciar as injustiças e opressões do mundo, além de anunciar a justiça, a partir da ação-reflexão dizendo a sua palavra.

Referências

ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e meio ambiente**, v. 5, 2002.

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? **A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento**, p. 81-96, 1992.

CARIDE, José Antônio Gomez; CARTEA, Pablo Angel Meira. Educación social: educación ambiental e educación social, a necessária converxência transdisciplinaria. *In*: CARIDE, José Antônio Gomez; CARTEA, Pablo Angel Meira. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília, 2007. v. 2.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da Educação. *In*: POMIER, Philippe Layrargues (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

COSENZA, Amgélia; KASSIADOU, Anne; SANCHEZ, Celso. Educação ambiental e direitos humanos: necessárias articulações a partir da justiça ambiental e da ecologia política. *In*: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TIRIBA, Léa. **Direito ao ambiente como direito a vida: desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, v. 18, n. 2, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. **Anais [...]**, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental crítica: identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2005.

FÓRUM GLOBAL 92. **Tratados das ONGs, aprovados no Fórum Internacional das Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, no âmbito do Fórum Global ECO 92**. Rio de Janeiro: Fórum das ONGs, 1992.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, p. 11-31, 2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora**. 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Trajetórias e fundamentos da educação ambiental, intitulado **Fundamentos da Educação Ambiental: retomando o debate**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do educador social no Brasil**. Junidaf.: Paco Editorial, 2015.

PEREIRA, Antonio. A profissionalidade do educador social frente à regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do projeto de Lei n. 5346/2009. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p. 1294-1317, 2016.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, set./dez. 2006.

SANTOS, Karine; LEMES, Marilene Alves. O sentido do trabalho educativo no campo social. **Revista Série-Estudos-Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 45-67, 2016.

SANTOS, Karine dos; PAULO, Fernanda dos Santos. (Des)encontros entre a educação popular e a pedagogia social. **Ensino & Pesquisa**, Paraná, v. 15, n. 2, p. 117-140, 2017.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (org.). **Pedagogia Social**. 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011. v. 1.

VARGAS, Liliana Angel; OLIVEIRA, Thaís Fonseca Veloso de; GARBOIS, Júlia Arêas. O direito à saúde e ao meio ambiente em tempos de exclusão social. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, 2007.

Diálogos entre Paulo Freire e a experiência do projeto “aula no museu” no Museu Municipal de Caxias do Sul, RS

Vanessa Araldi¹

Introdução

Este trabalho contemplará a experiência com um projeto que vem sendo desenvolvido no Museu Municipal de Caxias do Sul desde 1998: o projeto “Aula no Museu”, que propõe a utilização do espaço museal, com um viés educativo, voltado para os alunos das escolas das redes pública e privada de Caxias do Sul, RS.

O projeto preconiza que a visita de alunos ao museu não se limite a se “olhar as peças do acervo” e a se “ouvir a descrição das peças e sua correlação com a história de Caxias do Sul”. De acordo com Sales,

a ação se centraliza na transposição do objeto enquanto testemunho para o objeto que dá vazão ao diálogo, que possibilita a reflexão sobre o momento presente através da exploração dos objetos do passado. A problematização do objeto cultural, tendo como ponto de partida a visão de mundo do educando, sintetiza a essência da Aula no Museu (2006, p. 65).

Assim, foram construídos diversos planos de aula a serem aplicados aos alunos, e que pressupõem uma permanência mais longa deles na instituição (cerca de 2h30min), do que se estivessem realizando uma simples visitação. Nesse sentido, a “Aula no Museu”, a partir do planejamento prévio sintetizado nos planos de aula, pode ser articulada com as exposições itinerantes que o museu recebe; pode enfocar algum aspecto específico relacionado à história da cidade e que vá ao encontro com o trabalho prévio do professor em sala de aula; pode trabalhar a evolução histórica da cidade, a partir da análise comparativa dos objetos do acervo, entre outras opções.

Dentre os planos de aula que são ofertados pela instituição, será destacado aqui o “Plano Memórias”, criado em 2017, e que, desde então, vem sendo aplicado majoritariamente quando das visitas de alunos das Séries Iniciais ao Museu Municipal de Caxias do Sul.

¹ Museu Municipal de Caxias do Sul.

Objetivos

Este artigo tem por objetivo estabelecer um diálogo entre a experiência do projeto “Aula no Museu”, do Museu Municipal de Caxias do Sul – com foco especial no “Plano de Aula Memórias” –, e algumas das contribuições teóricas de Paulo Freire, principalmente no que se refere à educação popular e ao respeito em relação aos saberes dos educandos, à alfabetização como instrumentalização para a leitura de mundo e à noção de *corpo consciente*.

Referencial teórico

Esta pesquisa se utiliza dos pressupostos teóricos expostos por Freire em relação a três aspectos. O primeiro deles concerne à educação popular, que tem como princípio originário

a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. (GADOTTI, 2007, p. 24).

Por isso, de acordo com Freire, não se deve isolar os “conteúdos” da experiência prática dos alunos; é necessário, ao contrário, que se discuta “com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]. Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (1996, p. 30), questiona o autor.

Já o segundo aspecto refere-se à alfabetização como meio não apenas para *aprender a ler e escrever*, mas também para *compreender, apreender e agir sobre a realidade*. (FREIRE, 1979). Quando se aplicam essas contribuições de Freire para a área da Educação Patrimonial, tem-se que

a Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA *et al.*, 1999, p. 4).

O terceiro aspecto, por sua vez, diz respeito à questão do *corpo* no processo de aprendizagem. Freire se opõe a uma divisão entre corpo e mente; assim, quando ele discute aquilo que torna homens e mulheres *humanos* de fato, a capacidade de modificar o mundo e o inacabamento do ser humano, o autor pontua que

só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. 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 vida no *suporte* não implica a linguagem nem a postura erecta que permitiu a liberação das mãos. Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o *suporte* foi virando *mundo* e a *vida, existência*. O *suporte* veio fazendo-se *mundo* e a *vida, existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 50-51, grifos do autor).

Dessa forma, a partir da noção de *corpo consciente*, o autor define a importância da experiência corporal – e dos cinco sentidos humanos, por extensão – para a possibilidade de se apreender o mundo e de se agir sobre o mundo.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, procedeu-se às seguintes etapas:

1. leitura da bibliografia sobre o projeto “Aula no Museu”, do Museu Municipal de Caxias do Sul, RS;
2. análise da documentação referente ao “Plano de Aula Memórias”; parte do projeto “Aula no Museu” do Museu Municipal de Caxias do Sul, RS;
3. realização de entrevistas com funcionários do setor de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul, e subsequente análise do material produzido;
4. balanço da experiência da autora, que trabalha no setor de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul;
5. estabelecimento de um diálogo entre a experiência do projeto “Aula no Museu”, com algumas das contribuições teóricas de Paulo Freire.

Análise

A “Aula no Museu”, projeto do Museu Municipal de Caxias do Sul, pressupõe um planejamento prévio, por parte da instituição museal e dos professores que levarão suas turmas, acerca de como funcionará a visita. Assim, quando do primeiro contato – geralmente telefônico – do professor com o Museu, lhe é exposta a proposta da “Aula no Museu”, e lhe é enviado o plano de aula pelo qual ele mais demonstrou interesse, além de um formulário em que o docente deverá informar quais são os conhecimentos prévios dos alunos, qual o seu objetivo com a visita e se há necessidade de se fazer alguma alteração no plano de aula enviado, para que ele fique de acordo com os objetivos do docente.

Durante os últimos três anos, o plano de aula pelo qual os professores mais demonstraram interesse foi o “Plano Memórias”, o que o tornou uma espécie de *carro-chefe* da Instituição. Este plano consiste na articulação entre a *memória individual* dos alunos – ou seja, suas vivências enquanto habitantes de Caxias do Sul – e a *memória coletiva* – aqui representada pelo espaço do Museu e pela historiografia da cidade. O plano tem por objetivo geral “Conhecer/Reconhecer a influência da imigração italiana no desenvolvimento da história de Caxias do Sul” e, por objetivos específicos,

- identificar memória individual e coletiva;
- reconhecer as memórias dos imigrantes italianos através do acervo;
- compreender que Caxias do Sul é construída a partir de imigrações e migrações;
- identificar-se como pertencente da história de Caxias do Sul.

Não existe nenhum documento que exponha as concepções teóricas por trás do “Plano Memórias”, mas, a partir da leitura do próprio plano escrito e da experiência prática com a aplicação da aula, pode-se perceber alguns pontos de diálogo – ou de embasamento teórico – em relação à obra de Paulo Freire.

O primeiro desses pontos se assenta no diálogo que se desenvolve com os alunos ao longo da visita à exposição – o mediador que acompanha a turma procura questionar os alunos sobre o que eles já sabem, para, a partir disso, construir o conhecimento, numa relação dialógica que também envolve o acervo do museu. *O que os alunos já sabem*, nesse sentido, inclui desde os saberes

escolares até os saberes da tradição oral e a experiência prática dos alunos enquanto habitantes da cidade de Caxias do Sul.

Assim, percebe-se que o “Plano de Aula Memórias” procura proceder à construção do conhecimento, a partir da realidade dos alunos, ou seja, a partir da reflexão sobre a história da cidade em que eles vivem – e na qual também construíram sua própria história. Desse modo, têm-se como objetivo que o aluno se perceba como *pertencente* à cidade, e como um sujeito ativo na construção da história dessa cidade.

Outro possível ponto de diálogo com a obra de Freire se caracteriza pela dinâmica com os cinco sentidos que é realizada ao longo da visita. Os alunos são convidados a tocar em objetos – que não fazem parte do acervo do museu, é bom pontuar —, a sentir cheiros, a ouvir sons e a usar o paladar para, a partir disso, buscar resgatar as *memórias* que esses objetos, cheiros, sons e alimentos lhes despertam. Essas memórias serão articuladas, depois, com o conhecimento historiográfico acerca da cidade.

Conforme a coordenadora do setor de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul, Luana Canalli Prigol, esta dinâmica com os sentidos é importante também em relação “à questão do tato, que [se constitui num] [...] momento bem importante, já que os estudantes não podem tocar no acervo propriamente dito, mas eles podem, sim, tocar em objetos que a gente seleciona, e que buscam uma memória tátil”. (2019a). Artur Vieira da Silva, mediador do museu, explica quais seriam esses objetos:

Praticamente cada seção que a gente tem aqui no museu tem como se fosse um saquinho que tem peças, objetos, que se relacionam com a história que está sendo contada ali. Por exemplo, na parte dos *kaingang* [sala do museu] a gente tem um saquinho com pedras, pela relação que a pedra tem como matéria-prima dos povos indígenas. (2019b).

Além disso, em outros ambientes do museu, utilizam-se bolinhas de gude para se remeter à questão da infância e das brincadeiras ao longo da História; e pinhões para se tratar da alimentação tanto dos povos indígenas que viviam na região, quanto dos imigrantes que começam a chegar por volta de 1875.

Quanto aos outros sentidos: a visão se relaciona com o olhar que é direcionado às peças do acervo; a audição se faz presente, além de na escuta das falas do mediador, a partir de um trecho de uma radionovela que é ouvido pelos

alunos no ambiente temático do *lazer*; o olfato é exercitado com o uso de um aromatizador de ambiente, que exala o cheiro de erva doce – é feita uma relação com o aroma que os imigrantes teriam sentido quando de sua chegada à região, no século XIX, já que ela era ainda uma área de floresta; e o paladar é despertado com a degustação de alimentos típicos dos descendentes de italianos em Caxias do Sul, como o pão com salame, o *fregolá* e o suco de uva.

Esta exploração dos cinco sentidos pode ser relacionada, num diálogo com Paulo Freire, com a noção de *corpo consciente*, que é por ele desenvolvida – conforme já destacado, para o autor, deve-se compreender *corpo* e *mente* não como instâncias separadas, mas como uma unidade dialética. Dessa forma, têm-se que o homem também aprende a partir de sua experiência corporal – numa relação sujeito-objeto que passa necessariamente pela apreensão do objeto pelos sentidos humanos. (FREIRE, 1996). Tendo isso em vista, pode-se compreender a dinâmica com os sentidos desenvolvida no “Plano Memórias”, como responsável por uma importante parcela do aprendizado que é construído ao longo da “Aula no Museu”.

Resultados alcançados

Conforme foi destacado acima, a análise evidenciou que, em alguns pontos, a experiência com o “Plano de Aula Memórias” dialoga com contribuições teóricas de Paulo Freire. Isso fica evidente, principalmente, no que diz respeito ao diálogo que se efetiva entre o acervo do museu, a historiografia da cidade de Caxias do Sul e os saberes dos alunos – numa concepção que toma não apenas o conhecimento da academia como válido, mas que também percebe a prática popular como dotada de sentido, ainda que esta não esteja *teorizada*.

Porém, há certos pontos em que algumas contribuições de Freire poderiam ser melhor aproveitadas na experiência da “Aula no Museu”, a fim de tornar o projeto mais democrático e mais cidadão. Nesse sentido, poder-se-ia avançar em relação a uma reflexão teórica sobre as implicações políticas de uma tomada da *imigração italiana*, como elemento constitutivo da cidade de Caxias do Sul, visto que o ato educativo, mesmo quando afirma – ou pensa – não o ser, é sempre político. (FREIRE, 1996).

Sabe-se, a partir da historiografia, que a imigração/migração para a cidade não foi exclusivamente de italianos; ao contrário, Caxias do Sul recebeu, ao longo de sua história, imigrantes de diversas nacionalidades, além de uma grande massa de migrantes chegados de outras regiões do país. (LAZZAROTTO, 1981). Hoje, a cidade de Caxias do Sul é multiétnica; e dar maior relevo ao elemento italiano poderia contribuir com um pensamento preconceituoso, às vezes presente na região, que vê aqueles que não são descendentes de italianos como indivíduos que não *pertencem* de fato à cidade.

Um outro elemento que poderia ser melhor explorado é o da geografia social do município, e das questões de classe que permeiam essa geografia. A história de Caxias do Sul é permeada pela dialética entre *oprimidos* e *opressores*, o que é facilmente percebido ao se analisarem as diferenças sociais entre os bairros da cidade; os alunos, que circulam por Caxias do Sul e que convivem com essas diferenças, geralmente, não as *problematizam* – portanto, o Museu Municipal exerceria um papel muito importante, se tomasse para si a tarefa de efetivar essa problematização.

Mas, de forma geral, esta pesquisa pode ajudar a se perceber tanto a *relevância* da obra de Freire quanto a sua enorme *difusão* – mesmo quando não explicitadas, como no caso do “Plano de Aula Memórias”, as contribuições teóricas do pedagogo brasileiro permeiam as mais diversas práticas educativas. Novas pesquisas, em outros espaços educativos, poderiam auxiliar na percepção do grau em que essa difusão se encontra hoje.

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Proposta: Revista trimestral de debate da FASE**, Rio de Janeiro, v. 113, n. 31, p. 21-27, jul./set. 2007.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras *et al.* **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan – Museu Imperial, 1999.

LAZZAROTTO, Valentim. **Pobres construtores de riqueza: absorção de mão-de-obra e expansão industrial na Metalúrgica Abramo Eberle: 1905-1970**. Caxias do Sul: Educs, 1981.

PRIGOL, Luana Canalli. **Entrevista I sobre Projeto “Aula no Museu” do Museu Municipal de Caxias do Sul** [abr. 2019]. Entrevistadora: Vanessa Araldi. Caxias do Sul, 2019a. Arquivo .mp3. Acervo pessoal da autora.

SALES, Fabiana de Lima. **A educação patrimonial e o turismo: o caso da Aula no Museu do Museu Municipal de Caxias do Sul/RS**. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2006.

SILVA, Artur Vieira da. **Entrevista II sobre Projeto “Aula no Museu” do Museu Municipal de Caxias do Sul** [abr. 2019]. Entrevistadora: Vanessa Araldi. Caxias do Sul, 2019b. Arquivo .mp3. Acervo pessoal da autora.

Compreensão temática a partir da práxis do educador em um espaço de educação não formal

Willian Grecillo dos Santos¹
Lucas Carvalho Pacheco²
Thiago Flores Magoga³

Introdução

A pesquisa que será relatada, na sequência, foi realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação em Ciências em Diálogo (GEPECiD), vinculado ao Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e teve como **objetivo** analisar, a partir da prática e de reflexões do educador, como os educandos compreendem o tema abordado, e refletir sobre os avanços e as limitações do trabalho docente, num espaço de educação não formal, durante o desenvolvimento do tema “Transporte como meio de transformação regional: quais as necessidades e possibilidades para a população de Santa Maria?”

A ação foi realizada no âmbito de uma turma de cursinho pré-universitário, no contexto da educação não formal, de um projeto de extensão da UFSM – o Pré-Universitário Popular Alternativa (Pupa), na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul –, compreendendo um total de 15 horas-aula, envolvendo dois educadores⁴ do Pupa e acadêmicos do curso de licenciatura em Física da UFSM, um aluno de pós-graduação e uma professora pesquisadora como orientadora do trabalho.

Sabe-se que a prática educativa, tanto no contexto da educação formal como no da não formal, vem apresentando muitas dificuldade, quando o assunto é a aprendizagem dos conceitos científicos pertinentes à área da Física, e também das ciências da natureza; essa dificuldade, como observado em alguns relatos, pode ter

¹ Licenciado em Física e Pós-Graduando do PPG Educação Científica e Tecnológica da UFSC. *E-mail*: willian.grecillo89@gmail.com

² Licenciando em Física, na Universidade Federal de Santa Maria. Coordenador da equipe de Física do Pré-Universitário Popular Alternativa. *E-mail*: lclucascarvalhopacheco@gmail.com

³ Licenciado em Física e Pós-Graduando do PPG Educação em Ciências da UFSM. *E-mail*: thiago.ufsm@gmail.com

O trabalho contou, ainda, com a orientação da professora Cristiane Muenchen (crismuenchen@yahoo.com.br).

⁴ Foram considerados apenas os relatos e as reflexões de um dos educadores, o outro educador atuou como apoiador do projeto e coautor do trabalho.

origem na falta de interesse e mobilização dos educandos, durante as situações de ensino; esse desinteresse pode ser consequente da carência de um significado mais profundo atribuído aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nesse sentido, a abordagem temática (AT) vem produzindo resultados mais positivos em relação a aspectos como interesse, mobilização e aprendizado dos conteúdos propostos por parte dos educandos. Alguns exemplos de trabalhos que relatam observar esses resultados, como o intitulado “Relações Freire-CTS: A Física e o rompimento da cultura do silêncio” de Milli *et al.* (2017), utilizou o processo de redução temática baseado na articulação Freire-CTS para eleger um tema gerador na disciplina de ciências no Ensino Fundamental. Outros, como “Enfoque CTS para inserção de partículas elementares no Ensino Médio” de Alves, Parizotto e Genovese (2015), busca discutir as partículas elementares, a partir da proposição de um trabalho de pesquisa sobre o Large Hadron Collider (LHC), baseado na perspectiva CTS, no contexto da disciplina de Física no Ensino Médio.

Nesse sentido, apesar de se perceber certo crescimento da presença da AT no nível da educação básica – com significativos avanços –, ainda são incipientes os trabalhos e as produções que relatem como a AT pode ou vem sendo desenvolvida nos contextos de educação não formal. Por isso mesmo, além de dar visibilidade a uma ação neste sentido, almeja-se aferir significados sobre a compreensão do tema, por parte dos educandos. Sabe-se do desafio que é mensurar valores às práticas docentes e, ainda mais, a aprendizagem dos educandos, mas se reitera a necessidade de reflexão sobre alguns indicativos verificados.

O Pupa – local onde as ações relatadas nesse trabalho foram desenvolvidas – é um projeto de extensão da UFSM, que busca oferecer cursos preparatórios com foco no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares para as camadas mais carentes da população de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), e região. O projeto foi criado em 2000 pela iniciativa de estudantes da UFSM, com o objetivo de combater a “elitização” dos perfis de ingressantes na universidade. Além dos objetivos focados nesses exames, os termos “pré-universitário” e “popular” caracterizam um objetivo mais amplo do projeto, que é o de proporcionar ao educando uma formação que colabore para sua emancipação cidadã enquanto

universitário e, também, ser humano, com base teórica nos pressupostos de educação popular do educador Paulo Freire.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 189), com base nas obras de Freire e Snyders, definem a AT como a “perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema”. Nesse sentido, essa abordagem se apresenta como possibilidade enquanto estruturante curricular, ainda mais, considerando a flexibilidade para a construção de currículos por parte dos educadores, dentro do contexto do Pupa.

Dessa maneira, a AT se torna uma possibilidade, enquanto proposta de currículo, para auxiliar o educando na conquista de uma vaga na universidade e, também prepará-lo tanto para a vida universitária como para o exercício pleno de sua cidadania, proporcionando-lhe uma visão crítica da sociedade e das implicações sociais e ambientais da ciência e tecnologia.

Referencial teórico

Considerando o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida e o impacto que esse trabalho teve na estrutura curricular da disciplina de Física, ministrada no Pupa, foi possível aferir alguns resultados positivos em relação ao aprendizado dos educandos. Essa abordagem, com uma lógica diferenciada em relação a que se apresenta nos currículos tradicionais, vem produzindo, como relatado em diversos trabalhos, maior mobilização e interesse por parte dos educandos para trabalhar nessa perspectiva. Giacomini, Magoga e Muenchen (2013), trabalhando com o tema “O Cultivo do Arroz”, no contexto da EJA (Educação de Jovens e Adultos) em uma escola pública, observaram maior interesse dos educandos pelos conceitos trabalhados e pelas discussões da temática; conseqüentemente, houve melhor aprendizado e rendimento desses sujeitos nas atividades propostas em sala de aula.

Ainda, trabalhos como o de Santos, Magoga e Muenchen (2018), no contexto da educação não formal, em um cursinho pré-universitário, no qual é relatada a experiência durante a reestruturação curricular da disciplina de Física, dentro da lógica da AT, sinalizam para os benefícios dessa prática, como maior

interesse dos educandos pelos assuntos e conceitos discutidos em aula e maior facilidade para trabalhar com os conceitos científicos da Física, nos problemas propostos. Considerando novamente o contexto da educação formal, os trabalhos já citados de Milli *et al.* (2017) e de Alves, Parizotto e Genovese (2015) recorrem à AT como estrutura curricular nos contextos do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, sinalizando os benefícios de aprendizagem já citados.

Esses processos podem ser potencializados pelo trabalho originário do estudo da realidade do educando, problematizando seu mundo vivido. Ainda, para Nascimento e Linsingen (2006), essa “problematização deve ser um processo no qual o educando se confronta com situações de sua vida diária, desestabilizando seu conhecimento anterior e criando uma lacuna que o faz sentir falta daquilo que ele não sabe”. Trabalhos como o de Sousa *et al.* (2013) resgatam e defendem a proposta dessa etapa da problematização ser trabalhada a partir de temas geradores, os quais emergem da investigação temática, articulando contradições em situações da realidade dos educandos.

Tanto na perspectiva freireana quanto no movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), há encaminhamentos que trabalham com temas no contexto educacional. Contudo, há elementos diferenciadores. Os temas, chamados de “temas geradores” por Freire (2005), resultam de um processo denominado de investigação/redução temática, onde o tema surge com uma efetiva participação da comunidade escolar. Para Freire, a dimensão do local, selecionando temas em um processo coletivo, é fundamental no que este educador denominou de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1992). Nesse sentido, o querer aprender se encontra na dimensão do desafio gerado, considerando que o mundo do estudante e da comunidade escolar são objetos de estudo, de compreensão, de busca de superação, potencializando a aprendizagem e a constituição de uma cultura de participação.

É com esse viés que o tema “Transporte como meio de transformação regional: quais as necessidades e possibilidades para a população de Santa Maria?” foi estruturado e desenvolvido. O tema emergiu a partir do processo de investigação temática, no entorno de uma escola pública de Santa Maria/RS, situada no bairro Itararé e foi estruturado com base nos Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011; MUENCHEN; DELIZOICOV, 2014), em contexto disciplinar do curso de licenciatura em Física da

UFSM, a qual o educador do Pupa (sujeito da pesquisa) cursou durante o ano de 2017. Ainda, para que essa temática pudesse ser desenvolvida no contexto do Pupa, foram necessários ajustes, tendo em vista que os educandos do projeto são oriundos de diversos bairros de Santa Maria, não somente do Itararé, e não são alunos regulares do Ensino Médio. Esse processo de investigação temática e adaptação desses materiais para diversos conceitos, de certa forma, resgata a ideia de que o educador não é um simples aplicador de propostas curriculares, mas um importante articulador e fazedor de currículos.

Metodologia

Considerando o objetivo de analisar o nível de compreensão do tema por parte dos educandos, levando em consideração relatos e reflexões oriundos da prática do educador, e refletir sobre os avanços e as limitações do trabalho docente, num espaço de educação não formal, buscamos investigar algumas questões pertinentes à pesquisa, como “Qual a postura dos educandos no processo de desenvolvimento da temática?” e “Qual a postura dos educandos em relação às problematizações apresentadas no tema?” Tendo em vista essas questões, temos como objetivo identificar possibilidades e desafios a serem enfrentados em uma intervenção curricular, visando ao desenvolvimento do tema “Transporte como meio de transformação regional: quais as necessidades e possibilidades para a população de Santa Maria?”, no contexto de um espaço de educação não formal, na cidade de Santa Maria – RS.

O trabalho foi construído no formato de uma pesquisa qualitativa na qual se buscou discutir e aprofundar a compreensão dos fenômenos observados em sala de aula, investigados a partir de uma análise rigorosa e criteriosa de informações retiradas dos diários de aulas do educador, isto é, não pretendemos testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las.

Resultados e discussão

Durante o desenvolvimento do tema explicitado, foram implementadas quinze aulas de 1h5min cada, semanalmente. Para cada uma das aulas, o educador regente da turma produziu um diário de classe contendo relatos e reflexões sobre os acontecimentos em sala de aula. Esses diários foram analisados para este

trabalho, a fim de buscar elementos que pudessem auxiliar na avaliação da compreensão do tema por parte dos educandos, ainda aspectos como limitações e possibilidades de superação em relação à questão curricular foram considerados.

A compreensão temática durante as discussões e atividades em sala de aula, por parte dos educandos, vai de encontro com objetivos mais amplos da AT, como o de emancipação do pensamento crítico. Porém, avaliar esse aspecto, a partir de uma atividade de lápis e papel se torna muito limitado e com pouco significado. Nesse sentido, surge a perspectiva do educador em relação aos educandos, e a turma como um coletivo, que se constitui uma significativa ferramenta de avaliação da compreensão temática. Essa reflexão se condensa nos diários de classe que são avaliados posteriormente, em conjunto com as atividades realizadas pelos educandos.

Os próximos dois trechos abaixo foram retirados do diário de classe da primeira aula, na qual foi realizada uma problematização a partir das preferências dos educandos, em relação aos meios de transporte disponíveis na cidade.

[...] foi discutido o fato de que a utilização de combustíveis fósseis em veículos não é o principal emissor de gases do efeito estufa, ele fica atrás das atividades industriais e a produção de carne, os educandos ficaram bastante surpresos com essa informação, isso pode ser devido ao transporte estar muito mais presente no dia-a-dia deles, e ser notável a grande quantidade de veículos que circulam pela cidade e também os gases liberados nessas máquinas, e a atividade industrial e pecuária estarem mais distantes desses educandos, assim, parecendo menos impactante ao meio ambiente.

A partir desse relato, construído com base em discussões desenvolvidas durante uma aula introdutória e problematizadora sobre o tema, é possível perceber certa dificuldade por parte dos educandos, em considerar elementos mais distantes de seus contextos, como problemas. Eles reconhecem os impactos ambientais causados pela emissão de gases do efeito estufa, porém não reconhecem nem entendem a possibilidade de um elemento que está inserido no seu cotidiano, o consumo de carne, como sendo uma das principais atividades humanas emissoras desses gases. Mesmo esta sendo a primeira de teor introdutório, esse tipo de exercício e discussão pode colaborar de forma significativa com as habilidades dos educandos, em expandir e considerar diversos conceitos e processos para contextos mais amplos e diferentes dos que ocupam.

Ainda, outro trecho abaixo, também retirado desse mesmo diário, aponta para uma percepção, por parte dos educandos, de uma ciência estática e com todas as respostas. Peduzzi e Raicik (2019, p. 22) apontam que essa visão distorcida de ciência pode ser consequência do fato de que os conhecimentos científicos, no contexto educacional, usualmente são apresentados de “forma dogmática: “aprende-se as leis, as fórmulas que as traduzem e depois sua utilização”. Esse ensino “acaba dando a impressão, absolutamente falsa, de que a ciência é uma coisa morta e definitiva”, que está pronta, que não há mais nada de significativo a ser feito ou a ser descoberto”.

Os educandos ficaram muito surpresos e intrigados com o fato de a ciência ser algo que não está pronto, ou seja, o fato de a ciência não possuir respostas completas para determinados aspectos presentes no nosso dia-a-dia. Isso deve ser consequência do tipo de ensino a que esses educandos foram submetidos, onde a ciência é abordada como algo determinado, fechada a questionamentos e detentora de respostas para tudo. Não considerei isso ao planejar a aula, essa surpresa nos educandos é algo recorrente, mas nesse contexto a reação deles foi muito positiva. Considero que seria benéfico para o desenvolvimento do tema considerar esse aspecto nas próximas aulas, ou seja, abordar a ciência como um processo, ao invés de um objeto.

Uma das maneiras de se superar essa perspectiva equivocada de ciência, pelo menos no contexto educacional, é a inclusão de tópicos relacionados à filosofia e história da ciência. Esses tópicos não haviam sido planejados anteriormente para o desenvolvimento do tema, porém essa estrutura curricular, baseada na AT, proporcionou a abertura necessária durante os diálogos realizados em sala de aula para a discussão de questões que colocam a ciência como um processo dinâmico e vivo, e não mais como um corpo de conhecimento acabado que deve ser acatado pela sociedade como um dógma.

O trecho abaixo foi retirado do diário da sétima aula, na qual foram discutidas questões referentes a uma reportagem sobre as obras de infraestrutura rodoviária, que estavam sendo realizadas na cidade de Santa Maria. Essa obra, com o objetivo de resolver o problema de lentidão do trânsito na cidade, passava por problemas administrativos e orçamentários na época. Tratando-se de um problema recorrente na rotina diária da maioria dos moradores da cidade, os educandos sinalizaram diversas contradições e alternativas ao meio de transporte rodoviário.

A questão da atividade da reportagem proposta na segunda aula foi discutida, focando as atenções na alternativa que propunha a implementação de um trem urbano na cidade. Os educandos apontaram que com a circulação de um trem o fluxo no trânsito de veículos ficaria mais rápido, pois uma boa parcela da população utilizaria esse transporte para suas rotinas diárias, eles ainda demonstraram uma preocupação com a estrutura necessária para que essa modificação seja realizada, tanto em relação ao custo da obra como a viabilidade de espaço na cidade. A partir desse problema evidenciado por eles, foram apresentadas fotos da ferrovia existente e pronta para a utilização, alguns educandos de idade mais avançada relataram que já viajaram de trem quando o mesmo ainda estava em funcionamento, bem como alguns possuíam parentes que eram funcionários da antiga empresa estatal que operava na ferrovia.

Esse relato demonstra maior facilidade por parte dos educandos em relacionar conceitos da cinemática já estudados, durante o tema, com uma problemática da região, articulando esses conceitos a possíveis impactos gerados pelas obras sobre o fluxo de veículos. Ainda, eles expressam grande preocupação com as implicações socioambientais ocasionados pela eventual construção de uma estrutura para a implementação de meios de transporte alternativos, colocando em evidência aspectos orçamentários e infraestruturais da cidade, referentes a essas possíveis intervenções. Após o desenvolvimento desse primeiro bloco de aulas do tema, já é possível perceber, com base nos relatos do educador, maior proximidade entre as problemáticas do tema, do mundo vivido dos educandos e dos conceitos científicos estudados.

O trecho abaixo foi retirado do diário da décima quinta aula, na qual foram desenvolvidas as discussões finais do tema e da correção do simulado realizado anteriormente.

Após a correção do simulado, conversei com os educandos sobre a questão da sustentabilidade, principalmente em relação ao meio ambiente, da nossa sociedade. Também foi exposto um dado sobre a utilização de recursos naturais por ano, em que a partir da sexta feira passada estamos usando recursos que o planeta não é capaz de recuperar. Nesse sentido, eles começaram a dialogar sobre o exame e seus objetivos de vida, que se nada desse certo iriam “se mudar para o mato e viver da natureza”, os questionei no sentido do porquê essa prática seria “dar errado na vida” e o que seria então “dar certo”. Eles conseguiram construir uma relação, durante o diálogo, entre o consumismo e a sustentabilidade de nossa civilização, também se importaram com o conceito de felicidade, e se ter muito dinheiro é o caminho para tê-la. Ainda, perceberem a responsabilidade desses conceitos sobre as mudanças climáticas e degradação dos ecossistemas. Considerando todas essas discussões, a problematização do tema foi muito Boa, fazendo com que

os educandos enxerguem um problema e como ele os afeta e, ainda, se interessem sobre como ele ocorre e como resolvê-lo.

Nesse ponto do desenvolvimento do tema, é perceptível o nível de envolvimento dos educandos, com os conceitos trabalhados e as problemáticas abordadas nas aulas, a partir do aprofundamento das discussões e do surgimento de questões mais relacionadas ao aspecto humano e sentimental, considerando o que foi proposto inicialmente. Fica evidente a relação que eles constroem entre as discussões desenvolvidas durante o tema e seus objetivos pessoais de carreira e realização pessoal. Ainda, se destaca o surgimento de aspectos como “sustentabilidade” e “felicidade”, considerando que tudo isso ocorreu durante discussões realizadas no contexto de uma aula de Física, em um cursinho pré-universitário. Isso, de certa forma, resgata alguns objetivos da educação científica e tecnológica, relacionados ao aperfeiçoamento do pensamento crítico e à capacitação dos sujeitos para se expressarem sobre temas contemporâneos, assim sendo, capazes de tomar decisões conscientes e construir ações responsáveis durante o exercício de sua cidadania.

Todos esses elementos vão ao encontro da proposta inicial do tema, que buscava construir com os educandos um conhecimento profundo sobre os problemas relacionados ao trânsito na cidade, com base nos conceitos científicos da área da Física e considerando nessas discussões aspectos como o impacto desses problemas, e possíveis soluções, na qualidade de vida da população e no meio ambiente da região. Ainda, em diversas atividades desenvolvidas na temática, eles tiveram a oportunidade de tomar decisões e discuti-las com base em argumentos construídos pelos mesmos, com seus colegas de classe. Isso resgata o objetivo de emancipar o pensamento crítico para desenvolver um cidadão envolvido e responsável, com habilidades e abertura para o diálogo civilizado.

Assim, considerando esses relatos e reflexões, é possível observar uma transformação da sala de aula em um espaço de convivência e diálogo, onde se trabalham questões extremamente relevantes para o mundo vivido dos educandos. Ainda, tendo em vista a abertura que esses educandos encontram nas aulas para se expressarem e serem ouvidos, ela se constitui em um espaço de ocupação e acolhimento, com possibilidades para a discussão e construção de ações para a transformação da realidade. Isso novamente resgata objetivos educacionais mais

gerais, tanto da AT como os sinalizados nos documentos oficiais, de promover o aperfeiçoamento do pensamento crítico e preparar o sujeito para a vida em sociedade e exercício pleno de sua cidadania.

Referências

- ALVES, I. A.; PARIZOTTO, G. M.; GENOVESE, L. G. R. Enfoque CTS para inserção de partículas elementares no ensino médio: uma proposta de pesquisa a partir do LHC. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA*, 21., 2015, Uberlândia/MG. **Anais [...]** São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2016.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GIACOMINI, A.; MAGOGA, T.; MUENCHEN, C. Uma intervenção curricular baseada na abordagem temática: o caso do cultivo do arroz. **Enseñanza de las ciencias**, v. 1, p. 2452-2456, 2013.
- MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, Demétrio. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do Livro Física. **Ciência & Educação**, 2014.
- MILLI, J. C. L.; ALMEIDA, E. S.; FONSECA, K. N.; SILVA, H. L. N.; SILVA, M. B.; GEHLEN, S. T. Relações Freire-CTS: a Física e o rompimento da cultura do silêncio. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA*, 22., 2017, São Carlos/SP. **Anais [...]** São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2017.
- NASCIMENTO, T. G.; LINSINGEN, I. V. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. *Convergência: Revista de Ciências Sociais*, v. 42, p. 1405-1435, 2006.
- PEDUZZI, L. O.; RAICIK, A. C. **Sobre a natureza da ciência: asserções comentadas para uma articulação com a história da ciência**. Março, 2019, 53 p. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: www.evolucaodosconceitosdafisica.ufsc.br
- SANTOS, W. G.; MAGOGA, T. F.; MUENCHEN, C. Articulação Freire-CTS no contexto do pré-universitário popular alternativa: um olhar sobre a prática pedagógica na disciplina de física. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR*, 18., 2018, Santa Maria/RS. **Anais [...]** Santa Maria: Mobrec, 2018.
- SOUSA, P. S. *et al.* Abordagem temática freireana e a práxis curricular via tema gerador no contexto de um grupo de professores de Ciências. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 9., 2013, Águas de Lindóia/SP. **Anais [...]** Rio de Janeiro/RJ: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec), 2013.

A educação como voz do oprimido no contexto de privação de liberdade

Dioze H. da Cruz¹
Raquel M. de Oliveira²

A carta, durante muito tempo, foi o meio de comunicação mais utilizado entre pessoas, principalmente, antes das tecnologias tomarem a proporção que têm hoje. Desse modo, escrever uma carta, como forma de compartilhar vivências, é uma ação que resgata, de acordo com Freire, a proximidade e o afeto entre os indivíduos. Afinal, este modo de escrita é uma forma de envolver-se um com o outro, com base nas vivências. Sendo assim, por meio deste escrito, compartilhamos uma experiência vivida com apenados, ancorada nos ensinamentos freireanos, o qual nos diz que, independentemente, de onde estamos ou o que fazemos, sempre há o que ensinar e aprender.

Estar em uma sala de aula com apenados, resgatando histórias de vida e memórias, foi um momento único para se despir de qualquer preconceito, olhar para o outro como um ser que necessita de auxílio e compreensão para que, por meio da educação, recomece a sonhar e se restabeleça a liberdade. Mas o que é liberdade diante de uma realidade tão dura e privativa? Para Freire (2005), é pensar e agir de modo autorresponsável, mas, para os presos, pode ser que a resposta seja outra.

Efetivamente, foi com essa missão de repensar os valores, as atitudes e exercitar a consciência, que estabelecemos um diálogo com os apenados e, por meio de uma dinâmica de grupo, produzimos elementos concretos dos desejos de cada um, com base na esperança de ter de volta a liberdade. Embora alguns apenados a veem como, apenas, estar fora da prisão, a reflexão sobre o tema permitiu que fôssemos além do estado de estar livre, mas o que é e o que fazer com esta liberdade.

Ao saber que o mundo é movimento e que, de acordo com Freire, os obstáculos não se eternizam, por isso, instigamo-os a boas memórias de vida, companheirismo, amor e “liberdade” que tinham, para que estes, a partir de suas

¹ Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestrando em Educação. *E-mail*: dhcruz@ucs.br

² Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestranda em Educação. *E-mail*: rmoliveira6@ucs.br

próprias falas, construíssem o que eles gostariam de vivenciar. Ouvimos comumente relatos sobre a família, o anseio pelo estar livre e o preconceito da sociedade perante essa liberdade. Por meio do diálogo, tentamos mostrar a eles a possibilidade da reconstrução, da mudança, que, por mais difícil que possa parecer, é ainda possível.

Entretanto, sabemos que a realidade, ou seja, a história vivida pelos apenados é suficiente para percebermos o que se passa no aprisionamento. Às vezes, o aprisionamento interno (do ser) chega a superar o físico (a cela). Por isso, para alguns estar ali (na escola do presídio) é uma oportunidade, tendo em vista que a maioria não teve o ensejo de ir à escola e, diante das dificuldades da vida, de sustentar a si e à família, optaram, talvez, pelo que achavam mais fácil: a vida ilícita.

Diante de tais escolhas, tiveram sua “liberdade” privada, ou seja, a liberdade de ir e vir, mas não a sua voz. Apesar de estarem em uma condição privativa, têm opiniões claras quanto aos acontecimentos sociais, políticos e culturais. Possuem uma argumentação em prol da realidade em que vivem. Acreditamos que esse tempo, despendido no encarceramento, pode ser empregado para garantir oportunidades, por meio do estudo e, talvez, contribuir para a ressocialização deles à sociedade.

Desse modo, buscamos problematizar e tornar consciente o que emerge do mundo vivido; como corrobora Freire, a subjetividade origina-se desse processo crítico do pensar sobre as situações cotidianas. A educação não pode desconhecer existências, o direito à educação não deveria contribuir para o aumento da desigualdade social, ao contrário, deveria dar oportunidades igualitárias a todos.

Em vista disso, entendemos que, ao frequentar as aulas oferecidas pela penitenciária, as quais não são obrigatórias, os apenados já expressavam um possível anseio de mudança ou, talvez, de estarem inseridos em um ambiente “diferente” daquele vivenciado cotidianamente nas celas do presídio. É sabido que os indivíduos que se encontram presos precisam rever e refletir sobre seus atos, a fim de que possam retornar à sociedade com a capacidade de conviver em coletividade.

Por meio da situação presente, ao retomarmos suas memórias e perspectivas futuras, permitimos que exprimissem seus argumentos, dando voz para que se expressassem e construíssem seu mundo e sua liberdade, já que Freire (2005,

p.79) diz que “[...] homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo”. Essa reflexão proposta teve a ideia de fazê-los pensar sobre a relação estabelecida com o mundo, para compreender e captar quais seriam seus desafios, a partir daquele dado momento e tornar isso um compromisso a ser realizado.

Assim sendo, ponderamos que a educação precisa acontecer incessantemente na vida de todos, para que tenham as mesmas oportunidades, afinal, vivemos em uma sociedade, por vezes, preconceituosa, em que alguns são excluídos. Os apenados, em especial, citaram a dificuldade, ao sair da prisão, em conseguir um trabalho e, além disso, serem julgados pela sociedade. Nem sempre as empresas estão dispostas a contratar ex-presidiários. Poucas são aquelas que oportunizam a essas pessoas mudarem de vida e recomeçarem.

Esse preconceito está ligado fortemente à educação bancária, mitifica a realidade, porém, quando se problematiza e se estabelece um diálogo, pode-se promover a desmitificação, fazendo com que se reflita, somando criatividade e ações das quais possam emergir transformações verdadeiras.

A pedagogia de Freire faz-nos pensar em que sociedade vivemos: quem é o opressor e quem é o oprimido. É necessário ter clareza de que a educação não se faz com um sendo oprimido pelo outro, o conhecimento se dá na dialógica entre o opressor e o oprimido. O educador contribui ao proporcionar ao educando oportunidades de conhecimento, sem exercer a prática de dominação, mas a prática da liberdade. A conscientização se dá em um processo gradativo, ao buscar a liberdade sem que passem a existir novos opressores e oprimidos.

Por isso, acreditamos na educação, uma vez que ela oportuniza às pessoas olharem umas para as outras, rompendo certos preconceitos, dando autonomia para construir pontes e não muros frente a outras realidades.

Afinal, “sem sonhos não há futuro diferente, não havendo futuro novo, a educação torna-se um adestramento”. (FREIRE, 1992). Sendo assim, a educação torna-se uma forma de incentivar os apenados a sonharem com um futuro de oportunidades, em uma sociedade em construção.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

**A trajetória da minha formação através da educação popular:
uma visão sobre a prática no contexto do curso Pré-Universitário
Popular Povo Novo**

Fernanda Caseira das Neves¹
Vilmar Alves Pereira²

O curso Pré-Universitário Popular Povo Novo é um dos contextos dos Cursos Pré-Universitários Populares, que compõem o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Nesta conjuntura, o curso emergiu em 2018, na comunidade do Povo Novo, um bairro com pouco menos de oito mil habitantes, localizado na cidade de Rio Grande, propondo, sobretudo, instigar àqueles moradores a busca por seus direitos.

Iniciamos em março de 2018, contando com a presença de 18 educandos e 12 educadores populares, graduados, pós-graduados ou em processo de formação, como no meu caso, que cursava, na época, o 3º ano do curso de Letras na FURG. Ressaltamos que todos os educadores que compunham o quadro eram residentes e domiciliados nessa localidade.

Fazer parte deste projeto ainda na graduação me desafia a pensar e repensar a real “responsividade” com a sociedade; proporcionava um novo horizonte a sujeitos que, muitas vezes, estão esquecidos. Na área da educação, por exemplo, sabe-se que, tratando-se, da escolaridade dos sujeitos dessa localidade, a maioria encerra o Ensino Médio com muita dificuldade e não consegue ingressar no Ensino Superior. Vale ressaltar que o acesso ao Ensino Médio chegou ao Povo Novo, no ano de 2004, o que provocou uma grande lacuna, entre aquelas famílias que possuíam condições financeiras para custear o transporte até a cidade mais próxima, neste caso, Pelotas, e aqueles que enfrentavam grandes dificuldades de deslocamento, o que atrasava ou impossibilitava o acesso à educação básica,

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG), graduanda do curso de Letras Espanhol. Educadora popular no contexto do curso Pré-Universitário Povo Novo. Bolsista do Programa de Extensão (PROEXC). *E-mail:* fernandaneves92@hotmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professor Doutor em Educação. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Coordenador do Grupo de Estudos e Fundamentos da Educação Ambiental Popular (GEFEAP). *E-mail:* vilmar1972@gmail.com

fragilizando e distanciando cada vez mais a possibilidade de ingressar no Ensino Superior.

Partimos da proposta de desenvolver a extensão (no ensino e na pesquisa), no horizonte da educação popular, assumindo a intenção de proporcionar a outros grupos sociais acesso aos espaços formativos, que lhes foram negados ao longo dos anos. O foco deste trabalho é relatar a minha experiência como educadora popular no curso Pré-Universitário Popular Povo Novo, desenvolvido com o intuito de melhorar o sentido da formação, a partir dos saberes populares, do teor crítico e da humanização entre os envolvidos, ressaltando estas condições através das seguintes palavras:

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1996, p. 67).

Nesta perspectiva, surge a preocupação com o fazer docente, de que forma conseguir desmitificar a enrijecida educação tradicional? Como fazer diferente? Na verdade, mesmo depois de um ano atuando como educadora popular, percebo que não é uma tarefa fácil; contudo, foi através da experiência em um trabalho docente, baseado em Freire, que estabelecemos dialogicamente uma relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento empírico, pelo qual aprendemos mais do que ensinamos, buscando garantir a maior heterogeneidade possível, na construção do saber.

Além da proposta de trabalhar as áreas do conhecimento exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), acreditamos na proposta de trabalhar questões de valorização da identidade social, potencializando a vontade dos moradores em ingressar no Ensino Superior. Freire menciona, em seu livro *Pedagogia da esperança*, que

[...] a desesperança, por seu turno, é esperança que perdeu o rumo. Cabe, por conseguinte, não uma educação para a esperança. O papel do educador e da educadora é cuidar para que a esperança não se desvie e não se perca, caindo na desesperança ou no desespero. Em sendo um imperativo histórico, a esperança se manifesta na “pura certeza”, isto é, na imobilidade e na paralisia [...] (FREIRE, 2008, p.173).

Sobre os contextos, e destacando o Pré-Universitário Popular Povo Novo, relato o meu desenvolvimento enquanto educadora neste curso pré-universitário.

O curso Pré-Universitário Popular Povo Novo foi o primeiro local onde eu tive a oportunidade de lecionar. Como citei anteriormente, estava, na época, no 3º ano da graduação em Letras, uma experiência incrível e que me proporcionou um grande encontro com a minha identidade. Por ser a primeira de minha família a estar em uma Universidade Federal, entendo como é difícil para o filho do trabalhador estar ocupando este espaço, que é seu por direito, mas negado pela camada opressora e dominante.

Assim, entendo que ser educador popular é ser militante na defesa de, não apenas, mas principalmente, uma educação com qualidade para todos e todas, podendo desta forma ver minha comunidade entrar na universidade. O Povo Novo é uma localidade pequena de poucos habitantes, e isso proporciona às pessoas que a compõem uma “estrutura” social e econômica muito parecida: quem não trabalha na agricultura direciona-se ao comércio ou às indústrias presentes nas cidades de Rio Grande ou de Pelotas.

A formação e o olhar direcionado à universidade é realidade de poucos. E, mesmo hoje, em que há um aumento do número de pessoas que seguem seus estudos, seja no ingresso à universidade, seja aos cursos técnicos, ainda há desmitificação decorrente da idéia de um povo que, por muitos anos, era criado para o trabalho, com objetivos específicos: a geração de renda que resultasse em estabilidade financeira, conquistada ou herdada por familiares. A mentalidade desses sujeitos ficou regrada e direcionada a este movimento.

Assim, chegamos ao ponto central deste relato de experiência: nessa perspectiva, a educação popular vem como fonte emancipadora desses sujeitos, possibilitando a troca de saberes, sejam eles teóricos ou culturais. Ainda num viés freireano, levando em conta que não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes, e que a união desses saberes diferentes pode construir um novo saber e assim por diante.

Assim, o programa cumpriu no ano passado e cumpre com excelência essa tarefa de possibilitar que sujeitos que integram o curso valorizem os saberes do próximo e sejam valorizados e, principalmente, sintam-se pertencentes a esta localidade, que carrega consigo tanta esperança por uma educação melhor.

O programa funciona há mais de 10 anos e já auxiliou diversas pessoas a ingressarem nesses outros espaços de estudos, que sempre foram extremamente elitizados.

[...] as ações do PAIETS, no que concernem os pressupostos epistemológicos, apostam na democratização do ingresso e permanência à universidade como direito, entendendo que através da inserção participativa e crítica de sujeitos que historicamente estão à margem da sociedade é que alcançaremos a transformação social que almejamos. (PEREIRA, 2016, p. 30).

Sem dúvida, a maior alegria de todo educador é ver, no final do curso, os educandos ingressando em universidade pública. No total somaram-se cinco educandos ingressantes dos 11 que persistiram fortemente até o final. Sendo que, desses cinco uma educanda retornou ao curso pré-universitário este ano, agora como educadora popular na disciplina de Matemática.

Estes ingressos só fortalecem a nossa esperança na educação, mostrando um desejo de não transferir para um futuro distante o sonho de uma sociedade emancipada, ou seja, partindo da própria experiência e de seu grupo social, assumindo autonomia pedagógica, como forma de conseguir que as pessoas de práticas e vivências tão distantes trabalhem juntas.

A luta continua em 2019, pela busca do ingresso e da permanência dos que ingressaram no ano anterior. Ser mediadora da emancipação das pessoas que fazem parte do meu contexto social, da minha comunidade poder proporcionar, no mínimo, um encorajamento para seguirem em frente e não desistirem de seus sonhos; move minha esperança em uma educação libertadora e comprometida com a igualdade social, como a educação popular, que reconhece o verdadeiro poder do povo e o faz entender isso.

Referencias

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

PEREIRA, Roberta Avila; COLARES, Mariene Costa; JARDIM, Sarah Severo; CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. Democratização na Universidade Pública: acesso e permanência da camada popular no contexto do PAIETS. **Revista PET Interdisciplinar e Programa Conexões/UFP**A *On-line*, v. 1, 2016.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Acolhimento e reinvenção: constante busca do *ser mais*Ingrid Bays¹

Oi, Esperança!

Precisei te nomear assim nessa carta: Esperança. Sei que tu não vais gostar de eu ter “escondido” o teu nome, mas tive que fazê-lo, pois há uma medida protetiva que me impede de te “expor”. Tu, que és tão bela, tão cheia de vida, tão jovem... precisas aprender a lidar desde cedo com questões jurídicas que nunca te explicaram, né?

Aliás, está escrito lá no ECA tantas coisas que eu queria que tu soubesses desde sempre! (In)felizmente, foi com o acolhimento que algumas chegaram até ti. E essa carta é para conversarmos justamente sobre isso que tu e @s outr@s estão vivenciando lá no abrigo: a medida excepcional de acolhimento institucional.

A gente não conversou muito sobre o que te trouxe até aqui. Mas começamos a conversar sobre o estar e o viver aqui. O dia em que eu estava no berçário, atendendo a alguma demanda típica dos bebês, tu apareceste, agitada, contando sobre teu dia na escola e a tua revolta por estarem falando mal do abrigo e do que supostamente fazem com as “crianças do abrigo”. Tu estavas indignada, porém satisfeita por ter enfrentado os estigmas já existentes, batido no peito e falado sobre tua vivência no espaço institucional.

Outro dia estávamos na tua escola e na parede havia uma pintura da Frida Kahlo; te falei que era a mesma mulher que estava tatuada no meu braço e o porquê da importância dela. Recentemente, me permitiste falar sobre minha pesquisa do mestrado, te contar o que eu estava fazendo. Comecei explicando sobre Paulo Freire, quem ele é, o que fez. Ele também está lá na parede da tua escola, ao lado da Frida. Falei sobre educação popular, sobre as coisas nas quais eu acreditava, sobre o saber de experiência feito. Te perguntei se sabias o que era

¹ Mestranda em Educação pela UCS, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Especialista em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos pela instituição Unopar. Especialista em Direito Processual Penal pela instituição Damásio Educacional. Graduada em Direito pela Faculdade da Serra Gaúcha. Educadora Social pela FAS (Fundação de Assistência Social de Caxias do Sul/RS), lotada em um serviço de acolhimento do município. Advogada (OAB/RS n. 96.662). *E-mail*: ingridbays@gmail.com

autonomia; disseste que sim, mas que era difícil explicar. Conversamos um pouco sobre poder de decisão e sobre liberdade, discorri sobre a ideia freireana de que, mesmo diante dos riscos de que as decisões tomadas possam ser equivocadas, é o caminho indicado, pois, afinal, é decidindo que se aprende a decidir. (FREIRE, 2009, p. 106). E aí, Esperança, no abrigo dá para decidir algo? Tu concordaste que não, porém me apresentou coisas positivas que aconteciam no nosso espaço e que faziam isso se tornar relativo. Tu me proporcionaste, nesse diálogo, sentir-me a educadora que tinha adormecido nos últimos meses.

Sabe, Esperança, ser educadora social no abrigo é um misto de sentimentos. Não quero compará-los aos teus, pois temos lugares de fala distintos. Eu queria ocupar esse espaço com a ideia de mudar o mundo. Eu acreditei que era possível investir em luta social no espaço institucionalizado. Mas aí deparei-me com um cotidiano voltado para a “pedagogia do obrigar”. (OLINDA, 2011). O ritmo frenético de uma casa, com uma média de trinta crianças e adolescentes e vinte educador@s, divididos em plantões diurnos e noturnos, com procedimentos um tanto quanto rígidos e extremamente institucionalizados, me deixaram assustada. Tínhamos que cobrar regras, resultados, obediência... Eu queria olhar para vocês, adolescentes. Mas as demandas básicas de cuidados d@s outr@s acolhid@s gritavam ao meu redor, o tempo todo. Alimentação, banho, compromissos médicos, etc. Teria eu, então, me tornado uma “babá do Estado?”

Bom, isso se constituiu em um impasse para mim. Sentia-me dividida entre um agir ético e um agir institucionalizado. Pensava na Ingrid adolescente e em vocês. Comecei a problematizar até virar o meu problema de pesquisa no mestrado. Sabe por quê? “O abrigo é onde trabalho, onde passo todo o meu dia, e quando volto para a casa onde me recolho, o abrigo acolhe meus pensamentos sobre o abrigo: o abrigo se aninha em mim e continua comigo mesmo quando não estou lá”. (OLINDA, 2011, p. 161).

Pois bem, Esperança. Eu escolhi ser educadora. Educadora social. Com 21 anos eu já era advogada e resolvi entrar em uma sala de aula cheia de adolescentes. E eu nunca mais fui a mesma. E eu vislumbrava poder reverberar os ensinamentos de Paulo Freire nas minhas atitudes, alinhando-as ao meu discurso. Quando migrei da sala de aula para o abrigo, mantive esse posicionamento. As barreiras institucionais me fazem refletir, diariamente, sobre o quanto do que fazemos com vocês é muito mais condizente com uma “domesticação” do que

com uma educação dialógica e libertadora. Como posso falar em liberdade, quando não é possível que vocês decidam comer na hora que sentem fome, pois precisam comer no horário previamente indicado? Ou sair caminhar na quadra, para respirar, se não há autorização para isso, sem que um@ de nós @s “vigie”? Insisto que são demandas que precisamos pautar em nossas conversas cotidianas, em nossas reuniões, em reuniões das quais vocês devem participar; precisamos entendê-las e construir a necessidade ou não disso no coletivo, afinal precisamos discutir não sobre vocês, mas com vocês!

Sim, tu me explicaste que é possível, porque, no meio desse jogo de forças, tu me disseste que as coisas ruins se aliviam com as boas. E nem por isso **nós** deixamos de buscar o *ser mais*. Tanto é que, finalmente, estás podendo aproveitar teus finais de semana “livres”, né? Mas a tua verdadeira liberdade é a nossa motivação. Como Freire afirma, “dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa”. (FREIRE, 2012, p. 40). Isso significa que não podemos nos contentar com o pouco que o Poder Público vem nos reservando. Admiro o teu agradecimento pelo que foi proporcionado a ti, porém são direitos mínimos, e a Constituição Federal garante que você tem prioridade absoluta para acessá-los. E não é justo que vocês só possam pensar em ter uma “vida boa lá fora”, depois de passarem pela institucionalização.

Sabe por que eu falo tanto em Freire? Porque eu busco, nos ensinamentos dele, entender qual a melhor forma de relação entre educador@ e educand@. Sabe como eu aprendo? Contigo. Com vocês. Na nossa vivência diária, que de mecânica não tem nada, porque, apesar de todas as nuances que nos levam até o abrigo, lá os sentimentos pulsam. A saudade, a tristeza, o inconformismo. Mas também pulsa o amor, o compartilhar, o sorrir, o dialogar. Pulsa **vida**.

Bem, resolvi te escrever para agradecer por você não me permitires viver apenas na sombra da reclamação, do *ser menos*, e para prometer que eu vou te provocar para não achar que tudo está bom, que tudo precisa ser aceito e compreendido, pois não nos cabe a condição de oprimid@s. Sabe, Esperança, o mundo não é, o mundo está sendo. E o *sendo* depende de nós. Escolhi a educação popular não como profissão, apenas, mas como opção política engajada. (PAULO, 2019, p. 315). Então, Esperança, conta comigo. A luta é **nossa**.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de. **Aobriço ou de como abrigar e obrigar brincam de amarelinha nas relações entre educadore(a)s sociais e meninas em um abrigo de fortaleza**. Fortaleza, 2011.

PAULO, Fernanda dos Santos. Educação popular no cenário gaúcho: contribuições para a formação de educadores sociais. **Revista COCAR**, Belém, v. 13, n. 25, p. 307-324, jan./abr. 2019.

A institucionalização do educador social nas unidades de acolhimento de crianças e adolescentes

Marina Andrade Zini¹
Ingrid Bays²

Introdução

Pretende-se, por meio desta produção de conteúdo, apresentar um recorte institucional, narrando falhas e distorções de um modelo organizacional que contribui para o “adoecimento” do trabalhador social. A prática do educador em unidades de acolhimento, sejam elas do Poder Público ou terceirizadas, está fundamentalmente ligada à perspectiva do cuidado e provimento de necessidades básicas concretas, secundarizando o real objetivo, fruto da educação popular.

O entendimento equivocado sobre a atuação profissional gera uma lacuna irreparável na interação educador@s-acolhidos@s; realiza a manutenção de relações disfuncionais, hierarquizadas e não dialógicas, por vezes, reproduzindo institucionalmente padrões vividos na família e comunidade de origem. Os deficitários percursos formativos promovem paulatinamente o distanciamento de um lugar de pensar, de mediação de saberes e efetivamente da ressignificação destas narrativas. O insucesso na operacionalização da política pública posiciona todos em um lugar antagônico, a transformação social, e os aproxima de uma imersão de vivências que adoecem.

Objetivo

A explanação desta temática objetiva refletir sobre as distorções da prática profissional do educador social em Serviços de Acolhimento Institucional, a

¹ Pós-Graduada em Políticas Públicas e Defesa de Direitos Sociais pela Uninter. Psicóloga, com ênfase na linha de saúde e educação pelo Centro Universitário da Serra Gaúcha. Educadora Social pela FAS (Fundação de Assistência Social de Caxias do Sul/RS), lotada em um serviço de acolhimento do município. *E-mail*: marinazini18@gmail.com

² Mestranda em Educação pela UCS, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Especialista em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos pela instituição Unopar. Especialista em Direito Processual Penal pela instituição Damásio Educacional. Graduada em Direito pela Faculdade da Serra Gaúcha. Educadora Social pela FAS (Fundação de Assistência Social de Caxias do Sul/RS), lotada em um serviço de acolhimento do município. Advogada (OAB/RS n. 96.662). *E-mail*: ingridbays@gmail.com

intersecção da cultura da organização e as repercussões da institucionalização do@ trabalhador@.

Referencial teórico

A cruzada de intervenções do Estado, na afirmação dos direitos da criança e do adolescente em medida protetiva de acolhimento institucional, sustentando a proteção integral, se consolida a partir da criação/reformulação de espaços de acolhimento institucional e resguarda condições de dignidade; rompe com as múltiplas facetas da violência e dá o ensejo da emancipação dos infortúnios ulteriores. Todavia, a invasão abrupta do Sistema de Garantia de Direitos na comunidade e na família, bem como a necessidade iminente de se fazer justiça social, trouxe a falha estrutural da insuficiência de modelos substitutivos acolhedores, que possam organizar satisfatoriamente os sujeitos – equipes, educador@s e educandos@s – em um sistema que corrompe a normatividade de sua existência.

As mazelas sociais, a fome, a violência, a negligência e os abusos se somam ao atravessamento cultural de uma vida, em sua maioria, periférica. Conforme Freire (1981, p. 29), é indispensável a compreensão total do contexto que se adentra. O ato de olhar implica n(outro) e a apreensão deste conteúdo nunca é simplista. Em meio a um coletivo de vivências perturbadoras, o processo de institucionalização acontece em um compasso nem sempre disposto a olhar a singularidade e os des(afetos) do indivíduo. É contraditório pensar que o mesmo sistema, que se preocupa em defender direitos, em seu arquétipo apresenta uma carência de metodologia socioeducativa, que atenda com integralidade as complexas demandas.

A política pública tem papel organizador, contudo, a *práxis* do trabalho social se dará sob a ótica das relações humanas. Retornando ao homem,³ segundo

³ Ao utilizar-se a expressão “homem”, é necessária a abertura para uma análise da crítica existente sobre a escrita de Paulo Freire, na medida em que existe o entendimento de que o autor utiliza uma linguagem sexista, o que é visto como um exemplo negativo pelas feministas contemporâneas. Segundo a teórica Bell Hooks, não existe contradição entre ser feminista e ao mesmo tempo valorizar a obra de Paulo Freire, considerando que é o próprio pensamento feminista que torna possível que a visão de mundo do autor não seja apreciada de forma passiva, mas com uma crítica feminista. Segundo a autora, “o sexismo de Freire é indicado pela linguagem de suas primeiras obras, apesar de tantas coisas continuarem libertadoras. Não é preciso pedir desculpas pelo sexismo. O próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe o questionamento crítico dessa

Freire (1981, p. 30), por se constituir como um ser de relação, em sua trajetória desenvolvimental, incorpora e temporaliza realidades e culturas, transcende-as infinitamente e as projeta nas relações mundanas. Espaços que se apropriam da educação não formal, obrigatoriamente, serão mediados por saberes transcendentais, entrecruzados.

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente e as orientações técnicas tragam um texto que contém avanços evidentes para se pensar a infância e a juventude, em sua condição peculiar, a institucionalização obriga a importação – quase que imediata – de uma nova forma de ser e estar no mundo. A ruptura dos vínculos familiares, o novo lar, as ‘regras da casa’, angústias, incertezas e desamparo são alguns fragmentos da avalanche que estes equipamentos abarcam. As equipes, por sua vez, são o sustentáculo de muitas vidas, balizando a demanda infundável da judicialização das relações e as intercorrências diárias da convivência entre @s acolhid@s e os acolhidos@s-educadores@s.

Análise

O ponto nevrálgico da discussão se detém a pensar que a forma imperiosa como a organização invade seus/suas educand@s(os), também penetra severamente em seus nas educador@s(es). Enquanto redigíamos o parágrafo acima, notamos o descolamento – exclusivamente semântico – da integração d@ educador@ ao falar sobre equipe. O sentimento de pertença, a valorização do saber popular e a constituição de um espaço de fala contributivo darão o tom às intervenções cotidianas com o grupo.

A superlotação dos serviços, a sobrecarga de demandas de cuidado e o não reconhecimento de outras potencialidades traduzem falas cansadas e o descrédito no sistema. A execução se torna meramente paliativa, dando lugar à radicalidade e discursos que insistentemente posicionarão a juventude em destinos catastróficos. Segundo Paulo Freire (2016), é neste momento que abandonamos as expressões ideológicas e, inconsequentemente, viramos reprodutores de clichês.

Há uma infinidade de motivações que podem ser alegadas para justificar um sistema falido. Todavia, a incorporação de elementos de ordem institucional

falha na obra. Mas questionamento crítico não é o mesmo que rejeição”. (HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017. p. 70).

negativos reverberará – mesmo que intangivelmente – em outras vidas. A dispersão naturalizada do lugar transformador cristaliza a postura mecanicista e retrocede à “cultura do silêncio”. (FREIRE, 2012).

Convocando a perspectiva freireana, problematizar estes elementos nos serviços assistenciais é apresentar resistência e preocupação com a manutenção de modelos que retroalimentam lugares acrílicos, inoperantes e reprodutores de injustiças. Repensar a atuação da educação não formal nas ações sociais é realizar o resgate da humanização, pensando qualitativamente no impacto social transformador d@ educador@ e, fundamentalmente, no protagonismo juvenil.

Metodologia

Na presente produção científica foi realizada uma pesquisa exploratória e explicativa, com uma abordagem qualitativa. Pretende-se realizar um levantamento bibliográfico sobre os conteúdos abordados, bem como revisão de literatura. Não obstante, os resultados produzidos serão trabalhados na dissertação, que vem sendo desenvolvida por uma das autoras.

Resultados

O trabalho social requer novos anúncios e projeções. A operacionalização da máquina pública é complexa e está distante de acolher com totalidade a questão social. A formatação atual dos equipamentos requer investimento e precisa ser reeditada metodologicamente para que de fato seja garantidora de direitos.

É preciso fomentar sobre a formação das equipes, pois a educação popular permanece à margem. Parece, inclusive, um acessório dispensável, enquanto deveria ser o cerne do trabalho executado. Ser cuidador compreende realizar inscrições importantes no outro; entretanto, precisamos difundir objetivamente o lugar a ser ocupado nestas instituições. A neutralidade na definição de papéis nos resguarda da responsabilização e do compromisso de fazer justiça social. É a partir da educação popular que o @ educador@ social pode buscar o *ser mais*, porém isso não ocorre “no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos”. (FREIRE, 2012, p. 83).

Ademais, a integração dos saberes e das possibilidades interventivas na equipe técnica e, sobretudo, com os(as) acolhidos(@s) devolve o *status* de agente transformador e as chances de um impacto social progressista, evidenciando-se a dimensão política da educação.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2012.

Uma pergunta para Paulo Freire

Sinval Martins Farina¹

Olá professor Paulo!

É com muita alegria que faço esta comunicação ao senhor. Ainda que não diretamente, sei que meus colegas e professores, assim como as leituras de suas obras e de obras sobre sua vida e escritos ajudarão a responder aquilo que desejo saber. Sou um professor e ser humano que admira sua trajetória, história de vida, respostas às situações da vida e da educação, da profissão, da família, da cosmovisão, da política, da sensibilidade com os desprovidos de subsistência e de tantos outros direitos imprescindíveis à dignidade humana.

Vou rascunhar essa carta/comunicação de forma direta, concedendo liberdade à razão e ao coração (GHIGGI, 2002), para que também o senhor, através das formas anteriormente apontadas, possa expressar com liberdade seu entendimento e opinião sobre meu questionamento.

Assisti a um vídeo no qual foi-lhe dirigida a questão de como o senhor gostaria de ser lembrado. Ao responder, o senhor disse que quer ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, a terra, a água e os animais. É oportuno relacionar sua resposta às discussões e práticas em educação ambiental pelo Brasil e pelo mundo afora, de tantas pessoas que, sabendo dos limites do Planeta, têm lutado a favor da vida, individual e coletivamente.

A educação ambiental, por ter um eixo fundamental na relação sociedade-natureza, encara de forma utópica, isto é, projeta outra realidade, a construção da justiça social. Pelo menos em sua tendência crítica e transformadora, o sonho de uma nova sociedade está posto. Por isso, temas como pobreza, capitalismo, desemprego, fome, exclusão, racismo, entre tantos outros, assim como práticas e teorias transformadoras são objetos da práxis da educação ambiental transformadora.

A partir destas colocações, tenho a ousadia de perguntar-lhe: Como conhecedor dos pobres, das periferias e zonas rurais, e como alguém que se propôs a pensar e reinventar a educação nestes meios, que pistas o senhor

¹ Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. *E-mail*: sinvalmfarina@gmail.com

indicaria para um trabalho de pesquisa num contexto desses (periferia urbana na terceira década do século XXI, com população desempregada e com fome)?

O objetivo desta carta é pedir-lhe ajuda para construir embasamento teórico/prático para um trabalho de pesquisa de doutorado, no contexto do desemprego e da fome na periferia urbana de Pelotas (Bairros Fátima, Navegantes e Balsa). Ano passado, organizamos uma formação com cerca de 60 participantes, que são agentes de cadastramento, acolhida e entrega de uma cesta mensal de alimentos não perecíveis para 130 famílias das comunidades supracitadas. Os temas debatidos nas formações foram: educação popular, relações interétnicas, economia solidária e diversidade religiosa.

A partir da leitura de “A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho” de Moacir Gadotti, destaco algumas ideias que poderão contribuir no sentido de responder à pergunta lançada ao senhor, no contexto de uma pesquisa em início de construção.

O seu pensamento, que traz a experiência, os afetos, o jeito de ser no Nordeste brasileiro, em particular no início da década de 60, quando metade dos seus 30 milhões de habitantes vivia na “cultura do silêncio”, isto é, eram analfabeto, teve por objetivo “dar-lhes a palavra”, por meio da associação entre estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política.

Peço sua licença, humildemente, para elencar alguns dos aspectos da pequena parte de sua obra que até hoje pude conhecer, para que possamos dialogar, tendo como horizonte os objetivos anteriormente apontados. Gostaria que o senhor fizesse correções, destaques e/ou comentários sobre aquilo que segue.

Círculos de Cultura

Depois da experiência de alfabetização ocorrida em Angicos, o senhor foi convidado pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, no governo João Goulart, para repensar a alfabetização de adultos no País. “Em 1964 estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para dois milhões de analfabetos. O golpe militar, no entanto, interrompeu os trabalhos bem no início e reprimiu toda a mobilização conquistada”. (GADOTTI, 1996. p. 62).

O seu método de alfabetização, pelo que pude entender até agora, nasceu no interior do Movimento de Cultura Popular do Recife que, no final da década de 50, criara os chamados círculos de cultura. Estes não tinham uma programação feita *a priori*. A programação vinha de uma consulta aos grupos que estabeleciam os temas a serem debatidos. Cabia aos educadores tratar a temática que o grupo propunha. Na *Pedagogia do oprimido*, o senhor chamava de “temas de dobradiça” aqueles que eram acrescentados por sugestão dos educadores e se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecê-la. A existência de um saber popular, gerado na prática social da qual o povo participa era enfatizada. (GADOTTI, 1996, p. 82).

Educação e política

Estou fortemente pressupondo que o que inspira e carrega sua obra são os movimentos sociais populares, quem sabe as marchas que o senhor gostaria de ver se multiplicando na busca de dignidade. (STRECK, 2011). O engajamento pela luta da democratização e pelos direitos humanos no Brasil e nos diferentes países nos quais o senhor viveu, assim como a construção do poder popular na América Latina, mostra que a educação e a política caminham juntas no seu pensamento e na sua prática.

Procurando palavras suas para relacionar esses dois grandes temas da vida e da cultura humana, destaco o seguinte:

uma das questões fundamentais [...] a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos atividade política. Quanto mais ganhamos essa clareza através da prática tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. (FREIRE, 1987, p. 27).

A realidade não é pensada pelo senhor da mesma forma que para um sociólogo, que procura apenas entendê-la, mas buscada nas ciências (sociais e naturais), através de elementos para compreendê-la mais cientificamente e intervir de forma mais eficaz nela. (GADOTTI, 1996).

Diálogo

Como é forte a noção de que a educação acontece quando há transmissão de conteúdos por parte de quem a protagoniza. Ainda que o senhor e outros pensadores da educação (Dewey, Rogers, Montessori) inspirem uma boa parte dos educadores no Brasil e pelo mundo afora, as instituições em geral, e falo de quem vive a escola há trinta anos, forjam práticas “amarradas”, difíceis de serem superadas.

Para o senhor, ao contrário, trata-se de estabelecer um diálogo, isso significa que aquele que educa está aprendendo também. Tanto alunos quanto professores são transformados em pensadores críticos. O diálogo é uma relação horizontal que se nutre de amor, humildade, esperança, fé e confiança.

Zitkoski afirma que, “através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade...” (2010, p. 117).

Considerações finais

As categorias que foram elencadas e brevemente explicadas nos parágrafos acima sinalizam potencialidades na perspectiva da temática da pesquisa, que se encontra em fase inicial. Estes são os apontamentos que gostaria de discutir com o senhor no contexto do início da pesquisa sobre como pensar e praticar a educação com famílias em situação de vulnerabilidade social, na periferia de Pelotas. Tanto se forem significativos quanto se não forem importantes estão abertos e desejosos das suas críticas e observações, afinal sou um daqueles que se propõem a aprender ensinando e ensinar aprendendo, como também o senhor mostrou a todos que se interessam por educação, liberdade, transformação social e humanização.

Referências

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia** “A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho”. São Paulo: Cortez Editora. 1996.

GHIGGI, Gomercindo. **Paulo Freire: uma biobibliografia a serviço da educação popular**. Pelotas: Seiva, 2002

LIMA, Lauro de Oliveira. Método Paulo Freire: processo de aceleração de alfabetização de adultos. *In: Tecnologia, educação e democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 175-176.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

STRECK, Danilo Romeu. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. **Revista e-curriculum**, São Paulo, PUC – SP, 2011.

ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

A pedagogia de Paulo Freire e suas contribuições para a educação popular latino-americana¹

Dirlei de Azambuja Pereira²
Lígia Cardoso Carlos³
Priscila Monteiro Chaves⁴

Paulo Reglus Neves Freire, educador que se reconhecia como *recifense, pernambucano, nordestino, brasileiro, latino-americano, gente do mundo* (FREIRE, 2005), foi um dos mais notáveis pedagogos da História da humanidade. Seu construto pedagógico, que partia da realidade existencial de mulheres e homens e buscava que essas(esses) compreendessem criticamente os mais diversos contextos de opressão em que estavam situados, tem muito a contribuir, no presente tempo histórico, com o sonho possível da humanização e, portanto, com a superação de desigualdades sociais. Considerando o exposto, este escrito intenciona, a partir de uma metodologia bibliográfica, problematizar as contribuições da pedagogia freireana para a educação popular latino-americana.

No transcurso de suas *andarilhagens no e com o mundo*, Freire dialogou e aprendeu com muitas gentes e elaborou uma pedagogia comprometida com a transformação social radical, desde os tempos da experiência de Angicos (Rio Grande do Norte/Brasil), quando, em 1963, mulheres e homens aprenderam a *ler o mundo* com base naquele que ficou mundialmente conhecido como o *Método de Alfabetização de Adultos Paulo Freire*. O referido método, que deve ser assumido como teoria do conhecimento, tinha três etapas principais: investigação, tematização e problematização. Desse modo e organizados em *círculos de cultura*, mulheres e homens eram convidados a compreender a realidade social, histórica, política e econômica na qual viviam. O diálogo, espaço horizontal em que as intersubjetividades se conectavam e ressignificavam saberes e visões de mundo, era um pressuposto essencial para que a alfabetização ocorresse. Alicerçado no referido movimento, as alfabetizandas e os alfabetizandos organizavam

¹ Uma primeira versão desse resumo foi encaminhada para o *XII Seminario Internacional de la Red Estrado*.

² Universidade Federal de Pelotas. *E-mail*: pereiradirlei@gmail.com

³ Universidade Federal de Pelotas. *E-mail*: li.gi.c@hotmail.com

⁴ Universidade do Oeste de Santa Catarina. *E-mail*: priscila.chaves@unoesc.edu.br

conhecimentos. Assim, a alfabetização, como um ato político, oportunizava que todas(todos) entendessem criticamente o *mundo da vida* e suas contradições, bem como potencializava que mulheres e homens percebessem a opressão que sofriam e os *inéditos-viáveis* que a realidade apresentava, com o intuito de superar aquilo que as(os) desumanizava. Portanto, a leitura de mundo precedia a leitura da palavra. (FREIRE, 2011).

No período do exílio (1964-1979), Freire teve a oportunidade de trabalhar com *as esfarrapadas e os esfarrapados do mundo*. Na experiência com as classes populares, amadureceu a sua compreensão sobre a *educação bancária*, que alienava e coisificava mulheres e homens. Em contraposição a essa prática, propôs uma educação dialógica e como prática da liberdade comprometida com o povo e com sua luta por libertação. Durante o período em que esteve impedido de viver no Brasil, em razão do Golpe Militar de 1964, Freire *andarihou* pela América Latina e pelos países que buscavam se libertar do jugo da colonização. Nesse cenário, é relevante destacar as experiências no Chile e na África, tempos nos quais aprendeu com as oprimidas e os oprimidos, construiu práxis pedagógicas e consubstanciou a sua pedagogia.

Quando retornou ao Brasil, em 1979, estava *disposto a reaprender o seu país*. (BARRETO, 1998, p. 41). Dedicou-se, desde a sua chegada, a partilhar os conhecimentos edificados e ressignificá-los no contexto que se apresentava a ele. Era necessário compreender que Brasil estava se constituindo naquele tempo. Embora vivendo em um regime militar, que findara em 1985, os movimentos populares engajavam-se na luta por liberdade, por dizer a sua palavra e produzir uma educação crítica. Freire, assim, continuou a elaborar uma pedagogia a serviço das trabalhadoras e dos trabalhadores, de suas filhas e seus filhos. Na gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no governo de Luiza Erundina (primeira mulher de um partido de esquerda a assumir a prefeitura da maior capital de um estado brasileiro), durante dois anos (1989-1991) ele se dispôs, junto a um coletivo de educadoras e educadores, *a mudar a cara da escola*. (FREIRE, 2001). Para tanto, seria condição que todas e todos participassem da organização desse projeto popular de escola; era preciso *ouvir* aquelas e aqueles que integravam esse espaço institucional de ensino e engendrar propostas para mulheres e homens que, historicamente, foram ignorados nas políticas públicas da educação brasileira. Com esse compromisso ético, surgia o Movimento de

Alfabetização (Mova), que intencionava uma práxis educativa que reconhecesse os saberes populares e contribuísse com a edificação de conhecimentos capazes de empoderar mulheres e homens.

A pedagogia de Paulo Freire, inscrita nas fontes da pedagogia latino-americana (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010), é comprometida com os povos oprimidos e com os projetos educativos crítico-libertadores. Destarte, no que pertine à matriz freireana, torna-se proeminente conceber que as práxis pedagógicas necessitam estar baseadas no diálogo *com* o outro, movimento reflexivo e de respeito aos diferentes saberes. O conhecimento, por sua vez, é uma ferramenta política a favor de uma organização societária humanizadora, em que a conscientização, como elemento também basilar no trabalho formativo, se constitui como uma permanente/inconclusa apreensão da realidade objetiva. Ao compreender, de maneira mais acurada, os diferentes contextos sócio-históricos, mulheres e homens podem engendrar práxis transformadoras, que busquem um outro modelo de sociedade, em que a justiça social e a humanização sejam suas características. Paulo Freire, ao longo de sua vida e de sua produção teórica, elaborou uma pedagogia a partir dos povos do sul (SANTOS; MENESES, 2010) e engajada na luta por sua libertação de todo e qualquer contexto de opressão.

Referências

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. *In*: STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.19-35.

O papel da biblioteca comunitária na educação não formal, a ação dialógica e a inclusão de comunidades carentes

Eloíse Cousseau Machry¹
Brenda Domingues Lemos²
Henri Luiz Fuchs³

Este texto objetiva refletir sobre biblioteca comunitária, comunidades carentes, literatura e educação não formal e estabelecer um diálogo com a obra *Pedagogia do oprimido* (2011), de Paulo Freire, e sua “Teoria da Ação Dialógica”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no art. XXVI, afirma: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais”.

Os dados do IBGE, conforme Cirilo Junior (2013), apontam que somente 2,1% dos alunos carentes no Brasil aprendem o nível aceitável em ciências e que apenas 1,6% dos moradores de comunidades carentes concluem o Ensino Superior. As comunidades carentes ainda não possuem seu direito humano de acesso à educação, seja ela básica, seja superior, garantido.

As bibliotecas comunitárias são, segundo o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP, 2018, p.1), “um espaço de incentivo à leitura e acesso ao livro. Criadas e mantidas pela comunidade local, sem vínculo direto com o Estado”. Estas, por sua vez, surgem pelo “desejo de alguém ou de uma instituição que entende que o contato com a leitura e a escrita pode proporcionar à sua comunidade informações e conhecimentos importantes” (CANÔNICA, 2016, p. 1) ou, ainda, conforme Machado (2008), como uma subversão coletiva e resistência

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Bento Gonçalves. Bolsista do Pibid. *E-mail*: eloisecousseau@gmail.com

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Bento Gonçalves. Bolsista do PIBID. *E-mail*: brendadlemos@yahoo.com.br

³ Docente no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, Bento Gonçalves. Coordenador do PIBID Pedagogia. *E-mail*: henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br

contra-hegemônica, de enfrentamento social que empodera empírica e criativamente as comunidades.

A educação não formal é caracterizada como aquela que ocorre fora dos moldes do sistema formal de ensino. Por seguir diretrizes e metodologias próprias, a educação não formal pode ser compreendida como um lugar de superação e libertação de classes sociais menos favorecidas. Isto porque, mesmo com as políticas públicas afirmativas, como cotas e programas de financiamento, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a educação formal prioriza as camadas sociais mais abastadas.

A literatura, por sua vez, segundo Santos (2018, p. 1): “tudo aquilo que tem toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas, desde o folclore, a lenda, as anedotas e até as formas complexas de produção escritas das grandes civilizações”.

A partir do texto *Direitos Humanos e Literatura* em Antônio Candido, Santos defende que a literatura é um direito básico do ser humano e “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. (SANTOS, 2016, p. 1).

Os sistemas de ensino não atendem a todas as demandas das comunidades carentes, e as bibliotecas comunitárias objetivam enfrentar o problema de acesso à informação. Por isso, considera-se a literatura o verbo de ligação entre a informação e a comunidade.

Na tese *Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil*, Machado (2008) recolheu dados em 350 bibliotecas comunitárias espalhadas pelo Brasil, com ênfase em 29 dessas. Percebeu-se que as bibliotecas comunitárias estão distribuídas majoritariamente em áreas de periferia. Somente 33,42% dessas espalham-se por grandes centros urbanos (com mais de um milhão de habitantes) e os outros 66,57%, entre bairros, vilas e fazendas distribuídas por pequenos municípios.

O modo de criação das bibliotecas comunitárias, das 29 experiências analisadas, 7 foram criadas por iniciativa individual e as outras 22 criadas a partir de iniciativas coletivas. Destas, 15 foram por agentes externos (majoritariamente de ordem religiosa – acervo ideológico) e sete, por agentes internos. (MACHADO, 2008).

A participação da comunidade nas bibliotecas, de forma geral, é baixa e, em alguns casos, não há o envolvimento dessa nas tomadas de decisão. Entretanto, os

projetos nos quais há maior participação da comunidade constituem-se como aqueles que são criados ou coordenados por lideranças locais. Estas buscam resgatar e defender a cultura local, promover a inclusão e valorizar o sentimento de comunidade, visto que, conforme explica Machado (2008, p. 116), “quanto mais forte for o sentimento de comunidade, mais naturais e intensos são os processos participativos”.

Para a criação de bibliotecas comunitárias é necessário, primeiramente, a participação ativa de seus agentes. Para Machado (2008, p. 39), os canais de participação da sociedade “dependem tanto da vontade do homem como agente de ação quanto do acesso à informação, da autonomia, do espaço e da posição do agente no espaço social e que existem condições para instalação do processo participativo”.

Freire, em *Pedagogia do oprimido* (2011), ensina que a sociedade é composta por opressores e oprimidos. Esta situação é decorrente da alienação, exploração do trabalho e coisificação, implantadas pela ação antidialógica. As comunidades carentes são parte da classe oprimida e cabe a elas lutarem, por meio da organização e da ação dialógica, contra as estruturas opressoras.

A partir das ideias freireanas, compreendemos que a humanização se dará através da conscientização dos oprimidos de sua situação e se libertarem em conjunto. Freire chamou de “Teoria da Ação Dialógica” esse movimento de libertação. A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, e esta se baseia na colaboração, na união dos propósitos dos educandos e dos educadores, na organização entre eles e na síntese cultural. A população necessita ser desafiada ao diálogo e à participação. A partir disso, é possível superar a opressão e se libertar das amarras e artimanhas que excluem parte significativa da sociedade.

Necessita-se construir espaços e meios para a superação da opressão mediante o diálogo e a participação, de forma igualitária, da vida. Uma das formas de isso acontecer é através da educação das classes oprimidas por meio do acesso à informação e formação como preconiza a “Teoria da Ação Dialógica”. Torna-se relevante o papel da biblioteca comunitária e da literatura, uma vez que, quanto mais as pessoas tiverem acesso a livros e informações, e compreenderem sua realidade, mais poderão participar, dialogar e ler o mundo de forma mais crítica e

criativa, com vistas à libertação da opressão que aliena e submete seres humanos às situações de pobreza e exclusão.

Concluiu-se que a biblioteca comunitária contribui para enfrentar a falta de acesso à educação e à literatura. A partir da conscientização e do conhecimento de suas realidades excludentes, as pessoas são capazes de lutar por sua emancipação e inclusão. Contudo, ainda são necessárias muitas ações e políticas públicas de incentivo às bibliotecas comunitárias.

Referências

- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- JUNIOR, Cirilo. **Apenas 1,6% dos moradores de favela têm curso superior completo**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/ibge-apenas-16-dos-moradores-de-favelas-tem-curso-superior-completo,71909da4b1a22410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>. Acesso em: 6 abr. 2019.
- MACHADO, Elisa Campos. **Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008.
- SANTOS, Estela. **Antônio Candido: a literatura como direito do ser humano**. Disponível em: <https://homoliteratus.com/antonio-candido-o-direito-humano-literatura/>. Acesso em: 6 abr. 2019.
- SÓ 2,1% DOS ALUNOS CARENTES NO BRASIL APRENDEM O NÍVEL ACEITÁVEL EM CIÊNCIAS, DIZ OCDE. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/amp/brasil-45961795?__twitter_impression=true. Acesso em: 6 abr. 2019.

“Eu nem sabia que esse bairro tinha história”: ouvindo memórias e escrevendo histórias de um bairro da periferia de Porto Alegre

Leonardo Borghi Ucha¹

O presente trabalho é uma pesquisa realizada no campo do Ensino de História na educação básica, no ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que busca propor aproximações entre a Educação Popular, a Investigação-Ação Participativa, as teorias e pedagogias decoloniais e o Ensino de História e promove diálogo entre narrativas historiográficas oficiais sobre a cidade e o bairro e memórias dos moradores da comunidade onde está inserida a Escola Municipal de Ensino Fundamental onde trabalho, localizada no Bairro Coronel Aparício Borges, entre o Campo da Tuca e o Morro da Cruz na Zona Leste de Porto Alegre, região considerada periférica da cidade e também território negro com conhecida estigmatização de seus moradores.

Tem como objetivo promover com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental o seu engajamento como pesquisadores da história do bairro e da cidade, para assim decolonizar as aulas de história numa perspectiva democrática, participativa e crítica. Busca-se com isso verificar de que maneira as memórias dos seus moradores, mais presentes na vida da comunidade, mas esquecidas e silenciadas pelo ensino escolar e pela historiografia acadêmica e oficial a respeito da cidade, podem contribuir para uma educação histórica significativa, que gere novas possibilidades e sentidos individuais e coletivos para os envolvidos, estudantes e outros moradores; que gere empatia; que crie outras narrativas; que rompa com a temporalidade naturalizada pela narrativa histórica eurocentrada da modernidade, que silencia e exclui outras possibilidades de vida e empurra todos para um futuro que homogeneiza histórias e culturas relegando as diferenças à subalternidade.

Partindo das ideias e experiências desenvolvidas em Educação Popular e Investigação-Ação Participativa (IAP), produzidas respectivamente por Paulo Freire (1974), Orlando Fals Borda (2009) e abordadas por outros autores latino-americanos, como Alfonso Carrillo Torres (2003), Catherine Walsh (2014), Vera

¹ Mestrando do PROFHISTÓRIA/UFRGS. *E-mail*: leonardo.ucha@gmail.com

Candau (2013), Danilo Streck (2010), Alison Paim e Odair de Souza (2018), entre outros que pensam a educação, a pesquisa e o ensino de História, desde uma perspectiva crítica, popular e decolonial, por onde a experiência social dos grupos subalternizados é entendida como produtora de conhecimentos válidos, como aponta Santos (2010), busca-se produzir aulas de História que possibilitem refletir com os estudantes sobre a vida na comunidade, em relação com o contexto maior, da cidade, do estado, do país e do globo, numa relação de colonialidade e dominação, que se impôs desde o advento da modernidade, para usar os termos do grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade, que desenvolveu postura epistêmica, teórica e política que postula a compreensão e a atuação no mundo marcado pela colonialidade, buscando superá-la a partir de novos horizontes utópicos radicais.

Assim, tomam-se as experiências de seus moradores como seu maior patrimônio, valorizando-as enquanto produtoras de percepções, significados e sentidos, ouvindo e reconstruindo narrativas que tratem de suas vivências, da diversidade de suas práticas, das crenças, dos desejos, das lutas, derrotas e conquistas, sem deixar de lado todos os processos violentos que marcaram e continuam marcando a identidade, as subjetividades e o corpo da sua população, cuja vida situa-se entre a estigmatização e o desejo de autoafirmação.

A investigação inicia com a problematização das narrativas historiográficas e será realizada pelo professor e pelos estudantes, desenvolvendo-se a partir de oficinas de sensibilização e práticas de trabalho em campo, seguido da leitura crítica de documentação da história do bairro, que é escassa, e das memórias de seus moradores, que serão coletadas a partir de rodas de memórias e entrevistas individuais, tudo registrado pelos próprios estudantes, através de escritos e gravações de áudio e vídeo. No final dos registros, serão cruzados, analisados e posteriormente transformados em narrativas escritas e visuais a serem compartilhadas com a comunidade, em espaços comunitários locais, como escolas e associações comunitárias.

Apontando na direção de uma pedagogia e de um conjunto de práticas de investigação participativas, dialógicas e radicalmente democráticas, busca-se proporcionar um aprendizado significativo sob uma perspectiva intercultural, de uma ecologia de conhecimentos que confronta a monocultura da ciência moderna, e de respeito e convivência entre indivíduos de gerações e culturas diferentes, que

apoderam os sujeitos como pesquisadores ativos de sua realidade, na busca de um *ser mais*, propondo ações de investigação coletivas, que partem de problemas vividos, problematizando-os e buscando transformações na realidade, a partir dos conhecimentos produzidos solidariamente.

Referências

BORDA, Orlando Fals. **Una sociologia sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica – construyendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 145-161. t. I.

CARRILLO, Alfonso Torres. Pasados hegemónicos, memórias colectivas e histórias subalternas. *In*: WALSH, Catherine. **Estudios culturais latinoamericanos**: retos desde y sobre la region andina. Quito: Universidad Andina Simón Bol / Abya-Yala, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

PAIM, Elison Antonio; SOUZA, Odair de. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de história. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 90-112, set./dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

STRECK, Danilo (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

WALSH, Catherine E. **Pedagogías decoloniales caminando y preguntando**: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Bolívia: Universidad Andina Simón Bolívar, 2015.

Reflexões de um licenciando: O que a prática me ensina?

Lucas Carvalho Pacheco¹

Introdução

O presente trabalho relata minha experiência como educador popular, em um ambiente não formal, no Pré-Universitário Popular Alternativa (Pupa). O Pupa é um projeto de extensão da UFSM, criado em 2000, por iniciativa de alguns estudantes da Instituição. O Pré-Universitário tem por objetivo auxiliar na conquista de uma vaga na universidade (pelo Enem ou Vestibular) e, além disso, contribuir com a formação crítica dos educandos.

O processo de ensino e aprendizagem da Física é uma realidade complexa. Indicadores sobre os problemas do ensino e da aprendizagem da Física mostram que, na opinião dos alunos, a Física que é ensinada em sala de aula, não está ligada ao cotidiano, que utiliza poucas situações reais e que os professores não recorrem a experiências, o que seria interessante e facilitaria a tarefa de aprender. (LOPES, 2004). Além disso, pesquisas como de Cachapuz *et al.* (2011) apontam que o ensino de ciências – considera-se também de Física, portanto – do modo como está tem corroborado uma visão deturpada da ciência, da tecnologia e de suas interações com a sociedade, pois afasta o sujeito educando de uma discussão mais construtiva, de entender os meios, os processos e as relações da ciência com outras formas de conhecimento.

Dessa maneira, considerando as perspectivas globais das dificuldades de ensinar e aprender Física, e inspirando-se na citação de Freire,

a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como Ser Humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso é dialógico e não polêmico.

¹ Licenciando em Física, na Universidade Federal de Santa Maria e coordenador da equipe de Física do Pré-Universitário Popular Alternativa. *E-mail*: lclucascarvalhopacheco@gmail.com

Torna-se importante refletir e relatar como é ser um educador popular, inserido num contexto de ensino não formal.

Objetivos

Segundo Guy Claxton, chegamos ao mundo com um mapa rudimentar e um conjunto incipiente de reações. Porém, mais do que qualquer outro animal, nós, seres humanos, chegamos inacabados e com a competência e a necessidade de moldar nossas próprias mentes e hábitos, a fim de ajustá-los aos contornos deste mundo em que nos encontramos.

O objetivo deste trabalho é relatar e refletir sobre a prática educativa em um Pré – Universitário, o qual tem como um de seus objetivos a formação crítica dos educandos, ou seja, auxiliá-los a moldar a mente para entender o mundo.

Análise

Comecei como monitor do Pupa no meu segundo mês de universidade, ainda não sabia ao certo sobre a prática de ser docente e, então, entrei na turma onde o educador responsável estava implementando o projeto “Reorganização do currículo de Física a partir da articulação Freire-CTS no contexto do Pré-Universitário Popular Alternativa”.²

Foi através de minha participação, na implementação desse projeto, que aprendi a importância de mudar a educação “tradicional”, a importância de levar as ideias de Freire para motivar os educandos. “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (Paulo Freire).

Como monitor, auxiliava o educador responsável no que era necessário durante as aulas e preparava algumas monitorias, foi então que recebi a proposta do educador para implementar um problema aberto dentro do projeto maior.

² O projeto foi desenvolvido durante o ano de 2018, pelo então coordenador da equipe de física, e visou reestruturar o currículo da disciplina ministrada no referido contexto. Para outras informações: SANTOS, W. G.; MAGOGA, T.; MUENCHEN, C. Abordagem Temática e o contexto do Pré-Universitário Popular Alternativa: um relato de experiência. *In: COMPARTILHANDO SABERES; JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA*, 2., 33., 2018, Santa Maria/RS. **Anais [...]** Santa Maria, RS, 2018.

Comecei lendo alguns artigos sobre a importância da resolução de problemas abertos no ensino e aprendizagem de Física e alguns capítulos de livros buscando formas de como elaborar um problema aberto.

Durante o processo de elaboração, busquei formular um problema aberto o mais cotidiano possível, como o conteúdo era energia e rendimento, fiz o problema voltado para a logística de uma empresa de transportes de cargas, como mostra abaixo:

Para uma empresa prestadora de serviços postais (Correios, Sedex) é indiscutível a importância dos meios de transporte para atender a toda cadeia logística de encaminhamento e distribuição de cartas, bem como encomendas, em todo território nacional.

Para atender essa necessidade, a Empresa de Transporte de Carga (ETC) terceiriza parte de seus serviços, principalmente os aéreos e as principais linhas terrestres. E para a distribuição final dos objetos postais aos seus destinatários utiliza frota própria, dentre os veículos leves temos: A Fiat Ducato e Fiat Fiorino.

Abaixo uma tabela com as principais características destes dois veículos:

	FIAT DUCATO	FIAT FIORINO
Combustível	Diesel	Gasolina
Energia que contém 1 L de combustível	36 MJ = 36000 kJ = 36000000 J	32 MJ = 32000 kJ = 32000000 J
Consumo médio de combustível	10 km/L	11 Km/L
Gasto de combustível durante o trajeto	2,4 Litros	2,2 Litros
Capacidade do tanque de combustível	90 L	60 L

Fonte.: informações retiradas do site oficial da Fiat e www.icarros.com.br.

Um entregador, utilizando estes veículos, realiza o trajeto descrito abaixo todos os dias, saindo do centro de distribuição com tanque cheio e retornando após realizar as entregas. Ainda durante esse trajeto, os veículos apresentam perdas de energia (produção de eletricidade, atrito, calor do escapamento e motor), sendo na Ducato 60 MJ e na Fiorino 56 MJ.



Com base nessas informações, qual modelo seria a melhor opção para a empresa considerando rendimento energético dos veículos?

Como podemos observar, esse caso abordou a situação em que um entregador percorre um trajeto, no Município de Santa Maria, para realizar as entregas – tendo como opção para o transporte um Carro A e um Carro B –, em que os alunos deveriam escolher qual desses dois veículos seria mais rentável para a empresa. Para que pudessem resolver esta questão, que envolve uma tomada de decisão, os educandos necessitam de diferentes habilidades, muitas das quais avaliadas pelo Enem. A resolução do problema pelos 16 alunos que estavam presentes no dia da implementação, ocorreu em uma aula. Após, realizou-se a correção e o *feedback* com a turma, sendo que, nessa correção, levou-se em consideração a interpretação da situação, e a interação dos conceitos científicos e matemáticos, no desenvolvimento dos cálculos para a resolução do problema. Qual seria o modelo de veículo com maior rendimento? Qual a empresa deveria adotar? Após a elaboração e implementação, foi o momento de corrigir e dar o *feedback* para a turma, o que é um ponto de suma importância.

Acredito que a implementação dessa proposta na turma acabou por potencializar uma situação sujeito-ambiente; por isso, essa proposta rendeu um trabalho na Jornada Acadêmica Integrada (JAI), da Universidade Federal de Santa Maria, RS. (UFSM).

No segundo semestre, um educador de Física saiu do Pupa, foi então que assumi uma turma em conjunto com outra educadora. Com a troca de educadores-surpresa, e a divisão de conteúdos com outra educadora, tornou-se difícil realizar uma abordagem temática na turma. Mas tentei o máximo possível, durante as aulas, realizar uma interação sujeito-ambiente.

No início deste ano, assumi a coordenação da equipe de Física no Pupa e auxiliei na elaboração de uma nova apostila, com temática voltada, em maior sintonia, com pressupostos educacionais de CTS, que é resultado do projeto já citado, “Reorganização do currículo de Física a partir da articulação Freire-CTS no contexto do Pré-Universitário Popular Alternativa”. Nesse momento, recém estou completando um ano no curso, em que as disciplinas até então, em sua maioria, conjuntas com o curso de Física Bacharelado, começaram as disciplinas que tinham “algo haver” com a licenciatura, ou, dito de outra forma, com “o ser professor”. Esse núcleo comum entre licenciatura e bacharelado, que ainda segue no restante do curso, é baseado no modelo de curso 3+1 criticado, por exemplo, por Totti e Pierson (2012).

Além disso, percebe-se, como necessidade, que as disciplinas da licenciatura – aquelas que fazem o educador ser educador – aproximem-se com a prática, com o cotidiano da sala de aula, indo além de uma formação puramente teórica, acadêmica. Essa discussão, aliás, é o motivo da escrita deste trabalho.

Assumindo essa posição, tornou-se mais fácil realizar uma integração da equipe para um ensino de Física com melhor qualidade, e fazer com que os educandos compreendam os fenômenos da natureza, e não apenas o decorem; que eles utilizem o entendimento e a compreensão de Física no cotidiano: trocar um pneu de carro necessita que eles utilizem a compreensão do sistema de alavancas, por exemplo.

Algumas considerações

O meu objetivo principal neste trabalho foi relatar minha experiência na educação popular, como um acadêmico no início do curso de Física – Licenciatura plena, que ainda não teve disciplinas relacionadas ao ensino e aprendizagem de Física e está realizando uma ação prática. Do que vale o conhecimento acadêmico que estou construindo, se ainda não consigo fazer com que outras pessoas entendam como funcionam os fenômenos que nos cercam no planeta Terra?

Além disso, ao realizar esta reflexão sobre a práxis educativa – tendo por base, portanto, os conceitos freireanos, também construo uma crítica ao modelo curricular hegemônico das faculdades de licenciaturas, as quais têm privilegiado, de maneira hegemônica, uma formação destoante. Com isso, também finalizo reafirmando a importância e defendendo programas que aproximem os licenciandos das escolas, tais como os Programas de Iniciação à Docência, a exemplo do PIBID. A defesa a esses programas é, no limite, a defesa às formações de educadores mais crítica e completa.

Referências

CACHAPUZ, A. *et al.* (org). **A necessária renovação do ensino de ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LOPES, J. B. **Aprender e ensinar física**. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

TOTI, F.A.; PIERSON, A.H.C. Compreensões sobre o processo de formação para a docência: concepções de bacharéis e licenciandos sobre a licenciatura em física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 29, n. 3, p. 1074-1107, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2012v29n3p1074/23610>. Acesso em: 13 abr. 2019.

**Concepções e práxis de educação popular nos eventos da Anped:
uma análise dos trabalhos publicados no GT 06 – Educação
Popular de 2008 a 2018**

Priscila Monteiro Chaves¹
Dirlei de Azambuja Pereira²

A temática a ser investigada nesta pesquisa, que encontra-se em sua fase inicial, será as concepções e as práxis de educação popular nos eventos da Anped. Para tanto, serão examinados, a partir da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2010), os trabalhos publicados no GT 06 – Educação Popular, de 2008 a 2018. Acredita-se que esse recorte temporal permitirá a construção de um exame substancial sobre como a perspectiva da educação popular vem sendo apresentada e defendida no cenário das pesquisas brasileiras. Observa-se que muito tem sido produzido sobre o assunto em questão. Assim, cabe problematizar quais fundamentos e aportes teóricos têm subsidiado as discussões e as práticas desenvolvidas na área. Voltar o olhar para esse campo permite refundamentar e ressignificar o debate sobre a educação popular e oportunizar a edificação de práxis educativas que dialoguem coerentemente com seus princípios históricos, sociais e filosóficos.

Os eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) são reconhecidos como espaços de discussão qualificada sobre a pesquisa no País. Com sua criação em 16 de março de 1978, “a ANPED atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil”. No transcurso de seu caminho, a Associação “contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação”. (Anped). A produção científica apresentada nos eventos regionais e nacionais tem consubstanciado os debates sobre diferentes temáticas e os rumos da educação nacional. Com vinte e três Grupos de Trabalho (GTs), os eventos da ANPED Nacional mapeiam o que está sendo produzido e discutido nas pesquisas no Brasil, em cada área.

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina. *E-mail*: priscila.chaves@unoesc.edu.br

² Universidade Federal de Pelotas. *E-mail*: pereiradirlei@gmail.com

Refletir sobre a produção de pesquisas na atualidade exige o debate acerca do uso em demasia de conceitos que, sem o devido rigor analítico, tem favorecido o seu empobrecimento. Em discussão similar, sobre o conceito exclusão, Oliveira (2004, p. 16 et seq.) já se preocupava com essa questão. No que diz respeito à concepção de educação popular, percebe-se que o mesmo tem ocorrido. Observa-se que o seu uso tem sido sinônimo para um conjunto de práticas que, em algum momento, não dialogam com os fundamentos desse projeto educativo.

Discutir o que vem sendo elaborado em termos de pesquisa em educação popular e problematizar à luz dos fundamentos sociológicos, filosóficos e históricos, que sustentam esse campo ético-político de construir a práxis educativa, surge como uma possibilidade para qualificar a área em questão. Diante desse fito, busca-se engendrar uma investigação que apresente um painel das produções acadêmicas apresentadas no GT 06 – Educação Popular da Anped. Entende-se que os trabalhos publicados no citado evento trazem um panorama sobre como têm se constituído as discussões em torno desse campo, no cenário brasileiro.

Em sua dimensão histórica, a educação popular surge no Brasil como uma proposta que articula os interesses das classes populares, que traz consigo uma concepção de formação humana e de mundo. Nas palavras de Vale (1996, p. 57), é uma “educação comprometida com os segmentos populares da sociedade, cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para a elevação da sua consciência crítica, do reconhecimento da sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição”. Portanto, a educação assume um caráter de crítica aos modos de produção da existência que degradam os seres humanos. Tal consciência exige uma compreensão sobre o *modus operandi* do sistema social capitalista. Nesse processo, se faz necessário que as práticas educativas, na perspectiva popular, possibilitem “que as classes populares se apropriem do conhecimento técnico-científico elaborado, assim como dos instrumentos de crítica deste conhecimento e de produção de um novo conhecimento, a partir e em função da práxis”. (FLEURI, 1990, p. 160). A relação com o conhecimento assume um lugar de importância no sentido de compreender o mundo e suas relações. Perceber os aspectos ideológicos que estão presentes nessa relação também torna-se fundamental, uma vez que esses mesmos conhecimentos podem ser utilizados para a manutenção do *status quo*. Paulo

Freire (1999), em *Pedagogia do oprimido*, apresenta uma crítica substantiva sobre as condições desumanizadoras a que estão submetidos mulheres e homens. Em contraposição à *educação bancária*, modelo educativo que aliena os seres humanos, propõe uma educação problematizadora, que tem no diálogo, na tomada de consciência crítica e na busca pela libertação seus princípios. Na mesma esteira de pensamento, Streck (2006, p. 75) reconhece que a educação popular é “uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades”. Ela oportuniza que mulheres e homens *denunciem* os diferentes contextos de exploração e opressão e teçam *anúncios* sobre outros modos de vir-a-ser da existência. Logo a educação popular se compromete com a transformação social radical.

Considerando o breve cenário exposto, revisitar as bases teóricas desse campo educativo e compreender como ele tem sido incorporado e ressignificado nas pesquisas é substancial para a refundamentação da área. Acredita-se que a realização de investigações dessa natureza favorece a qualificação das discussões em torno da temática em questão, e contribui para a construção de práxis educativas que dialoguem, de maneira orgânica, com os fundamentos da concepção pedagógica que reivindicam.

Não se tem aqui o intento de julgar os trabalhos apresentados nas referidas reuniões ou seus propositores. O objetivo central é interpretar as fundamentais tendências do campo da educação popular, segundo o recorte realizado pelos pesquisadores do grupo. Desse modo, as classificações, análises e interpretações realizadas serão tomadas como um exercício teórico sobre o que tem sido proposto na pesquisa em educação popular. Nesse sentido, tais movimentos efetivados devem ser entendidos não somente como ensaios de sistematização e exercícios de análise, mas como dinâmica de interpretação de um panorama geral da educação popular no Brasil, no que compete à ação da academia. Compreender o uso das principais concepções, autores e práxis que vêm sendo desenvolvidas permite olhar para a área por outro ângulo, entendendo suas principais filiações, seus interesses e propósitos, sem cristalizações ou uso de esquemas rígidos, mas pela busca de produzir sentido quiçá novo ao já existente.

Referências

ANPEd. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 8 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Popular na Escola Pública? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, n. 4, p. 159-162, jan./jun. 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

STRECK, Danilo. A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sobre brasas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 272-284, maio/ago. 2006.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

O método Paulo Freire e a educação popular em espaços não formais

Aliane Euzébio¹

Francele Lanzzanova²

Carlos José de Azevedo Machado³

A educação popular passou por diversas mudanças e vai ter seu marco com o Movimento de Educação de Base (MEB), um programa governamental de alfabetização criado em 1961 pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Nos anos seguintes, o educador Paulo Freire modificou o caráter apenas alfabetizador da educação popular e passou a trabalhar também com a conscientização crítica e libertadora do educando. Com o tempo, o método “Paulo Freire” foi bastante utilizado como alternativa nas atividades da Educação Não Formal, além de ter sido aperfeiçoado para os espaços formais. Na obra *Pedagogia do oprimido* (1987), Freire relata sobre o papel dos educadores sociais que não somente sofrem ao lado dos oprimidos, mas também lutam com eles. Portanto, o educador precisa conhecer a realidade onde atua, em diferentes contextos.

Quanto aos objetivos, buscamos identificar a relação do método Paulo Freire com a educação não formal, o que já está de certa forma estabelecida pelo fato de esta ter também uma intencionalidade, um projeto de formação dos indivíduos, como cidadãos, embora não podemos entendê-los como sinônimos (GOHN, 2010), uma vez que esta última não tem recorte de faixa social. Compreendemos que é onde elas se encontram que podemos observar o grande avanço de atividades da educação não formal na formação de cidadãos mais críticos, seguindo a linha de que “ensinar não é transmitir conhecimentos”. (FREIRE, 1996). É sim respeitar a autonomia e a identidade do educando.

O referencial teórico parte de autores que trabalham as temáticas apresentadas, onde encontramos Maria da Gloria Gohm, Almerindo Janela

¹ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia do IFRS/Bento Gonçalves. *E-mail:* alianedeuzebio250711@gmail.com

² Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia do IFRS/Bento Gonçalves. *E-mail:* franlanzzanova@gmail.com

³ Professor IFRS/Bento Gonçalves, Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural. *E-mail:* carlos.machado@bento.ifrs.edu.br

Afonso, Paulo Freire e Moacir Gadotti, que certamente serão acrescidos por outros autores. Por fim, pretendemos demonstrar de forma objetiva que o método Paulo Freire, juntamente com as ações em espaços não formais, torna-se uma experiência propícia e rica para a compreensão de que é possível a intervenção das pessoas no mundo. Paulo Freire, aponta “a educação sozinha não transforma o mundo”, mas o homem tem esta capacidade, e para isto é necessário sua emancipação.

Referências

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

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

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

“Elas” e Paulo Freire

Alisane Machado¹

Camila Carvalho Grupelli²

Viviane Hernandez Serpa Ribeiro³

Marcia Rostas⁴

Introdução

O presente trabalho buscou renomadas obras de Paulo Freire, que pudessem contribuir com o desafio de ministrar aulas conjuntas, isto é, compreender as relações de poder existentes entre gêneros em um espaço “naturalmente masculinizado”.

Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), dentro do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) foram ministradas aulas em uma escola pública estadual da cidade, que trouxeram alguns desconfortos e inquietações sobre a participação feminina.

Segundo Freire, na educação para sujeitos, que tem condições históricas da própria sociedade, é de suma importância haver a conscientização da sua realidade, através de uma educação que os coloque em situações de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. (*Educação como prática da liberdade*: p. 36, 1967).

Objetivo

- Compreender a visão freireana sobre as relações de gênero existentes nas aulas de Educação Física.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Campos Pelotas. Aluna Especial no Curso de Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia. *E-mail*: alisane_machado@hotmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Campos Pelotas. Curso de Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia. *E-mail*: carvalhogrupelli@gmail.com

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Campos Pelotas. Curso de Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia. *E-mail*: vivihsribeiro@gmail.com

⁴ Licenciada em Pedagogia (UFMA), Mestre em Economia (UFPE) e Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP-Araraquara). Professora-adjunta no Departamento de Graduação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, *Campus Pelotas* atuando no PPG Educação e Tecnologia. Coordenadora Pedagógica e Docente na área de Estágio Curricular e Didática na Licenciatura em Computação.

Metodologia

A pesquisa desdobrou-se em leituras dinâmicas de quatro obras do educador, pedagogo e filósofo brasileiro, Paulo Reglus Neves Freire, que são: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia*, *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia da esperança*, entrelaçados com as experiências na educação básica (6º ao 9º anos), no período de 2015 a 2018.

Análise

Ao tentar fazer uma aproximação do estudo com a concepção pedagógica de Freire, não encontramos uma abordagem sobre questões de gênero propriamente ditas, porém o escritor aponta uma educação humanista, que vai de encontro com a proposta inicial.

A superioridade masculina no espaço acontecia quando “eles” demonstravam claramente que eram os “craques” de qualquer modalidade esportiva. Uma verdadeira situação de jogar junto e contra ao mesmo tempo, pois “elas” demonstravam não saber o que fazer com a bola e/ou não ter o próprio controle. E, por fim, a preferência dos alunos pelas aulas separadas, principalmente os meninos.

Resultados alcançados

Acreditamos que a contribuição da visão freireana, para ministrar aulas conjuntas, em que o desafio são as relações de gênero existentes nas aulas de Educação Física, sobretudo aumentar o índice da participação feminina, requer uma educação “utópica”, em outras palavras, da esperança e humanista, conscientizando sua identidade feminina e sua relação com o mundo e, nesse sentido, buscar sua independência entre as classes dominantes.

Referências

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Café com Paulo Freire: “ensinâncias, aprendizagens”, resistência

Ana Felícia Guedes Trindade¹
Liana Borges²

Este trabalho refere-se ao Projeto “Café com Paulo Freire, para pensar e transformar o mundo”, o qual foi iniciado no inverno de 2018, em Porto Alegre, pela iniciativa de duas educadoras populares freireanas, como um dos modos de resistir aos processos políticos de ataque às lutas populares e criminalização dos movimentos sociais e, em especial, a defesa legítima e imprescindível da imagem e trajetória de Paulo Freire, em tempos de eleições e pós-eleições presidenciais no Brasil. O Café organiza-se em espaços alternativos, tais como: livrarias, parques, casas de cultura, feiras de livros, escolas, universidades, residências criadoras, atraindo pessoas de diferentes contextos educativos não formais. A agregação tem se dado pelos vários mecanismos de redes sociais (facebook, whatsapp, grupos, messenger) e redes de amigos presenciais de cada pessoa engajada no Café. As Rodas de Conversas constituem a metodologia utilizada, nos quais as categorias são aprofundadas por leituras, místicas, questões levantadas pelo coletivo, sistematizações, relatos de experiências e memórias. O projeto encontra-se, em estado de *sementeiras*, em diversos municípios brasileiros, organizando-se como uma rede de aprendizagens. A disseminação do projeto conta com o engajamento político de pessoas que conhecem o constructo epistêmico de Paulo Freire e que se afirmam como animadoras culturais, agregando outras pessoas, com o propósito de realizar leituras e reflexões contextualizadas e orientadas pela realidade. As categorias epistemológicas são definidas pela curadoria cultural-pedagógica de Porto Alegre e, entre tantas, como Diálogo, Indignação, Amorosidade e Alegria, Esperança, Andarilhagem, Conscientização têm perpassado outras como Luta, Liberdade, Dignidade, Trabalho, Transformação, Consciência, Resistência, Rigoriedade Metódica, fluindo como a própria rede de significações de Paulo Freire, cujos conceitos, campos ou dimensões nunca existem sozinhos. Esta reinvenção de andarilhar com um Café de leituras e

¹ Doutora em Educação. Professora Estadual e da Rede Municipal de Porto Alegre. Cocriadora do Café com Paulo Freire.

² Doutora em Educação. Professora na Rede Municipal de Porto Alegre. Cocriadora do Café com Paulo Freire.

escrituras de mundos, inspirados e banhados pela obra de Paulo Freire, tem afirmado o quanto de resistência criadora existe nos educadores e educadoras populares que acreditam no inédito-viável e que, neste momento histórico, têm sentido a necessidade de pensar junto a coletivos esperançosos e transformadores de realidades.

Referência

STRECK, D., REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

Sou um educador

Anelise de Oliveira Rodrigues¹

Adão Eurides Filho²

Hedi Maria Luft³

Walter Frantz⁴

Este trabalho constitui-se de um poema fundamentado nos pressupostos de Paulo Freire, e, como tal, apresenta expressões da alma, apresenta um grito pelos direitos, por justiça social, pela dignidade humana. É uma denúncia e um anúncio. Objetiva provocar reflexões e novos olhares àqueles a quem a vida tem negado o direito de ser mais.

E eu vejo o menino,
Pés descalço, caminhando pela rua,
Lá vai ele, olhar sombrio, distante,
Caminha lentamente,
Sem rumo, sem fé, sem esperança.
Sem infância, sem alegria.
Menino sem chão, sem pão,
Menino sem tudo!
Sem vida? Quem sabe?!

Tão menino, tão pequeno...
Não tem mochila,
Mas carrega consigo, uma pesada e injusta bagagem,
O peso de quem não tem...
Não tem escola,
Não tem direito,
Não tem o que comer,
Não tem o que vestir,
Não tem para onde ir.

¹ Mestranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijui. Bolsista CNPq. *E-mail*: anerodrigues0202@gmail.com.

² Mestrando em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijui. *E-mail*: adamfilho@hotmail.com.

³ Doutora em Educação pela Unisinos. Professora no Departamento Humanidades e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijui. *E-mail*: hedim@terra.com.br.

⁴ Professor no Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais e no Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, da Unijui. Doutorado em Ciências Educativas, na Universidade de Münster (WWU), Alemanha; Pós-doutorado na Unisinos, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais.

Menino da periferia...
Esqueceram teu nome,
Tua imagem foi quebrada.
Menino invisível,
Negaram a tua existência.
Silenciaram o teu grito.
Tua dor não pode ser ouvida.
Emudeceram tua voz.

Te oprimem pela tua cor.
Te julgam pela tua aparência.
Hipócritas! Roubaram o teu riso,
E agora te culpam!
És culpado, porque enfeias o farol
Com as tuas mãos sujas,
A bater no vidro, do carrão importado
Da madame, do patrão.
A pedir esmolas, enquanto deverias estar na escola.

Que escola? Aquela que te mandou embora,
Porque diziam que não sabias te portar?
Onde se viu não saber falar?!
Que palavras são estas? Tão feias, tão sujas?
Oh! Meu Deus!
Menino mal-educado, indisciplinado,
Insolente, doente.
De onde tiras, tamanha rebeldia?

Menino mal-amado
Malvisto, malfalado
Tão menino, tão pequeno
Onde foi que te esqueceram?

Ainda espero menino...
Um mundo menos feio,
Que te devolva a cor,
E te envolva de amor.
Um mundo, onde tu sejas respeitado,
Ouvido, alimentado.
Onde tu sejas sonhado.

Ainda espero menino...
Te ver outra vez criança,

Ah! Doce infância!
Brincando, correndo,
Inventando tuas histórias,
Cheias de super-heróis, mocinhos,
Onde vilão não tem vez!
Onde, com aquarela, se pinta a boniteza do mundo,
Onde sempre, no final do “Era uma vez”,
Ecoa com um sonoro:
“Viveram felizes para sempre! “

Ainda espero menino...
Te ver na escola,
Não sentado, enfileirado,
Mas inquieto, a pensar na vida,
Na tua vida, na vida dos outros,
Na vida de gentes como tu!
Na tua comunidade
De como torná-la mais justa, digna,
De como acabar com a impunidade
Enfim, como transformar a sociedade.

Oh! Deus, me ajude!
Que eu não perca a esperança, a fé nos homens,
A capacidade de me indignar,
Que mesmo em dias tão sombrios
Me restem forças para professar:
SOU UM EDUCADOR!
Quero mudanças! Quero mudar!

Ainda espero menino...
Ver e ouvir o teu riso...

A participação comunitária em espaços não escolares: mitos e realidades

Maria Alice Bogéa Praseres¹

O resumo apresenta os desafios e as oportunidades de vivenciar os processos participativos em outros espaços não escolares. Nesse contexto, busquei acompanhar as atividades desenvolvidas no Instituto Dignidade Humana e Solidariedade (Humasol), cujo objetivo é acompanhar a participação e o protagonismo da comunidade do Recanto dos Signos – Cidade Operária – São Luís/MA. O tempo de imersão na comunidade iniciou em 2013 até os dias atuais. O atendimento abrange crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos com idade de 8 a 78 anos. Cada faixa etária com atividades compatíveis à disponibilidade física, motora e intelectual. No espaço são oferecidas turmas de teatro, música, judô, oficinas, na perspectiva de geração de trabalho e renda, dentre outros demandados pela comunidade. Para os participantes, um dos requisitos básicos e estarem matriculados em escola pública. A metodologia adotada é a observação, roda de diálogo, círculos de aprendizagem e integração. Sustento os argumentos teóricos em Freire (1979; 2006; 2001), Gadotti (2008). Pelos estudos e depoimentos revelados na minha pesquisa de mestrado, decidi trilhar, também, por espaços não escolares. O que me motiva é a curiosidade epistemológica de saber e conhecer as práticas participativas em espaços não escolares. O que parcialmente a pesquisa tem revelado é a descoberta de talentos, ou melhor, a oportunidade para as revelações. Vivenciar a alegria do aprender em crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas atividades propostas pelo Instituto Humasol, é concordar com Gadotti (2008): só aprendemos quando colocamos emoção no que aprendemos; do contrário, serão apenas palavras soltas em conteúdos meramente restritos à sala de aula. Outros pontos fortes, na perspectiva Freireana, é a compreensão da educação popular em diversos contextos, como direito de todos, e a ênfase que faz acerca da participação não como um *slogan*, mas um caminho à realização democrática da cidade, fazendo uma distinção entre colaborar e participar. Por fim, considero que, no processo dialógico, e no compartilhar

¹ Mestre em Educação pela Universidade Caxias do Sul. Graduada em Pedagogia pela Universidade Ceuma. Assessora Técnico-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA.

saberes, é revelado um universo infinito de oportunidades, a partir do território de cada sujeito.

Referências

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Ed. da Unesp, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

Cartas pedagógicas em *flipbook*: registro e reflexão sobre um conceito em construção

Nina Ventimiglia¹

Ana Lúcia Souza de Freitas²

Maria Elisabete Machado³

O trabalho consiste num *flipbook* sobre Cartas Pedagógicas (VIEIRA, 2018), tendo como objetivo dar visibilidade ao conceito, no âmbito do pensamento freireano, bem como propor a reflexão sobre seu potencial pedagógico quanto à articulação das ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Com este objetivo, compartilha a experiência da produção de Cartas Pedagógicas, elaboradas em forma de cartas-convite, no contexto das ações de pesquisa-formação, relacionadas ao projeto *Práticas de gestão da escola: saberes, tensionamentos e possibilidades*. Para tanto, reúne e publica cartas-convite elaboradas no âmbito da referida pesquisa. A seguir, indica algumas referências cuja leitura poderá contribuir para a compreensão e a respeito deste conceito no pensamento freireano. Paulo Freire nomeou como *cartas pedagógicas* o livro que deixou inconcluso, posteriormente publicizado por Ana Maria Freire, intitulando-o como *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. (FREIRE, 2000). Com base na experiência da pesquisa, fundamentada nesta e em outras referências (FREITAS, 2018; PAULO, 2018), propomos a reflexão sobre três questionamentos: O que caracteriza a escrita de uma Carta Pedagógica?; Quais os elementos que constituem esta modalidade de escrita?; Qual o potencial das Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de formação e pesquisa? Esperamos incentivar a produção escrita de *cartas pedagógicas*, de modo a contribuir para a compreensão, a consolidação e a recriação do conceito. Acreditamos ser esta uma modalidade de escrita inovadora e convidativa à produção autoral de educadores e educadoras.

¹ Assers/Aoergs. *E-mail*: ninaventimiglia@gmail.com

² Unisinos – Curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional. *E-mail*: anafr@unisinos.br

³ PUCRS. *E-mail*: mmelisabete@yahoo.com.br

Referências

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta sobre Cartas Pedagógicas: compartilhando experiências sobre a formação de professores/as e de gestores/as. In: Anais do II Congresso Internacional Paulo Freire: o Legado Global, 2018, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**. Campinas, GALOÁ, 2018.

Disponível em:

<https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/papers/carta-sobre-cartas-pedagogicas%3A-compartilhando-experiencias-sobre-a-formacao-de-professores/as-e-de-gestores/as>. Acesso em: 11 mar. 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos *et al.* (org.). **Anais do XX Fórum de Estudos**: leituras de Paulo Freire. Legado e presença de Freire no Rio Grande do Sul. [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018. Disponível em:

<http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/eventos/fpf.html>. Acesso em: 11 mar. 2019.

VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 75-76.

Eixo 3

Paulo Freire: educação e movimentos sociais

Coordenadores

Prof^ª Dr^ª Cheron Zanini Moretti (Unisc

Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa (UCS)

Articuladora

Doutoranda Joanne Cristina Pedro (UCS)

Reflexões sobre lutas e conquistas do movimento feminista Pelotas/RS: na perspectiva popular e descolonial

Adriana Lessa Cardoso¹
Márcia Alves da Silva²

Diante de tantos atos políticos organizados por feministas, no Município de Pelotas/RS, passei a refletir sobre as lutas e conquistas do movimento e como estamos dialogando enquanto sociedade civil organizada com o Estado. Somos mulheres de uma cidade do Sul do Sul do Brasil, globalizadas e conectadas com o mundo; sofremos as discriminações e opressões patriarcais que foram fundadas no colonialismo e no capitalismo. Temos vários grupos de mulheres ativistas, que não se conformam com as injustiças sociais e com práticas abusivas de um Estado que negligencia seu povo.

A história do movimento feminista de Pelotas começou no final dos anos 1980 e se fortalece a partir de 1990, com a criação de organizações não governamentais e grupos de mulheres organizados. Na esteira dessa experiência de luta por igualdade, contra opressão e o sexismo, cada vez mais esse movimento se amplia. O advento das redes sociais também impulsiona os feminismos, bem como a crescente onda conservadora que estamos vivenciando. Estas interações comunicativas permitem que se problematize a subalternização e motiva os movimentos de rua para protestar e exigir a manutenção dos direitos conquistados, bem como os que ainda não temos.

Antes de continuar precisamos expor de onde partimos para poder pensar sobre as pautas do movimento; estamos trabalhando em dois projetos de pesquisa, sendo o primeiro sobre mulheres idosas que atuaram no movimento feminista em Pelotas/RS e o outro um projeto de tese sobre a continuidade desse movimento. Por meio destas experiências precisamos dialogar sobre nosso entendimento de feminismo e em quais os paradigmas científicos e metodológicos têm nos situado, para refletirmos sobre esse movimento que é plural, diverso e de múltiplas interpretações. De acordo com a definição de Bell Hooks, “o feminismo é um

¹ Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista Capes. *E-mail*: adrianalessacardoso@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Programa de Pós-Graduação em Educação, CNPq. *E-mail*: profa.marciaalves@gmail.com

movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão”. (2019, p. 13). A autora também questiona se todas as mulheres são feministas, responde que não se nasce feminista, pois ser feminista é preciso ter consciência crítica das opressões com o foco em estratégias de intervenção e transformação. (HOOKS, 2019).

Como dissemos, o movimento feminista é diverso e as teorias feministas são plurais; contudo, a maioria rejeita as teorias totalizadoras e os processos tradicionais de validação das normas epistêmicas baseadas em pontos de vista universais. Um outro consenso entre as diversas teorias atuais, indica que não é suficiente entender como está organizada a vida social, é necessária ação, para fazer equitativo esse mundo, onde um dos compromissos do feminismo é a mudança para as mulheres em particular e a mudança social progressiva em geral. (EVERALDO, 2012). Delas destacamos a teoria feminista descolonial que vem buscando outros caminhos para compreender a sociedade de maneira sistêmica, integrada e dialógica. Para isso, é necessário transgredir o modelo patriarcal, racista, heteronormativo e sexista.

Tem-se na humanidade um paradigma eurocêntrico, heteronormativo, misógino, racista; nesse sentido, necessitamos criar novos paradigmas, e o feminismo negro, bem como o feminismo radical vem contribuindo, ao expressar que as feministas não brancas pouco ou quase nada consideram sobre as múltiplas opressões que as mulheres não brancas vivenciam. Maria Galindo (s/d), em seu livro *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar* questiona a bandeira de *inclusão e igualdade* que o feminismo liberal, branco e de classe média, articulado principalmente em organizações não governamentais (ONGs), se apropriou e distorceu. Destaca a importância dos dissensos; para combater politicamente esse feminismo universalizante e acrítico é necessário desvelar seu caráter de classe e de origem eurocêntrica.

Notemos, em outras palavras, que o feminismo liberal busca, em nome da inclusão e igualdade uma essência de mulher: universal, branca, classe média, burguesa, heterossexual, casada e mãe. De acordo com Hooks (2019, p. 75), “Mulheres brancas com privilégio de classe rapidamente se declaram ‘proprietárias’ do movimento, colocando as mulheres brancas de classe trabalhadora, as brancas pobres e todas as mulheres não brancas na posição de seguidoras”.

Portanto, a diversidade dentro da identidade essencializada de mulher é obscura e pouco questionada. Segundo a autora, a luta das feministas e seus sonhos foram apropriados a serviço do patriarcado e do capitalismo transnacional como mais um produto luxuoso. (HOOKS, 2019). Seus estudos vêm mostrando que a homogeneização das mulheres, sem revelar conflitos, é um pensamento simplista e romântico, pois não podem existir lutas em comum, sem considerar as hierarquias de classe, raça, idade, orientação sexual, cultura.

Neste aspecto, os feminismos críticos descoloniais contribuem significativamente, pois se propõem a conhecer e analisar as especificidades das mulheres, como forma histórica dos seres humanos. Também contribuem para desmitificar a condição natural em que as mulheres foram colocadas na sociedade, ocupando espaços de subalternidades.

A epistemologia feminista descolonial e sua abordagem sistêmica, cultural e política, por si sós, são interseccionais. A pesquisadora Kimberle Crenshaw (1985), que constitui uma compreensão estrutural da interseccionalidade, entende que classe, raça e gênero não podem ser compreendidas separadamente. Por ser um movimento contemporâneo e tributário dos avanços históricos, expressa os conflitos dentro da própria ação feminista, não para dividir as energias políticas, mas para potencializar o que antes não era visibilizado.

Percursos metodológicos

O pensamento descolonial feminista passa a ser um meio fundamental de mudança; de acordo com Bell Hooks (2017), a concepção progressista permite compreender os sujeitos no centro do fazer científico, social e cultural. Esta consideração do sujeito influi na nossa compreensão das múltiplas realidades, diferentemente da ciência moderna colonializadora. Nela, a ausência de sujeito concebeu o homem enquanto objeto de estudo. Nos seus atributos, o observador/colonizador observa o colonizado e o narra a partir de suas estruturas culturais (classe, raça, gênero, sexualidade, idade, dentre outras definições), julgando e impondo sua percepção de mundo. Ao desconhecer a diversidade e as diferenças, funda uma cosmovisão num sujeito universal, por isso, em sua narrativa descreve o outro e nega a biografia, a ideologia nas pesquisas.

Os estudos feministas e de gênero questionam as hierarquias arbitrárias e opressivas, visam a uma postura política relacionando teoria e prática social. Tratando-se de uma “nova” relação entre consciência política e formas de empoderamento social. Neste ponto, a pesquisa feminista se aproxima dos princípios da pesquisa participante (PP), que, em sua concepção permite interconexões e reflexões formativas com o pensamento progressista emancipador. Parte de uma leitura de mundo crítica e voltada à transformação social. Os princípios éticos, políticos e culturais, presentes na PP, fundamentam a articulação das ciências sociais e humanas para um fortalecimento do enfoque educativo, na construção metodológica deste estudo.

A conexão da presença da subjetividade social na ciência evitaria, assim, a objetificação, tanto das posições de cientista como da posição de investigadas, na geração de conhecimentos. O pesquisador Carlos Rodrigues Brandão (1987, p. 7) critica a dicotomia e a suposta neutralidade existente na ciência tradicional, “de um sujeito (dissolvido em ciência) e o objeto (o outro sujeito dissolvido em dado)”. Sem pretender indiferenciar posições de trabalho em todas as circunstâncias, esse autor considera que, para se conhecer uma dada realidade em profundidade, necessitamos de envolvimento e comprometimento pessoal entre o pesquisador investigado. Na sua argumentação, indica um perigo neste fazer científico presente na colonialidade histórica, “a missão do pregador catequista que um dia aportou da Europa no país, era a de fazer do outro um ‘como eu’, desde que subalterno”. (BRANDÃO, 1987, p. 10).

Ainda sobre graus e aproximações com a pesquisa participante, é importante pensar sobre o conceito de invasão cultural, uma ação não dialógica que gera principalmente dominação e dependência (FREIRE, 1980), para estarmos cientes de não incorreremos numa armadilha ética e praticar uma falsa generosidade, ao nos “comprometermos” com os sujeitos da pesquisa.

De acordo com Everardo (2012), a perspectiva feminista apresenta uma diversidade de métodos e metodologias, afirmando serem muitas as posições epistemológicas e ideológicas, não obstante ressalta a invisibilidade das mulheres que atribui à ideologia patriarcal e à sua decorrente misoginia. Nestes aspectos devemos estar atentas para não utilizar metodologias que reproduzam o machismo, o racismo, a heteronormatividade, e outros marcadores de identidade que são utilizados para oprimir e subalternizar.

Como vimos defendendo, os estudos feministas não buscam a objetividade, mas sim a intersubjetividade, Segundo McDowell (1999, p. 349), “una metodología que permite que las mujeres estudien a las mujeres en un proceso interactivo acabará con la explotación de la mujer como objeto de investigación”. Tendo em vista que cada vez mais necessitamos de pesquisas que respondam às necessidades sociais, é visível a importância de pesquisas que busquem as especificidades do campo estudado, pois não bastam apenas estudos sobre mulheres que têm na sua fundamentação uma teoria/metodologia patriarcal e colonial.

A pesquisadora ativista Radha D’Souza (2010) considera que precisamos problematizar o “ativismo” e a “pesquisa”, pensar sobre os espaços sociais em que o conhecimento é produzido e o efeito que esse conhecimento produz sobre a realidade. Seguindo a perspectiva da autora, o ativismo corre o risco de ser um termo esvaziado de sentido, pois foi apropriado e distorcido pela lógica neoliberal. Nesse aspecto, é necessário deixar claro qual ativismo pretendemos produzir enquanto pesquisamos. “A neutra linguagem genérica tem o efeito de des-historicizar, despolitizar e descontextualizar os conceitos, além de que enfraquece a importância que a formação de conceitos tem para a transformação social”. (D’SOUZA, 2010, p. 155).

Deste modo, com uma pesquisa feminista e descolonial, procuramos uma atuação no campo progressista. O ativismo que praticamos, considerando os limites dessa prática, reflete suas ações teoricamente, e que tem, como princípio questionar e até mesmo negar o feminismo branco, heteronormativo, eurocêntrico e neoliberal, buscamos uma transformação social radical. Nesta mesma linha, ao repensar a categoria mulher como universal, torna-se imperativo considerar as múltiplas opressões originárias por diferentes identidades culturais, denominadas de interseccionalidade.

Redes de auto-organização do movimento feminista

Objetivamos uma reflexão crítica e um levantamento das principais atividades realizadas pelo movimento feminista de Pelotas, RS. Para construir o *corpus* da pesquisa, utilizamos as narrativas de mulheres que militaram nos anos 1980 e ainda permanecem no ativismo. Os dados atuais são da participação no

movimento, com uso de diário de campo e levantamento, por meio das redes sociais, que é muito utilizada para divulgar eventos e informes dos grupos feministas.

No processo de observação participante, iniciado em março de 2018, foi possível refletir e visualizar os espaços de lutas e conquistas políticas, ainda expor algumas características das mulheres atuantes no movimento, ou seja, aquelas que participam de reuniões de planejamento e organizações das mobilizações, com o intuito de transformar tanto o espaço doméstico quanto o espaço público, em lugares melhores para viver.

As ações desse movimento se organizam em atos públicos, geralmente em frente ao Mercado Público de Pelotas ou no chafariz central, lugares de bastante circulação de pessoas, normalmente com caminhada. Além de contar com carro de som (normalmente cedido pelos sindicatos), para poder apresentar as pautas, temos as rodas de conversa: um grupo de mulheres que tocam tambores; há as que fazem performance; as bancas de economia solidária; entrega de panfletos informativos; colagem de cartazes entre outras atividades que são propostas. É importante ressaltar que o movimento não pretende ser pontual, pois exige várias reuniões para discutir, refletir e delimitar as pautas. Tanto antes dos atos como após realizam-se articulações com várias instituições, para realizar círculos de conversa e palestras, bem como participação em programas de rádio. Os objetivos são variados; no entanto, o caráter dialógico, a formação humana e o respeito às diferenças são condições firmadas. Todas têm direito a expressar seus pontos de vista. Por não ser um movimento homogêneo, o diálogo e o respeito aos diferentes interesses são necessários e reafirmados.

A característica de não centrar todas as forças apenas nos atos públicos articula-se, no nosso ponto de vista, com a teoria de conscientização de Freire, pois temos a intenção de criar uma cultura de participação política e empoderamento social, e isso só é possível se tivermos consciência social coletiva. (FREIRE, 1980; 1986). “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, 1980, p. 26). Nesse sentido, estamos em constante diálogo, seja nas redes sociais, nos espaços escolares ou nas reuniões específicas do movimento, buscamos uma reflexão crítica para ampliar nossas lutas e que elas

deixem de ser individuais e passem a ser coletivas, ou seja, de todos e todas que se indignam como afirma Bell Hooks (2019), contra o sexismo, a exploração e a opressão de gênero, classe e raça.

Neste grupo diverso de mulheres, contamos com a participação de universitárias, tanto alunas quanto professoras. Mulheres ligadas aos sindicatos e a partidos políticos de esquerda; profissionais autônomas (advogadas, arquitetas, agrônomas...), que já atuaram no movimento estudantil e continuam no ativismo; professoras e alunas das redes municipais e estaduais e federais de Ensino Fundamental e Médio; algumas lideranças dos diversos movimentos sociais, como, por exemplo, o MST. Tanto nos anos 1990 como atualmente, o movimento feminista teve forte colaboração de vereadoras que, em seus mandatos, tinham como principal pauta as lutas das mulheres, e muito das conquistas advêm desses cargos que foram ocupados por mulheres comprometidas com a pauta feminista.

De acordo com Céli Pinto (1992) o sujeito que adere ao movimento se constitui um “novo sujeito”, coloca-se frente a uma linha de tensão com familiares, vizinhos, colegas de trabalho; estabelece novas relações de poder, para as mulheres. Esse enfrentamento pelo espaço público é mais acirrado, pois, historicamente, seu lugar não é a tribuna, mas o tanque e o fogão. Neste aspecto, podemos dizer que temos muitos avanços no movimento feminista, mas ainda não são todas as mulheres que conquistaram seus direitos de cidadãs.

Visto que nem todas têm seus direitos garantidos, ainda temos muito que lutar e os grupos de mulheres se organizam de várias maneiras em Pelotas. Temos o Conselho Municipal da Mulher, o Grupo Autônomo de Mulheres de Pelotas (GAMP), são os meios mais antigos, também a União de Mulheres Brasileira (UBM), que tinha uma militância nos anos 1990 e se desarticulou, mas atualmente voltou ao ativismo. Conjuntamente temos vários outros grupos que se articulam, de acordo com a pauta necessária do momento. Com forte participação, podemos destacar os coletivos de mulheres, que se reúnem a partir dos partidos políticos de esquerda. Ao fazer o levantamento dos grupos auto-organizados e/ou coletivos, principalmente os universitários, podemos inferir que a articulação não se mantém por muito tempo, por ser formada quase que exclusivamente por alunas; existe um esvaziamento e extinção do grupo, assim que as alunas concluem o curso. Entendemos que não é o ideal, mas, ao mesmo tempo, cria-se uma força política forte de reivindicação, ainda que provisória.

O que reúne esses grupos são as diversas desigualdades, opressões e discriminações que as mulheres experienciam cotidianamente. De acordo com Céli Pinto,

o movimento feminista organiza-se para lutar contra uma condição: não é a luta por políticas públicas, por revisões de códigos de direito ou mesmo por creches, delegacias, etc. que constituem o movimento, mas a luta contra uma condição dada historicamente pela desigualdade nas relações de gênero, que se expressam ao nível público e ao nível privado, ao nível da razão e do afeto, do trabalho e do prazer, da obrigação e do desejo. (PINTO, 1992, p. 132).

Desse modo, as lutas reivindicatórias no movimento feminista em Pelotas vêm sendo: as pautas que se apresentam no cenário mundial, como, por exemplo, a legalização do aborto; as do contexto político nacional – mulheres unidas contra o fascismo e contra o atual presidente, #EleNão, contra sua ideologia ultraconservadora e, recentemente, contra a reforma da previdência; também podemos destacar as pautas elencadas e discutidas por meio das comemorações e do ativismo de 8 de março, Dia Internacional de Luta das Mulheres Trabalhadoras. Neste ano de 2019, foram, por nossa vida e por Marielle. Basta de feminicídio, mulheres contra Bolsonaro nas ruas de todo o País dizendo NÃO à reforma da previdência e por nenhum direito a menos e contra todo tipo de violência, opressão e exploração. Também existem pautas que ocorrem por meio de denúncias, como, por exemplo, a possível, “provável”, fraude nos exames citopatológicos na rede municipal. Estamos pressionando o Ministério Público para a conclusão das investigações. Juntamente ainda temos as pautas que são históricas: acesso à cidadania plena, direito ao trabalho e aos direitos reprodutivos, combate ao racismo e ao assédio sexual, entre outros.

Assim, interpretamos que, em Pelotas, existe um forte movimento feminista que reivindica políticas públicas para mulheres, questiona a condição imposta pela sociedade patriarcal e também se articula com outros movimentos sociais, por entender que a população não possui acesso à educação transformadora, moradia digna, o direito à terra, e aos direitos trabalhistas, entre outros. Diante deste contexto, podemos listar algumas conquistas importantes para as mulheres, que advêm de muito esforço coletivo.

Sendo elas, a criação da lei que instaurou o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher de Pelotas, a Delegacia da Mulher (neste momento estamos

lutando para que funcione 24 horas por dia e 7 dias por semana) – e também um albergue para acolher mulheres em situação de risco, conhecida por Casa de Acolhida Luciety, a Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, vinculada à Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher, onde atualmente funciona a Patrulha Maria da Penha/Brigada Militar, a Escuta Lilás (linha telefônica de atendimento para mulheres), com o apoio do Centro de Referência da Mulher, da Defensoria Pública do estado e do Instituto Geral de Perícia/IGP/RS. Nesta mesma esteira também temos a Lei antiassédio, Lei de uma campanha permanente de combate ao assédio e à violência sexual, Lei parada segura. Neste ano de 2019, em comemoração ao 8 de Março, tivemos aprovação das leis de combate à violência obstétrica, Lei de igualdade nos postos de trabalho, Lei pelos direitos das gestantes.

Considerações finais

Evidenciamos que, no Município de Pelotas/RS, existe um consistente movimento feminista que reivindica políticas públicas para mulheres, questiona a condição imposta pela sociedade patriarcal, também se articulando com outros movimentos sociais. Esse movimento tenta dialogar com as classes populares, mas atua principalmente na região central, não conseguindo um alcance maior nas periferias, e essa é uma das reflexões que aparecem muito nas reuniões de ativismo, isso não quer dizer que as lutas e o desejo de transformação não atendam também as mulheres mais pobres e periféricas. Entendemos que existe uma diferença, e gostaríamos de somar nossos esforços com as demandas das mulheres da periferia, que, além da opressão de gênero e raça, sofrem exclusão e discriminação de classe.

Outro aspecto a ser destacado é que o ativismo é realizado por meio voluntário de mulheres que se indignam com as opressões e discriminações; portanto, nem sempre temos os recursos financeiros apropriados para investir em material didático e informativo, bem como locomoção para atuar em diferentes localidades. Não existe um espaço físico que caracterize uma identidade desse movimento. Contamos com as escassas colaborações sindicais (atualmente estão mais difíceis de conseguir, pois com o fim do imposto sindical, os próprios sindicatos estão com dificuldades de colaborar).

Por fim, sob a óptica descolonial gostaríamos de destacar que o movimento feminista de Pelotas é complexo, descontínuo, plural, portanto árduo de ser descrito e reduzido. Não é apenas um movimento para as mulheres, suas pautas transcendem a relação homem *versos* mulher, porque visam a construções de feminilidades e masculinidades. Estes movimentos buscam uma cidade democrática, criando redes de diálogo entre sociedade civil e o Estado, possuindo demandas específicas que se somam às lutas gerais. Nesse sentido, concluímos que cada vez mais precisamos de espaços dialógicos e de conscientização popular, distanciando-nos do basismo e do elitismo acadêmico; e o diálogo precisa firmar as lutas interseccionais.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. **Revista Subjetiv**. 1985.
<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/mapping-the-margins-intersectionality-identity-politics-and-violence-against-women-of-color-kimberle-crenshaw1.pdf>.
- D'SOUZA, Radha. As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da globalização. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- EVERARDO, Maribel Ríos. Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. *In*: GRAF, Norma *et al.* **Investigación feminista: epistemologías, metodología y representaciones sociales**. México: Unam, 2012.
- FREIRE, Paulo **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GRAF, Norma Blazquez. Epistemología feminista temas centrales. *In*: GRAF, Norma Blazquez *et al.* **Investigación feminista: epistemología y metodología y representaciones sociales**. México: Unam, CIICH, 2012.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- McDOWELL, Linda. **Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas**. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de València e Instituto de La Mujer, 1999.

PINTO, Céli Regina Jardim. Movimentos sociais: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. *In*: COSTA, Albertina de O.; BRUSCHINI, Cristina (org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, São Paulo, 1992.

POSSAMAI, Zita Rosane. **Cidade fotografada**: memória e esquecimento nos álbuns fotográficos: Porto Alegre, décadas de 1920 e 1930. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

Grupo de mulheres: transformações sociais e implicações na psicologia clínica

Raquel Furtado Conte¹

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar as implicações das práticas psicoterápicas com um grupo de mulheres que vivenciaram violência doméstica, as quais vão de encontro a uma pedagogia feminista (LOURO, 1997), ou seja, favorece o surgimento de transformações sociais tanto na relação entre os coordenadores do grupo e as participantes como na relação entre o professor e seus estagiários. É de um lugar de educadora, psicóloga e psicanalista que busco compreender as relações possíveis entre o fazer clínico e suas relações com a educação.

O grupo de mulheres ocorre num serviço da clínica-escola do curso de Psicologia, de uma Universidade no interior do RS, as quais são encaminhadas pela rede de apoio às mulheres que sofrem violência doméstica. Os acadêmicos que participam dessa atividade estão matriculados em uma disciplina de final de curso, considerada uma prática psicológica, denominada de laboratório. Os alunos participam junto com a professora de atendimentos grupais às mulheres e, além disso, de acordo com as demandas, algumas mulheres são atendidas individualmente. Este trabalho aborda as mulheres atendidas no grupo e, parte de um relato de experiência ainda em expansão. Para a realização das reflexões neste estudo, partimos de algumas considerações iniciais acerca da atividade realizada.

Por tratar-se de um grupo, o diálogo e a discussão de diversas vozes são primordiais. A pedagogia feminista parte do pressuposto de que as relações de gênero são produzidas pelo modelo patriarcal de nossa sociedade, e encontram suporte no debate de classe social, surgida com o capitalismo. O modelo feminista de educação está pautado por um conjunto de práticas que rompe com o lugar do saber vinculado a uma fonte que representa a autoridade. A proposta da dinâmica

¹ Doutora em Diversidade e Inclusão Social. Professora na Universidade de Caxias do Sul, no curso de Psicologia. *E-mail*: rfconte@ucs.br

é baseada no diálogo, no qual todas as vozes são produtoras de sentido e representantes de saberes. (LOURO, 1997).

Para Freire (2007), a educação libertadora, problematizadora, implica a exigência da superação, da contradição educador-educandos. Nesse sentido, as práticas psicoterápicas devem se aproximar daquelas denominadas educativas, no sentido de que devem promover a retirada do lugar de submissão das mulheres, em suas relações interpessoais e no exercício de poder entre elas, assim como retirar do psicólogo o lugar daquele que tudo sabe.

De acordo com Freud (1913; 1996), toda relação autoritária é vivenciada como a de opressor-oprimido, relação também desenvolvida por Freire (2001). Em seu artigo “Totem e tabu”, Freud expressou o papel fundamental da educação sobre a socialização da criança, pois que a disciplina humaniza os instintos mais arcaicos do sujeito. Para Freud, a educação visa a impedir a expressão de tendências pulsionais espontâneas, portanto, essenciais para a socialização. A educação atua no desejo primitivo, tornando-o dominado ou sublimado.

No exercício da profissão de psicóloga e educadora, as práticas psicoterápicas, no grupo de mulheres que sofreram violência doméstica, visam a uma reflexão acerca do papel e da função das mulheres associados aos valores e posicionamentos das mesmas, diante da situação de violência experimentada. A partir da vivência de coordenação desses grupos, com os acadêmicos do curso de Psicologia, observou-se a necessidade de refletir sobre a articulação teórico-técnica do ponto de vista das transformações sociais que ocorrem, durante o encontro do grupo de mulheres, mais os coordenadores do grupo e, posteriormente, entre a professora (psicóloga) e seus estagiários, durante o exercício de reflexão e discussão dos fenômenos observados.

Objetivo

Discutir as formas pelas quais as mulheres que vivenciaram violência doméstica transformam suas práticas no cotidiano, bem como identificar as manifestações de suas subjetividades, a partir da relação transferencial com os coordenadores do grupo e as transformações operadas na professora e nas suas relações com os estagiários.

Referencial teórico

Este trabalho parte do pressuposto teórico da área disciplinar da autora, a Psicanálise, com os conceitos básicos a serem utilizados na clínica: associação livre, atenção flutuante e transferência. A associação livre remete à tentativa de deixar que o sujeito fale livremente, sem direcionar crítica ou julgamento, retirando do analista qualquer possibilidade de utilizar a sugestão ou imposição sobre o paciente. À atenção flutuante cabe o ato de não dirigir atenção para algo específico, mantendo a atenção uniformemente suspensa diante de tudo aquilo que se escuta. A escuta e a fala assumem um lugar central na Psicanálise (FREUD, 1912; 1996). A transferência decorre dos processos psíquicos investidos pelo paciente sobre a figura do analista, muitas vezes podendo ser sentimentos e sensações que são revividas na relação atual, que remetem a vivências passadas. A escuta analítica, com o objetivo de tornar consciente o inconsciente, fica revestida de um saber e/ou poder, o que pode ser identificado na expressão lacaniana do analista, como lugar de sujeito suposto saber. Esse lugar pode ser delegado inicialmente ao analista, porém, com o avanço do processo, cabe a ele que recuse a ocupação desse lugar. A condução do processo analítico visa a que o paciente possa descobrir-se, sendo que há um saber em si que ele mesmo desconhece. Para o alcance do mesmo, é preciso que o paciente aprenda a se escutar. Nesse sentido, a posição do analista de não saber é importante para exercitar a escuta analítica. (QUINET, 1998).

A partir desses suposições, procuro associar a metodologia do trabalho de grupo com mulheres os pressupostos da teoria de Freire (1997), articulando as práticas no grupo, visando a um processo individual de transformação da pessoa em sujeito político-crítico e propositivo, que se realiza somente em coletivos. Com base em diálogos acerca do feminino, capitalismo, identidade, corpo e sexualidade, o grupo de estagiários e a professora tiveram como objetivo articular essas questões com as mulheres encaminhadas ao grupo, a fim de colaborar com o processo de emancipação das mesmas. O grupo de mulheres seria, portanto, o espaço potencializador para a construção de um sujeito político-crítico e construtivo.

O grupo de mulheres foi elaborado com base na teoria e prática de seu fundador, Pichon-Rivière (1998), psiquiatra e psicanalista argentino. Para o autor,

o grupo é um conjunto de pessoas ligadas no tempo e espaço, articuladas por sua mútua representação interna, que se propõe, explícita ou implicitamente, a uma tarefa, interagindo em uma rede de papéis, com o estabelecimento de vínculos entre si. O grupo, portanto, se põe como uma rede de relações, com base em vínculos entre cada componente e todo o grupo e vínculos interpessoais entre os participantes. O grupo operativo tem como propósito uma tarefa, em torno da qual os membros se reúnem. Esta tarefa é compreendida em nível consciente; porém, tem uma dimensão afetiva que existe no inconsciente do grupo. Dessa forma, um nível de funcionamento do grupo é lógico e relacionado à tarefa e outro está envolvido com as emoções e a dinâmica psíquica do grupo, seus medos e suas fantasias. Os objetivos conscientes do grupo delimitam a tarefa, porém, seus participantes têm uma tarefa interna que é trabalhar com os processos vividos, em nível consciente e inconsciente, que dificultam ou mesmo impedem a realização da tarefa externa.

Portanto para a realização do grupo com mulheres, a psicanálise esteve presente, a partir dos pressupostos básicos acima mencionados, durante a realização do grupo com mulheres e, durante a discussão e reflexão do mesmo entre a professoras e os acadêmicos. Procurando evitar a repetição do dualismo opressor-oprimido, tão bem descrito por Freire (2007), salienta-se para o lugar do suposto saber que precisou ser constantemente monitorado pelo coordenador do grupo e, posteriormente, durante reflexão e debate com os acadêmicos. Foi respeitado o princípio do grupo operativo referido por Pichón-Rivière (1998), buscando caracterizar um tema a ser debatido pelas mulheres, procurando identificar e compreender os fenômenos surgidos na relação entre as participantes, que enunciava ao mesmo tempo os processos transferenciais entre os membros e a sinalização de possibilidades de ação e transformação social dos sujeitos, a partir do coletivo.

Metodologia

Trata-se de um trabalho de cunho qualitativo e exploratório (MINAYO, 2010). Fizeram parte do grupo quatro mulheres de 30 a 50 anos encaminhadas pela Coordenadoria da Mulher de uma cidade do interior do RS para uma clínica-escola. Para a participação, as mulheres assinaram um Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido, no qual era informado acerca da possibilidade dos dados serem utilizados para publicações, desde que resguardado o sigilo da identidade das mesmas. Para a coleta de dados foram utilizadas as entrevistas iniciais individuais com as integrantes do grupo, a fim de verificar sua adequação e disponibilidade para participação no grupo. Os critérios para a exclusão do grupo foram as mulheres que não queriam participar do grupo, bem como aquelas que não estavam enfrentando, no momento atual, algum tipo de conflito com a situação de violência ou mulheres com outros transtornos mentais associados à queixa da violência doméstica. Nesses casos, as mulheres que aceitavam atendimento individual foram atendidas pelos estagiários do laboratório. Posteriormente às entrevistas individuais, foram realizadas entrevistas grupais, de 60 minutos semanais, num total de cinco encontros até o momento. Observações e relatos das sessões grupais foram realizados pelos acadêmicos que estavam na sala de espelho, ou seja, uma sala na Clínica-Escola, que permite a participação visual e auditiva daquilo que ocorre nas sessões.

Os procedimentos utilizados para a realização desse trabalho foi, inicialmente, a leitura de tema sobre os pilares teóricos que sustentam o grupo, dentro da perspectiva psicanalítica e com base na pedagogia feminista. Para isso, foram elencados artigos e livros, de acordo com os objetivos propostos para a realização do grupo com mulheres. Posteriormente, foram realizados apontamentos numa Ficha Catalográfica. Num segundo momento, a partir dos relatos das sessões com as mulheres, foram realizados os recortes dos conteúdos trazidos pelas mesmas e, posteriormente, foram selecionados os temas mais recorrentes, os quais foram agrupados em categorias. Portanto, a leitura exploratória, seletiva e interpretativa foi preconizada ao longo de todo o processo.

O referencial de análise foi a análise temática (MINAYO, 2010), a partir dos temas e processos interpretados pela professora e por todos os acadêmicos envolvidos no processo.

Resultados

Os temas emergentes no grupo de mulheres foram elencados, a partir dos conteúdos trazidos pelas mesmas. O contrato inicial foi estabelecido em relação à duração das sessões, sigilo, bem como o objetivo central que era o de fortalecer as

mulheres nesse processo de superação das violências vivenciadas. Assim, definimos os seguintes temas: caracterização e identificação das mulheres, processos transferenciais vivenciados, desamparo e sobrevivência.

Na categoria *Caracterização e Identificação das Mulheres*, observou-se que as mesmas se apresentam com o seu nome, relatando a violência experienciada com emoção e sofrimento visíveis. Os filhos aparecem como partes identitárias delas, assim como seus papéis de mulher e mãe em conflito, nas quais elas abdicam de sua condição de mulher priorizando a permanência da instituição família e dos filhos, num mesmo território. Assim as mulheres se descrevem:

“Sou a Maria (nome fictício), quase morri mas estou aqui, sobrevivi. Eu tenho um filho de 15 anos, que já perdi para as drogas, mas faço questão de ficar em casa para que ele não durma na rua”.

“Sou a Joana (nome fictício), a minha situação é diferente, só tô esperando a Justiça ser feita. Não sei por que demoram tanto. Só tenho um filho morando comigo e não tinha como eu ir para o abrigo, porque ele tem deficiência visual, preciso cuidar dele”.

“Sou a Clara (nome fictício), meus filhos já são grandes e eu esperei eles crescerem para eu me libertar. Nunca me incomodaram e eu aguentei uma vida inteira de agressão para manter a família unida, mas ele resolveu me trair daí eu resolvi cair fora”.

“Sou a Betina (nome fictício), moro com meu marido, temos um filho de três anos, o guri já tá assim bem nervoso. Mas eu se precisar bato nele também, às vezes ele tá lá que nem se aguenta de pé de tanta droga e álcool que usou... não sei ainda o que vou fazer”.

Na categoria *Processos Transferenciais vivenciados*, as mulheres apresentam, no discorrer das sessões, suas possibilidades de vivenciarem, através do relato das demais, situações já experienciadas, o que reativa raiva, dor ou opiniões para a resolução de problemas, de acordo com a situação em que elas se encontram. Por vezes, manifestam julgamento, como “não fica nessa, sai disso, tu não vê que tu pode morrer” (sic). Outras vezes, sentem-se na mesma situação e manifestam as dificuldades juntas: “Tá que nem eu, se não fosse os filhos...” Além disso, as mulheres procuram informar umas às outras o que devem fazer; por exemplo, quando Joana responde à Betina que ela deve fazer a denúncia, já que ela ainda não o fez, assim ela pode ter direito às medidas protetivas e fica

registrado o nome do agressor na polícia. Porém, ao mesmo tempo, Joana se contradiz, já que ela espera por justiça que ainda não foi feita, ela comenta: “Mas não adianta de nada as medidas, o abrigo, pois quando a gente sai de lá, se eles querem eles acham e matam a gente”. Maria, ao relatar sua situação, a do filho drogado e da sua limitação perante o vício das drogas, mobiliza Betina a sair de casa; porém, Maria reconhece Betina e sua situação pessoal, dizendo: “Eu te conheço não sei de onde...” Ao identificar que a mesma tem um irmão morando no mesmo bairro que o dela, ela logo em seguida comenta: “É fácil falar da vida dos outros quando a gente não tá na situação, e às vezes nem resolvem a sua situação”. Em outra sessão, encontravam-se no grupo Clara e Joana, ambas não se conheciam e quando Clara relata sua situação de constrangimento, ao saber que seu marido a traía, Joana, que era amante de seu ex-companheiro agressor, quase dorme na sessão. Clara relata seu descontentamento quando o marido conta, na frente do Oficial de Justiça: “Eu tenho sim uma companheira” e logo em seguida ela acrescenta: “Ele batia a mão no peito para dizer isso”. Então ela diz que não era a primeira vez que ele a traía, mas duas companheiras, ela não tinha condições de aceitar. Quando Joana expõe a sua situação com seu ex-companheiro, Clara pergunta se ela morava com ele, e Joana vagamente expõe que ele foi morar e depois descobriu que ele era casado. Porém, não relata sua decisão de ter permanecido com ele, apenas brevemente repassa essa informação que já era conhecida pela coordenadora do grupo. Observa-se aqui um constrangimento na revelação de ações por parte de Joana que, ao escutar o relato de Clara, na posição de mulher traída pela amante, se recusa a assumir esse papel para ela. Nesses instantes de transferências cruzadas, a coordenadora do grupo e os demais estagiários presentes sentem a tensão e o conflito instalados; algo novo aparece no grupo que emerge da relação entre as participantes, ou seja, o estranho se torna familiar.

Nessa categoria, ressaltam-se, ainda, os sentimentos despertados na professora e nos estagiários, que muitas vezes é de raiva, impotência e ausência do que dizer. Nas discussões e nas reflexões sobre os casos, estagiários e professora divergem em relação aos sentimentos despertados, porém, identificamos experiências pessoais e profissionais diferentes que nos levam à compreensão dos casos de forma diferenciada. Suportar o lugar do não saber é um desafio proposto na clínica cotidianamente.

Na categoria *Desamparo e Sobrevivência*, foi possível identificar em diversos momentos o medo e a dificuldade das mulheres para sentirem-se protegidas diante das medidas protetivas que receberam, uma vez que os agressores não foram presos. Em outros momentos, o desamparo surgiu frente àquelas mulheres que não conseguem tomar uma decisão quanto às ofensas e às atitudes de dominação do companheiro. Em prol dos filhos, justificam suas raízes e repetem seu comportamento de passividade e aceitação diante dos maus-tratos do outro. Nas seguintes falas podemos perceber essas questões, como as descritas abaixo:

“Ele às vezes aparece lá em casa tarde da noite, fica querendo bater no guri do nada. Eu bato também, mas ele não sabe bater. Eu tenho que me colocar na frente. E me diz que se eu for embora eu não vou levar o guri, ele vai atrás e dá um jeito, não sei o que fazer”. (Betina).

“Eu até iria para a Casa abrigo, mas como vou deixar meu filho, sozinho ele não pode entrar em casa porque ele vende tudo em troca da droga, e deixa ele para fora de casa, é difícil né, ver teu filho na rua, passando frio, puro osso dormindo no chão do prédio”. (Maria).

“Tenho uma filha de 12 anos, meu ex começou a mandar mensagem ameaçando que ia esperar ela na saída da escola, tive que trocar a escola e deixar ela morando com minha mãe, assim ele não faz nada com ela, mas informei no Judiciário”. (Maria).

Em outros momentos, foi observada a sobrevivência; quando as mulheres descrevem suas ações de forma positiva, manifestam seus medos, porém de forma tolerável e conseguem compreender que tomaram a atitude correta para preservar sua vida e a de seus filhos. Nessa categoria, a professora e os acadêmicos também se identificaram com esses sentimentos, ora sentindo-se impotentes e avessos aos avanços legais, que não se cumprem como idealmente estão construídos, ora sentindo-se sobreviventes, pois a cada sessão um temporal de vivências agressivas são despejadas e as quais precisamos transformar em sentimentos e significados para as mulheres.

Discussão

O grupo de mulheres, considerado um espaço coletivo, no qual cada sujeito é capaz de agir e transformar-se a si mesmo e ao outro; pode ser considerado um lugar de transição, pelo qual as mulheres perpassam e podem reproduzir novos papéis e funções para além desse campo.

Para Pichón-Rivière (1998), o grupo origina suas próprias ações e pensamentos, em um princípio de autonomia. Dessa forma, é comum que, mesmo que os participantes do grupo estejam favoráveis a mudanças, as resistências podem aparecer diante do medo da perda e do ataque. O medo de perder a identidade que se tem e o medo do desconhecido podem levar ao aparecimento das ansiedades paranoides e persecutórias.

Percebe-se que a identidade das mulheres está vinculada ao papel de esposa de um agressor ou ex-agressor e ao papel de mãe de seus filhos. Perceber-se como sujeitos em outra instância, que não seja aquela do patriarcado, que designa à mulher o campo da família como espaço de reprodução e cuidados à prole, torna-se um desafio a ser conquistado nesse grupo. Nesse sentido, o medo do desconhecido e da perda da identidade é notável em relação à Betina e Maria, as quais não veem alternativa para outros espaços e funções que não seja a da posição materna.

A educação baseada no feminismo, a partir do coletivo proposto por Freire (2007), centra-se na ideia de que é preciso atuar na consciência das desigualdades de gênero, de raça e classe social também, fornecendo insumos para desencadear processos de libertação pessoal, articulados a ações coletivas de rupturas e emancipação. Assim, partindo do cotidiano dessas mulheres, no qual o capitalismo, o patriarcado estão em torno das explicações sobre os problemas vividos, o grupo se propõe a articular um espaço de diálogo, identificando os elementos que bloqueiam a vida das mulheres.

Nesse sentido o grupo operativo, baseado em debates sobre o lugar da mulher, direitos e possibilidades de ação frente às situações emergentes, fizeram parte das discussões grupais, na tentativa de refletir e compartilhar os sofrimentos e as resistências, visando a elaborar aquilo que foi vivido em conjunto e nas singularidades. No processo de refletir e compartilhar sentimentos, o grupo

iniciou seu processo de afiliação e pertença, os quais são indicadores básicos para o desenvolvimento dos outros processos no grupo. (PICHÓN-RIVIÈRE, 1998).

A cooperação (PICHÓN-RIVIÈRE, 1998) pressupõe ajuda mútua e se dá mediante o desempenho de diferentes papéis e funções. Nesse sentido, percebe-se que as mulheres procuram ajudar umas às outras, em relação à forma de enfrentamento à violência, porém, aquelas que superaram essa situação já partilharam anos de convivência com o agressor, o que não serve de referência para aquelas que ainda estão convivendo com o mesmo.

A comunicação (PICHÓN-RIVIÈRE, 1998) é um processo que leva em conta as redes de comunicação no grupo, abrigando possibilidades e entraves. Dessa forma, envolve também o conflito e a necessidade de trabalhar sobre ele. A maneira do grupo resolver seus entraves na comunicação pode favorecer a observação dos obstáculos à aprendizagem. A aprendizagem, num grupo, só pode ocorrer quando o grupo consegue agir em conjunto. Nesse sentido, aliado às contribuições de Freire (2007), o coletivo fortalece e auxilia a emancipação das mulheres, nos pequenos espaços que são constituídos por elas.

Assim como as mulheres precisam constituir seus espaços para construírem transformações em seu cotidiano, a professora e seus acadêmicos também precisaram fazer um exercício grupal para discutir e compreender os fenômenos grupais identificados. De acordo com Freire (1966), a educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas, e estas mudam o mundo, portanto, o processo de aprendizagem também deve incluir as pessoas que coordenam o grupo e, de alguma forma, se responsabilizam pelas tarefas e atividades desenvolvidas nesse espaço. Nesse sentido, o trabalho de reflexão sobre os sentimentos transferenciais e a posição que as mulheres ocupam no grupo fizeram parte do exercício de pensar sobre as ações e respostas da coordenadora e de seus estagiários, durante as sessões grupais.

A primeira e principal tarefa da coordenadora foi a de ocupar o lugar de suposto saber, tanto por parte dos estagiários como das mulheres participantes do grupo. Nesse sentido, foi preciso estar aberta à singularidade desse outro que fala, tanto na dimensão referente a seu sofrimento e pedido de ajuda, como no que diz respeito ao efeito de sua ação terapêutica sobre ele. O objetivo foi o de abrir caminhos para que cada mulher pudesse repensar sua história e, ao mesmo tempo, abrir espaço para que cada estagiário pudesse repensar o grupo e suas implicações

na compreensão do fenômeno, de acordo com as vivências pessoais de cada um. De acordo com Roudinesco (2000), a psicanálise baseia-se no método da cura pela fala, no qual a verbalização do sofrimento, a busca de palavras para expressá-lo, permite, senão curá-lo, ao menos tomar consciência de sua origem e assumi-lo.

De acordo com os sentimentos de desamparo e sobrevivência das mulheres, a professora e os estagiários vivenciaram muitos momentos de confusão, impotência e vazios de sentido. Portanto, os momentos de discussão estão atrelados a essa transformação política, no sentido atribuído por Freire (2007), e através dos quais foi possível encontrar formas de ações possíveis frente às vivências de violência comunicadas pelas mulheres e que invadiam o psiquismo de todos aqueles que as escutavam. A violência sobre o psiquismo, nos quais os pensamentos não são possíveis de pensar, é uma das formas de a pulsão de morte instalar-se no psiquismo dessas mulheres, impedindo-as de agir e buscar vínculos de amor ao invés de vínculo tanáticos. (FREUD, 1996).

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo a discussão das formas pelas quais mulheres, que vivenciaram violência doméstica, transformam suas práticas no cotidiano, bem como identificar as manifestações de suas subjetividades, a partir da relação transferencial com os coordenadores do grupo e as transformações operadas na professora e nas suas relações com os estagiários. Foi possível perceber que as mulheres ainda estão na fase inicial do grupo, na busca por afiliação e pertença, necessidades essas consideradas básicas para o desenvolvimento de um grupo. Apresentar-se como mulheres agredidas e atreladas ao papel de mães parece ser uma atividade banalizada, da qual elas não escondem e não reconhecem como manifestações da cultura patriarcal e machista de nossa sociedade. Tal como assinala Freire (1992), a discriminação da mulher se expressa tanto pelo discurso machista como pelas práticas concretas, remetendo a um tratamento colonizador que não estimula uma posição progressista. Nesse sentido, é possível afirmar que as mulheres precisam se implicar um outro discurso que não seja o do lugar da oprimida, uma vez que elas mesmas reproduzem a cultura machista e patriarcal.

Na relação transferencial entre as mulheres, observa-se a disputa de poder e de controle de umas sobre as outras, a partir da posição que ocupam em relação à resolução ou não da relação com o agressor. As transformações em seus cotidianos, a partir das reflexões no grupo sobre as funções e papéis que essas mulheres ocupam no espaço doméstico e social, ainda são incipientes para afirmar ações que possam transformar o seu fazer numa ação política. No entanto, pela assiduidade e pelo comprometimento essas mulheres se vincularam ao grupo, é possível afirmar que há o desejo de transformação, o que na coletividade pode ser uma oportunidade de avanços e de conquistas a novos desafios. Como afirma Freire (1992), a esperança é uma necessidade ontológica, portanto, acredita-se que o vínculo ao grupo e a busca de ajuda é um sinal de que essas mulheres buscam recriar seu mundo, porém, para além da esperança é preciso que essas mulheres possam se ancorar na prática, para que não se torne apenas uma espera vã.

Entre a professora e seus estagiários, é possível afirmar que as discussões e reflexões sobre as sessões grupais transformaram as relações entre o lugar de suposto saber atribuído à professora, quando os estagiários passam a vivenciar os processos psíquicos e os fenômenos grupais em campo. A tentativa de compreender os aspectos principais a serem interpelados pela coordenadora do grupo perpassa o inconsciente grupal e individual de todos os sujeitos, tornando a tarefa muito mais complexa do que aparentemente se crê. É na tentativa de fortalecer as ações das mulheres, dos estagiários e da professora, a partir de novas reflexões sobre suas formas de pensar, que o grupo parece estimular e desenvolver esse espírito de transformação. Portanto, a partir das leituras de Paulo Freire (1966), é possível afirmar que o engajamento em intervenções e estudos com as classes oprimidas fortalece espaços de transformação social dos sujeitos que frequentam serviços da psicologia clínica, com o comprometimento de repensar suas práticas e linguagens.

Ao ofertar um espaço de escuta para essas mulheres no grupo e, posteriormente, um espaço de escuta e reflexão sobre o grupo entre a professora e os estagiários, opera-se com a possibilidade de que todos os envolvidos no processo passam de sua condição de um não saber para uma condição de maior apropriação daquilo que ocorre dentro de si e no encontro com o outro. É nesses encontros que, de certa forma, cada sujeito pode reencontrar-se com suas histórias pessoais e possam ser autores de sua trajetória, podendo evitar a reprodução de

papéis e funções implicados à sua identidade e subjetividade. É no ser com o outro que se constrói o saber, que conduz o sujeito a ser quem ele é.

Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. Opressão, classe e gênero. *In*: FREIRE, A. M. A. (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1966.
- FREUD, S. Além do princípio de prazer. *In*: FREIRE, P. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1920).
- FREIRE, P. Totem e tabu. *In*: FREIRE, P. **Totem e tabu e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. (Trabalho original publicado em 1913).
- FREIRE, P. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. *In*: FREIRE, P. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. XII. (Trabalho original publicado em 1912).
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PICHON-RIVIÈRE E. . **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- QUINET, A. **As 4 + 1 condições da análise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

O 1º Núcleo do CPERS Sindicato: pensamento de Paulo Freire

Cleudete Hermínia Piccoli¹
David Orzi Carnizella²
Alessandra Maria Lazzari³

Estimadas(os) leitores(as),

O CPERS Sindicato (Centro de Professores do Estado do Rio Grande de Sul), criado em 1973, congrega as(os) trabalhadoras(es) em educação, com mais de 80 mil associados. Desde a sua fundação, surge com o objetivo concreto de representar os anseios da classe trabalhadora, na área da educação, defendendo o aumento salarial, a luta pela dignidade profissional, o fim de ditadura e a defesa da anistia.

Com o passar dos anos, o CPERS acompanhou o processo histórico vigente. Atualmente, ele tem três pilares que norteiam a organização e a luta: dignidade profissional, educação pública com qualidade e a defesa intransigente da democracia.

Para organizar a luta sindical, ele é dividido em 42 núcleos, distribuídos nas várias regiões do estado, sendo o núcleo de Caxias do Sul denominado de 1º Núcleo, e congrega nove cidades: Caxias do Sul, Farroupilha, Nova Roma do Sul, Antônio Prado, Nova Pádua, Flores da Cunha, São Marcos, Nova Petrópolis e Picada Café, com cerca de 3.500 associados.

As direções, Central e dos Núcleos, são compostas por diferentes linhas ideológicas, que organizam as lutas de diversas maneiras, entre elas assembleias, mobilizações e formações. Uma das metodologias utilizadas nas formações é a freireana, que proporciona aos associados e à comunidade em geral a aproximação entre a práxis e a teoria.

A aproximação com a metodologia freireana propiciou a mudança de paradigmas na construção das lutas do Sindicato, por exemplo, de que não existe

¹ Professora na Rede Estadual de Ensino e Diretora do 1º Núcleo do CPERS Sindicato, de 2009 a 2011.

² Diretor do 1º Núcleo do CPERS Sindicato, de 2017 a 2020 e professor na rede estadual de ensino.

³ Secretária do 1º Núcleo do CPERS Sindicato, de 2017 a 2020 e professora na rede estadual de ensino.

neutralidade na ação social e sindical. “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.” (2002).

Nesse processo, é possível perceber a realidade em que vivemos, realidades comuns com os outros e a nossa condição de vida de trabalho. É nesse processo da formação pela ação, que os associados começam a tomar consciência de classe, fortalecem seu compromisso com o coletivo, transformando o fazer pedagógico e formando novas lideranças para atuarem nos mais diversos espaços: sindicais, conselhos de direitos, direções de escolas, espaços governamentais e não governamentais.

No Sindicato, é possível garantir a participação, liberdade de expressão e autonomia, que são características fundamentais na construção do conhecimento, da organização da luta e de uma sociedade justa, democrática e solidária, influenciadas sobremaneira pelo pensamento de Freire.

Acreditamos que é nesse espaço que conseguimos identificar as contradições da sociedade, do modelo econômico. Em poucos espaços, é propiciado esse tipo de debate, como exemplo, a grande mídia, a qual deveria também fazer esse papel. O pensamento freireano possibilita a identificação das contradições e sua superação, sem ódio, sem achar que ela é uma barreira intransponível.

O Sindicato é uma das organizações que aponta tais contradições, faz a resistência no contexto da retirada de direitos e no avanço do capitalismo na sua fase mais neoliberal e acredita na busca de soluções coletivas para os problemas das(dos) trabalhadoras(as).

Referência

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Territórios de ações coletivas em Caxias do Sul: denúncias e anúncios

Joanne Cristina Pedro¹

Escrevo esta “carta” como um exercício de elaboração dos percursos realizados no meu processo de constituição como pesquisadora em educação popular. O primeiro “situar” que esta “carta” anuncia diz respeito a eu ser uma “estrangeira” em um território que vem sendo percorrido há quatro anos, visto que resido em Caxias do Sul desde 2015, havendo ainda, portanto, muito a ser desbravado.

Os diálogos desta escrita com o pensamento freireano, educação e movimentos sociais, se dão, também, em uma perspectiva identitária. Essa dimensão me permite revisitar as minhas vivências profissionais, na periferia de São Paulo, iniciadas em 2005, passando por diferentes experiências participativas como educadora social, até a minha chegada na Serra gaúcha, onde, no ano de 2016, retomo meus estudos e ingresso no mestrado passando a pesquisar territórios educativos, em um bairro na área norte, periferia da cidade.

A pesquisa sobre territórios me conectou a muitas pessoas da cidade, e, por ser a área norte um lugar demarcado historicamente por diferentes tipos de lutas sociais (trabalho, moradia, centros educativos, saúde, dentre outras), conheci pessoas afinadas com a coletividade, organizadas em movimentos sociais (como o Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD)² e o Levante Popular da Juventude (LPJ),³ em estruturas associativas, como a associação de moradores do bairro ou, ainda, em ações não institucionalizadas, as quais eu

¹ Universidade de Caxias do Sul. Doutorado em Educação, bolsista Fapergs/Capes, discente pesquisadora no Observatório de Educação. *E-mail*: jcpedro@ucs.br

² O MTD foi constituído no ano 2000, a partir de um acampamento em Gravataí – RS e, atualmente, possui como vetores de atuação o direito ao trabalho, à moradia, alimentação (combate aos agrotóxicos) e o combate à violência de gênero. O Movimento está presente em oito estados do território nacional e tem como objetivo formação política, estudar a realidade e buscar a transformação social.

³ O LPJ surgiu no Rio Grande do Sul, no ano de 2006, sendo influenciado pelos movimentos do campo democrático popular, como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e Via Campesina. Catalisa uma parcela da juventude identificada com a construção do Projeto Popular para o Brasil, sendo este aqui traduzido como uma alternativa à ordem vigente, capitalista e neoliberal. A práxis desse Movimento entrelaça a prática política ao exercício da vida, associando-se à educação para a transformação.

chamo de trajetivas,⁴ como alguns trabalhos desenvolvidos por coletivos, que dialogam com a cultura *hip hop* e com a prática do *skate*, e que são voltados às crianças e aos adolescentes da região.

Embora o meu campo de pesquisa de doutorado mais demarcado seja a área norte da cidade, o desbravamento de Caxias do Sul, juntamente com as relações estabelecidas com estes diferentes atores sociais, me levaram a conhecer outras formas de ações coletivas, que existem na cidade como um todo e que, com diferentes características e níveis de organização, transitam e se estabelecem nos territórios.

Como alguns exemplos dessas teias de relações, posso dizer que a minha interlocução com o MTD, um dos Movimentos que assume destaque nos estudos que desenvolvo, me levou a ocupar espaços como o Congresso do Povo⁵ e a estabelecer redes com a Marcha Mundial de Mulheres de Caxias do Sul – MMM⁶ e a Pastoral da Juventude.

É importante mencionar que, assim como em outros territórios, os atores sociais que, em algum nível estão mobilizados e envolvidos em ações coletivas ou Movimentos Sociais ocupa espaços comuns,⁷ contando também com a presença de sindicalistas ou de representantes das associações de bairro. Cabe dizer ainda que o cenário caxiense tem sido muito movimentado por mulheres que estão à frente destes diferentes grupos.

⁴ Utilizo este termo, inspirada por Pais (2015) que, influenciado pelo filósofo e urbanista francês, Paul Virilio, ao abordar a ocupação e o trânsito pela cidade, por parte de jovens, aponta para uma “cidadania trajetiva”, que amplia a ideia de uma relação de pertença, ao passo que tais relações são múltiplas, ora fragmentadas, ora passageiras.

⁵ O Congresso do Povo, articulado nacionalmente pela Frente Brasil Popular, constitui-se como uma maneira de o povo brasileiro convocar e instituir seu próprio Congresso, como parte de um grande processo pedagógico das massas populares. Esse processo busca ajudar a politizar a sociedade, a entender o momento político, e propõe a identificação de possíveis saídas da crise e as formas de se organizar para construir estas saídas, para a construção de um Projeto Popular para o Brasil. A cidade de Caxias do Sul conta com movimentos como MTD, Marcha Mundial de Mulheres, União das Associações de Bairro, Centro dos Professores Estaduais, Levante Popular da Juventude, Sindicato dos Metalúrgicos, dentre outros.

⁶ Diferentes processos em nível mundial marcam a construção da MMM, sendo o primeiro contato do movimento com o Brasil estabelecido em 1998, com mulheres da CUT (Central Única das Trabalhadoras e Trabalhadores). Em Caxias do Sul, passa a se organizar, por volta de 2003, a partir da campanha pela valorização do salário-mínimo. Como algumas diretrizes de ação, destacam-se: fortalecimento de espaços coletivos das mulheres e enfrentamento ao capitalismo patriarcal.

⁷ A exemplo disso cito as marchas em virtude do Dia Internacional da Mulher, dias de protestos nas ruas contra a reforma da previdência ou ainda dias de greve geral, geralmente articulados nacionalmente.

No entanto, não é somente nos espaços das reuniões de articulação (ou institucionalizados), ou nas lutas onde há ocupação das ruas, geralmente articuladas nacionalmente, que nos deparamos com pessoas envolvidas em ações coletivas. Tenho percebido, cada vez mais, que de forma trajetiva e não institucionalizada, existem coletivos que percorrem a cidade, o que pode ser observado em diferentes manifestações.⁸ Fazer a leitura destas formas de expressão trazem à tona, inclusive, indícios de ações culturais dotadas de criticidade e novas roupagens, que se apresentam à temática dos movimentos sociais.

Tal criticidade pode ser apreendida desde o grafite, ancorado na cultura *hip hop*, manifesto nos muros da cidade (centro e periferias), que nos comunicam mensagens de resistência, até os chamados “lambes”⁹ produzidos por diferentes coletivos, que podem cumprir a função de nos chamar para a reflexão acerca de diferentes temáticas: o patriarcado, o corpo feminino, a classe político-partidária que ocupa o poder vigente ou, até mesmo, a necessidade de arte e poesia em meio à concretude urbana. Os muros de Caxias do Sul nos dizem muitas coisas, sobretudo, que existem pessoas articuladas comunicando estas ideias.

Existem iniciativas também como o projeto “Viagem Poética”, uma ação protagonizada por diferentes jovens vinculados à cultura *hip hop* e que propõe reflexões variadas, através da arte nos ônibus que circulam pela cidade. Na construção poética apresentada pelos jovens, eu, como passageira, já ouvi reflexões sobre as condições da classe trabalhadora, sobre a importância da união e do afeto entre as pessoas em uma cidade, muitas vezes, considerada “fria” (em seu aspecto climático e no que diz respeito ao relacionamento entre as pessoas), sobre a importância dos estudos e do pensamento crítico, dentre outras questões. Ações relevantes, mas que são diferentes, por exemplo, da organicidade e estratégia da constituição de um movimento social.

⁸ Cabe apontar que essa não é uma especificidade de Caxias do Sul, apenas me utilizo da “carta” para descrever como essas ações vêm se revelando na minha perspectiva de pessoa que está “descobrendo a cidade”.

⁹ Lambe-lambes: pôsteres artísticos de tamanhos variados que são colados em espaços públicos.

Bastante difundidos em grandes centros urbanos, os *slams*¹⁰ também vêm ocupando as ruas de Caxias do Sul, acontecendo na região central da cidade, protagonizados por diferentes grupos e organizados pela juventude. Reúnem jovens da periferia e se estabelecem de maneira acolhedora e auto-organizada. O “*slam* Poetiza” está completando um ano de existência e o “*slam* das manas”, protagonizado por mulheres, são dois exemplos disso. A poesia, que é o eixo central de identidade dos *slams*, assume o tom de denúncias e anúncios, abordando também diversas temáticas como alguns dos dilemas da juventude, a importância da liberdade de expressão, o racismo, o machismo a homofobia, a desigualdade social, dentre outras questões.

Há coletivos que, além de atuarem nas regiões periféricas, promovem eventos na região central da cidade, afinados com a ocupação dos espaços públicos e com o direito à cidade. O “café com *breaking*” é um evento que ocorre em edições periódicas e é organizado pelo grupo Essência Crew, que existe há dez anos e realiza trabalhos em escolas, organizações sociais e espaços públicos, que integram a cultura *hip hop* e a educação.

Penso que, na conjuntura atual, torna-se cada vez mais clara a importância de estudos que apontem caminhos para diferentes formas de reinvenção¹¹ do poder popular, visto que vivemos diante de um tensionamento histórico que aponta para diferentes retrocessos, no que diz respeito à conquista de direitos sociais, relacionados ao advento da Constituição Federal de 1988 e que podem ser bem representados pelo desfecho das eleições de outubro de 2018, configurando um cenário demarcado pela acentuação do neoconservadorismo e pelo aprofundamento do neoliberalismo.

Expresso nesta “carta”, minhas percepções acerca da necessidade de estudos e possibilidades de reinvenções do poder popular (que se relacionam com a própria necessidade de reinvenções da educação popular, como preconiza Freire). A reinvenção se vincula à observação dessas novas (e antigas) formas de

¹⁰ Os *slams* configuram-se como campeonatos de poesia ou “batalhas de versos”. É um movimento que vem se firmando como espaço de literatura nas periferias ou ainda nas regiões centrais das cidades.

¹¹ A reinvenção do poder e da luta pelo poder, de acordo com Freire e Faundez (2017), passa pela resistência do poder popular, pela insurgência de uma cultura e uma linguagem populares contra a dominação, de modo que tais vivências só se tornam possíveis, a partir da experiência concreta da participação.

movimentação nos diferentes territórios, como enfrentamento a uma conjuntura adversa sentida pela população historicamente oprimida (sejam pobres, mulheres, negros, homossexuais, transexuais, indígenas, dentre outros).

Streck (2012) fala sobre territórios¹² de resistência, sinalizando que a educação popular, como construção histórica, acompanha o movimento da sociedade e Freire fala, dentre outras questões, na dimensão política, mas também estética da Educação que se desenvolve em campos de conectividades afetivas e empoderamento coletivo, vinculado à dimensão de classe social. (FREIRE; SHOR, 1987).

Esta “carta” certamente, dadas suas circunscrições, não dará conta de se aprofundar nestas reflexões, mas sinaliza as conexões potentes entre territórios (incluindo historicidade, identidade, movimento e redes de relações), a educação que é política e a dimensão estética que mobiliza afetos e emoções num contexto de coletividade e disputa pelo poder hegemônico (que precisa ser reinventado).

Uma importante sinalização neste contexto é a característica de fluxo e espontaneidade que as ações coletivas vêm assumindo, se comparadas com os formatos mais institucionalizados de enfrentamento, como, por exemplo, uma assembleia dentro de um sindicato (não estou desmerecendo a luta sindical, apenas sinalizando a importância de uma ventilação de formatos) ou, ainda, um protesto em que poucos têm acesso ao megafone para reivindicar.

Venho observando que os grupos afinados com o pensamento-ação da transformação social estão percebendo, cada vez mais, a importância de se conectarem a outras pessoas, sobretudo nas regiões periféricas da cidade, a partir da proposta de um trabalho educativo, pautado na educação popular, não fechando o diálogo entre seu grupo de pares apenas.

Um exemplo disso com o qual convivo cotidianamente, é o MTD que vem desenvolvendo diferentes ações, na perspectiva do trabalho de base, iniciadas na área norte de Caxias do Sul e que vêm se difundindo em outras regiões periféricas. Aqui, tomo o trabalho de base, na perspectiva de Peloso (2009, p. 24), como o “enraizamento na vida da população, animando e organizando os trabalhadores na busca de solução para seus problemas”; desta forma, a direção deste trabalho

¹² O autor resgata a ideia da geografia crítica de Milton Santos sobre o território utilizado como palco de efetivação das condições de realização da existência, sendo a educação popular um instrumento que viabiliza o acesso a algumas dessas condições.

traduz uma convicção de superação da cultura autoritária presente na história brasileira, em prol do protagonismo das classes populares.

Quando, na condição de discente na pós-graduação da Universidade de Caxias do Sul, deparei-me com a proposta de trazer o Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire para Caxias do Sul, em sua 21ª edição, vi nessa possibilidade, que corresponde a fomentar em um espaço acadêmico a interlocução direta com os movimentos sociais, além da rede escolar, uma oportunidade reflexiva de revisitar os meus percursos na cidade e constatar que existe uma diversidade pulsante nos territórios que tecem a cidade.

Vivendo nesta cidade, ouvi de muitas pessoas: “Caxias não tem nada”, referente a movimentos culturais e sociais. Ouvi e ouço também muitas falas críticas à cidade, como um local ainda muito apoiado em uma cultura conservadora, fortemente influenciada pelos traços culturais advindos da imigração italiana.

Mas, me dispondo a esse movimento de enraizamento nos diferentes territórios urbanos e tecendo redes com atores sociais, que mobilizam ações coletivas; considero importante sinalizar o anúncio de que Caxias é uma terra por onde transitam e se organizam vozes de diversidade e resistência e, pelo que tenho observado e vivenciado, ainda, muitas pessoas que residem aqui, independentemente de acesso à informações que possuem, precisem saber disso.

Nesses atravessamentos contraditórios entre tradição e rupturas, conservadorismo e diversidades, entre individualismo crescente e ações coletivas se espalhando, situam-se denúncias e anúncios acerca de novas formas de organização social, cabendo a reflexão do quão pedagógicas essas ações são e contribuem para a formação dos sujeitos que vivem na cidade.

As denúncias desta “carta” partem da nossa falta de habilidade (e aprendizado escasso) em participar socialmente, podendo isso ser discutido por Freire (2014), que fala sobre “mutismo” e inexperiência democrática, somada a uma histórica estrutura patriarcal, escravocrata e latifundiária.

No entanto, os anúncios surgem, decodificados em sinais presentes no cotidiano: as mulheres que se organizam, a juventude com suas inventividades a respeito de novas formas de ocupar o espaço urbano, os muros que comunicam a respeito de arte, liberdade e conquistas de direitos e os movimentos sociais

esforçados em resgatar vínculos com o povo, educando-se em comunhão, na perspectiva da reinvenção do poder.

Ter a oportunidade de articular contatos para aproximar Universidade, sujeitos envolvidos em ações coletivas e movimentos sociais, evidenciando o diálogo sobre e com Freire, não deixou de ser um exercício de síntese desses laços estabelecidos e do anúncio da potencialização de novos laços, que alimentam nosso esperar, tão necessário, nos dias de hoje.

Referências

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PAIS, José Machado. **Lufa-lufa cotidiana**: ensaios sobre cidade, cultura e vida urbana. 2. ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2015.

PELOSO, Ranulfo. A retomada do trabalho de base. **Caderno de Formação**, São Paulo: MST, n. 38, mar. 2009.

STRECK, Danilo Romeu. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 185-198, 2012.

Discursos sobre Paulo Freire: por um movimento de resistência

Alan Ricardo Costa¹
Camila Wolpato Loureiro²

Há inegáveis investidas – cada vez mais explícitas e perversas – de determinados setores contrários à figura e à obra de Paulo Freire (1987; 2001), sobretudo com fins políticos (partidários e ideológicos). Nesse sentido, entra em pauta, na agenda do dia, por parte dos movimentos sociais e dos educadores e das educadoras progressistas, preocupados(as) com uma educação libertadora, a urgência do registro e da análise dos discursos ofensivos. Afinal, qual o impacto desses ataques verbais à *práxis* de educadores e educadoras nas escolas, nas universidades e em inúmeros outros contextos da sociedade brasileira e latino-americana, por exemplo? O conjunto obliterante de discursos de ódio – instrumento ideológico que visa ao silenciamento das práticas educacionais pautadas na emancipação e na autonomia de sujeitos – não reverbera, por acaso, em ambientes educacionais e movimentos sociais cada vez mais permeados de medo e “mordanças” impostas?

Partimos da seguinte premissa: amostragens de crenças e perspectivas ideológicas (aspectos fundantes do discurso e da linguagem) podem servir de forma profícua à compreensão das questões por trás dos ataques ao Patrono da Educação Brasileira e seu legado no caótico cenário político-nacional contemporâneo. A compreensão, por conseguinte, dos discursos raivosos pode ajudar-nos em termos de (re)articulação e resistência aos ataques infundados contra Freire e a educação crítica e popular que almejamos.

Destarte, com o presente trabalho, temos por objetivo apresentar interpretações e conjecturas oriundas de análises de discursos de ódio que atacam Paulo Freire e sua obra na internet. A rede mundial, que atualmente conecta pessoas por meio de computadores, celulares e outros aparelhos móveis de forma rápida e dinâmica, tem sido *locus* de disputa ideológica em várias dimensões, o

¹ Acadêmico de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), com bolsa Capes. *E-mail*: alan.dan.ricardo@gmail.com

² Acadêmica de Mestrado no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas (PGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, com bolsa Capes/Fapergs. *E-mail*: camilawolpato.l@gmail.com

que sinaliza a necessidade de ocupar, democratizar e estabelecer uma cultura ética, humana e progressista também no âmbito virtual/*online*. Nosso objetivo específico, portanto, é analisar discursos representativos dos ataques ao pensamento (e, por conseguinte, à pessoa) de Paulo Freire na seção de “comentários” de vídeos populares no YouTube.

A base teórica da pesquisa é composta por estudos de Análise do Discurso (AD) de linha francesa (ORLANDI, 1999), que se alicerça em noções da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise. Essa base mostra-se fundamental para dar conta das questões envolvendo o discurso (e suas condições de produção), os sentidos (historicamente construídos) e os sujeitos. (MUSSALIM, 2001). Mas cumpre elucidar que a AD, por sua vez, não deixa de ser empregada em sinergia com conceitos basilares da obra de Paulo Freire, como as próprias acepções de “ideologia” – que molda todas as práticas humanas, inclusive a educação, que nunca é neutra – e “poder” –, que é inseparável de todas as relações, sejam elas políticas, populares, pedagógicas, etc. (FREIRE, 1987; 2001).

Em termos metodológicos, com o respaldo da literatura da área sobre pesquisas na internet (e.g. PAIVA, 2008; FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011), adotamos os seguintes procedimentos de coleta de dados: (1) busca norteada pela expressão “Paulo Freire” no *website* YouTube (o mais popular canal de vídeos da internet); (2) mapeamento dos 12 vídeos acerca de Paulo Freire mais assistidos (considerando o número de visualizações); (3) registro dos comentários (mais recentes) nos vídeos (últimos dois anos); (4) análise dos comentários nos vídeos (com ênfase nos discursos com críticas mais ferrenhas e nos aspectos emergentes deles, como as formações discursivas e ideológicas). O *corpus* desta pesquisa, então, é composto por um conjunto de vídeos disponíveis *online*, de modo público, que, dentre outros, contempla os seguintes:

- “De Onde Vem a DOCTRINAÇÃO? – PAULO FREIRE” (514.869 visualizações). Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=1cd1TjS_v4Y&t=256s.

- “Serginho Groisman entrevista Paulo Freire” (346.327 visualizações). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ>.

- “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO – PAULO FREIRE” (301.982 visualizações). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=icaCEeWejuQ>.

• “PAULO FREIRE, HOMESCHOOLING E ALFABETIZAÇÃO (Assista até o fim)” (293.986 visualizações). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=PDy6GdtLJdQ>.

• “PAULO FREIRE E A DESGRAÇA DA EDUCAÇÃO” (290.159 visualizações). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=biAVF3PUBBI>.

• “PAULO FREIRE – Série Maestros de América Latina” (216.035 visualizações). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U>.

• “Pedagogia Libertadora de Paulo Freire” (193.602 visualizações). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tVp0UtZBy7A>.

• “Documentário Paulo Freire Contemporâneo [HD]” (101.552 visualizações). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5y9KMq6G8I8>.

Os resultados preliminares da pesquisa (ainda em andamento, em fase de conclusão) indicam que: (1) há certo padrão nos discursos mais ofensivos: eles atacam uma suposta “doutrinação marxista”, por parte de Paulo Freire, e partem de sujeitos que apegam-se a uma pseudoneutralidade ideológica; (2) vídeos que mais direta e explicitamente abarcam conceitos da obra de Paulo Freire (como o documentário *Paulo Freire Contemporâneo*) tendem a apresentar ínfimo número de ofensas (ou não contam com críticas e ataques). Os discursos de ódio são mais usuais em vídeos de “comentadores” e “críticos” de Freire. Portanto, parece haver um contrassenso: a obra de Freire é criticada sem ser estudada? É possível interpretar que as críticas ferrenhas partem de sujeitos distantes das perspectivas teórico-epistemológicas de Freire, sujeitos esses que acreditam nos discursos dos comentadores que assistem; (3) um número significativo de sujeitos que afirmam-se como “liberais” ou “de direita”, principalmente nos vídeos que detalham aspectos teóricos debatidos por Freire, admitem a profundidade e a contribuição do legado freireano na Educação, de modo geral, concordando que não há doutrinação em jogo.

Concluimos, por hora, com o convite à reflexão sobre o impacto negativo dos discursos ofensivos contrários à obra de Paulo Freire na educação, na formação docente e nas ações políticas de movimentos sociais, tão pertinentes ao contexto brasileiro atual. Partindo do pressuposto de que Freire desenvolveu um

paradigma educacional crítico (e tal contribuição deve ser constantemente reafirmada e legitimada), determinados discursos podem estar sendo empregados visando à perseguição e ao silenciamento de docentes e movimentos sociais engajados(as) com uma pedagogia crítica e libertadora. Assim, resistências devem emergir, inclusive na mesma dimensão discursiva: popularizar o pensamento freireano e seus conceitos-chave, em todos os espaços possíveis, como na internet, nas escolas e nos movimentos sociais, mostra-se vital.

Referências

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Editora Sulina. 2011. 239p.

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

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

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-142.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Editora Pontes, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Internet e sistemas de busca**: ampliando o universo de professores e aprendizes de língua inglesa. 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em: 30 nov. 2017.

A escola sem mordação e a saga do homem comum

Anália B.M. de Barros¹

Escola sem mordação é uma expressão que surgiu como contraponto à proposta da Escola Sem Partido, que setores ultraconservadores têm proposto e que visa, em última instância, a impedir que professores e alunos discutam temas considerados políticos ou que abordem as relações de gênero e sexualidade com os jovens nas escolas. Para se opor a esse projeto, surge a proposta de uma Escola Sem Mordação, onde a liberdade de ensinar e aprender seja garantida ou, como diria Paulo Freire, onde se pratique uma educação para a liberdade e não para a alienação ou domesticação. (FREIRE,1989).

Freire, em seu livro *Pedagogia da esperança* alerta: “nunca o professor progressista precisou estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação”. (1996, p. 36).

O relato que ora apresento se insere nesse debate e é fruto da reflexão de minha prática pedagógica em uma escola pública municipal, situada na zona norte de Porto Alegre, que atende aproximadamente 1.400 alunos. Os estudantes envolvidos no projeto cursam o 9º. ano do Ensino Fundamental e possuem entre 14 e 17 anos.

Considerando que a experiência aconteceu nas aulas de História, são pertinentes os seguintes questionamentos: Qual o papel do ensino de História na educação básica? Por que ensinamos História? Para que aprender História? Compreendo que a História deve contribuir para que os educandos possam entender o mundo em que vivem e compreender que a História da humanidade é movida por mudanças nas quais todos estamos envolvidos, que somos partícipes das mudanças e não meros objetos.

No Brasil atual, os docentes das escolas públicas são considerados, pelo *status quo* dominante, inimigo público número um do País e da educação, pois exerceriam o denominado “marxismo cultural” além de doutrinar os estudantes ao invés de ensinar os conteúdos formais em sala de aula. Mal sabem os nossos detratores que, em sua maioria, os docentes não são marxistas, nem comunistas e

¹ Professora de História. Mestra e Doutora em Educação.

muito menos doutrinadores; esquecem que, no quesito doutrinação, a ênfase deveria estar nas chamadas igrejas neopentecostais, nas famílias, nos amigos, na imprensa falada e nas *fake news* vinculadas no instagram, *whatsApp* e *facebook*.

Em um cenário de perdas e danos às aulas de História, o trabalho com as turmas de nono ano tem contribuído para que possamos entender como a juventude das classes populares tem se movimentado nesse cenário caótico da realidade política brasileira. Para Freire (1986), um educador libertador desafia as pessoas a saberem qual é a sua liberdade naquele momento, seu verdadeiro poder real, a refletir sobre o que pensa e faz sem com isso impor sua visão de mundo.

A proposta de trabalho aqui relatada envolve os seguintes conceitos: liberalismo, comunismo, socialismo, revolução, golpe, capitalismo, democracia, esquerda e direita. Tais conceitos se mostram como essenciais para a abordagem de conteúdos como primeira República no Brasil, Revolução de 1930, Primeira Guerra Mundial, revolução russa, Segunda Guerra Mundial e demais revoluções do século XX.

A experiência em si

A partir de uma explosão de ideias sobre esses conceitos acima listados, os educandos fizeram pesquisas em dicionários, e uma pesquisa histórica sobre os mesmos; depois, elaboramos uma sistematização dos pontos mais polêmicos e que mais incomodaram ou interessaram aos estudantes. É pertinente destacar que, em suas exposições, os estudantes polemizaram, particularmente, temas ligados ao conceito de socialismo, comunismo e capitalismo. Muitos tentaram entender os conceitos, mas, uma maioria, opôs-se às definições de socialismo e de comunismo, particularmente rejeitando a possibilidade do fim da propriedade privada e a ideia da igualdade social. Os jovens argumentavam que “não é justo tomar a casa de ninguém” ou, ainda, que “não é certo que um médico, que estudou tanto, ganhe a mesma coisa que um pedreiro”. Outros expressaram ainda que “a desigualdade é normal, é coisa da vida, sempre foi assim”. Que as pessoas devem estudar e se esforçar para conseguirem ascender socialmente, pois “é uma questão de competência individual e de esforço conseguir se dar bem na vida”. A partir dessas e de outras elaborações dos jovens pergunto: Quem afinal tem doutrinado nossos jovens? *Como as aulas de História e demais disciplinas de Ciências*

Humanas podem contribuir com uma educação para a Liberdade? Conseguiremos romper a mordaca presente na formação dos nossos jovens?

Após as questões serem problematizadas e o diálogo estabelecido, surge então a seguinte questão: *Quem é de direita? Quem é de esquerda? Quem inventou essa denominação? O socialismo é de direita? Quem defende o aborto é de esquerda? O nazismo é de esquerda? Afinal que valores indicam quem é de direita é de esquerda? Logo o que significa ser de esquerda e ser de direita? A confusão estava formada*, a polêmica gerada e o bom diálogo iniciado. Como resolver a questão? Que rumo dar à conversa? Optamos por sistematizar a reflexão coletiva em duas colunas, uma da esquerda e outra da direita; em duplas os estudantes tinham que listar, ao menos cinco valores que defendiam e colocá-los na coluna da direita ou da esquerda.

As conversas em grupo foram muito significativas. A tentativa de elaborar frases que traduzissem coisas nas quais acreditavam, para a maioria, foi bem difícil, muitos ficaram preocupados; querendo saber se as ideias que defendiam eram do lado “do bem” ou “do mal”. Outros ainda ficaram refletindo: *Eu acredito mesmo no quê?* Houve ainda aqueles que ficavam preocupados e queriam saber se o atual presidente era da esquerda ou da direita, pois alguns não queriam ficar na mesma coluna dele, enquanto outros queriam estar na mesma coluna. Todavia, um grande número de estudantes não relacionava suas ideias a um campo ideológico de direita ou de esquerda, como, por exemplo, no tema da defesa da pena de morte, que para eles não possuía lado.

Os alinhamentos seguiram direções muito diversas, vejamos: na coluna da *direita* apareciam ideias como a defesa contra o aborto, o porte de armas para os cidadãos de bem, a defesa das mulheres; na coluna da *esquerda*, valores como o fim da discriminação racial, a defesa dos LGBTs; a defesa do aborto, a defesa das mulheres. Enfim, o que surpreendeu no debate foi a perplexidade com que eles encaravam o fato de, muitas de suas ideias, serem de esquerda e não de direita como acreditavam. Por exemplo, vários alunos consideravam o presidente da Venezuela, Nicolas Maduro, um ditador e um homem da esquerda, um homem do mal, que levou a Venezuela à crise econômica e política, na qual se encontra. Para vários deles todas as ditaduras são de esquerda e o capitalismo é a melhor opção. Aqui percebe-se claramente o papel dos meios de comunicação e da ideologia dominante funcionando. Freire e Shor (1986), no livro *Medo e ousadia*, afirmam

que a manipulação cria mitos sobre a realidade, nega a realidade, falsifica a realidade. No contato diário com os estudantes, pôde-se perceber os mitos urbanos atuais, como, por exemplo, o do homem de bem que precisa se armar para se defender, ou a ideia popularizada de que, na escola, ensinamos os alunos a serem *gays*, ou a ideia corrente de que todos os políticos são corruptos; assim, faz-se necessário ouvir a juventude, sem impor nossos valores e visão de mundo, sendo diretivo sem ser autoritário.

A partir da problematização e do diálogo, as aulas de História puderam estimular o aluno a desvendar a manipulação da realidade e os atuais mitos sobre a realidade atual e o passado recente, pois uma aula, que se propõe ser libertadora não aceita o *status quo* dominante, ela estimula que os educandos busquem a verdade. (FREIRE, 1989). Pode-se, também, observar que aconteceu uma tremenda confusão entre os jovens quando tentaram identificar a matriz ideológica de um partido, de um grupo ou de uma pessoa; tiveram muita dificuldade em alinhar propostas históricas da direita e da esquerda, confundindo as duas regularmente.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

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

Pedagogia decolonial brasileira como ação de insurgência

Camila Wolpato Loureiro¹
Alan Ricardo Costa²

Paulo Freire não é apenas o autor brasileiro mais citado em trabalhos acadêmicos no exterior; ele é, também, uma importante referência para questões educacionais fundamentais na sociedade contemporânea, como (a) a compreensão da opressão enquanto estrutura de manutenção de poder; (b) a demanda por reflexões críticas, no que tange às mediações pedagógicas imbricadas na emancipação de sujeitos oprimidos; e (c) a emergência dos debates decoloniais. Na segunda década do séc. XXI, contudo, tanto o autor quanto sua obra vêm sofrendo ataques cada vez mais notórios no Brasil, da parte de setores conservadores. Seriam esses ataques (midiáticos, político-partidários, discursivos, ideológicos, etc.) entraves para um devido aprofundamento de conceitos basilares do legado freireano e, nessa mesma lógica, desafios para reflexões necessárias para uma pedagogia decolonial no País?

Partindo desse contexto previamente exposto, esta pesquisa tem dois objetivos: 1) discutir as contribuições de Freire para a produção intelectual de uma pedagogia decolonial brasileira; 2) compreender em que medida Paulo Freire pode ter contribuído para a produção de uma pedagogia decolonial na América Latina. Pretendemos, portanto, com esta pesquisa, abordar as possibilidades de pedagogias decoloniais que reconheçam a pluralidade de práticas educativas. E, mais do que isso, compreender que talvez seja viável pensarmos em uma pedagogia decolonial a partir do *locus* brasileiro e latino-americano de enunciação.

Em termos teórico-metodológicos, este estudo caracteriza-se como um trabalho de natureza qualitativa, de caráter teórico-argumentativo. Optamos por um desenho metodológico próprio das pesquisas bibliográficas como procedimento de vigilância epistemológica para a apreensão das questões

¹ Acadêmica de Mestrado no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas (PGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, com bolsa Capes/Fapergs. *E-mail*: camilawolpato.1@gmail.com

² Acadêmico de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), com bolsa Capes. *E-mail*: alan.dan.ricardo@gmail.com

propostas. Nosso referencial teórico é composto de autores que abordam, direta ou indiretamente, pelo menos dois tópicos principais: a insurgência de pedagogias decoloniais latino-americanas e o pensamento freireano no Brasil (WALSH, 2013; STRECK; MORETTI, 2013; STRECK, 2017).

Para que consigamos dar conta de nossos objetivos de pesquisa, em primeiro lugar, precisamos salientar a diversidade que caracteriza a América Latina. Certamente, um importante grupo que pensa uma perspectiva que comporte essa pluralidade é o grupo teórico Modernidade/Colonialidade. Tais autores(as) questionam a geopolítica de produção do conhecimento científico pautado pela modernidade que invisibilizou e relegou a segundo plano diferentes formas de conhecer. O referido grupo evidencia que a América Latina está atravessada por dois movimentos da modernidade:³ o colonialismo e a colonialidade. O primeiro diz respeito aos processos históricos de invasão e subjugação física implicados no espaço territorial da América Latina, do séc. XVI, e aos movimentos de insurreição da elite *criolla* branca, no séc. XIX. Já o segundo aponta para a manutenção de paradigmas europeus na organização da vida e das formas de existir – mesmo após o período do colonialismo físico. A colonialidade sobrevive ao colonialismo, no qual relações de continuidade históricas, de relações coloniais, podem ser encontradas nos campos do poder, ser e saber.⁴

Em segundo lugar, temos que levar em consideração que o colonialismo construiu mecanismos que desumanizaram subalternizados(as) e oprimidos(as) na modernidade e, assim, a dimensão pedagógica não poderia ficar de fora da crítica decolonial. A produção de uma pedagogia, que se proponha a pensar uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, torna-se urgente, daí a emergência de Pedagogias Decoloniais. Conforme Walsh (2013), a pedagogia é entendida como metodologia fundamental para as lutas sociais, políticas, ontoepistemológicas de libertação. Nesse sentido, as lutas

³ Não é nosso objetivo dirimir demoradamente o que compõe a modernidade. Todavia, podemos entendê-la enquanto projeto de expansão ontológica, que tem origens históricas delimitadas temporal e espacialmente na Europa – especialmente na Alemanha, França e Inglaterra – durante o séc. XVII. Em suma, a modernidade está marcada por processos de Reformas Protestantes, pelo advento da Revolução Francesa e desenvolvimento do movimento iluminista, solidificados na Revolução Industrial inglesa. Para saber mais, ver: Escobar (2003).

⁴ Ver: Lander (2005) e Quijano (2007).

sociais (organizadas ou não) podem ser espaços de pedagogias decoloniais, de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação social.

Destarte, nossas leituras nos levam a interpretar que há notória necessidade de uma pedagogia decolonial brasileira, que não deve estar apartada das questões latino-americanas, mas contemplar as especificidades do cenário político que se desenhou nos últimos anos, no âmbito brasileiro. Afinal, uma pedagogia decolonial pensada/calçada na experiência brasileira e em suas diferenças/contradições, com outros contextos latino-americanos, pode representar uma alternativa profícua de enfrentamento das ondas neoconservadoras que se expandem na sociedade, a modo de ilustração. Nesse sentido, parece urgente enfatizar ao menos três caminhos possíveis para a construção de uma pedagogia decolonial no Brasil: 1 – a revisão da literatura que compreende a educação como prática da liberdade e popularização dessas leituras em espaços educacionais; 2 – o aprofundamento do estudo da obra de Freire (1987) e o entendimento deste como um autor importante para a produção de uma pedagogia que pense a quebra de paradigmas eurocentrados; 3 – o pensar e o olhar sensível de diferentes autores e autoras (educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras) sobre as possibilidades de se fazer uma pedagogia decolonial, em diferentes movimentos sociais, visa a uma alternativa possível em tempos de “incertezas”.

Segundo Walsh (2013), a complexidade atual provoca o surgimento de movimentos que teorizam e refletem sobre si, movimentos estes que estão ancorados na busca por projetos outros e teorias críticas de transformação social, para a construção de caminhos “de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial”. (WALSH, 2013, p. 24). Concluímos, então, que uma pedagogia decolonial (ou libertadora), calcada na experiência contemporânea brasileira, não pode ser produzida sem crítica e mobilização social, uma vez que o compromisso crítico de resistência à manutenção da colonialidade é movimento fundamental para a quebra das opressões em seus diferentes níveis. Entendemos que não é de hoje a disputa pela implementação, na *práxis*, de uma pedagogia mais freireana (crítica e humana). Essa implementação demanda (e sempre demandou) luta e resistência, principalmente de movimentos sociais. Na atualidade, contudo, o cenário do país parece requerer um algo a mais, o que, a nosso ver, seria uma pedagogia decolonial que leve em consideração as peculiaridades da realidade brasileira, como alternativa de combate à

colonialidade e suas reverberações negativas aos processos de emancipação dos sujeitos oprimidos.

Referências

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimiento de otro modo. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colombia, n. 1, p. 51-86, enero-diciembre de 2003.

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

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur; CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

STRECK, Danilo. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 189-202, set. 2017.

STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, n. 24, p. 35-52, 2013.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2013. (Serie Pensamiento Decolonial, tomo I).

A experiência no fórum gaúcho em defesa da escola pública, classista e democrática

Laiza Karine Gonçalves¹

Do ponto de vista de uma tal visão da educação, é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais. (Paulo FREIRE – *A importância do ato de ler*).

O relato visa a apresentar a experiência como participante da organização do Encontro que aconteceu, no ano de 2018, nos dias 24, 25 e 26 de agosto, na cidade de Porto Alegre, RS. O Fórum Gaúcho em Defesa da Escola Pública, Classista e Democrática tem como proposta promover debates sobre educação. É a etapa estadual de preparação para participar do Encontro Nacional de Educação (ENE). O Fórum acontece desde o ano de 2011, em que o I ENE aconteceu no Rio de Janeiro. O II ENE ocorreu em Brasília, em 2016, e neste ano de 2019, o III ENE também ocorre em Brasília, enquanto a etapa ENE-RS tem sido em Porto Alegre.

Os três dias de Fórum tiveram como participantes alunos(as) secundaristas e universitários(as), integrantes de movimentos sociais e populares, entidades, professores(as) da rede pública. O Encontro foi composto por duas mesas de debate. A primeira mesa foi sobre capitalismo, trabalho e educação e a segunda foi sobre as experiências de Educação Popular no capitalismo. Dentre as várias falas, destaco a de quatro representantes, que abordam as diferentes formas de educação.

O educador social e professor de Capoeira, que é integrante do Movimento Popular Frente Quilombola de Porto Alegre, com o relato de que o círculo de capoeira é usado como ferramenta pedagógica de conversa e de aprendizado e como forma de demonstração de contexto histórico, de resistência e de mobilização da juventude. O vice – Cacique da Aldeia Guarani de Maquiné, com o relato de que a forma de aprender ocorre em qualquer hora, em qualquer lugar,

¹ Mestra em Letras (PUCRS). Especialista em Gestão da Educação (PUCRS). Graduada em Letras e Pedagogia (PUCRS). Professora na Educação Básica da Rede Pública do Rio Grande do Sul. E-mail: laizaleao@gmail.com

escutando sempre os mais velhos, sem cadeiras e sem livros. O integrante do Movimento Popular Madre Terra, assentamento perto de São Gabriel, com o relato de que a unidade da escola municipal é chamada de “Semente Libertária”, pois conquistaram o direito de ter uma escola adaptada em um container com salas de aulas (anos iniciais e Ensino Fundamental), biblioteca e refeitório, pois era muito complicado o deslocamento das crianças para a escola; dependiam de ônibus. Mas ainda sofrem problemas com o governo. A estudante universitária com o relato de que com os processos de ocupação ocorreu a formação de uma geração que aprendeu a lutar, se organizar, organizar assembleias e a viver de forma coletiva. São as diversas formas de Educação em debate. Eu, como uma das coordenadoras do Encontro, percebi-me no exercício de escuta de forma ainda mais atenta e pensei em Freire:

Um desses sonhos por que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuem, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. (1997, p. 25).

O Encontro também teve um momento em que os participantes se organizaram em grupos de trabalho, de acordo com a escolha de um eixo temático dos apontados: Passe livre, acesso, permanência e conclusão com qualidade social; Avaliação e meritocracia; Democratização, autonomia e transparência na gestão; Privatização, mercantilização e precarização da educação; Financiamento público para escola pública; Trabalho e formação das(os) trabalhadoras(es) em educação; Opressões: machismo e misoginia, racismo, LGBTfobia, capitalismo e xenofobia; Escola como território. Enquanto eu entrava em cada sala para verificar se estava tudo certo com os grupos, aproveitava para observar o diálogo entre os participantes, contente, disse para mim, e Freire tem razão: “A prática educativa, reconhece-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes”. (1997, p. 28).

Como encerramento do Fórum, realizou-se uma plenária geral para apresentar os encaminhamentos que surgiram nas discussões dos grupos de trabalho e para, posteriormente, serem apresentados no III Encontro Nacional de Educação. Fortalecendo, assim, ainda mais a luta unificada em defesa do direito à

Educação Pública com qualidade para todos. É nesse ressignificar a educação que as palavras de Freire ecoam: “Jamais deixá-lo em sossego, jamais eximi-lo de sua tarefa pedagógica, jamais permitir que suas classes dominantes durmam em paz”. (1997, p. 21).

Referências

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1992.

Educar para transformar a realidade: um estudo do Instituto Educar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Pontão, Rio Grande do Sul

Raquel Ferron Lassig¹
Leandro Carlos Ody²
Cherlei Marcia Coan³

Contextualizando o estudo

Este texto traz algumas reflexões acerca da proposta desenvolvida no componente curricular Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas III, ocorrido no primeiro semestre de 2018, no curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim-RS. Tendo a finalidade de articular os componentes curriculares de cada uma das fases do curso, no referido semestre, se teve a intenção de investigar que processos formativos são desenvolvidos por movimentos sociais ou agências educativas nas comunidades de origem dos acadêmicos. Coletivamente, a questão-problema a ser desenvolvida no semestre foi: De que forma a escola se articula com os movimentos sociais, as forças ou agências formativas presentes nas comunidades investigadas? Qual a importância de os educadores no campo conhecerem os projetos em disputa presentes em suas comunidades?

A partir desse contexto, buscou-se estudar a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na educação, em especial a educação no campo, a partir do Instituto Educar,⁴ que abriu suas portas em 2005, através de uma parceria com o Instituto Federal de Ciências e Tecnologia (IFRS), *Campus Sertão*, Rio Grande do Sul. O Instituto Educar iniciou suas atividades enquanto

¹ Graduada em Pedagogia, licencianda pelo curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza e mestranda em Educação pela UFFS, *Campus Erechim*. E-mail: raquelferron@hotmail.com

² Docente no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo Ciências da Natureza e do Mestrado Profissional em Educação, da UFFS, campus Erechim. Doutor em Educação.

³ Docente no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, Ciências da Natureza, da UFFS. Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica.

⁴ Localizado no Assentamento Nossa Senhora Aparecida – Área 09, Fazenda Annoni, no Município de Pontão, RS, na região norte do estado.

escola de educação média e profissional (Técnico em Agropecuária), porém atualmente oferece um curso de nível superior (Graduação em Agronomia). Marcado por lutas pela Reforma Agrária em sua história, o Instituto Educar surge como uma maneira de responder aos anseios e às necessidades das comunidades camponesas, atendendo, também, a organizações que fazem parte da Via Campesina. Assim, este trabalho tem como intenção recuperar os princípios formativos, que estão na base da proposta de educação do Instituto Educar, que articula a educação formal, não formal e informal, por meio dos tempos educativos.

Metodologia

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e, para alcançar os objetivos a que se propõe, foi realizada em duas etapas metodológicas: a primeira fase trata do arcabouço teórico que sustenta o trabalho, por meio da conceituação de educação popular, movimentos sociais, educação formal e não formal. A segunda etapa da pesquisa tratou de caracterizar o método pedagógico, com foco nas místicas e nos tempos educativos (Tempo Escola e Tempo Comunidade), por meio de uma entrevista realizada com dois professores do Instituto Educar.

Educação popular e princípios pedagógicos no Instituto Educar

A educação popular está associada à luta pela terra, pela moradia, por trabalho, pela educação e pela saúde, surgindo como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação. Nesse sentido, ainda, Freire e Nogueira (1993) descrevem a educação popular como uma educação horizontal e dialógica, cuja *práxis* respeita os saberes dos educandos e possui como princípios a ética, a solidariedade e a transformação social. A educação popular tem em seu cerne o respeito à cultura, aos direitos humanos e à diversidade dos grupos humanos. Ainda mais além, a educação popular nasce a partir do reconhecimento da importância de todos os saberes na prática educativa, mesmo os adquiridos fora da escola, através da educação não formal.

A transformação que busca a educação popular também é um dos objetivos dos movimentos sociais, que se mobilizam para a conquista, garantia e defesa dos direitos dos cidadãos, em especial aqueles mais vulneráveis ou mesmo

esquecidos. Na análise de Gohn (2014), os movimentos sociais são a expressão de uma luta coletiva que se materializa em lutas sociopolíticas, econômicas e culturais. Os movimentos sociais possuem demandas que reafirmam sua identidade, a base social, os adversários e aliados, as lideranças, a estrutura organizativa, entre outros.

Enquanto discussão de resultados, após a realização das entrevistas, foi possível perceber que o MST surge como um movimento que, após inicialmente permanecer focado somente na aquisição de terra, compreende a importância que o saber traz às comunidades camponesas. Por isso, o movimento sempre se dirigiu para discussões que relacionassem a terra com autonomia, liberdade e vida desses povos. A partir desses debates, o movimento começou a elaborar sua própria prática educativa, englobando os saberes formais da escola e da academia, com os saberes e as tradições das comunidades rurais, valorizando e cultivando esses conhecimentos.

O próprio movimento social é um lugar de formação dos sujeitos sociais, pois nele os sujeitos se formam e aprendem com o movimento da luta social, da vivência no coletivo e, nesses estranhamentos das contradições na sociedade e na própria organização, acontece o processo de formação de cada sujeito.

A concepção de educação, no Instituto Educar, apaga as fronteiras entre o formal, o não formal e o informal. (STRECK, 2012; GHON, 2010). Sua dinâmica organizativa e pedagógica não cabe apenas na terminologia do escolar e não escolar. Percebemos neste espaço práticas de educação popular, que têm todas as características da formalidade; no entanto, têm nos processos não formais ou informais estratégias pedagógicas. Os Tempos Educativos surgem para reforçar dois princípios: (a) a necessidade de alterar a existência dos estudantes, seu jeito de viver e de perceber o mundo, bem como fazer questionamentos e buscar formular propostas coletivas; e (b) a escola não é só lugar de estudo, e menos ainda aonde se vai apenas para ter aulas. As várias dimensões da vida devem ter espaço na escola; por isso, além do tempo-aula existem outros tempos: Tempos – Trabalho, Oficina, Leitura, Estudo, Cultura, entre outros.

Durante a pesquisa, foi possível perceber as razões pelas quais o MST decidiu criar Tempos Educativos: é preciso incluir também no ambiente escolar aqueles saberes que, muitas vezes, são preteridos pelos ambientes formais de formação. Com isso, o Instituto valoriza os conhecimentos das comunidades

camponesas, enquanto ensina aos educandos as particularidades e características do campo, fazendo deles, também, produtores de conhecimentos e agentes de transformação na comunidade.

A mística se desenvolve individual e coletivamente, é fator de unidade que contribui para vivenciar os ideais do novo projeto societário, bem como um elemento para enfrentar e superar os obstáculos e desafios da luta. Manifesta-se através da poesia, expressão corporal, de palavras de ordem, músicas, tambores, simbologias, ferramentas, produção, memórias dos lutadores(as)... visa a um momento de celebração e envolvimento dos presentes, em um mesmo movimento e sentimento, que vai além do MST. (ITERRA, 2004).

O Instituto Educar, assim, se inscreve na ideia de educação transformadora e libertadora, através de seus Tempos Educativos e das místicas, sua relação com universidades e institutos da região e através do papel protagonista dos trabalhadores rurais, enquanto produtores de conhecimento. Nesse processo, os movimentos sociais pelo direito à terra e ao trabalho e sustento dignos lutam pela sua própria humanização, dinamizando o mundo social e dominando a realidade, acrescentando a ela seus próprios saberes e conhecimentos. (FREIRE, 1992).

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

ITERRA – Caderno, ano IV, n. 9. Método Pedagógico. Veranópolis: Dez. 2004.

STRECK, Danilo Romeu. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 185-198, jan./abr. 2012.

Eixo 4

Educação no(do) campo

Coordenadoras

Prof^ª Dr^ª Conceição Paludo (UFRGS)

Prof^ª Dr^ª Silvana Maria Gritti (Unipampa)

Articuladora

Mestranda Eveline Fischer (UCS)

Educação do campo no Vale do Rio Pardo: uma análise freireana sobre o fechamento das escolas

Aline Mesquita Correa¹
Cristina Vergütz²
Cheron Zanini Moretti³

Introdução⁴

A análise freireana da educação do campo, na região do Vale do Rio Pardo, sobre o fechamento das escolas que tinham por incumbência ofertar o ensino básico para as populações desse território, apresenta uma reflexão que parte do pressuposto de que a educação do campo é um processo que tem como particularidade a dimensão da classe trabalhadora, da terra e da formação humana, para que se possa tramar uma práxis que oriente “a vida das pessoas e inclua também as ferramentas culturais para uma leitura mais precisa da realidade em que vivem” (CALDART, 2002, p. 41), para transformá-la.

Nesse ínterim, compreendemos que essa educação comprometida com mulheres e homens historicamente colocados à margem da história da educação no Brasil, e durante muito tempo das políticas educacionais, mesmo sendo um país eminentemente agrário, se apresenta como uma experiência concreta que rompe com o paradigma dominante de que não é preciso estudar para viver no campo. E, mesmo havendo uma diferenciação de projeto de sociedade entre a escola do campo e a escola rural (RIBEIRO, 2010), entendemos que toda vez que uma escola no campo é fechada, não é apenas um prédio e sua infraestrutura, mas toda uma luta histórica, para que as pessoas que vivem nesse lugar tenham acesso à educação escolar, como um direito básico e como possibilidade de emancipação.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Bolsista Capes-Prosop.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Bolsista Capes-Prosop.

³ Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Grupo de Pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais-CNPq.

⁴ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001. *This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Finance Code 001.*

De acordo com dados do Censo Escolar, no período de 2012 a 2016, 62 escolas do campo foram fechadas. No ano de 2017, através de dois Decretos Executivos emitidos por um município da região, sete escolas foram fechadas. Isso, conforme analisaremos no decorrer do artigo, é fruto de estímulos por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino como forma de conter gastos. Por outro lado, o fechamento das escolas afeta diretamente a agricultura em sua integralidade.

Nesse sentido, o Vale do Rio Pardo⁵ é um contexto desafiador para pensarmos a Educação do Campo, bem como a luta pela humanização enquanto tarefa permanente, porque, mesmo diante da urgência de práxis educativas emancipatórias no campo, as escolas continuam sendo fechadas. Por outro lado, essa situação expressa a correlação de forças entre um projeto capitalista neoliberal, que, em seu âmago, se vale da exploração da força de trabalho, dos recursos naturais e da própria educação, e do projeto de superação das desigualdades sociais, da fome e da desumanização.

Assim, propomos uma reflexão sobre a educação do campo, na região do Vale do Rio Pardo, RS, tomando como fenômeno de análise o fechamento das escolas num contexto em que há muitas crianças, adolescentes e jovens vivendo no meio rural e que são deslocados para o meio urbano. Nossas análises se pautam na perspectiva freireana, em que compreendemos que a defesa da educação do campo é a de um processo formativo do ser humano consciente de sua historicidade, de seu estar sendo no mundo (FREIRE, 1995), e no entendimento de que é necessário enfrentarmos as contradições envolvidas no processo de fechamento das escolas do campo e que contribuem para os níveis elevados de analfabetismo entre agricultores e agricultoras.

Este trabalho é fruto de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas desde 2013 na região, em especial com a Escola Família de Santa Cruz do Sul (Efasc), e que trazem como temática central a educação do campo, os limites e as possibilidades que se coadunam à mesma e, entre estes, o fechamento das escolas. Os caminhos teórico-metodológicos consistiram no estudo e na análise do Censo Escolar, no período de 2012 a 2016, bem como de dois Decretos Executivos de um município, sobre o fechamento das escolas do campo, sem perdermos de vista o fato de que

⁵ Constituída por 23 municípios, a região do Vale do Rio Pardo soma uma população de aproximadamente 500 mil pessoas, a maioria possui vínculo com a agricultura.

todos os dias, no Brasil afora, escolas do campo são fechadas de modo integral ou processual, através do fechamento de turmas. Ainda, consideremos a situação empírica observada em algumas comunidades, que tiveram escolas ou turmas fechadas no campo.

Frente à educação do campo e o fechamento das escolas numa região que produz a vida, tendo como base a agricultura, a seguir, no desenvolvimento, discorreremos sobre *A Educação do Campo no Vale do Rio Pardo e os Impactos do fechamento de escolas do campo na região do Vale do Rio Pardo, para o desenvolvimento de suas comunidades*.

A Educação do Campo no Vale do Rio Pardo, RS

Paulo Freire é um referencial brasileiro para a educação do campo e suas contribuições pedagógicas, epistemológicas, metodológicas e políticas estão impressas na articulação de uma escola do sujeito do campo. Nesse sentido, compreendemos que a educação do campo está entrelaçada à pedagogia do oprimido, ao reconhecer e afirmar os povos desse território como sujeitos legítimos de um projeto educativo emancipatório, pois,

na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico. (PALUDO, 2012, p. 283).

Além disso, os movimentos sociais e populares no campo, ao compreenderem a importância de uma perspectiva educacional própria dos sujeitos de luta, dentro do movimento, vêm superando a visão ingênua de que a luta pela terra, pela água e pelo alimento se restringia somente a tais coisas. Portanto, identificaram que, na realidade, o objetivo também é a garantia dos direitos sociais e dentre eles o direito à educação que fora negado historicamente à população do campo (CALDART, 2012), ou oferecido mediante articulação com projetos de agricultura desvinculados da realidade da agricultura familiar.

Nesta perspectiva, entendemos que a educação do campo, no Vale do Rio Pardo, RS, tal como é preconizada e defendida pelos movimentos sociais populares no campo, bem como engajada a propósito do diálogo e da consciência crítica dos sujeitos, tem como marco a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do

Sul (Efasc), que, fundada em 2009, é referência de educação contextualizada com os trabalhadores e trabalhadoras do campo para 13 municípios próximos ao de Santa Cruz do Sul, ofertando Ensino Médio Técnico em Agricultura. Observamos que esta experiência educativa traz, como postura epistemológica, a compreensão de que

[...] a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político. (FREIRE, 1982, p. 97).

Portanto, há uma intencionalidade, assim como um fazer pedagógico, que se coloca no desafio de compreender as experiências concretas nas quais as pessoas produzem sua vida, para poder pensar uma educação tramada e refletida com essas pessoas e para este contexto de vida, porque “não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis”. (FREIRE, 1995, p. 78).

Compreendemos que, nem todas as escolas voltadas para as populações do campo que existem, ou que já foram fechadas, no Vale do Rio Pardo, são embasadas na dimensão histórico-política da educação do campo. Isto é, segundo Ribeiro (2010), quando falamos sobre educação do campo e escola do campo é necessário considerarmos o que tais nomenclaturas implicam, ou seja, escola do campo refere-se a uma experiência educativa comprometida com a realidade desse espaço e a partir desse entrelace com o mundo vivido dos sujeitos, a muitas mãos se constitui uma educação própria no campo. No entanto, a defesa da escola pública é tarefa ético-política dos(das) educadores(as) engajados(as).

O Decreto Federal n. 7.352, de 4/11/2010, define a escola do campo como aquela situada em área rural ou em área urbana, contanto que atenda predominantemente às populações que vivem no campo. Assim, enquanto a escola rural ainda estiver presente no campo, ou seja, em funcionamento, há a possibilidade de luta pelo *ser mais*, a fim de que essa experiência educativa dialogue com o meio no qual está inserida, coadunando-se à defesa de uma

educação das populações do campo e feita pelos próprios sujeitos em seus territórios. Portanto, não podemos nos orientar pelo fatalismo histórico e negar toda a possibilidade de *vir a ser* uma escola engajada com a proposta da educação do campo.

Como conceito, a educação do campo é, segundo Caldart (2012), um fenômeno ainda recente no Brasil. Cunhada no Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro 2002 e, posteriormente, reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004, o termo *campo* representa um contraponto às práxis, no que se refere ao conteúdo e à forma da educação rural e, nesse sentido, se trama com o objeto de

[...] uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Portanto, entendemos que a educação do campo está atrelada às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais desses sujeitos, no embate de classe entre projetos de campo, no qual se vive e do qual se vive, e entre lógicas de agricultura que implicam as questões referentes à educação e à formação humana.

Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 934/96, no art. 28, ao pontuar a oferta de uma educação adaptada para a realidade do campo, determina que a educação para essa população deverá se adequar às peculiaridades da vida rural, de acordo com as diferentes regiões e experiências que as caracterizam. Isso contempla, em parte, a luta e os interesses dos povos desse território, o que foi uma conquista importante, pois, durante a ditadura civil militar, a educação das classes populares sofreu repressão, e o Brasil não dispunha de políticas educacionais voltadas para a educação dos camponeses, com base na educação integral que articula homem, mulher, trabalho e terra, defendida pela educação do campo e que encharca no protagonismo histórico do sujeito, na busca do seu ser mais.

Já nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, nas escolas do campo (BRASIL, 2002), o campo é conceituado como espaço “diversificado”, no qual se produzem culturas e que, intrínseca à diversidade, está a luta pelos direitos humanos básicos nas áreas rurais, como a água, a alimentação, a cultura, a paz e o conhecimento. Isso, novamente nos possibilita reafirmar a importância da práxis educativa articulada com o trabalho, enquanto princípio educativo, para formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade e superarem a situação desumanizante.

Em seguida, a Resolução CNE/CEB n. 2, de 28/4/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, assegura que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental sempre serão oferecidos na própria comunidade em que a criança está inserida e que quando isso não for possível, as famílias do campo deverão participar das discussões acerca do que fazer para garantir o direito à educação. Então, existem normativas que apontam para uma trama de uma escola do comprometida com os sujeitos.

A constituição de políticas, que são compreendidas como marcos normativos da educação do campo, foi um importante passo no que se refere à luta por uma educação e uma escola do campo contextualizada a essa realidade, o que, segundo Freire (2000), pode ser compreendido como uma educação libertadora. Nesse sentido, entendemos que a educação no espaço do campo, no Vale do Rio Pardo, RS, ocorre desde há muito, nas... escolas localizadas nas comunidades.

O fechamento das escolas do campo, no Vale do Rio Pardo e os impactos para o desenvolvimento de suas comunidades

O fechamento das escolas do campo no Brasil, mesmo com a Lei n. 12.960, de 27/3/2014, ainda é fenômeno atual e contraditório. Contraditório porque, embora existam crianças, jovens, adultos e idosos morando no campo, o êxodo rural também é um fenômeno e é justamente fruto de descaso histórico do projeto de educação rural que, conforme critica Freire (1982), cumpriu o papel de inserir o sujeito do campo na cultura capitalista urbana, sendo marcadamente uma educação colonizadora.

Observamos que, mesmo diante do pouco investimento para a manutenção da escola do campo e o fomento para o transporte escolar, o fechamento das

escolas não se trata somente de uma medida econômica, mas também ideológica. Primeiro, porque vai na contramão do que legislações, decretos e diretrizes, mencionados no tópico anterior, preconizam e, segundo, porque é resultado de um processo histórico que não visualiza a importância das populações rurais terem acesso à educação, retirando dos sujeitos o direito não somente de pensarem o mundo, a partir de onde vivem, mas também de permanecerem na escola.

Alguns impactos são visíveis desde o momento em que a escola fecha, e todos eles nos possibilitam sinalizar a coisificação dos povos do campo pelo opressor e denunciar os impedimentos que daí decorrem para a realização da educação libertadora, assim como para a trama de uma escola cidadã.

A área rural do Vale do Rio Pardo equivale a 97,9% do território da região, e cerca de 2,1%, pode ser considerado de área urbana. Portanto, o fechamento de escolas do campo não condiz com a realidade da região, ou seja, desde 2012 ao todo foram fechadas 69 escolas do campo e, com isso, foram 69 comunidades que precisaram modificar as suas dinâmicas familiares, para que os(as) filhos(as) pudessem ir à escola, que encontra-se distante geografica e epistemologicamente. No entanto, segundo Freire, compreende-se que as escolas implicam a vitalidade do campo e o “que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos”. (1982, p. 37).

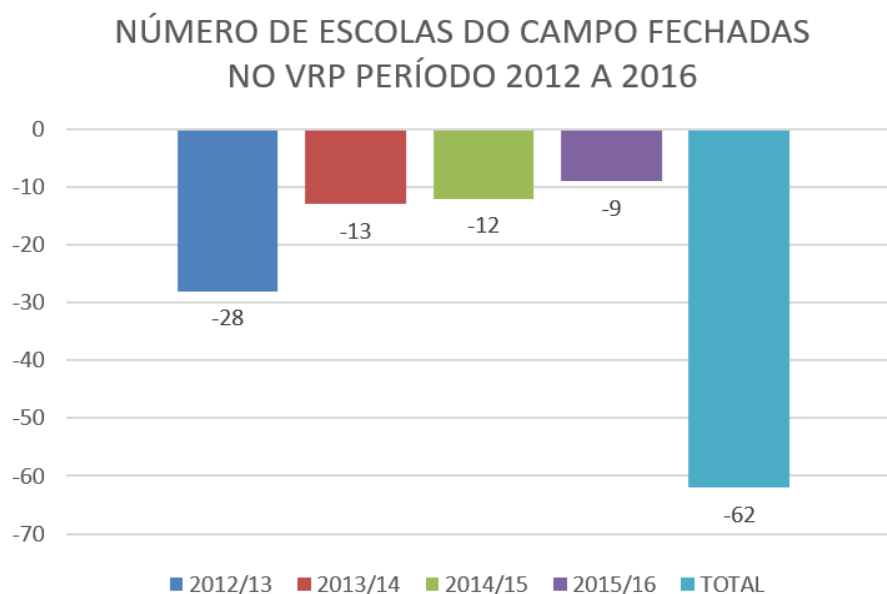
Cabe ressaltar que o Estado brasileiro se utiliza de diferentes táticas para fechar as escolas que vão “desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam”. (FREIRE, 1987, p. 87). E tais estratégias amenizam os possíveis conflitos com a comunidade, que quer a escola em funcionamento e gosta da escola, e mascarando o objetivo final que é o fechamento.

No Vale do Rio Pardo, a situação não é diferente e, assim, num primeiro momento, os municípios iniciam fechando turmas ou concentrando todo o trabalho da escola em apenas um turno. Num segundo momento, a estratégia é a nuclearização das escolas, é, por fim, o discurso de que a escola da cidade é melhor, que o educando e a educanda terão mais oportunidades, mais professoras e então apresentam o transporte escolar que irá buscar o mais próximo de casa possível.

Conforme mostramos nos gráficos a seguir, os municípios pequenos, cuja maior parte da população vive na área rural, tiveram escolas do campo fechadas, e isso nos impacta porque nos leva a pensar sobre a condição desses(as) estudantes, no que se refere à consciência de si e a busca para saírem da condição de coisa, conforme são tratados, haja vista que são muitas as escolas fechadas no campo.



Fonte: Inep (2012-2016).



Fonte: Inep (2012-2016).

Com base nos gráficos acima, podemos observar que, comparado ao fechamento de escolas do campo no RS, que foi de 368 escolas no mesmo período, a região do Vale do Rio Pardo teve um alto índice, se consideramos as 62 instituições fechadas, no período de 2012 a 2017, mais sete escolas fechadas em um município específico no ano de 2017, o que soma um descaso com a realidade maiormente rural da região. Freire discorre: “mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer”. (FREIRE, 2000, p. 26).

Nesse sentido, é notório que há uma discrepância entre a realidade predominantemente rural e o fechamento de escolas, pois, se a maioria das pessoas vive na área rural, não há justificativa aceitável para tal violência epistêmica e social, o que implica pensarmos que se trata de um projeto a serviço do capital.

Freire sempre problematizou que a escola não é o único local no qual aprendemos e criticava o conservadorismo e a burocracia que contribuíam para a distorção da humanização. Para tanto, o educador popular compreendia esta instituição como um espaço de relações humanas, políticas, sociais e contraditórias, ao contribuir tanto para a manutenção quanto para a transformação; contudo é importante e necessária, na relação indissociável com a sociedade e, principalmente, com as minorias sociais que contam com a escola. (FREIRE, 2000).

Assim, entendemos que os impactos do fechamento das escolas do campo, no Vale do Rio Pardo, não se restringem ao aspecto geográfico, no sentido de deslocar-se para um outro local, porque, somado a este, observamos outros como ausência de uma educação contextualizada, a evasão escolar e o fortalecimento de uma visão determinista de sua própria realidade. Podemos compreender ainda que os impactos são de ordem objetiva, como é o caso da evasão escolar, mas também de ordem subjetiva, no que se refere ao estranhamento do sujeito diante das mudanças que lhes são impostas, porque se o educando e a educanda do campo quiserem continuar estudando, deverão se adequar a uma dinâmica que envolve o desgaste físico e emocional.

Sinalizamos também a participação da comunidade escolar nas atividades, e a possibilidade de diálogo entre as famílias dos educandos e educandas com os

educadores e as educadoras, no fazer da práxis educativa, porque os homens e as mulheres trazem para discutir na escola questões como horário de trabalho, períodos em que as atividades agrícolas se intensificam mais e a participação do filho e da filha no trabalho em casa. Portanto, mesmo que desconheçam o direito à adaptação do currículo e calendário escolar à realidade de cada região do campo, compreendemos que há uma resistência das famílias ao modelo urbano, que invade culturalmente o campo e, ao mesmo, reivindica à escola o reconhecimento de suas especificidades. Com a escola fechada, esse debate se torna mais difícil porque, em alguns municípios, é proibido que pais e mães utilizem o transporte escolar e, com isso, quem não tem um meio de locomoção próprio, pouco consegue chegar até a escola da cidade.

Outro aspecto que observamos é o fato de que o fechamento das escolas do campo inviabiliza a possibilidade de que a educação do campo, numa perspectiva emancipatória, se torne realidade. Ou seja, uma escola do campo aberta é caminho para a reflexão crítica dos agricultores e das agricultoras sobre a própria realidade e a expropriação dos seus saberes, das práticas e dos direitos pelo capital, porém fechada, e tais sujeitos deslocados para um contexto do qual não fazem parte; o projeto neoliberal da agricultura capitalista e a prática de levar conhecimento ao sujeito do campo se intensificam, como se estes não soubessem nada. (FREIRE, 1987).

E, por fim, compreendemos que a escola do campo é um local de encontro e mesmo de organização coletiva; a escola é o local físico de referência para aquele contexto e o fechamento da mesma inibe e, em alguns casos, inviabiliza que tais ações ocorram.

Estas questões e reflexões que apontamos são parte de uma situação contraditória e que se reflete na totalidade das escolas fechadas o que, em nossa compreensão, fere a vocação ontológica para ser o mais e o imperativo ético irrenunciável que, segundo Freire (1995), é o respeito pelo outro e pela outra.

Considerações finais

Existem razões para nos inquietarmos com o fechamento das escolas do campo no Vale do Rio Pardo, haja vista o fato de que se trata de uma região que está entre as com as mais baixas taxas de urbanidade no Estado do Rio Grande do

Sul (RS), e ainda precisamos considerar que existem municípios em que a área urbana é composta por uma única rua, e as relações são majormente rurais. Portanto, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sobre área rural e área urbana possibilitam uma segunda leitura, porque, mesmo com um perímetro urbano definido, as relações e o modo de vida das pessoas são rurais. Com isso, “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica.

Nossa defesa é pelas escolas do campo, ou seja, reforçamos a nossa compreensão de que uma escola do campo fechada expressa a retirada de um direito humano, ou seja, a um conjunto de possibilidades de acesso e permanência à escola que condiz com sua cultura e pertença a uma determinada realidade.

Enfatizamos ainda que o discurso econômico, para o fechamento de escolas, numa região onde a maioria das pessoas mora na área rural e/ou depende da agricultura, seja através do alimento ou do artesanato, não se sustenta. Portanto, isso nos possibilita pensar que se trata de um projeto que contribui para a manutenção do avanço do capital nas áreas rurais e, conseqüentemente, na relação destes povos com o trabalho e a educação.

Nossa análise, desde uma perspectiva da educação libertadora nos conduz à compreensão de que “de todos os aspectos característicos da Educação do Campo, o mais contraditório é o do fechamento das escolas”. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 237).

Referências

- ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, C. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 set. 2018.
- BRASIL. LDB. **Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 set. 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. Expressão Popular, 2012. p. 259-257.

CAVALCANTE, G. C.; SILVA, M. da G. O campo vai à cidade: escola nucleada urbana e o (des)encontro de saberes e práticas educativas. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DA PUC-RIO, 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: PUC/Nead, 2010.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/finas da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

“Que diferença faz [saber] quem é Chico Mendes?”Heloísa Giron¹

Em entrevista recente, concedida ao programa Roda Viva, exibido pela TV Cultura, o atual Ministro do Meio Ambiente fez a seguinte pergunta: “Que diferença faz quem é Chico Mendes?” Atendendo à sua provocação, no presente trabalho, compartilho as reflexões suscitadas por uma série de práticas educativas, que tiveram como eixo estruturante e inspiração a história de vida de Chico Mendes.

As práticas citadas tomaram lugar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, localizada no coração do Assentamento Nova Estrela, Vacaria, Rio Grande do Sul. A Escola Chico Mendes, fundada no ano de 1990, é fruto da reivindicação coletiva dos, na época, recém-assentados do Nova Estrela. A escola atende aos filhos e às filhas de assentados e agricultores familiares do assentamento. É organizada em ciclos de formação e conta com quatro professoras e uma funcionária em seu quadro. Minha inserção na escola e a proposição das atividades vinculadas à figura de Chico Mendes se deu dentro da pesquisa realizada como parte da dissertação de mestrado que desenvolvi no ano de 2018.

O assentamento onde está localizada a escola teve início em 1989, com a ocupação da área por famílias de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Estas famílias estavam acampadas em Palmeira das Missões (RS) e, por meio de um sorteio, foram escolhidas dentre os acampados, para assentarem-se na Serra gaúcha. Atualmente, ali residem 43 famílias. As famílias praticam a agricultura familiar de subsistência, vendendo o excedente de sua produção. Os pomares de amora e uva são os maiores responsáveis pelo incremento da renda.

O centro urbano de Vacaria está há cerca de 75 km de distância do assentamento. A estrada que liga estes dois territórios é, na sua maioria, de terra batida e cruza grandes fazendas, onde veem-se plantações de soja, milho, canola, dependendo do período do ano e pasto para o gado. No decorrer da viagem ao

¹ Mestra em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). *E-mail:* gironheloisa@gmail.com

assentamento, o terreno vai assumindo um aspecto “dobrado”, em vales e montes, em contraposição ao aspecto plano da área onde estão as fazendas que cruzamos. Isso se dá porque o assentamento encontra-se nas proximidades da margem do rio Pelotas.

O clima é frio e úmido, e a vegetação predominante é a Mata de Araucárias. A área antes de ser um assentamento foi explorada por serrarias, que dizimaram os enormes “pinheiros de copa”, que dominavam na região. Diz um filho de assentados, militante do MST, que o Nova Estrela foi pensada “para dar errado” pelos governantes da época, visto a distância de Vacaria e as características do terreno. Mesmo assim, 30 anos depois, a vida continua florescendo no Nova Estrela. Eles não conseguiram o que queriam: o fracasso de um território da reforma agrária.

Como territórios da reforma agrária, cada assentamento é único. O Movimento tem seu papel no seu estabelecimento, mas são os próprios assentados os responsáveis por dar continuidade ao projeto. Eles trazem consigo sua cultura, seus valores, seus modos de vida, sua forma de produzir e interagir com o ambiente onde assentam-se, com o clima, o solo e a vegetação local. Como um assentamento “antigo”, o Nova Estrela tem suas características particulares. Das 43 famílias assentadas, 25 têm “pertença” com o movimento, ou seja, participam das atividades e contribuem nas demandas do MST.

Algumas das famílias que atualmente residem na área do assentamento não têm nenhuma ligação com o Movimento, nunca estiveram acampadas e inclusive propagam discursos contrários à forma de atuação do MST. Outras afastaram-se do Movimento, por motivos distintos. Roseli Caldart (1999), em *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, comenta que o ato de se assentar pode vir associado há um arrefecimento do sentimento, que pôs os sem-terra em movimento: a luta pela terra. Ao conquistar a terra, a luta não termina. Na terra, o sem-terra, continua lutando por um modelo de desenvolvimento do campo, que seja econômica, social e ambientalmente sustentável e justo.

Quando o sem-terra assentado deixa de lado essa luta, corre o risco de reproduzir o modelo de desenvolvimento que foi o responsável pela condição de opressão que levou a se colocarem em movimento, na luta por terra. Daí surgem as contradições observadas pelas professoras no Nova Estrela. Um assentando arrenda suas terras para o plantio de soja. Outra planta Pinus e Eucalipto em seu

lote. As crianças na escola não sabem o que é um assentamento, nem reforma agrária. Os jovens não dizem que moram em um assentamento, por medo da hostilidade que encontram, ao se dizerem assentados.

Paulo Freire (1987), em *A pedagogia do oprimido*, menciona que é condição para a ação em direção à superação da opressão, que os oprimidos se reconheçam “hospedeiros” dos opressores. Ou seja, aquele que sofre a opressão pode carregar em si a figura de opressor como seu “testemunho de humanidade” (1987, p. 32) e fazer do opressor um modelo identitário. E, deste modo, viver em sua existência essa dualidade, relacionada a um fatalismo em relação à situação concreta de opressão, em que se encontra e uma atração pelos valores e pelo modo de vida do opressor.

A libertação começa a ocorrer na própria luta pela libertação, no reconhecimento da realidade opressora e no trabalho para transformá-la. Não é “contra” o opressor que os oprimidos lutam, mas com a realidade que aprisiona ambos. Isso não pode partir do opressor, pois este tende a prescrever comportamentos e “toda a prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra”. (1987, p. 34). O opressor não liberta os oprimidos, mas luta com eles na superação da situação opressora.

A vida de um morador de um assentamento, mesmo que não ligado ao MST é uma vida contra a correnteza. Ser um pequeno agricultor familiar, em um país onde o “agro é pop” é viver uma vida contra a correnteza. A correnteza pode ser entendida como essa tendência a ver o opressor e seu *modus operandi* como o certo, o único que traz resultados positivos. A abertura para perceber a si mesmo como ser produtor de cultura é uma forma de luta pela libertação. É uma libertação da situação opressora resultante de uma visão de mundo dualista, classificadora dos modos de vida dentro de caixas etiquetadas em “certo” ou “errado”. Uma visão de mundo que tem medo da diversidade, medo do outro.

Miguel Arroyo (2014), em *Outros sujeitos, outras pedagogias*, traz à pauta as pedagogias do Sul, forjadas no contexto de uma América Latina colonizada. Ele aponta como estas são ignoradas na história oficial das teorias pedagógicas, até mesmo por aqueles comprometidos com práticas de caráter progressista. Salienta a necessidade de superar o “pensamento pedagógico abissal”, aquele que forma os incultos de um lado e os cultos do outro, os selvagens de um lado e os civilizados de outro, ao pensar que epistemologias legitimam essas pedagogias.

No sentido da construção de um “pensamento pedagógico pós-abissal”, busca suporte nas experiências pedagógicas dos coletivos populares em movimento. Estes, ao colocarem-se em movimento, desvelam as pedagogias que os colocaram na posição de subordinados, ao excluí-los da história de produção intelectual e cultural do País. Essa exclusão se dá com a destruição das formas de vida particulares desses grupos.

Homogeneizando, submetendo e destruindo toda outra forma de viver, tentam homogeneizar toda forma de pensar, de produção de conhecimentos, culturas, identidades. As pedagogias mais pedagógicas nesses processos de despojo de seus saberes e de seu lugar na produção cultural e intelectual passaram e continuam passando pelo despojo das formas ancestrais de fazer, produzir a vida em sua materialidade. Por aí inferiorizam, despojam seu lugar na produção de cultura, saberes, valores, identidades. Os desenraizam de seu chão cultural, identitário e os segregam em territórios que pretendem sem lei, sem cultura, sem saberes e sem valores. Sem identidades próprias. (ARROYO, 2014, p. 73-74).

Ao mesmo tempo em que expõem as pedagogias da subalternização, os grupos populares organizados afirmam-se como sujeitos produtores de conhecimento e cultura, em suas lutas por terra, moradia e trabalho, na materialidade do viver. Dessa forma, ocupam os “latifúndios do saber”, trazendo outros conhecimentos, critérios de validação, pedagogias e didáticas. Arroyo (2014) agrupa estas “outras pedagogias” em dois grupos: as de resistências à dominação e as de libertação/emancipação.

Afirma que a cultura da resistência é parte constituinte da cultura popular latino-americana, como exemplo das resistências à destruição material do viver. A resistência e os movimentos por emancipação da situação opressora se dão no presente, no reconhecimento que “a luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana”. (ARROYO, 2014, p. 81). A luta pela vida estando enraizada no “perene da condição humana”: terra, lugar, comida, identidade, trabalho, moradia, sobrevivência, diversidade.

O resgate do real vivido, da produção do viver, também resgata os saberes e cultura associados a esse viver.

A agricultura camponesa, ao se defender frente à destruição do agronegócio, defende o trabalho produtor da vida, da soberania alimentar, da moradia digna, e tudo o que daí decorre: os valores, as representações de mundo e de

si mesmos, a cultura, as artes, o conviver, a sociabilidade, os modos de pensar, de ler o mundo. (ARROYO, 2014, p. 87).

Chico Mendes é um símbolo da luta do povo por libertação, da cultura de resistência latino-americana. Os moradores do assentamento reconhecem esse papel em Chico, ao afirmarem que ele “*era um homem sindicalista que foi assassinado por defender a Reforma Agrária*” e “*um herói da natureza*”. Nas palavras do pai de uma educanda da escola,

ele era um ser humano dedicado à natureza, dedicado aos pobres, ao povo que vamos supor, agricultor né, esses negócio aí e ele se dedicava aí, dava seu sangue, que nem ele deu o sangue pelos pobres né. Porque ele corria atrás da preservação, mas era porque o agricultor derrubava, vamos supor, 20, 30% da mata que ele tinha, mas era pelo menos 50, 100% que o fazendeiro derrubava da área dele né. Então ele lutava pra não acontecer isso. Porque daí hoje, não existia, não ia mais existir mata, nem castanheira, nem seringueira na região né, do Acre.

A comunidade do Nova Estrela tem Chico Mendes como um exemplo de homem do povo que lutou por melhores condições de vida para a sua comunidade. Um homem que, com certeza, foi contra as correntes. Correntes que derrubavam a mata de onde os seus obtinham o sustento. Eles também percebem como, por seu exemplo de vida, Chico explicitou a ligação direta das lutas ambientais em prol da floresta e por justiça social. Não é o povo do campo que destrói o campo, ao contrário. As empreitadas capitalistas predatórias, ao destruírem florestas, solo e águas, também destroem o modo de vida de quem vive do(no) campo.

É nesse sentido que a comunidade escolheu homenagear Chico Mendes ao escolher seu nome para batizar a escola que conquistaram. Diz uma assentada: “*Chico Mendes foi um sonhador que defendia muito a agroecologia, por isso ele foi morto, ele defendia a natureza, por isso colocaram o nome da escola Chico Mendes por ele ser um ícone da natureza*”. O simbolismo associado ao nome da escola é terra fértil para o cultivo de práticas educativas associadas ao fortalecimento do sentido de luta contra a correnteza, tão presente na vida dos moradores do assentamento.

Resgatar a história de vida de Chico Mendes, associada ao resgate da memória coletiva do assentamento, em relação à sua própria história de luta é um movimento de libertação, em direção ao reconhecimento da coletividade, em que

se está inserido, como produtora de cultura. Entendo que é deste modo que pode ser percebida a iniciativa de duas funcionárias da escola: uma professora prestes a se aposentar, já há quinze anos atuando na escola e uma funcionária, pedagoga, filha de assentados, ex-educanda na escola.

Elas elaboraram um livro – ainda não publicado, mas apresentado à comunidade em novembro de 2018 – intitulado *Chico Mendes em histórias*. Na apresentação do livro, as autoras anunciam que intenção têm ao concretizar este projeto. Dizem que ele consiste em “relatos e lembranças para que os próximos possam ter noção de suas origens e perceber que nossa escola foi conquistada com luta e organização e permanecerá enquanto estivermos unidos em prol de uma educação libertadora”. (MELLO; EULINA, s.d.).

Nas páginas seguintes, as autoras relatam os 29 anos desde a construção da escola, dando destaque as professoras que atuaram na Instituição, as questões de infraestrutura e os “projetos extracurriculares” desenvolvidos. Todas as funcionárias que atuaram e/ou atuam na escola são mulheres. A maioria delas foi enviada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e não pertencem à comunidade, tampouco foram escolhidas pelos seus moradores. Essas mulheres desempenharam/desempenham funções que vão muito além daquelas esperadas para uma professora.

Houve períodos em que a escola inteira foi mantida por uma única professora, que se revezava entre ministrar as aulas, preparar a merenda, limpar o espaço e desempenhar as funções administrativas. Algumas vezes, as mães dos educandos a auxiliavam com a merenda e a limpeza. Devido à distância da escola do centro urbano próximo, o deslocamento das professoras envolveu e envolve mudanças intensas em sua vida. Algumas vinham ao assentamento na segunda-feira de manhã e retornavam para a casa, na cidade, somente na sexta de tarde. Outras mudaram-se para o assentamento.

Com relação às questões de infraestrutura, inicialmente a escola contava com duas salas, utilizadas como salas de aula, biblioteca, cozinha e refeitório e duas *patentes*,² na parte de fora da escola. No ano 2000, a escola recebeu mais uma sala para a secretaria, uma cozinha com refeitório, dois banheiros e um saguão coberto. Em 2018, houve uma diminuição do espaço físico da escola

² O termo *patente* é aqui utilizado para referir-se a banheiro. Este consistia em uma casa de madeira, afastada da escola.

devido ao desmanche do saguão, de uma sala de aula e da biblioteca da escola. Foi construída uma nova sala de aula, mas perdeu-se o espaço do saguão. Até o início deste ano, a escola também contava como um pequeno cômodo que funcionava como quarto para uma das professoras, mas este também foi desmanchado. O acesso à internet foi oferecido para a escola, por meio do Ministério de Educação e Cultura, no ano de 2015. Em 2018, esse acesso ainda não foi disponibilizado.

Em relação aos projetos extracurriculares, Mello e Molinari apontam que, por um período, a escola produziu um jornal intitulado de *O Destaque*. Este era escrito e mimeografado pelos educandos e distribuído na comunidade, funcionando como um informativo da escola. A ideia do jornal foi proposta por uma das professoras que trabalhou na escola e teve seguimento enquanto os educandos se dispuseram a produzi-lo. Houve, ainda, a organização de uma Feira de Ciências por um período. Tal atividade foi sugerida e desenvolvida por outra professora que ainda trabalha na escola.

Houve um tempo em que, no local, se realizavam gincanas, que envolviam atividades de resgate da história da comunidade; mais uma atividade vinculada a uma das professoras. Crochê, pintura em tecido e bordado também foram oferecidos por uma professora que voluntariamente ensinava as educandas, que se reuniam na escola para aprender no contra turno. Do exposto no livro, fica a sensação de que são as iniciativas individuais das professoras as responsáveis pela diversificação das práticas escolares, e que não há incentivo maior, por parte da Secretaria da Educação, para que isso aconteça.

As professoras da Chico Mendes, assim como o próprio Chico Mendes são exemplos da cultura de resistência latino-americana da qual Arroyo (2019) se refere. Em sua iniciativa de relatar em um texto escrito a história da escola onde atuam, as professoras mantêm-se em movimento, no sentido da emancipação da comunidade da qual fazem parte. Elas apresentam a posição de protagonismo que as professoras do campo têm na continuidade da educação do campo e como seu trabalho envolve e envolve a reestruturação da vida pessoal, de forma que evidenciam a desigualdade ainda presente na educação para os povos do campo, em relação aos da cidade.

Importa quem é Chico Mendes, assim como importa quem são as professoras da escola Chico Mendes. Importam sua vida e suas histórias. Importa

o que seus modos de vida e saberes têm a ensinar para um país que insiste em ignorar seu próprio povo.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CALDART, Roseli Saete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

MELLO, Lusamara; MOLINARI, Maria Eulina. **Chico Mendes em histórias**. s.d.

Andarilhagens pela educação do campo e pela Educação de Jovens e Adultos – EJA: possibilidades de emancipação

Juliana Otto¹

Ana Paula Danielli²

Elisete Enir Bernardi Garcia³

Introdução

Este texto é parte constitutiva dos estudos realizados no projeto de pesquisa que tem por objetivo fazer aproximações entre educação de jovens e adultos e a educação do campo. Para este texto trazemos reflexões das lutas e experiências vividas pelas pesquisadoras: professora e estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (Educampo), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Litoral Norte, oriundas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que buscam fazer aproximações entre estas duas modalidades de ensino, através de suas “andarilhagens” educacionais. Assim, dialogaremos com algumas contribuições apresentadas durante a trajetória do curso em educação do campo e seu papel fundamental de transformação social e emancipação humana das estudantes pesquisadoras. Para isso será fundamental o diálogo com os pressupostos teóricos de Paulo Freire. Destaca-se que, no decorrer do texto, utilizaremos o termo “andarilhagem” definido por Brandão (2008) e utilizado por Paulo Freire, que remete ao fato de que somos sujeitos em diferentes e constantes trajetos em busca de algo, atualizando-se de acordo com o contexto.

Justificamos a importância deste trabalho, tendo em vista as questões da qualidade social da educação envolvendo estas modalidades de ensino (EJA e Educampo), no que diz respeito às lutas por direito a uma educação com

¹ Licenciada em Educação do Campo: Ciências da Natureza pela UFRGS – CLN. Graduanda em Pedagogia – EaD/UFRGS – CLN. Pesquisadora no grupo Gipeja/UFRGS – CLN e servidora pública da Secretaria de Educação do Município de Tramandaí – RS. *E-mail*: Juliana_otto@yahoo.com.br

² Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza/UFRGS – CLN. Pesquisadora no grupo Gipeja/UFRGS – CLN. *E-mail*: anapauladanielli909@gmail.com

³ Profa. Dra. no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza/UFRGS – CLN e do curso de Pedagogia – EAD/UFRGS – CLN/POLO UAB. Coordenadora do grupo de pesquisa Gipeja – Grupo interdisciplinar de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais. *E-mail*: elisete.bernardi@gmail.com

qualidade, pois, por muitas vezes, o direito à educação vem sendo negado, principalmente a sujeitos do campo, com o fechamento de diversas escolas no meio rural. Também, destacamos a importância desta reflexão, pois, ao buscarmos trabalhos de pesquisa que contemplem estas duas modalidades de ensino, foram identificados poucos trabalhos que dialogam e colocam estas temáticas em relação. Assim, como já mencionado, buscamos com este trabalho contribuir com a ampliação de conhecimentos acerca de aspectos sociais da escolarização, no que diz respeito à EJA e à Educampo.

Objetivos

O principal objetivo deste trabalho é refletir, principalmente, sobre as experiências das estudantes pesquisadoras (do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, UFRGS – Campus Litoral Norte), oriundas da Educação de Jovens e Adultos e refletir sobre o papel do educador do e no campo, a partir de diálogos com os pressupostos teóricos de Paulo Freire.

Andarilhando pela EJA e pelo Educampo

Acreditamos e apostamos no processo de aprendizagem dialógica, por entender que cada um traz consigo suas vivências e experiências que marcam sua vida e que estas podem contribuir significativamente no processo de ensinar e de aprender. Cada educando tem sua história e sua realidade social e, muitas vezes, a forma como ele age e aprende está ligada a este fator. Acreditamos também que é, através das interações no mundo e com o mundo, que acontecem as aprendizagens significativas e as reais possibilidades dos diálogos. Desta forma, entendemos com Freire que

o diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens. Logo, o diálogo se constitui como uma necessidade existencial [...] não pode se limitar ao fato de uma pessoa “depositar” ideias em outra, como também não pode se tornar uma simples troca de ideias, que “seriam consumidas” por aqueles que estão conversando. Também não consiste numa discussão hostil [...] na imposição da própria verdade. (FREIRE, 2016, p. 135-136).

Um dos papéis do educador, sabendo que a construção do conhecimento não é uma “tarefa solitária”, é conhecer as diferentes realidades dos educandos, para compreender a influência que os fatores sociais exercem sobre eles, para que possa ajudá-los a serem não somente um sujeito da escola, mas um sujeito da sociedade, com uma visão crítica e sensível do mundo que o cerca. Segundo Arroyo, é preciso

reconhecer e enfatizar a relação estreita entre experiência e conhecimento ou reconhecer que todo conhecimento tem sua origem na experiência social não é apenas uma questão epistemológica a ser estudada nas teorias da produção do conhecimento. É um pré-requisito para entender por que as vivências dos educandos e dos educadores, as experiências das lutas, do trabalho e da condição docente são desprestigiadas e ignoradas não apenas nos currículos, mas também nas políticas de valorização profissional. (ARROYO, 2011, p. 2104).

Para Freire (1996), faz parte do pensar certo a “disponibilidade ao risco, a aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho”, estando presente a rejeição a qualquer tipo de discriminação. Corrobora Santos (2013) acerca da “fábula da globalização” que vivenciamos, que tem aumentado distâncias entre grupos sociais pelas disparidades em oportunidades. As desigualdades econômicas e sociais geraram um forte preconceito diante dos povos que vivem e trabalham no campo, que são, em diferentes períodos históricos, vistos como inferiores e atrasados.

Se, por um lado, vemos o campo como um local fragilizado pelo isolamento e pela precariedade no acesso à saúde, educação; por outro lado, vemos o campo e seus sujeitos como “portadores de uma cultura que dinamiza as relações sociais locais e portadores de uma grande capacidade de resistência aos efeitos desagregadores aos quais estão constantemente confrontados”. (OTTO, 2018, p. 16).

Freire, em suas obras, contribuindo para a formação docente, nos alerta sobre o fato de que somos seres inacabados e que devemos estar conscientes deste inacabamento. A consciência do inacabamento nos instiga a ser pesquisador, perceber criticamente que podemos modificar o que estaria condicionado e não determinado, valorizando o contexto social para que se possa, em parceria (educador e educando), garantir a construção de um conhecimento. Mesmo que inacabados, somos sujeitos condicionados; isso quer dizer saber seu lugar no

mundo em que está inserido. Sabendo das condições materiais, sociais, políticas, ideológicas, etc., compreendendo a realidade, pode-se reorganizar as formas de abordagens no ensino, trazendo novas possibilidades de aprendizagem. Na medida em que nos reconhecemos como inacabados é que nos tornamos sujeitos educáveis. (FREIRE, 1996).

A consciência se faz necessária na vida dos educadores e para concretizá-la um dos caminhos é por meio da autoavaliação da própria prática docente e também é importante que os educandos participem da avaliação, pois, segundo Freire, o trabalho docente “é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. (FREIRE, 1996 p. 26). Sabemos da grande responsabilidade que tem o professor e este, por sua vez, independente de suas características (autoritário, sério, amoroso, competente ou incompetente, etc.), sempre deixarão alguma marca nos seus alunos. Por isso, torna-se importante que o professor ofereça qualidade na forma como ensina. Além de se preocupar com sua responsabilidade em sala de aula, na formação de cidadãos conscientes e críticos diante da sociedade, o professor deve saber que a luta por direitos e respeito aos educadores é constante e que esta luta deve ser entendida como uma prática importante e ética, que busca dignidade e reconhecimento do profissional desta área.

Outra questão trazida por Freire (1996) é sobre a importância de ensinar com alegria, esperança, motivando todos a não “desesperançar” diante de tantas fatalidades enfrentadas diariamente e temos que ter a convicção de que a mudança, em determinadas situações, é possível, porém exige luta e resistência. Para Freire (1996), ensinar exige querer bem aos educandos, expressando afetividade. A atividade docente é uma atividade também de caráter afetivo, porém de uma formação científica séria, juntamente com o esclarecimento político dos educadores.

Metodologia

A metodologia escolhida para “andarilhar” neste estudo foi a pesquisa qualitativa, conforme definições de Bogdan e Biklen (1994). O *locus* da pesquisa foi a universidade, por meio do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza. Os instrumentos/técnicas utilizados para realizar esta

pesquisa foram: caderno de campo das estudantes/pesquisadoras e o relatório parcial do grupo de pesquisa do qual as pesquisadoras fazem parte.

Análise

Nossa pesquisa parte dessa compreensão do direito à educação, e “isso implica o entendimento de que, na história brasileira, diferentes grupos sociais tiveram o direito à educação escolar negado ou desigualmente usufruído”. (GARCIA, 2011, p. 18). Neste sentido, fazer uma análise sobre o lugar que a experiência, de estudantes da educação do campo e também como oriundas da EJA, ocupou no nosso processo de humanização e de formação para a docência, nos permite dizer que, durante nossa trajetória como educandas do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, pudemos desfrutar de gratos encontros com os diversos saberes que constituem a formação dos sujeitos do campo, também compreendendo este campo como campo de vivência, indiferente da sua demarcação como rural ou urbano, pois demarcamos aqui como campo de possibilidades dos saberes populares.

Como estudantes oriundas da EJA, carregamos conosco um grande desafio que é romper com a visão de marginalização e discriminação da EJA, já que esta modalidade é vista por muitos como inferior. Muitas vezes, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos sofrem discriminação ou preconceito, e isso se torna muitas vezes motivo para eles não se sentirem aptos para dar continuidade aos estudos.

No curso de Educação do Campo, sentimo-nos provocadas a seguir, pois foram rompidas as barreiras que nos impediam de acreditar nossa capacidade de aprender diante do contexto em que estávamos inseridas. Esse pensamento encontra ressonância na fala de uma estudante:

Minha indignação com todas as maneiras de opressão que presenciei no decorrer de minha vida me levou a acreditar que meu mundo só mudaria através da educação. Nunca me vi na posição de docente, nunca quis ser professora, mas a possibilidade de humanizar, sensibilizar, de auxiliar a formação de vários estudantes através da educação, me faz imaginar como será o dia em que eu esteja praticando a docência, isso me emociona. Pensar em fazer parte da construção de um ser autônomo, crítico, preparado para o mundo do trabalho, alguém que seja capaz de auxiliar na formação de uma sociedade justa é minha utopia, é minha razão de ser uma educadora (Relatório parcial do grupo de pesquisa). (ANA, 2018).

Outra estudante demonstra também a consciência e a importância que o curso tem para a formação de futura educadora: “nós, enquanto professores que seremos, se faz necessário ouvir os alunos [...] as histórias trazidas não podem ser ignoradas, suas trajetórias de vida, suas culturas são como uma identidade que trazem consigo”. (Relatório parcial do grupo de pesquisa).

A estudante Juliana (2018), ao escrever o texto do seu trabalho de Conclusão de Curso, demonstra a mudança que o curso lhe proporcionou:

Os professores da Educação do campo causaram uma importante transformação em mim, criaram e foram criativos nas suas tarefas, me deram coragem para questionar as mais diferentes realidades e me mostraram um novo mundo cheio de possibilidades. (OTTO, 2018).

Fazendo relação das aprendizagens como estudantes do Educampo, podemos dizer que a escola, para desempenhar seu papel social, deve estabelecer relações entre o cotidiano, a cultura, as atividades do campo e seus conteúdos curriculares, a fim de promover a formação de um sujeito autônomo nas suas decisões, críticos perante os problemas sociais, e capaz de cumprir seu exercício de cidadania de forma digna e justa.

Salienta-se que tanto na Educação do Campo quanto na Educação de Jovens e Adultos, que tem como foco principal o respeito à diversidade e seus aspectos sociais e culturais, não basta estar registrada como modalidade, mas sim há necessidade de metodologias que considerem as diversidades e busque uma abordagem mais humanitária do currículo.

Pensar a educação do campo também exige pensar numa outra lógica. Exige pensar pela lógica da terra, dos sujeitos que vivem nela, pois requer, dito de outra maneira: “pensar sob uma outra lógica, [...] seja a lógica da terra, a lógica do campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*”. (ROCHA; MARTINS, 2009, p. 1).

Como estudantes construímos e desconstruímos muitos conhecimentos que passamos uma vida achando que eram certos sobre a escola do campo. Só conhecíamos a escola rural ou as chamadas escolinhas rurais. Logo numa das primeiras aulas aprendemos que a educação é do campo e no campo. Aprendemos assim com Caldart: “NO: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. DO: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua

participação, vinculada à sua cultura, e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2005, p. 27).

Molina (2015) também nos ajuda a entender a Educação do campo, mas ela vai além disso, pois nos provoca a assumirmos o compromisso com a luta dos povos do campo. Em suas palavras:

Se o movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses; para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas, considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto deste sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes; do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira. (MOLINA, 2015).

Resultados/considerações finais

Um dos possíveis resultados deste trabalho passa pela compreensão de que para ter diálogos nas aprendizagens com os estudantes é preciso ter humildade epistemológica para entender e admitir que o professor não é um conhecedor de todas as coisas e também está em constante formação. Essa humildade aproxima o estudante do professor e viabiliza a educação dialógica.

Outra questão é a inserção da análise realidade como parte dos conteúdos curriculares – a vida como o próprio conteúdo. Assim, a sala de aula deixa de ser paralela à realidade, e a vida passa a ser tematizada no currículo. Os estudantes devem ser vistos como sujeitos oriundos de múltiplos espaços, que carregam em sua “bagagem” inúmeros aprendizados para serem compartilhados. Segundo Arroyo (2011), aprendizados sobre as trajetórias de vida, protagonismo social e cultural, identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia, ou seja, dito nas suas palavras: “Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. (ARROYO, 2011, p. 35).

Ao terminar este trabalho, reforçamos a importância que a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo têm na nossa vida, pois foi através de diálogos em sala de aula, com professores comprometidos com a formação crítica do educando, que pudemos ter melhor compreensão de mundo, das diversidades socioculturais, dos problemas atuais, tornando-nos futuras educadoras, com o

entendimento de que é possível construir um currículo próprio tanto para a educação do campo quanto para a educação de jovens e adultos, levando em consideração as diferentes especificidades, com o intuito de promover uma aprendizagem autônoma e humanitária.

Referências

- ARROYO, Brandão. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. *In*: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- GARCIA, Elisete Enir Bernardi. **A política da Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
- MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.
- OTTO, Juliana. **Da escola que temos à escola que queremos**: uma viagem pela educação do campo na perspectiva da educação de jovens e adultos. 2018. Monografia (TCC) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

Introdução

A produção, distribuição e industrialização, somando o transporte e a comercialização compreendem as etapas do ciclo do alimento, que apontam a complexidade adquirida pelo processo, todo este processo está nas mãos de um grande sistema agroalimentar, grupos oligárquicos nacionais e/ou transnacionais. É preciso pensar que a produção, a distribuição e o consumo de alimentos dependem da natureza, que fornece todos os elementos químicos, bioquímicos e a energia para a manutenção e reprodução da vida e que atende também a outras necessidades no campo social, cultural e religioso. Negar o acesso a uma alimentação adequada e saudável para todos é consequência da sociedade capitalista. A cada dia aumenta o número de pessoas no mundo que vivem expostas à fome e à insegurança alimentar e nutricional.

A produção de alimentos cresceu significativamente na última década e sua conceituação vem se aperfeiçoando de segurança alimentar para segurança do alimento. O assunto “Alimentação Saudável” tornou-se, além de um tema, uma meta; neste contexto, implantar uma campanha educacional sobre o Alimento Saudável, por meio da disseminação da informação e da organização do caminho do alimento desde sua produção, perpassando pelo fornecimento de insumos da produção até a escolha do cardápio do consumidor final é um importante instrumento de conscientização.

Assim a questão alimentar e nutricional, bem como a questão ambiental apontam enormes desafios a serem trabalhados, para que se encontrem estratégias de resistência à forma mercadológica da produção e do consumo.

¹ *E-mail:* mdgsouza@gmail.com (UFPel).

² *E-mail:* deesscardoso@gmail.com (UFPel).

Metodologia

Embasadas em Paulo Freire, buscamos definir coletivamente o “Tema Gerador” para criar as condições materiais de unidade e síntese entre o conhecimento e as experiências concretas desenvolvidas na escola. Encontramos nas palavras geradoras a inspiração para o nosso tema. Tais palavras brotaram nos diálogos que os professores tiveram com os alunos em sala de aula, nas reuniões pedagógicas, nas atividades com a participação de toda a comunidade escolar.

O objetivo central desta etapa da pesquisa foi buscar, através da problematização, atingir coletivamente patamares de compreensão da realidade enquanto totalidade, estabelecendo relação entre as partes até então separadas. Neste sentido afirma Freire

[...] faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto, para em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada. (1988, p. 96).

Freire propõe mais ao afirmar ser necessário analisar dimensões significativas de uma dada realidade, possibilitando aos sujeitos construir uma nova postura diante das “situações-limites”. Com estes desafios bem presentes, damos início ao Projeto “Alimentação Saudável: desafios e possibilidades”.

Desenvolvimento

A escola Oziel Alves Pereira, sendo um espaço de articulação da comunidade escolar, dispôs-se com sua equipe docente e estudantes problematizar o seu papel na formação de valores, hábitos e estilos de vida, entre eles o da alimentação. Promover a alimentação saudável a assumir este tema gerador, num trabalho coletivo, tem exigido pensar ações que estimulem a consolidação de hábitos alimentares saudáveis, promovendo assim a saúde.

A definição do Tema Gerador brotou dos objetivos indicados pela comunidade escolar, cuja centralidade é elaborar conhecimentos que promovam o

consumo de alimentos saudáveis, estabelecendo a relação com a promoção da saúde e fortalecendo uma identidade camponesa, que faz opção pela plantação orgânica. Essa realidade está presente em alguns lotes que foram espaços de pesquisa e trabalho de campo.

O trabalho teve início no próprio chão da escola, ao estimular a adoção de práticas saudáveis, através da oferta de uma alimentação saudável e equilibrada, visando a contribuir para que a comunidade escolar também refletisse sobre suas práticas alimentares.

Desta forma, preparamo-nos para inserir o tema no centro da ação pedagógica, motivados pela forma como os estudantes estão se envolvendo no estudo e na elaboração de conhecimentos relacionados com hábitos alimentares saudáveis. Iniciamos este trabalho buscando dados com as famílias e na própria escola, através da organização de visitas, o que nos possibilitou uma releitura da pesquisa anterior, realizada com famílias que desenvolveram a experiência em seus lotes da produção, com sementes agroecológicas, fornecidas pela Bionatur e a Cooperal. Esta experiência possibilitou o uso de sementes, que podem ser multiplicadas e qualificadas.

Esta aproximação significativa das famílias com a escola exigiu pensar uma metodologia de pesquisa que lidasse com os sujeitos, na sua relação com a natureza e com os outros homens, respeitando seus pensamentos, os níveis de percepção em relação à realidade vivida, as visões de mundo, nas quais se encontram os temas geradores, considerados significativos na realidade concreta. Sendo assim, era preciso assumir uma metodologia em que todos foram sujeitos na investigação.

Buscamos em Paulo Freire a sustentação para este movimento inicial, resgatamos a conversa que ele teve com os universitários no Instituto de Educação de Adultos da Universidade de Dar – Es – Salaam na Tanzânia. Neste diálogo ele reafirma o que é realmente conhecer uma realidade e do quanto esta concepção de realidade é determinante para a relação respeitosa com os sujeitos do local, nos inspira e desafia a refletir sobre a escolha dos caminhos da pesquisa, identificando aquilo que nos permite experimentar, com radicalidade, o processo de construção do conhecimento da realidade do Renascer. Assim afirma Freire:

Um destes problemas com que primeiro nos confrontamos quando nos obrigamos a conhecer uma dada realidade, seja a de uma área rural ou de uma área urbana, enquanto nela atuamos ou para nela atuar, é saber em que realmente consiste a realidade concreta. [...] 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. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. Se me preocupa, por exemplo, numa zona rural, o problema da erosão não o compreenderá, profundamente, senão percebo, criticamente, a percepção que dele estejam tendo os camponeses da zona afetada. A minha ação técnica sobre a erosão demanda de mim a compreensão que dela estejam tendo os camponeses da área. A minha compreensão e o meu respeito. (FREIRE, 2001, p. 345).

Toda a equipe docente abraçou o trabalho, foram construídas, de forma coletiva, atividades que provocaram a meninada ao estudo e reflexão. Com os alunos dos anos iniciais, o trabalho teve início com a técnica do desenho, onde eles registraram sobre seus alimentos preferidos, bem como os alimentos mais consumidos junto com a família.

O lúdico entrou em cena, foram construídas charadas que exigiram informações sobre as formas, as cores, o tamanho das frutas, dos legumes e das verduras, bem como conhecimentos de plantio, estação onde cada cultura se adapta melhor possibilitando produtos com mais qualidade. Foram construídos jogos de memória, a partir de imagens de frutas, verduras e legumes, incluímos também o trabalho com recortes de frutas, verduras e legumes e, posteriormente, os alunos montaram diferentes pratos que eles identificaram como alimentos saudáveis.

O conhecimento do tempo certo para cada fruta, hortaliça e verdura permite um planejamento da produção e troca na época adequada, possibilitando menor preço e melhor qualidade dos insumos, o crescimento do volume comercializado pelos trabalhadores qualifica o processo. Antes do preparo dos alimentos foram montadas “caixas-surpresa”, onde os estudantes identificaram as frutas, as verduras e os legumes através do olfato e do tato.

A aula de Artes deu braços para as Técnicas Agrícolas; os professores desenvolveram juntos várias atividades tais como: pesquisa sobre o histórico da agroecologia, mística da alimentação saudável apresentada para todo o coletivo da escola, fruteira de palito, pinturas em guardanapos, teatro de fantoches, bem como criaram o concurso do Logotipo para o Projeto.

Com a orientação da Emater foi utilizada a horta para plantação das hortaliças de rápido crescimento, fazendo a avaliação semanal com registro. Estes alimentos orgânicos produzidos na Escola fizeram parte do preparo de alimentos para o dia da apresentação para toda a comunidade escolar: foi oferecida uma degustação com receitas saudáveis, preparadas pelos professores junto com os alunos.

O trabalho avançou e abrangeu as disciplinas de Ciências e Matemática, sendo que o 6º ano conseguiu discernir entre o que realmente é uma alimentação saudável de outra não saudável, construindo um paralelo entre alimentos que separados contribuem para uma alimentação saudável e que se ingeridos juntos são prejudiciais à saúde. Com o 7º ano foi trabalhado: “Os dez passos de uma alimentação saudável”, com a elaboração de histórias em quadrinhos.

De forma muito significativa, as disciplinas de Ciências, Matemática, Geografia e História na turma do 8º ano desenvolveram uma pesquisa sobre o Arroz Orgânico elaborando os custos e lucros da lavoura, trabalhando com a produção, circulação e o consumo em relação ao arroz tradicional. Estudo de todo o processo de fabricação dos silos até a embalagem do arroz orgânico: integral, branco e parboilizado. Avançando na pesquisa, os alunos estudaram sobre a origem do arroz e países que produzem o arroz. Finalizaram o trabalho com a confecção de livro do arroz.

Com a mesma importância registramos o trabalho sobre a silagem da rama da mandioca. Os estudantes em conjunto com os educadores fizeram um trabalho de campo observando todas as etapas do processo, desde a produção, a conservação da rama, elaboração da silagem com a rama, entender os custos de todo o trabalho, bem como a aceitação da ração final pelos animais.

Conclusões e aprendizados da pesquisa

A democracia brasileira vive um tempo histórico em que é reatualizado o coronelismo e a formação de *gangs* estatais da corrupção. Neste contexto, as reformas que trazem a imposição de uma nova BNCC impõem retrocessos aos educadores e à sociedade, de forma singular à educação do campo.

Nesta crise de paradigmas do Estado democrático brasileiro, a prática sociopedagógica das escolas deve vincular sua práxis, sem descuidar da sua

relação com o Estado, nas organizações, no caso de forma mais central no MST e em outras presentes no seu entorno. Investir na formação para a cidadania, valorizando a gestão democrática e a autonomia da escola para elaborar seu Projeto Político Pedagógico, criando as possibilidades de resistência aos governos que impõem política gerencialista, que visa a desmontar a autonomia das escolas e a participação da comunidade, bem como reduzir o acesso ao conhecimento e à formação integral de todos os estudantes.

No Renascer, a realidade indica a síntese de múltiplas determinações e está se constituindo pelo trabalho na terra e pelas relações que os sujeitos estabelecem a partir dela. Esta historicidade do gênero humano, produzida pela práxis, não por sua própria conta e vontade, exige de nós categorias de análise que nos permitam uma intervenção mais qualificada nesta totalidade. Importante é registrar que as crianças, desde cedo, vão se tornando fundamentais para a produção camponesa, pois é através delas que se concretiza um ritual de iniciação.

Os resultados em termos de produção possibilitaram uma experiência com o uso de sementes, que podem ser multiplicadas e qualificadas. Consideramos fundamental registrar a não utilização de híbridos e transgênicos, sendo de polinização aberta, o que viabiliza a reprodução em outros lotes.

Esta aproximação significativa com as famílias e com a escola exigiu pensar uma metodologia de pesquisa que lidasse com os sujeitos na sua relação com a natureza e com os outros homens, respeitando seus pensamentos, níveis de percepção em relação à realidade vivida, visões de mundo, nas quais se encontram os temas geradores, considerados significativos na realidade concreta. Sendo assim, era preciso assumir uma metodologia em que todos são sujeitos na investigação.

A ocorrência de ações de promoção da alimentação saudável tem sido avaliada no âmbito dos serviços de saúde e da população em geral, mas ainda não há muitos estudos que avaliem essas ações em ambientes escolares, mesmo sendo fundamental para o desenvolvimento futuro das crianças. Ainda há lacunas a serem preenchidas, quando falamos da população em geral, pois sabe-se que a maioria da população, que já obteve algum tipo de orientação sobre alimentação saudável, é aquela já atingida por algum tipo de comorbidade, o que demonstra que a educação em saúde nutricional tem sido usada de forma mais significativa no controle e no tratamento de morbidades, do que como estratégia de prevenção.

Sendo assim, estratégias de educação alimentar e nutricional, como as desenvolvidas dentro da Escola Oziel Alves, tornam-se cada vez mais eficientes e primordiais, de forma que os alunos sejam sujeitos das próprias ações. Demonstram na prática a autonomia na escolha de alimentos mais saudáveis, para que assim a educação alimentar e nutricional não seja uma ferramenta meramente técnica, mas uma ferramenta de valorização dos sujeitos, de forma que o conhecimento adquirido seja expandido e atinja todas as famílias.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CALDART, Roseli Salette (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. Investigação e metodologia da investigação do tema gerador. *In*: TORRES, Carlos Alberto (org.). **A práxis educativa em Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979. (Texto de 1968, Montevideu).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Org. de Ana M.A. Freire. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Agroecologia, saúde e sustentabilidade: um novo paradigma para a mulher do campo

Maria Lúcia Giozza Hernandez¹
Clarice Borba dos Santos²
Karla Dufau Silva³

Introdução

A agroecologia surge como uma prática sustentável para a produção de alimentos saudáveis, sendo uma alternativa para manter a vida equilibrada com saúde e qualidade. Nesta dimensão da agricultura camponesa, está a mulher numa ascendente trajetória de reivindicação de seus direitos, antes negados pela sociedade e o sistema capitalista com desigualdades de gênero.

A pesquisa partiu de uma problematização levantada por alunos do 8º. ano da escola, quando um destes teve uma crise alérgica de espirros, sentindo tonturas após aplicação de inseticidas na lavoura de soja ao lado da escola. As mães dos alunos (pequenas produtoras rurais, donas de casa, manicures, diaristas, etc.) procuraram a escola para maiores esclarecimentos a respeito do fato e o que poderia ser feito para amenizar esta situação.

A escola (direção, coordenação pedagógica, funcionários, pais, alunos, conselho escolar), com o objetivo de discutir e analisar o Projeto Educativo com a sua diversidade de sujeitos, quanto às concepções sustentáveis, originou a pesquisa com ênfase nos Princípios da Educação do Campo.

Com o início das lutas dos movimentos sociais no campo e com a inserção da mulher rural nestas organizações, buscando seu espaço dentro do contexto histórico-cultural, nasce o movimento das mulheres camponesas (MMC) com uma nova visão de agricultura fundamentada na produção ecológica de alimentos, conservando a biodiversidade e protegendo os ecossistemas.

É significativo o número de quase 15 milhões de mulheres do campo privadas do acesso à cidadania, por não terem reconhecida a sua condição de agricultoras familiares, camponesas ou trabalhadoras rurais.

¹ Mestranda em Educação Unipampa – Campus Jaguarão.

² Mestra em Educação Unipampa – Campus Jaguarão.

³ Mestranda em Educação Unipampa – Campus Jaguarão.

Embora representem 47,8% da população residente no meio rural, somente 16% são titulares das terras onde moram. Mesmo engajadas em praticamente todas as atividades agrícolas e extrativistas, assumindo jornadas de trabalho exaustivas, elas continuam com restrição de acesso aos recursos produtivos, bem como de reconhecimento do seu trabalho.

Muitos processos de construção coletiva, como os movimentos sociais do campo, estão gerando mudanças nesse quadro de desigualdades.

O contexto histórico-social do campo e a inserção da mulher como sujeito advindo de muitas lutas para conquistar sua emancipação na sociedade, definem a trajetória do trabalho feminino na busca por salários condizentes perante aos homens; a igualdade de direitos frente à mesma profissão e melhores condições de vida, intrínseca a uma qualidade de vida saudável.

Nessa perspectiva, emerge a agroecologia como prática sustentável do trabalho cotidiano das mulheres camponesas, somando-se ao direito de decidir sobre sua alimentação, a propriedade e o uso da terra, contrapondo-se às relações de exploração do ser humano e da natureza.

Metodologia

A pesquisa teve início com um levantamento de dados sobre questões pertinentes à problematização (agrotóxicos, meio ambiente, água, lixo), para obter informações e organizar os encontros com os participantes, a fim de discutir e elaborar um plano de ação coletivo. Com uma metodologia de pesquisa bibliográfica e análise documental (Projeto Político-Pedagógico da Escola), desenvolveu-se a pesquisa-ação.

Os encontros com a comunidade escolar foram denominados Círculos de Cultura, inspirados em Paulo Freire e baseados no diálogo para discutir, analisar e organizar ações coletivas.

[...] 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. [...] estabelece-se um dinamismo entre os Círculos de Cultura e a prática transformadora da realidade, de tal modo que passam a ativar-se e reativar-se mutuamente. (FREIRE, 1980, p. 117).

A comunidade escolar foi convidada a participar dos encontros; entretanto, houve maior número de participantes mulheres vinculadas a atividades no campo. Atribui-se a isso o fato de a mulher ser protagonista na luta e resistência por seus direitos e melhor qualidade de vida no campo.

Desta forma, as questões ambientais vinham adquirindo espaço relevante nas lutas dos movimentos sociais no campo (movimento sindical, MST e outros), além de questionar a agricultura vigente que se reproduz em torno de um sistema capitalista, promovendo experiências de produção de alimentos orgânicos, com foco na agroecologia, agricultura familiar, organizada em forma de cooperativas.

Essa luta também foi incorporada pelos movimentos de mulheres rurais, que, enquanto participavam de movimentos pela reforma agrária, buscavam também reivindicações específicas para elas, surgindo assim o movimento de trabalhadoras rurais e associações de mulheres.

Em 2004, o MMA/SC e outros movimentos autônomos de mulheres, de diferentes estados, se unificaram, formando o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), tendo como prioridade, a luta contra a dominação; neste sentido, o movimento apresenta sua missão:

[...] libertação das mulheres trabalhadoras de qualquer tipo de opressão e de discriminação. Isso se concretiza na organização, na formação e na implementação de experiências de resistência popular, onde as mulheres sejam protagonistas de sua história. Nossa luta é pela construção de uma sociedade baseada em novas relações sociais entre os seres humanos e deles com a natureza. (MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS, 2004, p. 5).

Assim, a identidade do movimento se constrói por meio da realidade de mulheres agricultoras que lutam contra um modelo neoliberal e machista de sociedade. Visando a um projeto de agricultura que contemple a biodiversidade no campo, em consonância com os princípios de agroecologia, contradizendo a cadeia produtiva do agronegócio.

E, neste contexto dos problemas que os agrotóxicos trazem à comunidade escolar, iniciou-se a discussão dos Círculos de Cultura pelos participantes, que tinham conhecimento dos prejuízos causados por estes ao meio ambiente, à biodiversidade e à saúde humana, ressaltando que são necessárias práticas alternativas de agricultura, para melhor qualidade de vida.

Segundo Altieri (1989), a agroecologia herda algumas práticas tradicionais da agricultura familiar, especificamente as relacionadas ao conhecimento endêmico e à manutenção de técnicas, sementes crioulas e variedades do cultivo local.

Deste modo, a agroecologia torna-se uma alternativa econômica e apropriada às famílias camponesas que, além de garantir uma alimentação livre de agrotóxicos, propiciará a disseminação e troca de saberes de uma comunidade.

E, por meio desta troca de saberes, tiveram continuidade os Círculos de Cultura, nos quais os sujeitos, coletivamente, tomaram decisões conscientes, no sentido de implementar práticas educativas sustentáveis.

Para isso, criaram-se estratégias de ação através do desenvolvimento de um projeto de sustentabilidade, envolvendo as seguintes questões: alimentos transgênicos, poluição da água, uso de agrotóxicos, o lixo, as plantas medicinais, a agroecologia.

A primeira ação na escola foi com alimentos transgênicos em uma turma de 8º. ano. A partir de palestras sobre as vantagens e desvantagens da transgenia, pesquisa em artigos científicos e informações em vídeos educativos, os alunos fizeram entrevistas com a comunidade local sobre o uso de alimentos transgênicos. A seguir fizeram uma panfletagem de conscientização na escola e na comunidade sobre os problemas à saúde humana e de animais no uso de alimentos transgênicos no dia a dia.

A ação seguinte refere-se à poluição da água por meio do uso de agrotóxicos nas lavouras de soja. A turma do 4º. ano relatou suas vivências: alunos do campo falam que a água está muito ruim, que tem muito veneno de soja, matando as plantas da horta e sujando a água de beber. Alunos que moram na cidade dizem que a água está suja, porque no arroio tem muito lixo colocado pelas pessoas. A professora da turma está organizando uma peça teatral para ser apresentada a toda comunidade do município, alertando que é preciso cuidar da água para evitar doenças.

A ação seguinte diz respeito ao lixo, à reciclagem e ao reaproveitamento de alimentos. Esta ação social envolveu toda comunidade escolar (professores, pais, alunos e funcionários), no recolhimento de lacres de latinhas de refrigerantes e cervejas. Foi coletado um número expressivo de lacres, que foram doados ao Rotary da cidade para aquisição de cadeiras de rodas para o Lar do Idoso.

Quanto à reciclagem do lixo, a ação é recolher o lixo limpo (papel, plástico e metais), depositando-o na escola para ser entregue à cooperativa dos recicladores e trocá-lo posteriormente por mudas de árvores para serem plantadas numa vala entre a escola e a lavoura de soja, servindo para absorver os inseticidas e dar sombra.

Quanto ao reaproveitamento de alimentos, pretende-se fazer uma prática de culinária numa troca de experiências com produtos da agricultura familiar entre as mulheres do campo e as mulheres da cidade, no evento durante a semana da escola.

Outra ação deverá tratar das plantas medicinais, devido à grande importância dos chás e de preparados com ervas para a saúde humana. Esta atividade contará com um Encontro de Conversa e troca de informações para a comunidade sobre o uso e preparo das plantas medicinais. No final do encontro, será produzido um material escrito informativo (caderno), com anotações das plantas e sua utilidade. Também será construído, na entrada da escola, com materiais recicláveis, um espaço suspenso para plantio de ervas medicinais.

Em seguida, haverá uma ação agroecológica que será a descoberta da sementinha. Nela, os alunos ganharão sementes crioulas de milho e feijão, assumindo o compromisso, juntamente com a família, de levar para casa, plantar e cuidar até colher. Deverão registrar com anotações todo esse processo para, mais tarde, contar este relato de experiência, como disseminadores e cuidadores das Sementes Preciosas.

Para Freire (1996), essas trocas, como uma práxis em educação ambiental, torna-se um mecanismo virtuoso de construção de conhecimento. A educação promovida pela prática do referido coletivo tem respaldo nos princípios que direcionam a agroecologia. (ALTIERI, 1989). O entendimento coletivo de como se dá o impacto do consumo nos ecossistemas, a fim de transformá-lo, tem sustentação na visão de mundo que se pretende construir, enfocando o contexto socioambiental do sujeito.

A escola, enquanto instituição sistematizada de ensino, enfrenta desafios para ofertar uma Proposta Educativa, que motive seus sujeitos na conscientização de lutar pelos seus ideais.

Entretanto, deve oportunizar momentos de discussão e reflexão acerca de compreenderem que o ser humano é sujeito atuante no processo educativo e que, através de suas ações, transformam a realidade.

Assim, por meio de alternativas agroecológicas, constroem práticas educativas sustentáveis, na perspectiva de melhor qualidade de vida. O modelo agroecológico que potencializa a multifuncionalidade da propriedade rural vem sendo implantado na agricultura familiar pela mulher do campo, reconhecendo a eficiência produtiva e a relevante contribuição para a conservação dos recursos naturais e proteção da biodiversidade, portanto da sustentabilidade.

A mudança da prática da agricultura convencional para a agricultura ecológica (orgânica) interfere diretamente na saúde humana, através do consumo de produtos com qualidade, isentos de venenos.

As mulheres agricultoras, vinculadas à Articulação Nacional da Agroecologia (ANA) no Brasil, promovem a transformação do sistema produtivo no qual elas se inserem, a luta por seu direito de “serem sujeitos plenos de sua vida” e a capacidade de transformação das injustiças às quais são submetidas no meio rural. (SILIPRANDI, 2009, p. 135).

Constata-se que toda mudança do sistema produtivo está enraizada em fatores políticos, culturais e econômicos da sociedade e essa transformação ocorrerá, se os sujeitos envolvidos nestas práticas sociais participarem, conscientemente, da luta por seus direitos.

Ao incluírem mudanças no sistema produtivo, as mulheres experimentam transformações em sua vida cotidiana, que as levam ao questionamento do modelo agrícola e social existente, tornando-as sujeitos políticos e, conseqüentemente, fortalecendo o diálogo entre o movimento ecológico e o movimento feminista.

O Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) é fruto de uma luta política que envolve estas mulheres desde a década de 1970 e faz parte dos processos de questionamento às estruturas patriarcais e capitalistas fortemente presentes no meio rural brasileiro.

Organizado em quase todo o Brasil, está articulado com movimentos sociais, sendo o único movimento feminista que compõe a Via Campesina, reafirmando o modelo de agricultura camponesa, na luta por preservação da terra e da vida, a partir da auto-organização de mulheres.

A maior participação de mulheres nas lutas do campo, articuladas pelo movimento de mulheres, a trabalhadora rural assume uma posição que lhe permite questionar as relações de dominação especialmente no espaço público. (FISCHER, 2006, p. 57).

Por meio dos movimentos feministas, agricultoras e camponesas vencem as barreiras impostas pela sociedade patriarcal e participam dos processos de mudanças na agricultura, buscando uma prática de produção ecológica.

O surgimento da agroecologia, com uma nova alternativa de agricultura representa uma contradição ao agronegócio, que, ao mesmo tempo em que elevou a produtividade agrícola, pelo uso de fertilizantes químicos, agrotóxicos, máquinas e especialização da produção vegetal e animal, gerou graves problemas sociais, ambientais e à saúde das pessoas.

A agroecologia, além de adotar práticas específicas de não utilizar venenos e sementes transgênicas, traz em sua essência a ideia de que, para haver desenvolvimento é preciso respeitar a biodiversidade, as diferentes culturas e enfrentar as discriminações entre gêneros, raças e etnias, evidenciando-se assim a importância da participação da mulher nesse contexto.

Segundo a Via Campesina, a pluralidade na alimentação integra a ideia de soberania alimentar, em que todos os povos têm o direito de definir suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos, que garantam o direito à alimentação a toda a população, com base de produção, respeitando suas próprias culturas e a diversidade dos modos camponeses de produção, comercialização e de gestão, nos quais a mulher desempenha papel fundamental.

A atuação feminina é determinante para garantir o direito à alimentação por tratar-se de uma questão histórica e social; à mulher sempre foi destinada a tarefa de cuidar do lar e da família e com esta vem a preocupação de preparar alimentos saudáveis para ir à mesa.

A trabalhadora rural, ao cultivar a horta para subsistência, comprova que, na prática do autoconsumo, é possível ter uma diversidade na alimentação, maior qualidade e também economizar, gerando renda com a comercialização do excedente da produção.

Na agroecologia, geralmente são as mulheres que se encarregam de escolher sementes, guardá-las e preservar as plantas de uso medicinal. As camponesas têm

uma relação familiar com as plantas, transmitidos de geração a geração os ensinamentos de preparo de chás, xaropes e unguentos, conhecimento popular com as plantas medicinais para tratar doenças, cuidar da saúde, com remédios naturais.

Entretanto, o protagonismo feminista, na agroecologia pelas lutas ambientais, que busca desenvolvimento sustentável, não erradicou a desigualdade social entre homens e mulheres. A opressão da sociedade patriarcal persiste excluindo a mulher do meio rural na participação como sujeito atuante.

O machismo, culturalmente arraigado, não se restringe ao ambiente doméstico, está institucionalizado no contexto histórico. As políticas públicas para as populações rurais financiarem práticas agroecológicas, pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), está direcionado na maioria das vezes ao homem, dificultando para a mulher a comprovação de ser a responsável pela agricultura.

Contudo, as práticas agroecológicas fundamentadas “no cultivo da terra que se faz preservando a biodiversidade, diversidade da vida, que é a existência de uma grande variedade de espécies de plantas e animais em determinada região” (PINHEIRO MACHADO, 2012, p. 46), favoreceram o projeto emancipatório da mulher do campo e a conquista de seu espaço social na luta por seus direitos. Desta forma, compreende-se um novo paradigma de agricultura, sob a visão das trabalhadoras no campo.

Considerações

Ao pensar em práticas agroecológicas, é necessário incluir a mulher do campo com a sua visão holística de saúde e sustentabilidade, para o desenvolvimento do campo. Sob este ponto de vista, a agroecologia tornou-se um novo paradigma da agricultura.

Com a inserção do feminismo em movimentos sociais, surgiu o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), organizado pelas trabalhadoras rurais, para lutarem por seus direitos com paridade social, buscando uma nova alternativa de produção, que transformasse a agricultura convencional a um projeto agrícola de preservação da biodiversidade e dos ecossistemas sob o olhar da sustentabilidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa criou espaços de discussões, reflexões e aprendizagens na busca de alternativas conscientes de sustentabilidade para amenizar os problemas enfrentados pela comunidade.

A pesquisa está contribuindo através da participação coletiva com ações que visam à preservação do meio ambiente, num projeto educativo pautado no protagonismo da mulher do campo, na luta por sua emancipação e na resistência por práticas sustentáveis com qualidade de vida.

Referências

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa**. Rio de Janeiro: PTA/Fase, 1989.

FISCHER, Isaura Rufino. **O protagonismo da mulher rural no contexto da dominação**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Massangana, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS (MMC Brasil). **Deliberações do MMC Brasil**. Brasília: MMC Brasil, 2004.

PINHEIRO MACHADO, Luiz Carlos. Agrobiodiversidade. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 46-51.

SILIPRANDI, E. C. Mulheres e agroecologia: **aconstrução de novos sujeitos políticos na agricultura familiar**. 2009. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VIA Campesina Declaration of mapieto: **V Internacional Conference of La Via Campesina**, Mozambique, October, 2008.

VIA Campesina. Greetings from La Via Campesina to the women of the world. March, 2011. Disponível em: www.viacampesina.org. Acesso em: 2 maio 2013.

A práxis educativa e os desafios na construção da dimensão pedagógica: uma experiência no contexto da escola do campo¹

Thaís Gonçalves Saggiomo²
Lílian Aldrighi Gomes Guterres³
Anderson Souza⁴

Introdução

A Educação do Campo, como diretriz no contexto da educação formal, é resultado de lutas construídas no bojo da educação popular, desenvolvida em sua maioria, na prática dos movimentos sociais de camponeses. O entendimento de que a educação é um direito dos povos e um dever do Estado é a síntese que melhor expressa um movimento que inicia na prática de alfabetização de crianças e adultos excluídos da escola, e na formação técnica e específica para os filhos e filhas do modelo de produção camponesa.⁵

A distância entre o acúmulo teórico-prático, construído no “chão” da luta e a realidade do chão da escola pública, em muitos estudos, tem se mostrado um processo desafiador tanto para a comunidade escolar quanto para os movimentos sociais e à mantenedora que, no caso deste estudo, está situada no Município de Pelotas-RS.

Para a estrutura do Poder Público municipal, cabe administrar recursos, legislação e formação continuada – de forma que esta tríade se organize no sentido de transformar a lógica da escola tradicionalmente rural, construída no

¹ Este trabalho foi apresentado no SIFEDOC Pelotas, e aprofundado a partir das reflexões desenvolvidas no coletivo do grupo de trabalho, gestão escolar das escolas no campo.

² Educadora, Pedagoga, Mestra em Educação. Doutoranda em Educação Ambiental, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, RS. *E-mail:* thaisfurg@yahoo.com.br

³ Educadora Professora de Artes, no Ensino Fundamental, na rede municipal. Especialista em Gestão Escolar e, na atualidade, é Gestora da EMEF. Wilson Müller. *E-mail:* aldrimes@yahoo.com.br

⁴ Educador. Pedagogo. Mestre e doutorando em Educação Ambiental, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, RS. *E-mail:* a-psouza@hotmail.com

⁵ Cientes de que, no contexto das populações do campo, existe uma diversidade cultural e produtiva, registramos aqui que adotamos a palavra *camponeses* para abranger esta totalidade diversa, que, mesmo com suas particularidades, está em constante processo de luta pelo direito ao trabalho, à manutenção da existência e à proteção de seu território.

esforço de qualificar os povos, para ocuparem espaços de trabalho no contexto do projeto de desenvolvimento campo/cidade, em nosso País.

Tratamos, aqui, de compreender que a função da escola neste modelo é transmitir aos futuros operários o conhecimento necessário para a reprodução de sua existência, na lógica de mercado. Esteja este, na dinâmica industrial ou do agronegócio, o compromisso fundante é garantir a formação dos homens e das mulheres para a atuação no atual modelo de produção societário – o sistema capitalista.

Neste contexto societário, a escola constrói seus produtos pedagógicos, resultados de um tradicional processo desenvolvido na essência da pedagogia bancária – instituída num movimento de fora para dentro, ou no desafio da construção de uma pedagogia dialógico- democrática, voltada para as questões locais da comunidade do campo – instrumentalizando-se numa perspectiva desafiadora, que consiste no movimento de romper a inércia e girar a roda em movimento inverso – de dentro para fora.

O trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental Wilson Müller não se apresenta distante desta polaridade, constituída no esforço de trilhar os possíveis caminhos fundados entre a tradicionalidade da escolarização rural e a construção da radicalidade da Educação do Campo, impressa no “chão” da escola, a partir das diretrizes nacionais da Educação do Campo.

Neste processo, podemos afirmar que o tensionamento deste espaço ocorre em três momentos significativos, sendo eles: políticas públicas de formação continuada, desenvolvidas pelas universidades e por instituições de representação do campesinato; investimento público para adequação do acesso e a permanência dos educandos no ambiente escolar, e nos financiamentos específicos para cursos de graduação e pós-graduação, voltados ao atendimento desta especificidade do ensino.

A inserção realizada na escola em estudo mobiliza as reflexões futuras sobre os desafios que se apresentam na práxis de construção da dimensão pedagógica, no processo de escolarização, observando que, além das assimetrias entre o desenvolvimento físico e o desenvolvimento metodológico, no “chão” da escola, manifesta-se um campo de disputa contra hegemônica no saber/fazer da gestão democrática. Neste contexto, salientam-se significativas mudanças quantitativas no ambiente escolar, expressas no aumento tanto da comunidade escolar, na

mudança de práticas pedagógicas, bem como nos espaços físicos, os quais foram construídos com 80% somente de ações diretas do conselho escolar com demais integrantes da comunidade escolar, local e arredores.

Diante do exposto, as análises que seguem convidam os leitores a reflexões que se fundam no exercício de revisitar o ambiente educativo, a partir de “lentes” do cotidiano pedagógico, comprometidas com o desafio de situar os avanços enquanto estrutura física e pedagógica, e suas implicações na dimensão da formação democrática, no processo educativo.

Metodologia

A metodologia de pesquisa está situada na proposta de pesquisa qualitativa e participativa, por esta melhor alicerçar-se na perspectiva do materialismo histórico dialético. Para esse enfoque, a produção do conhecimento vincula-se ao objetivo principal de contribuir para a transformação da realidade estudada. (TRIVIÑOS, 1987).

Neste sentido, as reflexões que seguem se voltam para a análise da dimensão pedagógica da escola pública no campo, tendo como motivação problematizar – os desafios na práxis de construção da dimensão pedagógica no processo de escolarização da Escola Wilson Müller, em tempos de (re)existência da perspectiva popular, na Educação do Campo. Para coleta de dados construímos os seguintes passos: 1) observação da rotina da escola; 2) construção com os alunos do 6º. e do 7º. ano, a Cartografia Social da Comunidade escolar da Wilson Müller; 3) diálogo coletivo com os professores, sobre o processo de formação inicial e continuada na Educação do Campo, nestes últimos anos, bem como o trabalho realizado com os alunos; e, 4) a revisão teórico/prática, a partir do diálogo no Seminário de Educação do Campo, Pelotas, 2018.

Resultado e discussões⁶

Na dinâmica de constituição da escola pública, segundo Calazans (1993, p. 16), é somente a partir de 1930 que podemos observar a inserção de políticas

⁶ Texto revisado a partir do material teórico/reflexivo desenvolvido no âmbito do Projeto de Pesquisa: Observatório da Educação do Campo nos três estados do Sul (PR, SC, RS) – *Núcleo UFPel/RS*, aprovado pelo edital 038/2010 – CAPES/INEP.

públicas do estado na realidade do campo. Desses programas, emerge em diferentes tempos de proposição a inserção de políticas educacionais, voltadas à adequação do trabalhador do campo; as necessidades técnicas produtivas e o enraizamento destes sujeitos no campo, como medida de diminuição dos movimentos do êxodo rural, que eram resultantes dos processos de industrialização e endividamentos da agricultura familiar, decorrentes dos novos modelos produtivos estabelecidos nos pacotes que caracterizaram a revolução verde,⁷ no País.

Assim, estes programas pautaram-se na perspectiva das ideias do “ruralismo pedagógico”, que, segundo Calazans (1993), compreende a escola rural como “um aparelho educativo organizado em função da produção”.

Origina-se daí a concepção messiânica da educação, como condição de universalização do novo ideal republicano. Estabelecia-se uma falsa compreensão de que, pela esfera da cultura, via universalização da escola, fosse resolvido o problema social. Ao caos social – pobreza, miséria e ignorância – deveria contrapor-se uma nova civilização, e a educação foi chamada a edificar tal façanha. (PALUDO, 2001, p.77).

Porém, é somente com o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir de 1984, que se insere, na pauta da luta dos trabalhadores camponeses, a necessidade de reorganização da escola no campo, reivindicando a transformação de práticas educativas, fundamentadas na lógica de formação bancária (FREIRE, 1970), hierarquizada e desconectada da realidade dos filhos dos camponeses. (LUCAS, 2001).

Tal processo passa a anunciar uma proposta de educação do/no campo brasileiro. Educação, que foi se consolidando na prática da organização do povo, e tomando por identidade a pedagogia da alternância; a perspectiva agroecológica e a luta por soberania alimentar implica questões de território e produção de alimentos. Conteúdos que passam a compor o currículo de um processo educativo contra-hegemônico, construído como prática formativa na luta por direitos humanos da e pela classe trabalhadora. Raízes que vão se desenvolvendo na totalidade do enfrentamento à desigualdade sociambiental, sob o anúncio das práticas de educação popular, que, segundo Paludo, desenvolve-se sob “[...] a

⁷ A chamada Revolução Verde, segundo Guterres (2006, p. 99), “foi o principal veículo para impulsionar a tecnificação da agricultura [...] nos países em desenvolvimento”.

concepção de educação popular, como uma prática educativa que se contrapõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas. (PALUDO, 2001, p. 82).

Assim, a partir desse breve histórico das relações que permeiam o desenvolvimento da escola do/no campo, desafiamo-nos à compreensão do desenvolvimento do trabalho, comprometidos com as bases teóricas que sustentam a organização da classe trabalhadora. Embasamento que compreende os princípios filosóficos e pedagógicos de uma proposta de educação, elaborada e materializada nas práticas de formação do campesinato organizado.

A EMEF Wilson Müller, fundada em 25 de janeiro de 1977, passou a compor o cenário da Colônia Triunfo, no 4º distrito de Pelotas/RS, a partir da doação de terreno que pertencia a Wilson Müller, proprietário de um comércio, bem considerável para época e que sempre era utilizado como referência pela comunidade local e arredores. Este terreno era em frente ao seu estabelecimento; uma parte foi doada para futura instalação da escola e o restante do terreno seria vendido para a Comunidade Luterana Independente Bom Pastor, para que futuramente também fosse construído seu salão de festas.

A comunidade escolar caracteriza-se culturalmente por 60% de pomeranos, 35% de afro-descendentes e 5% acreditam ser de outra etnia. A atividade econômica 90% de agricultura familiar, submetida à monocultura do fumo, e 05% das propriedades desenvolvem sua unidade produtiva pautada, na diversidade de culturas agrícolas, e outros 05% dividem-se em trabalho no comércio local, no corte de metro de madeira, atividade de serviços autônomos, privados e até mesmo como funcionários públicos.

No cotidiano da escola, esta realidade se materializa na totalidade dos 122 alunos, distribuídos em turmas de Educação Infantil de Pré A e Pré B, no Ensino Fundamental do 1º ao 9º. ano; totalizando 11 turmas regulares. Neste ano, em específico, temos uma turma multiseriada, o 2º e o 3º anos. Os educadores somam um total de 20 profissionais, sendo 11 deles com pós-graduação, um com mestrado concluído e um em andamento. Dentre estes, apenas um não possui formação em nível superior. Entre funcionários concursados e terceirizados, estes somam um total de 12; juntos desafiam-se à alfabetização desta comunidade escolar.

A gestão escolar, bem como os demais profissionais, conta com a participação dos pais, de forma geral e, em específico, através do Conselho Escolar, sendo eleita para presidente deste, pela terceira vez, a mãe de um estudante e, como tesoureiro, também um representante dos pais; característica mantida desde a fundação deste conselho, em 1997.

Este coletivo fortalece espaço educativo, uma vez que está à frente de assuntos relacionados aos recursos financeiros, administrativos, físicos e também pedagógicos. Dentre estas funções, destacamos o envolvimento em atividades de arrecadação financeira, por meio da promoção de eventos voltados para a integração de toda a comunidade local e arredores. Estas ações são um combustível muito importante para todos da comunidade escolar, pois compreende-se que a ajuda de todos e com as ações efetivas e visíveis de uma gestão democrática, em seus processos eleitorais e financeiros, é que se conseguiu chegar aos resultados em termos de ampliações físicas.

Atualmente, a EMEF Wilson Müller desenvolve, em sua prática pedagógica, o aprimoramento de seus processos de ensino, por meio da realização de projetos voltados para a superação das lacunas que se apresentam, no cotidiano educacional. Dentre eles, estão: Projeto das Culturas: indígena; negra e pomerana, que trabalha fatos e evidências características de seus antepassados; merenda adicional, que atende à demanda das particularidades do público do Quilombo; projeto-laboratório de ciências; Projeto de Informática *Khan Academy*, que garante a inserção dos alunos no mundo digital e no meio da robótica; aulas de apoio para os alunos dos anos iniciais (currículo) e finais (área).

Diante do exposto, podemos afirmar que a comunidade escolar apresenta-se como um dos pilares do Projeto de Ensino da Escola – de forma que o comprometimento dos pais soma-se como força motriz para todo movimento de transformação do ambiente de ensino. Estes sujeitos movimentam em essência uma categoria fundamental: o comprometimento de todos para o aperfeiçoamento dos processos de ensino. Condição que potencializa a melhoria da escola, tanto nas questões físicas quanto nas pedagógicas.

A construção do diálogo com a comunidade escolar foi instrumentalizada pela prática de observação, por conversas informais e pela diretividade presente, tanto na prática de cartografia social quanto no diálogo com os educadores. Nestes distintos momentos, o eixo condutor situava-se no esforço de compreender quais

as concepções pedagógicas se colocavam no cotidiano da práxis educativa e que desafios se colocam no sentido de (re)construção constante, das mesmas de forma coerente com a perspectiva da Educação do Campo, no sentido geral e local.

Avaliamos, no trabalho com os alunos, o quanto a prática de ensino, fundamentada na investigação, no diálogo e na realidade onde a escola está inserida, pode construir-se como uma prática de ensino diferenciada, que articula o comprometimento com as necessidades e experiências concretas dos sujeitos, enquanto indivíduos situados em seu contexto histórico. Neste sentido, constitui-se como uma práxis educativa que se contrapõe ao modelo de uma Educação Rural, tradicional que está voltada para a manutenção do capitalismo no campo.

Assim, foi se desvelando o encontro com o chão da EMEF Wilson Müller e sua proposição por parte da gestão, no que tange à imagem pedagógica alusiva às lutas e à produção camponesa, marcadas na pintura da escola e em cada espaço educativo. No ambiente, facilmente podemos identificar as mudanças físicas do ambiente escolar.

Nas palavras da gestora da escola,

em oito anos superamos a possibilidade de fechamento da escola. Mas, também, não foi só a conquista na garantia de manter a escola aberta o que legitima esse processo – o apoio por parte das pessoas, em sua maioria pertencentes à comunidade escolar/local faz com que certamente a escola se constitua mais do que um espaço de formação tradicional dos filhos dos moradores da Colônia Triunfo. (REGISTRO DE CAMPO – fala diretora da escola, 2018).

Neste sentido, em diálogo com a presidente do conselho escolar, foi sendo relatado o esforço empenhado por toda a comunidade escolar, para que essas melhorias fossem se tornando realidade para a escola. Tudo foi construído em processo de luta, afirma a conselheira. A Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) não facilitou o processo; “tivemos que aprender a lutar e a acompanhar a diretora nas reuniões”. (REGISTRO DE CAMPO – fala da Presidente do conselho escolar, 2018).

Estes registros, somados às manifestações sobre os valores e a compreensão em torno das disputas e contradições presentes na realidade do Poder Executivo municipal e na comunidade local, bem como seus impactos no chão da escola, indicam o quanto este processo de ampliação e adequação do ambiente escolar foi

se constituindo como processo de formação e ampliação da leitura de mundo de toda a comunidade escolar, bem como refletida na realidade local. Em especial, com o reconhecimento de que não foi nem uma, nem duas vezes que a mobilização, principalmente por conta da força dos pais, se transformou em conquista para a escola.⁸

Em poucos minutos, a conselheira com a gestora da escola objetivam, na realidade vivida, a compreensão de que para o Executivo a escola ainda é vista como o exercício de uma pedagogia ruralista, e que a transformação desta realidade passa pela atuação da comunidade escolar, em seu direito de participar das tomadas de decisão no ambiente escolar. Assim, afirmou a conselheira:

[...] A lei é clara – a educação é direito de todos! Mas, no dia a dia ainda precisamos brigar muito para que ela chegue com qualidade para os nossos filhos. Aqui é longe, a gente sabe, e sabe que tudo é mais difícil também – o que fico me perguntando é por que eles não ajudam até mesmo nos dando respaldo ou ajuda mínima, quando é para a gente fazer. (REGISTRO DE CAMPO – fala Presidente do Conselho Escolar da escola, 2018).

Neste momento, a conselheira relatou o quanto precisou aprender de economia, planilha orçamentária e de engenharia, para poder acompanhar e opinar com a gestão; neste relato também manifestava a emoção e o sentimento de que foi importante para que a escola de seus filhos continuasse ali, com mais salas de aulas requalificadas, laboratórios equipados com materiais com qualidade, processo necessário para a garantia da oportunidade de novas matrículas, que passaram de 58 estudantes matriculados em 2010, para 123 em 2018.

No que se refere aos educadores, que no passado eram ao todo cinco (entre professores e funcionários da limpeza e transporte escolar), hoje esse montante passou para 32 profissionais. Sem falar da tranquilidade, que derivou do processo de cercamento da escola, que evitou acidentes como crianças caindo do barranco existente nas proximidades da escola se repetissem.

O diálogo com a presidente do conselho escolar e os resultados de ampliação da escola, apesar da dimensão positiva em termos de atendimento das demandas locais, também evidenciam que, no Município de Pelotas, apesar da

⁸ Aqui tanto a diretora quanto a presidente do conselho relataram as duas idas na Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas (SMED), para dialogar sobre a importância dos projetos de ampliação, bem como manifestar apoio à direção da escola, que, na ocasião, sofria questionamentos internos por suas decisões à comunidade escolar.

significativa realidade em extensão de agricultores familiares, ainda estamos submetidos à prática de gestão fundamentada na lógica da escola rural, que mencionamos anteriormente.

A atualização das diretrizes das escolas se apresenta como conquista recente no cenário da região, mediante a aprovação das Diretrizes para a Educação do Campo, no RS, no Conselho Estadual de Educação, em 11 de maio de 2018. E, a inserção na escola também manifesta o desconhecimento destas no contexto das estruturas das escolas do campo. Porém, já representam para os professores uma possibilidade de retomar o espaço de formação continuada tão necessário, para que se possa “arejar” a dinâmica pedagógica da escola. Neste sentido, o diálogo com os professores anuncia o quanto foi importante o processo de formação vivenciado no período do Projeto-Observatório.

Alguns educadores, que participaram do “Pacto”, projeto de formação continuada para professores da rede pública do RS, avaliaram que o esforço efetivo para observar e valorizar a dimensão pedagógica no “chão” da escola, como processo coletivo, segundo os professores, é aquele que realizamos entre as pessoas que estão na escola! Aprendemos isso com o Projeto-Observatório e precisamos retomá-lo, enquanto prática pedagógica da nossa coordenação. Precisamos nos mobilizar, conscientes de que a rotina nos engole; se não estabelecermos um momento especial para isso, não sairemos da reprodução do que aprendemos na faculdade, afirma a coordenadora da escola.

Ainda, na fala da coordenação da escola, fica evidente que a consolidação de um espaço de reflexão e valorização pedagógica, com o corpo docente, não se apresenta como uma dinâmica relacionada à simples voluntariedade do quadro. Segunda a mesma, a aprovação do Regimento, o desafio de trabalhar com a rotatividade dos professores, a adequação de horários para que se reserve um com a presença do maior número de professores da escola, o rompimento com a inércia e o próprio reconhecimento de que os problemas e as resoluções da dimensão pedagógica, são elementos que compõem as “caras de uma mesma moeda”, ou seja, às vezes o que nos falta é olhar a escola e suas dimensões por outro ângulo.

Considerações finais

Compreendendo este processo de reencontro com a dimensão pedagógica no contexto da EMEF Wilson Müller, observamos que, apesar das problemáticas apresentadas no contexto da escola, os limites e os avanços na (re)construção da dimensão pedagógica apresentam-se, nesta experiência, como parte de uma escola que permanece em movimento. E, como tal, se percebe cotidianamente desafiada a construir os instrumentos necessários para a realização de uma escola comprometida com a Educação do Campo.

O diálogo com os professores, funcionários, pais e alunos evidenciou que, para além da concepção tradicional que ainda permeia as práticas de ensino, também se manifesta o potencial fertilidade, experiências que buscam incorporar, neste contexto pedagógico, vivências que promovem a cooperação, a valorização da pessoa humana, da democratização e da autogestão. *Processo que, na particularidade política em que vivemos, cujas diretrizes para a educação formal outorgam o desmonte de toda trajetória da Educação Popular na escola pública, a questão que emerge neste trabalho nos mobiliza a refletir sobre que estratégias serão possíveis, no “chão” da escola, frente à proposição educativa de um governo antidemocrático?*

Referências

CALAZANS, Costa Julieta Maria. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Nobre Maria. **Educação e Escola do Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LUCAS, Antória Eleine Rosa. A escola em assentamento de Reforma Agrária no Município de Piratini. In: FERRARO, Alceu A.; RIBEIRO, Marlene (org.). **Trabalho educação lazer: construindo políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2001.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Relato de uma experiência educacional em escola do campo, a partir das contribuições de Paulo Freire e sua influência no processo pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)

Michele Barcelos Corrêa¹

Este trabalho é resultado de observações desenvolvidas na disciplina de Estágio I, da graduação em Licenciatura em Filosofia, da Universidade Federal de Pelotas, Polo UAB Hulha Negra, parte de pesquisa sobre a importância das contribuições da educação no campo, para o processo de formação de cidadãos emancipados, por meio de proposta educacional promovida, tendo por base as contribuições de Paulo Freire e sua influência no processo pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Nesse sentido, temos como objetivo geral apresentar o relato de uma experiência educacional desenvolvida em uma escola rural, localizada em um assentamento oriundo da reforma agrária, situado na Região da Campanha Gaúcha, município de Hulha Negra, assentamento Santa Elmira. Guiados pela questão Educação no Campo, a Pedagogia do MST e suas contribuições para a emancipação de sujeito, a escolha do tema se deve ao fato de considerarmos que a Educação do Campo e a pedagogia do MST contribuem para a formação humana dos jovens estudantes e militantes do movimento, de forma a empoderá-los de consciência crítica e autonomia, necessários à luta, para conquistar direitos humanos, sociais, civis, políticos e ambientais.

Segundo Serra (2013), sem educação a reforma agrária não é completa. Pensando dessa forma, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra propôs e conquistou a institucionalização de uma proposta de educação no campo, uma educação que fosse apropriada à realidade dos estudantes do campo. Sendo pregado pela proposta pedagógica do movimento que, além da terra, é preciso que os camponeses tenham acesso à educação transformada, não igual, mas diferente da ofertada na cidade e no próprio campo, de forma a ser uma educação condizente com realidade de seus estudantes, oriundos de um movimento social

¹ Universidade Federal de Pelotas. Licenciada em Filosofia. *E-mail:* eng.pro.michele@gmail.com

que busca, por meio da reforma agrária, a inserção destes trabalhadores no processo econômico.

O MST considera que a educação tem fundamental importância, por ser apenas o meio possível para atingir o nível de conhecimento necessário para o desejado desenvolvimento social, em que a educação é considerada tão importante quanto a luta pela terra. A luta por educação de assentados e acampados, em algumas situações, dá a ambos os enfoques uma posição de igualdade ou equivalente importância. Embora com significados diferentes, educação e escola são termos que geralmente caminham juntos; a educação, termo que engloba o sentido da escola, traz em seu significado a formação integral do indivíduo, tão cara ao MST, incluindo não só a escola, mas todas as ações e os atos que levam à construção sistematizada do conhecimento acumulado ao longo da História da humanidade. (SERRA, 2013).

A chamada pedagogia do MST inspira sua luta na manutenção das escolas de educação no campo, conquistadas na década de 1990. Tem por bases teóricas as propostas de Paulo Freire, o mais célebre educador brasileiro. Freire teve, como grande objetivo de sua vida como educador, transformar a educação em um mecanismo de conscientização do sujeito, em favor de sua própria libertação. De maneira que, por meio da educação, os sujeitos percebam a opressão à qual estão submetidos, percebendo-se oprimidos e assim busquem sua libertação. Os principais conceitos da pedagogia libertária de Paulo Freire são apresentados em sua obra *Pedagogia do oprimido*, referência para os movimentos sociais, em especial o MST. Freire, na obra *Pedagogia da esperança*, chama a atenção para algo importante de sua obra *Pedagogia do oprimido*, a relação entre a clareza política na leitura de mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos e para a reivindicação de justiça. (FREIRE, 2016).

Nessa perspectiva, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, escola rural em funcionamento desde 1989, localizada no Assentamento Santa Elmira, em Hulha Negra, busca por meio da educação no campo, alicerçada na pedagogia freireana e na pedagogia própria do MST, desenvolver seu papel social aos seus jovens. Hoje atende estudantes do 1º ao 7º anos, nos turnos da manhã e tarde. À noite, as aulas são voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição conta com 63 educandos, oriundos de 11 assentamentos de

Hulha Negra e de localidades vizinhas, e cinco professores, sendo que três são assentados. Dentro da educação no campo buscam ofertar ensinamentos relacionados ao dia a dia dos alunos e das alunas, de maneira que os conhecimentos adquiridos na escola possam auxiliá-los na vida no campo.

Em julho de 2018, seus estudantes participaram da 3ª Mostra Pedagógica do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) e da 1ª Mostra Pedagógica do 17º núcleo do Sindicato dos Professores do Estado do RS. O trabalho apresentado foi uma representação, por meio de maquete, da importância do projeto de proteção e recuperação de fontes “Protegendo as Águas do Pampa”, desenvolvido pela escola, com o objetivo de recuperar 24 nascentes existentes nas unidades produtivas onde atuam, há três décadas, as famílias assentadas da reforma agrária, nos municípios de Candiota e Hulha Negra.

Os estudantes cuidam também de uma fonte na própria instituição, a mesma está sendo cuidada e recuperada pelos estudantes. A motivação para a realização do projeto advém da necessidade de água com qualidade, pois a cisterna da escola possui vazamento e não é possível utilizar sua água de forma a suprir as necessidades da escola; é preciso água não só para a manutenção das atividades escolares, mas para que seja também possível dar continuidade ao projeto de horta comunitária feita pelos alunos, em parceria com as famílias.

O intuito do projeto também é preservar as águas da superfície, socializar conhecimentos entre agricultores e agricultoras e elevar o nível de consciência sobre a necessidade de proteger as águas do Bioma Pampa, realizado com o apoio da Usina Termoelétrica Pampa Sul e do Instituto Cultural Padre Josimo. Para a professora Cenira Hahn, responsável pelo projeto, que acompanhou os estudantes, as mostras evidenciam os trabalhos que são realizados pelos filhos e filhas de assentados na Escola Chico Mendes. “É preciso fortalecer cada vez mais a nossa luta, mostrando na prática a riqueza pedagógica desenvolvida em nossas escolas públicas”, disse. O envolvimento pedagógico das pessoas com o projeto aumenta a capacidade de disseminação, ressaltando assim a importância da preservação dos recursos naturais, desafiando os envolvidos a se manterem firmes e atuantes, levando essas atividades que fomentam desenvolvimento com preservação a todos os moradores do conjunto de assentamentos da região.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SERRA, Elpídio; SOBRINHO, Alaíde Paulino. A proposta pedagógica do MST e as escolas de campo. **Revista Boletim de Geografia**, Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, v. 31, n. 2, p. 143-152, maio/ago. 2013.

Quando morre uma escola no campo, morre uma comunidade: um estudo de caso

Elaine Elisa Hanel¹
Isabel Rosa Gritti²

Este trabalho é parte de uma pesquisa maior cujo tema suleador foi: Como a escola do campo significa o campo? Neste momento, o enfoque está em dois processos significativos para a educação do(no) campo. O primeiro faz referência à expansão das escolas rurais na década de 60 do século XX e o segundo apresenta a política inversa, ou seja, o processo de nucleação e cessação dessas escolas nos anos 90, século XX.

O recorte justifica-se por denunciar a inversão sociodemográfica do Município de Tapejara, RS, após o processo de cessação das escolas do(no) campo. Os dados foram coletados na história municipal, em estatística do IBGE; nas falas dos sujeitos encontram-se os motivos pelos quais aconteceu o redesenho do município, a diminuição da população rural e a concentração da população na área urbana.

A pesquisa, além de qualitativa, bibliográfica e documental, tem seu ponto ápice na pesquisa participante, quando a voz dos sujeitos envolvidos na educação do(no) campo é ouvida e, a partir dela, é proposto o processo de intervenção.

Deram fôlego ao trabalho autores, tais como: Paulo Freire, Gaudêncio Frigotto, Vanilda Paiva, Antônio Munarim, Carlos Rodrigues Brandão, Edgar J. Kolling, Paulo R. Cerioli, Roseli S. Caldart e documentos como o Parecer 36/2001.

Os resultados deste recorte estão representados nos mapas e gráficos que ilustram a inversão sociodemográfica e o redesenho do município, devido à cessação das escolas do(no) campo.

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, RS. Mestra em Educação. *E-mail*: ee.hanel@bol.com.br

² Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, RS., Doutora em História do Brasil. *E-mail*: isabel.gritti@gmail.com

Paulo Freire e a infância na educação do campo: denúncias e anúncios

Jonas Hendler da Paz¹

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

(FREIRE, P. Dedicatória ao livro *Pedagogia do oprimido*, 1968).

Vivemos um momento histórico, quando as injustiças sociais e o ataque aos direitos humanos crescem em nosso País, na América Latina e em outras regiões ao Sul. A exploração e a opressão exercida pelos interesses do capital financeiro, das grandes corporações e dos impérios que os defendem, vem aumentando a barbárie e a desumanização. As classes e os grupos, historicamente oprimidos, são os que mais sofrem. Por isso, a dedicatória de Paulo Freire, em 1968, não tem apenas uma mensagem atual, mas necessária. Além disso, podemos problematizar também que as investidas contra ele e as suas contribuições, hoje, são em decorrência a uma práxis libertadora – mesmos motivos que o exilaram do Brasil em setembro de 1964. O espaço de diálogo e reflexão, que deveria ser um compromisso ético da academia, sobretudo das instituições públicas e comunitárias, é um compromisso com o mundo e com os sujeitos com quem vivemos, sofremos e, *sobretudo*, com eles deveríamos lutar. Para isso estamos aqui, denunciando e anunciando resistências e possibilidades. Por meio da descoberta deste mundo, na luta por sua transformação, humanizamo-nos e libertamo-nos. (FREIRE, 2016). É nesta perspectiva que este trabalho se propõe a convidar o participante do fórum a algumas reflexões, provocando um diálogo sobre a infância e a práxis freireana da educação no campo. Talvez os frutos deste diálogo possam gerar uma pequena contribuição para a transformação da realidade. A construção das provocações se propõe na exposição das leituras de *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2016), *Infâncias do campo* (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013) e do documentário “La educación en movimiento”. (NOGUER; FERRARI, 2018). Através de uma análise crítica do conteúdo apresentado no documentário sobre experiências de movimentos sociais de luta pela educação, em

¹ Professor na rede pública municipal de Dois Irmãos, RS. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: jh.dapaz@gmail.com

diálogo com as pesquisas apresentadas no livro *Infâncias do campo*, encontramos relações com as propostas defendidas por Freire em *Pedagogia do oprimido*: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, a “co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural” –, que compõem a teoria da ação dialógica apresentada por Freire.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

NOGUER, Malena; FERRARI, Martín. **La educación em movimiento** [Documentário]. Buenos Aires: Mapas; Untref Medias, documentário, 89 min, 2018.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Eixo 5

Paulo Freire: memória, história e patrimônio

Coordenadores

Prof. Dr. José Edimar de Souza (UCS)

Prof. Dr. Sandro Pitano (UFPel)

Articuladora

Doutoranda Mariana Parise Brandalise Dalsotto (UCS)

Pesquisa participante: atores e autores partilhando saberes

Emeline Dias Lódi¹
Adriana Regina Sanceverino²

Introdução

Discorrer sobre a pesquisa participante emergiu das reflexões promovidas no componente curricular Metodologia da Pesquisa, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim, RS. Aprofundar os estudos acerca da pesquisa participante é um convite, nas palavras de Brandão e Streck (2006), para mudar de lugar, mudar de olhar e mudar o pensar. Portanto, objetivamos neste ensaio estabelecer uma reflexão quanto à pesquisa participante, resgatar a memória e a história deste legado também freireano.

A pesquisa participante tem sido objeto de estudo em diversas áreas, em especial das ciências sociais e humanas. Através de experiências concretas, sobretudo no campo da educação, tem sido possível alcançar resultados confiáveis de forma que isso tem lhe imputado credibilidade científica. Além do mais, “[...] fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento”. (FREIRE, 1999, p. 36).

Assim, a pesquisa participante apresenta-se como uma possibilidade relevante de investigação, tendo por expectativa a intervenção, a transformação da realidade social. Neste viés o(a)³ pesquisador(a) deve romper com a neutralidade e imergir no interior do cenário pesquisado, assumindo a possibilidade de tratar de

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, *Campus* Erechim, RS. *E-mail*: emelinedias@hotmail.com

² Pós-Doutora pela UFSC/SC (2017). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGPE), da Universidade Federal Fronteira Sul/UFFS, *Campus* Erechim, RS. *E-mail*: adrianarsanceverino@gmail.com

³ Em observância à problematização das diferentes formas de exclusão, e de enfatizar o respeito à diversidade e à questão de gênero, utiliza-se essa formatação, na perspectiva de uma linguagem não sexista. Não se trata de simples redundância, mas de evitar uma manifestação do uso masculino como presumível genérico. (LOSSO, 2012).

uma realidade na qual pesquisadores(as) e pesquisados(as), atores e autores(as) interajam, almejando serem agentes de mudança.

Para Freire, a pesquisa participante possibilita esse exercício reflexivo que leva à tomada de consciência e, por conseguinte a desejada mudança; logo este tipo de pesquisa permite aos sujeitos aprenderem “[...] a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”. (FREIRE, 2015, p. 12).

Muitos(as) pesquisadores(as) estudam a pesquisa participante, entre eles Brandão e Streck (2006, p. 12); para eles, “a pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto, no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações, a partir também desses conhecimentos”.

Isto posto, partimos do princípio de que a pesquisa participante procura desvelar algum nível de realidade, produzindo conhecimento científico acerca de uma situação-problema, objetivando assim a transformação dessa realidade. É aí que reside o caráter político desse tipo de pesquisa, pois “na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos”. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 51).

Nesta perspectiva, a vinculação entre ciência e compromisso político é posta como uma necessidade. Assim, desenvolver investigações na perspectiva da pesquisa participante, isto é trabalhar na perspectiva libertadora, segundo Freire (1999, p. 35), é considerar “[...] a pesquisa, como ato de conhecimento, que tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta”.

Portanto, neste estudo consideramos oportuno estabelecer uma reflexão acerca deste importante tipo de pesquisa, por seu caráter político e potencial de transformação social. Como contributo às investigações *strictu sensu* em educação, apresentamos com base em nossas leituras, reflexões que advêm de um estudo bibliográfico, em que, dialogamos com autores(as) que debatem esta temática. Entre os aportes teóricos dialogamos com um dos precursores latino-americanos da pesquisa participante, o educador Paulo Freire, bem como

outros(as) autores(as): Brandão e Streck (2006), Brandão (1999), Gajardo (1999; 1986), Demo (2008, 1999), Borba (1999), Thiollent (1999) entre outros.

Referencial teórico

Aspectos históricos da pesquisa participante

A discussão sobre pesquisa participante não é recente, tem sido objeto de reflexão por muitos pesquisadores. Sendo concebida no âmago de uma tradição latino-americana, a partir de experiências pioneiras de Orlando Fals Borba e de Paulo Freire, entre os anos 70 e 80, foi influenciada por tradições europeias e norte-americanas, mas possui características singulares, começando por seu engajamento histórico com os movimentos sociais populares e com ideários de transformação social emancipatória. (BRANDÃO, 2006).

Considera-se que a pesquisa participante surgiu, aproximadamente, ao mesmo tempo de diversos lugares, advinda de várias práticas sociais. Segundo Gabarrón e Landa (2006, p. 92), “a pesquisa participante é uma proposta metodológica emergente da crise nas Ciências Sociais, que se desenvolve durante a década de 1960 na América Latina e com aspectos semelhantes também na Europa”.

Alguns estudiosos propõem que a origem da pesquisa participante tenha sido os estudos de Kurt Lewin e de outros cientistas sociais nos Estados Unidos ou na Europa; no entanto outros divergem quanto a isso, associando a pesquisa participante aos trabalhos realizados por Karl Marx, em torno da enquete operária que, mais do que coletar dados, promovia o exercício de fazê-los pensar. (BRANDÃO, 2006).

Sobre sua origem, Gil (2007, p. 43) observa que há uma diferença entre pesquisa participante e pesquisa-ação, e essa diferença reside nas suas origens. Enquanto a pesquisa-ação iniciou-se nos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, quando, em 1946, Kurt Lewin utilizou pela primeira vez a expressão *pesquisa-ação* ao desenvolver trabalhos, com o propósito da integração das minorias étnicas à sociedade norte-americana, a pesquisa participante surgiu na América Latina, como meio para alcançar a articulação dos grupos marginalizados.

A origem da pesquisa participante, pelo viés da ação educativa, tem Paulo Freire como um dos precursores, que realizou trabalhos relativos à educação popular. Todavia, a pesquisa participante tem uma vertente sociológica inaugurada por Orlando Fals Borb, na década de 1970; seus trabalhos também indicam um compromisso com as lutas populares e propõe uma divisão entre a ciência dominante e a ciência popular. (GIL, 2007).

Nas experiências latino-americanas, a pesquisa participante nasce no interior de movimentos sociais populares, emerge como uma possibilidade a serviço de projetos emancipatórios, como um mecanismo de ação nos trabalhos de educação popular. Conforme Gajardo (1986, p. 11), “os anos oitenta veem-nas germinar, no contexto de sociedades em que predominam regimes autoritários e estilos de desenvolvimento centralizados e excludentes, ou reflorescer, no quadro de processos de democratização e abertura política”.

No caso brasileiro, a pesquisa participante está atrelada indiretamente aos processos de ação política e pedagógica, que deram origem ao Partido dos Trabalhadores (PT) e ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), cuja proximidade frequente com a educação popular e com as comunidades eclesiais de base, originadas da teoria da libertação, é bastante reconhecida. (BRANDÃO, 2006).

Observa-se que a pesquisa participante surge em meio a esses acontecimentos e quase sempre à margem das universidades e de seu universo científico. Nesta perspectiva, Borba (1999, p. 60) assevera que “a potencialidade da pesquisa participante esta precisamente no seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade. Este tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica, na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito estudado”.

Hoje, deparamo-nos com a pesquisa participante, utilizada em diversas práticas sociais, geralmente com a suposição de empoderamento dos sujeitos, mas nem sempre dentro de uma visão transformadora da realidade. Talvez seja a demonstração de um tempo de utopias rarefeitas, em que a inclusão, mesmo que subordinada, é considerada a maior e única conquista possível. (SOBOTKA; EGGERT; STRECK, 2006).

No entanto, é preciso acreditar que, mesmo no cenário atual, a pesquisa participante esta direcionada à transformação do contexto social, pois “fora desta

compreensão e deste respeito à sabedoria popular, à maneira como os grupos populares se compreendem em suas relações com o seu mundo, a minha pesquisa só tem sentido se a minha opção política é pela dominação e não pela libertação dos grupos e das classes sociais oprimidas”. (FREIRE, 1999, p. 35). Neste viés, a pesquisa participante deve estar atrelada a um componente político que possibilita debater a importância do processo de investigação, tendo por expectativa a intervenção na realidade social.

Caracterização da pesquisa participante

Há uma convergência de definições e de abordagens em torno da pesquisa participante, desde seu nome, fundamentos e destinações, o que compromete a formação de um consenso para estabelecer o que vem a ser pesquisa participante.

Segundo Brandão (2006, p. 34), a tradição latino-americana multiplicou os nomes, assim, expressões e termos como: “levantamento vocabular, pesquisa temática, pesquisa ativa, autodiagnóstico, pesquisa na ação, pesquisa-ação, pesquisa participante, investigação-ação participativa, pesquisa popular, pesquisa militante, traduziram no passado e traduzem ainda hoje opções ora diferentes e convergentes, ora desiguais ou mesmo divergentes”, isso evidencia a pluralidade de definições que permeiam a pesquisa participante.

As denominações “pesquisa participante” e “pesquisa-ação” são normalmente utilizadas como sinônimas; no entanto, não há concordância entre os pesquisadores da área sobre tais denominações. Para Thiollent (2011, p. 7), as expressões não são as mesmas, visto que a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada, com caráter social, educacional e técnico, que nem sempre se encontra em propostas da pesquisa participante. A pesquisa-ação não é apenas participante, é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir; supõe uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada, em torno de uma determinada ação. No entanto, ambas procedem de uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa convencional.

Segundo Gil (2007), existem algumas semelhanças entre a pesquisa participante e a pesquisa-ação, pois ambas caracterizam-se pela interação entre os(as) pesquisadores(as) e as pessoas envolvidas nas situações investigadas. Mas a principal diferença está no caráter emancipador da pesquisa participante.

Enquanto a pesquisa-ação supõe alguma forma de ação, a pesquisa participante tem como propósito fundamental a emancipação das pessoas ou das comunidades que a realizam. Ainda, conforme Gamboa:

Numa outra perspectiva, a “pesquisa participante” e a “pesquisa-ação” pressupõem que o conhecimento seja essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira transformando a realidade concreta, e que, como ato humano, não está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade. (2012, p. 31).

Com relação ao conhecimento, produto social da pesquisa participante e fruto de uma investigação da realidade, Freire (1999, p. 35) afirma que a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados, “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”. Por conseguinte, Freire acrescenta ainda:

Se, pelo contrário, a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento [...] Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares estes grupos não podem ser meras incidências de meu estudo. (FREIRE, 1999, p. 35).

Orientada pela concepção conscientizadora da educação, Gajardo (1986, p. 18) “reconhece três enfoques que consideram a pesquisa como um processo que abre portas para a participação dos setores populares na criação e no desenvolvimento de programas de ação social e educacional. São elas pesquisa ativa, a pesquisa na ação e a pesquisa participante”. Em todas elas há um elemento educacional. Deter-nos-emo especificamente na conceituação e caracterização da pesquisa participante objeto deste estudo.

Num encontro em Toronto, em 1977, foi formulada uma definição de Pesquisa participante, expressa por Grossi (*apud* DEMO, 1999, p. 126), “é um processo de pesquisa no qual a comunidade participa da análise da sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos

participantes, que são oprimidos. Portanto, é uma atividade de pesquisa educacional e orientada para a ação”.

Segundo Ezpeleta e Rackwell (1989, p. 77), a pesquisa participante assume formas diferentes. A pesquisa e a participação apresentam-se como elementos centrais desta modalidade; contudo, há outro elemento que é também constitutivo da pesquisa participante, o caráter político. Neste mesmo viés, Gajardo (1989, p. 45) elucida que, na pesquisa participante, “incentiva-se uma tomada de consciência dos grupos sociais marginalizados, em relação à sua situação e necessidades, para que estas possam melhorar, mediante a organização e a ação política”. Segundo Demo

a pesquisa participante é algumas vezes apresentada como sendo uma maneira de desconfiar das pretensões científicas proclamadas pelos convencionais modos de investigação e como maneira de expressar o saber popular, o folclore, as crenças, a cultura e as técnicas populares, enfim, tudo o que se manifesta espontaneamente no seio do povo. (1999, p. 88).

Ainda segundo Gajardo (1986), a pesquisa participante tem seus pressupostos baseados nas necessidades de grupos sociais e politicamente marginalizados. Seu objetivo é trabalhar com os grupos excluídos, em situações comuns de trabalho e estudo e trocar informações para colaborar na mudança das condições de dominação; além disso, o objeto e a meta da pesquisa participante são o processo de aprendizagem dos que fazem parte da pesquisa, sempre utilizando o diálogo como meio de comunicação. Por este viés, a distância entre sujeito/objeto, pesquisador e pesquisados é diluída; propõe-se a interação.

Ademais, é preciso considerar as limitações da pesquisa tradicional; a pesquisa participante vai, ao contrário, procurar auxiliar a população envolvida a identificar seus problemas; a realizar a análise crítica e buscar soluções adequadas. Deste modo, a seleção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, não apenas da simples decisão dos pesquisadores. (LE BOTERF, 1999, p. 52). De acordo com Gianotten e Witt,

a pesquisa participante se situa entre as correntes das ciências sociais que rejeitam a chamada neutralidade científica e partem do princípio de que a investigação deve servir a determinados setores sociais, buscando uma resposta coerente que permita, por um lado, socializar o conhecimento e por outro, democratizar os processos de investigação e educação. (1999, p. 159).

Segundo Hall (1981 *apud* DEMO, 1999, p. 121), “a pesquisa participante é descrita de modo mais comum como uma atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação”. Por esse mesmo viés, Tandon (*apud* DEMO, 1999, p. 124) enfatiza que a pesquisa participante é um processo de “conhecer e agir. A população engajada na pesquisa participante simultaneamente aumenta seu entendimento e conhecimento de uma situação particular, bem como parte para uma ação de mudança em seu benefício”.

Portanto, como pondera Gajardo (1999, p. 45), “qualquer que seja a denominação utilizada para caracterizar estas práticas sociais, elas podem ser entendidas como uma atividade onde se procura modificar a realidade circundante e o comportamento de grupos, derivando daí alinhamento para o conjunto da sociedade”. Em outras palavras, Freire (1999) considera que, engajados numa experiência como esta, estaremos fazendo, realmente, o aprendizado da superação do nosso elitismo.

Considerações finais

Parcerias entre pesquisadores(as) e pesquisados(as) vêm se mostrando uma iniciativa profícua para aquisição de conhecimentos, pois permitem refletir sobre a realidade. A pesquisa participante mais do que um método ou procedimento de pesquisa é uma prática política vinculada ao compromisso popular. Este ensaio não pretendeu outra coisa senão dizer de modo sucinto o que é pesquisa participante suas origens e caracterização.

Diante das várias concepções acerca da pesquisa participante apresentadas, pode-se dizer que esse tipo de pesquisa não se preocupa somente com a explicação dos fenômenos sociais, mas tem como escopo favorecer a aquisição de conhecimento e o despertar de uma consciência crítica dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com o intuito de que possam assumir seu protagonismo no cenário social.

No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o conhecimento produzido seja restituído, difundido às comunidades, a fim de que, através da análise dos resultados, promovam transformações, pois o estudo da realidade permite o descobrimento de outras problemáticas e necessidades, permite visualizar outras dimensões da realidade. Portanto, toda pesquisa suscita novas

hipóteses, a participação é uma fonte de conhecimentos e, como elucida Paulo Freire, “o povo tem que participar na investigação como investigador e estudioso e não como mero objeto”. (1999, p. 37).

Referências

BORDA Orlando Fals. Aspectos técnicos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense; 1999. p. 42-62.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006. p. 7-20.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999b.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 104-130.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 34-41.

GABARRÓN, Luís R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é a pesquisa participante. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2006. p. 93-122.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 15-50.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó – SC: Argos, 2007.

GIANOTTEN, Vera; WIT, Ton de. Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 158-188.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 51-81.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. 2012. 369 f. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

SOBOTTKA, Emil; EGGERT, Edla; STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa como mediação político-pedagógica: reflexões a partir do orçamento participativo. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2006. p. 167-188.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 82-103.

As contribuições do pensamento de Paulo Freire para lente analítica em história ambiental: o caso do movimento “fora celulose”

Gabriel Ferreira da Silva¹
Ana Lucia Ruiz Goulart²

Introdução

O presente artigo se propõe a realizar uma análise das contribuições que o pensamento de Paulo Freire, mais especificamente de sua obra *Pedagogia da autonomia*, ofereceu para uma pesquisa realizada dentro dos limites teóricos da História Ambiental. A referida investigação se trata de um estudo de caso a respeito de um movimento socioambiental que obteve sucesso em resistir contra uma indústria de celulose, no final dos anos 1980, na cidade de Rio Grande.

O artigo se divide da seguinte maneira, inicialmente é apresentada uma breve explanação a respeito da História Ambiental, assim como dos principais expoentes que auxiliaram a estruturação da pesquisa, referente a “Fora Celulose!”; no segundo momento, há uma breve descrição do movimento “Fora Celulose!” e da forma como foi operada a pesquisa, quanto a este fenômeno, e, por fim, são apontadas as contribuições que a obra de Paulo Freire ofereceu para a criação do modelo explicativo da pesquisa.

Objetivo

Este trabalho tem como principal objetivo ampliar a discussão a respeito de uma nova forma de se construir a História Ambiental, buscando em Freire elementos que possam expandir os nexos explicativos sobre os fenômenos de interesse do campo aqui abordado.

¹ Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestranda em Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG). Bolsista Capes. *E-mail*: gbr.s.ferro@gmail.com

² Bacharela em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Especialista em Direito e Processo do Trabalho (LFG-Uniderp) e Gestão Ambiental em Municípios (FURG). Mestra em Educação Ambiental (PPGEA/FURG) e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). *E-mail*: ana.lurgoulart@gmail.com

Referencial teórico e metodológico

O escopo teórico que referencia este artigo parte, inicialmente, da compreensão de Enrique Leff (2005) sobre sua percepção do campo da História Ambiental. Defende-se aqui essa abordagem, por entender que as associações que Leff faz, entre a pesquisa Histórica e a Educação ambiental, encaixam-se perfeitamente na proposta desta pesquisa que, nada mais é do que uma pesquisa historiográfica dentro do campo da EA.

A perspectiva de Leff sobre História Ambiental não a resume simplesmente em um estudo sobre as interações entre seres humanos e a natureza, mas sim de mudança paradigmática, na qual se percebe homens e mulheres como sendo a própria natureza. Aqui se propõe que a História Ambiental, mais do que um estudo do passado, seja um fator de transformação da sociedade, a partir do resgate de formas de resistência, ao que se chama de racionalidade econômica.

Se a história ambiental é entendida como o devir espaço-temporal em que ocorrem transformações do meio pela ação do homem (pelas racionalidades econômico-culturais de apropriação da natureza), seu campo estará definido segundo a delimitação territorial, cultural e temporal de cada estudo. Nesta perspectiva, se estabelecerá o propósito de recuperar formas sustentáveis de manejo do meio para aplicá-las a estratégias atuais de exploração e manejo da natureza. (LEFF, 2001, p. 15).

Importante é salientar que não se pretende aqui analisar detalhadamente o conceito de História Ambiental, nem suas pretensões. Não obstante, é de extrema importância que se entenda alguns conceitos-chave deste domínio interdisciplinar e o modo como este trabalho se insere em seu campo de atuação. Por este motivo, é oportuno transcrever uma síntese da definição de História Ambiental, formulada por José Augusto Drummond, um dos expoentes desta área no Brasil. Senão vejamos:

A história ambiental é, portanto, um campo que sintetiza muitas contribuições e cuja prática é inerentemente interdisciplinar. A sua originalidade está na sua disposição explícita de “colocar a sociedade na natureza” e no equilíbrio com que busca a interação, a influência mútua entre sociedade e natureza. (DRUMMOND, 1991, p. 8).

Pode-se depreender, a partir deste trecho, que a História Ambiental se propõe a estudar a influência do homem sobre a natureza e vice e versa, bem

como a maneira como esta interação influencia diretamente na história e cultura humanas. Tal afirmação é assentada nos escritos de Pádua quando cita Castro:

É nesse ambiente teórico renovado, na virada do século XX para o XXI, que a história ambiental procura repensar, na definição de Elinor Melville e Guillermo Castro, “as interações entre os sistemas sociais e os sistemas naturais, e as consequências dessas interações para ambas as partes, ao longo do tempo”. (PÁDUA, 2010, p. 91).

Isso posto, vê-se que a História Ambiental não se resume, tão somente, ao estudo das mudanças naturais, mas tende a ser um campo muito mais amplo, com diversas linhas de pesquisa, métodos analíticos e que, em hipótese alguma, pode negligenciar o estudo das sociedades humanas em seus trabalhos.

Concluída esta primeira tarefa de delinear, de forma brevíssima, a História Ambiental, é necessário situar o presente trabalho nos moldes de análise da teoria em questão, assim como as principais premissas analíticas do referido campo da História.

A história ambiental apresenta-se hoje como um campo vasto e diversificado de pesquisa. Diferentes aspectos das interações entre sistemas sociais e sistema naturais são esquadrihados anualmente por milhares de pesquisadores. A produção atual engloba tanto realidades florestais e rurais quanto urbanas e industriais, dialogando com inúmeras questões econômicas, políticas, sociais e culturais. No andamento concreto dessas pesquisas, vários problemas teóricos de micro, médio e longo alcances costumam aparecer. (PÁDUA, 2010, p. 96).

Dentre as muitas direções temáticas presentes nos estudos de Drummond, as seguintes se mostram predominantes:

(a) origens e efeitos de políticas ambientais e da “cultura” científico-administrativa de organismos governamentais com responsabilidades pelo meio ambiente; (b) usos conflitivos de recursos naturais por povos com marcadas diferenças culturais (nativos americanos versus europeus, por exemplo), ou por grupos sociais distintos de sociedades complexas (protetores de animais versus caçadores); (c) valores culturais coletivos relativos à natureza, ao rocio ambiente e aos seres animais e vegetais; (d) ideias de escritores ou militantes ambientalistas individuais; (e) estudos de casos notáveis de degradação ambiental. (DRUMMOND, 1991, p. 9).

Tem-se, pois, que o item B da citação (usos conflitivos de recursos naturais por povos com marcadas diferenças culturais) se encaixa perfeitamente em um dos campos de análise da História Ambiental, visto que uma das abordagens deste

trabalho é examinar o conflito entre empresários “predadores” e defensores da pesca e do meio ambiente.

Adentrando o campo das premissas analíticas da História Ambiental, segundo Pádua, os principais trabalhos, baseados nessa teoria tendem a abordar três premissas determinadas, conforme se verá a seguir.

[...] mesmo que com as limitações sempre presentes ‘na escrita da história, as propostas mais fecundas têm sido aquelas que procuram definir a história ambiental como um esforço para trabalhar analiticamente, de forma aberta, dinâmica e interativa, três dimensões básicas que se mesclam na experiência concreta das sociedades. Arthur McEvoy (1986), em seu estudo sobre as indústrias pesqueiras na Califórnia, sintetizou esses três níveis por meio das palavras ecologia, relações econômicas e cognição humana. (PÁDUA, 2010, p. 94).

Além da interação destes três conceitos, Drummond aponta que as metodologias analíticas na História Ambiental normalmente abordam os enfoques que serão expostos.

Quase todas as análises focalizam uma região com alguma homogeneidade ou identidade natural: um território árido, o vale de um rio, uma ilha, um trecho de terras florestadas, um litoral, a área de ocorrência natural de uma árvore de alto valor comercial e assim por diante. (DRUMMOND, 1991, p. 5).

Desta forma, o Estuário da Lagoa dos Patos é local tradicional de pesca, região de homogeneidade e identidade natural. É comum a realização de enfoques político-culturais nesta etapa: “Uma segunda característica é o diálogo sistemático com quase todas as ciências naturais – inclusive as aplicadas – pertinentes ao entendimento dos quadros físicos e ecológicos das regiões estudadas”. (DRUMMOND, 1991, p. 5).

O terceiro atributo da História Ambiental consiste, nas palavras de Drummond, “[...] “explorar as interações entre o quadro de recursos naturais úteis e inúteis e os diferentes estilos civilizatórios das sociedades humanas”. (DRUMMOND, 1991, p. 15).

Este aspecto consiste em analisar a forma como certa sociedade se desenvolveu, a partir de determinados recursos naturais e como estes influenciaram a cultura local ou foram irrelevantes para tal. No caso de Rio Grande, os principais recursos encontrados na região eram os providos do mar, a

exemplo da captura de peixes e crustáceos, fator determinante para o assentamento de boa parte da população da cidade, bem como para os desdobramentos da história aqui relatada.

Os dois últimos itens abordam a relação das fontes usadas nas pesquisas de História Ambiental, que não serão aprofundadas neste trabalho, bem como a questão da importância da saída de campo para a visita dos locais estudados, como fator importante para a pesquisa nesta área da História.

A análise do caso

A pesquisa em questão buscava desvendar os “como” e “por que” do movimento “Fora Celulose!” ter sido organizado para resistir às investidas do governo do estado em instalar uma planta de celulose no Município de Rio Grande, uma vez que o contexto de crise socioeconômica da época se mostrava favorável à instalação de grandes empresas nas regiões com falta de emprego.

Para realizar esse objetivo, a pesquisa investigou os discursos e as ações dos grupos contra e a favor da instalação da fábrica, para, em um segundo momento, analisar em que os discursos e as ações contra a celulose eram efetivos em combater os discursos e as ações dos favoráveis à celulose. No final dessas etapas, averiguou-se uma tipologia de discursos e ações, que passaram a ser investigadas e compreendidas.

É nesse momento que Freire auxilia a compreender o que aconteceu. Ao serem analisadas as ações dos contra a celulose e seus discursos, nota-se uma íntima e clara influência dos escritos de Freire, como será exposto mais à frente, e as ações/discursos do “Fora Celulose!”

Pode-se notar que existem várias semelhanças entre o que propõe Freire em sua *Pedagogia da autonomia* (2011) e no que exerciam os ativistas do “Fora Celulose!”. Não está se afirmando aqui que os ativistas do movimento se embasaram teoricamente em Freire para praticar suas atividades, fato que pode ter ocorrido ou não; o que se aponta neste estudo é que as formas de se produzir autonomia, propostas por Freire, existiram no interior deste movimento, podendo, assim, ser uma prova clara da eficácia da palavra de Freire.

Uma das principais táticas dos primeiros ativistas do movimento “Fora Celulose!”, foi mapear quem seriam os grupos impactados negativamente com a

instalação da fábrica de celulose; a partir desse mapeamento, foram descobertos os principais atores impactados pela empresa. Após esta cartografia, estes novos atores também passaram a fazer parte do movimento e, assim, o “Fora Celulose!” começou a construir suas táticas de ação, sempre buscando os meios mais corretos de operar suas práticas.

É nesse momento que se pode apontar o pensamento de Freire, para construir o nexu interpretativo do sucesso do “Fora Celulose!”.

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas co-participado. (FREIRE, 2002, p. 17).

Devido ao formato de explanação aqui proposto, não nos é permitido apontar todas as táticas e ações deste movimento; desta forma, iremos indicar, de forma breve como uma das ações do movimento foi construída e como estas ações podem ser analisadas à luz da autonomia proposta por Freire.

A ação em questão era distribuir panfletos elucidativos a respeito dos males que uma indústria de celulose causaria no município. Este material era distribuído na praia do Cassino, na cidade de Rio Grande, nos momentos de lazer dos veranistas. Este lugar e estas pessoas teriam essa experiência de veranejar ameaçada, se a fábrica fosse construída.

Caracterizamos inicialmente essa ação como uma ação de educomunicação socioambiental, que, em síntese, se constitui uma forma de se comunicar, em que o conteúdo e a forma de expressar o conteúdo são produzidos unicamente pelas pessoas que buscam se comunicar. Exemplificando, não seria um acadêmico mostrando como a comunidade se expressa culturalmente, mas sim a própria comunidade produzindo a forma de apontar como se expressa culturalmente.

O interessante dessa ação é que, em primeiro lugar, os ativistas souberam fazer uma leitura precisa de para quem e onde entregar o material elucidativo. Isso demonstra, como aponta Freire, que o educador deve levar em conta as pessoas e o local onde se está fazendo o ato de educar. Se este não fosse um movimento autônomo, produzido pelos próprios moradores, talvez esta forma de abordar os sujeitos nunca tivesse sido planejada.

O panfleto em questão possuía dados técnicos produzidos pelos ativistas que faziam parte da academia, mas com uma linguagem acessível à população. Isso mostra que havia uma união orgânica entre vários setores da sociedade e que estes trabalham juntos, de forma não hierárquica, e sabiam que tinham um papel importante a seu modo.

Essa ação foi realizada diversas vezes, mas nunca obteve tanto sucesso como das últimas vezes em que ocorreu, isto se dá pelo fato de os ativistas terem sempre modificado a ação, toda vez que ela ocorria. Estas modificações tinham o objetivo de buscar melhor comunicação com a sociedade.

Novamente, podemos ver como Freire explicaria este ato:

O momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 2011, p. 18).

É interessante apontar novamente que não se sabe se estas ações eram pensadas e refletidas à luz das obras de Freire; entretanto, muitas de suas teorizações estão presentes na práxis do movimento, independente de elas serem intencionais ou não.

Resultados

Partimos do pressuposto de que, mesmo que grupos ou indivíduos não possuam uma identidade teórica preestabelecida com nomes e técnicas, elas existem mesmo assim; podem não ter uma coerência dentro de todo o pensamento construído, mas, mesmo assim elas existem.

No “Fora Celulose!”, podemos ver que as ações práticas que operaram, sobre os pressupostos de Freire, foram decisivas para o sucesso do movimento. Desta forma, podemos apontar que o principal resultado desta pesquisa é um brevíssimo aprofundamento das concepções teóricas de Freire, não no sentido de aprofundar epistemologicamente o seu pensamento, mas sim pelo viés do teste de suas teorias.

Ao observar que a autonomia proposta por Freire possui conectividade com o real, podemos apontar de forma segura que a teoria ocorre na prática; desta forma, este artigo vem apenas reforçar o que a imensa bibliografia já dizia, que o pensamento de Freire possui toda sua teoria fundamentalmente pautada o no real e nas relações humanas.

Referências

DRUMMOND, J. A. A história ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. **Estudos Históricos**, v. 4, n. 8, p. 177-197, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFF, Enrique. Construindo a história ambiental da América Latina. **Esboços-Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC**, v. 12, n. 13, p. 11-29, 2005.

“Os vivos são sempre e cada vez mais governados pelos mortos”: fazendo do cemitério uma ferramenta de estudos para o Ensino Médio

João Mauricio Martins Prietsch¹

Ao entrarmos em sala de aula para trabalharmos a disciplina de História, seja ela no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, algumas respostas dadas por nossos alunos, baseadas no senso comum, são de que a disciplina de História trabalha com o passado da humanidade. Outra resposta bem corriqueira é de que a História trabalha com grandes personalidades do passado, que deixaram algo de importante para as sociedades.

Diante de tais questionamentos, presentes no contexto da Educação Básica, este projeto tem como objetivo de estudo a identificação do cemitério, como fonte de memória e história de uma sociedade ou de um grupo social, em determinado período, bem como compreender que o cemitério é um museu a céu aberto, onde podemos ver representadas, *post mortem*, as personalidades históricas, a maneira como elas pensavam, através da análise dos epitáfios ou pelas esculturas tumulares; por fim, buscar, na pesquisa cemiterial, uma ferramenta importante no ensino de História para a Escola Básica.

Também é importante ressaltar que este projeto abará, de maneira indireta, a questão do envolvimento religioso das famílias e suas relações com a morte, as concepções que diferenciam cada grupo familiar, como cada pessoa encara a morte. Ou seja, se de fato existe vida após a morte ou não. Afinal de contas, a morte está presente no imaginário coletivo, porém, por medo, aversão ou qualquer outro sentimento, que afaste as pessoas da reflexão, do que acontece conosco após a nossa passagem terrena, essa reflexão é deixada de lado e não acontece. Tendo em vista isso, faremos um levantamento entre os alunos e seus familiares, para saber qual é a relação que têm com a morte.

Juntamente com um estudo sobre ritos sociais da morte, poderemos fazer uma reflexão sobre o envolvimento e o grau de entrosamento que cada

¹ Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil (UFRGS). *E-mail*: jm_mphistoria@hotmail.com

componente familiar tem com a religião praticada ou não praticada pelos seus pares.

No entanto, o fato é que, na maioria das turmas, com raras exceções, o pensamento da disciplina é estendido à pesquisa, através dos livros como ferramenta de trabalho. Isso ocorre, creio eu, pela limitação de algumas escolas, principalmente as escolas públicas, onde os recursos são mais restritos, fazendo com que a pesquisa da chamada História Patrimonial fique relegada a um segundo, terceiro ou quarto planos.

Usando essa perspectiva, pensamos contribuir, fazendo com que o alunado reflita sobre a História Patrimonial, a partir dos cemitérios. A partir da entrada na graduação da PUCRS, no curso de História, acabei conhecendo o Grupo de Pesquisa Cemiterial do Professor e Mestre Harry Rodrigues Bellomo, o qual, desde a década de 1980, já pesquisava na área, diga-se de passagem, no Rio Grande do Sul, foi o pioneiro nesta frente, com sua dissertação de mestrado. Desde então, outras pessoas pesquisam na área, como o Prof. Dr. Thiago Nicolau de Araújo, o Prof. Esp. Daniel Teixeira Meirelles, passando pela Profa. Dra. Vera M. Barroso. No Brasil, o Prof. Dr. Clarival Valladares (1972) foi quem iniciou a pesquisa cemiterial, na década de 1970. Com o aprofundamento dos estudos em cemitérios, foi criada a Associação Brasileira dos Estudos Cemiteriais (ABEC) que, a cada dois anos, organiza um encontro desses pesquisadores em universidades. Contudo, esses pesquisadores e outros, que vierem a ser citados neste projeto de pesquisa, estão voltados para o campo acadêmico, na sua maioria. Ou seja, poucos estão fazendo essa abordagem para a História no Ensino Básico, focando o cemitério como ferramenta de trabalho. Mesmo assim, é válido ressaltar que alguns professores usam a necrópole como ferramenta de trabalho, no campo do Ensino Básico, mas não registram seus métodos de pesquisa, ou não o fazem de forma regular, dificultando o estudo dessa área.

Retomando a ideia inicial, de que o cemitério² é uma fonte histórica de estudo e pesquisa, o professor da PUCRS, Harry Bellomo, em seu livro “Estatuária e Funerária”, afirma que “os cemitérios reproduzem a geografia social

² Cemitério é o lugar onde são sepultados os cadáveres. A palavra “cemitério” (do latim tardio *coemeterium*, derivado do grego *κοιμητήριον* [*kimitírion*], a partir do verbo *κοιμάω* [*kimáo*] “pôr a jazer” ou “fazer deitar”) foi dada pelos primeiros cristãos aos terrenos destinados à sepultura de seus mortos.

das comunidades e definem as classes locais. Existe a área dos ricos, onde estão os grandes mausoléus; a área da classe média, em geral, catacumbas na parede, e a parte dos pobres e marginais”. (BELLOMO, 1988, p. 13).

Com essa percepção, o professor Bellomo afirma que, mesmo depois da morte dos indivíduos, o cemitério serve como uma forma de análise social e econômica das sociedades. Ainda segundo ele, a morte igualitária existe só nos discurso, pois, na realidade, a morte acentua as diferenças sociais.

E os escritos do professor Bellomo afirmam: “Através dos túmulos, podemos verificar o potencial econômico da cidade nas suas várias fases. Sepulturas pobres revelam fases menos prósperas, sepulturas ricas revelam fases de crescimento econômico”. (BELLOMO, 2008, p. 14).

Dessa forma, através da pesquisa cemiterial, fica evidenciada a projeção da sociedade no que tange a seus valores, crenças, estruturas políticas e ideológicas. Aproveitando-se desse conhecimento produzido dentro do campo acadêmico, é que pretendo ampliar esse leque de pesquisa e trazer à tona estes e outros questionamentos para o Ensino Básico, buscando, através de uma ótica freireana de ensino; apresentar uma perspectiva de amostragem referente à sociedade opressora; e fazer com que os oprimidos possam se reconhecer dentro do contexto de sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade em que se vive, e travar luta entre opressores e oprimidos. (FREIRE, 1970).

Ainda me situando no campo da pesquisa, o trabalho de campo envolverá, de forma indireta, a visão do alunado da escola onde trabalho, sob a ótica da morte, e que, portanto, dialogará com áreas do campo religioso, ou seja, com a visão de morte que cada família tem, baseando-se no conceito de religião ou religiosidade que cada aluno ou familiar avalia a respeito, assim como isso reflete nos cemitérios e na vida quotidiana. Desse modo, poderemos acompanhar isso nas sepulturas pesquisadas pelos alunos e qual reflexão traz aportes para si, sendo membros de um determinado segmento religioso ou não, também oportunizando ao aluno-pesquisador refletir e pensar: Será que esta ou aquela sepultura, que tem uma conotação religiosa, de fato nos remete à fé que o morto expressava em vida ou, simplesmente, existia ali um apego a uma perspectiva de vida pós-morte, mas sem muita certeza de que isso exista?

É esta visão que pretendo trabalhar, ou seja, da História que forma um sujeito questionador, da escola que faz, pois, segundo Paulo Freire, o aluno sujeito

da sua própria história participe de um contexto político, social e econômico, isto é, que o aluno seja parte atuante desta engrenagem. Portanto, para formar bons cidadãos, a escola tem de ser plural e questionadora. Plural no sentido amplo, em que, por exemplo, o aluno possa sair de sala de aula e enriquecer seu conhecimento e questionar-se quanto ao seu papel na sociedade da qual ele faz parte.

O trabalho da Professora Maria Cristina Pastore (2016), mestra em História, é o que mais se aproximou da forma como eu pensei em articular cemitério e ensino, diferenciando, entre outras coisas, a prática metodológica.

O outro trabalho que me chamou bastante a atenção foi da Doutora Kate Rigo (2016), pois também consegue, de maneira bem prática, fazer a ligação cemitério e ensino, mas o que difere o trabalho dela para o desta dissertação é que o produto final da tese de Rigo direciona-se muito mais para o ramo da Psicologia. Em seu trabalho, ela procura evidenciar os sintomas de depressão que levam o adolescente (foco da sua pesquisa) ao suicídio, ou seja, através dos sinais de morte diárias, seja no gestual ou até nas redes sociais. Rigo conseguiu mostrar que, durante os sintomas de depressão, os jovens acabam demonstrando sinais de que o final (a morte de cada um) está próximo. Mas aí surge o questionamento: Onde entra o cemitério nessa reflexão?

Rigo trouxe o seu campo de experiência didática como pesquisadora cemiterial e historiadora para o campo da Pedagogia, e sobre esta ótica ela conclui:

Trabalhar com o espaço cemiterial provoca curiosidade nos educandos e de todos os envolvidos na comunidade escolar. O espaço cemiterial possui inúmeros recursos de estudos e é uma excelente ferramenta pedagógica, que resgata o interesse dos adolescentes virtualizados do século XXI e auxilia o docente desconectado, do século XX, a desenvolver atividades diferenciadas e criativas. (RIGO, 2016, p. 132).

Com esse pensamento de Kate Rigo, podemos inferir que, de fato, o cemitério é um espaço de aprendizado, e um aprendizado mútuo, interagindo professor e aluno.

Já na parte que corresponde à Psicologia, a pesquisadora lança mão das saídas de campo para o cemitério, com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, que, segundo ela, são as faixas etárias

que mais sofrem com o chamado *Corte na Carne*,³ advindos dos finais dos ciclos estudantis; é o que os psicólogos chamam de *luto da separação*.⁴ O cemitério não é apenas um museu a céu aberto, mas também uma escola a céu aberto. (RIGO, 2016).

Retomando a ideia e a conjugação cemitério-patrimônio-educação, através da leitura da dissertação de mestrado de Maria Cristina Pastore (2016), e já buscando reflexões sobre o tema que pesquisamos em comum, tendo em vista, contudo, que, ao mesmo tempo, o que nos diferencia, como disse anteriormente, é a metodologia, que também, em se tratando de um Mestrado Profissional, podemos chamar de prática pedagógica.

No caso de Pastore, ela partiu primeiramente para a aula no cemitério. A partir das inquietações dos alunos é que o trabalho dela foi se estruturando. No nosso caso é um pouco diferente, pois, antes de haver a saída a campo ao cemitério, nós procuramos fazer uma periodização histórica (1889-1930) a ser estudada previamente em sala de aula, bem como trabalhar a relação de importância do cemitério como um “documento-monumento”. Para Le Goff (1990), é uma fonte de pesquisa importante dentro da cidade. Outra diferença básica é que Pastore analisou o Cemitério de Rio Grande enquanto nós trabalharemos com o Cemitério da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre.

Nos últimos anos, as pesquisas sobre cemitérios e a morte e seus mistérios têm se intensificado. Em geral, todas as cidades possuem uma época e um espaço de homenagens e cuidados com seus mortos. Dessa forma, os estudos sobre as necrópoles são relevantes aos conhecimentos de um passado social e de um presente acabado pela falta de prospecção para a morte. (PASTORE, 2016, p. 28).

Fazendo uma relação com o escrito acima, podemos concluir que as pesquisas cemiteriais vêm se desenvolvendo, inclusive, com o surgimento da Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais (ABEC), cujos sócios se reúnem a cada dois anos, para apresentar e debater novidades no ramo das pesquisas e afins.

³ Expressão usada por Kate Rigo (2016), para designar o momento vivido pelos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Médio, pelo fim de um ciclo e as incertezas do início de outro, com o potencial de conhecimento de novas pessoas e a separação dos antigos colegas.

⁴ Continuidade da expressão anteriormente descrita, dando a ideia de final (morte) daquele momento vivido pelos alunos das séries finais, que estão se desvinculando de determinado período da vida estudantil.

Todavia, não se encontram trabalhos que contemplem a tríade já mencionada anteriormente: cemitério-patrimônio-educação. Face ao exposto, retomei a idéia, já citada nos primeiros parágrafos, de que o cemitério é um museu a céu aberto. Portanto, para entender a tríade cemitério-patrimônio-educação, acabei fazendo uma adaptação e relatei a necrópole, como um museu, ficando, então, a tríade museu-patrimônio-educação. Assim, toda vez que eu lia museus, eu refletia como seria isso passado ao campo santo. É nesta visão que pretendo trabalhar, ou seja da História que forma sujeito questionador, da escola que faz, segundo Paulo Freire, o aluno sujeito da sua própria história e participe de um contexto político, social e econômico, em que seja parte atuante desta engrenagem. Portanto, para formar bons cidadãos, a escola tem que ser plural e questionadora. Plural no sentido amplo, onde, por exemplo, o aluno possa sair de sala de aula e enriquecer o seu conhecimento e questionar seu papel na sociedade do qual ele faz parte. Dessa forma, o trabalho ganhou embasamento.

Referências

BELLOMO, Harry Rodrigues (org.). **Cemitérios do Rio Grande do Sul (arte-sociedade-ideologia)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BELLOMO, Harry Rodrigues (org.). **Estatuária e funerária**. Porto Alegre: Edipucrs, 1988.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

PASTORE, Maria Cristina. **Procedimento invertido: o ensino de História a partir das inquietações de jovens estudantes sobre a morte na aula-visita ao cemitério**. 2016. Dissertação (Mestrado em História, Pesquisa e Vivências de Ensino-Aprendizagem) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

RIGO, Kate. **Vamos começar pelo fim?** São Paulo: Chiado, 2016.

A proposta de Paulo Freire para alfabetização de adultos

Mariana Parise Brandalise Dalsotto¹

Introdução

Busco apresentar, neste texto, uma breve contextualização histórica da mobilização de Paulo Freire em prol da educação no Brasil, no período anterior ao seu exílio. Volto-me especificamente à proposta dos círculos de cultura. Este texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado que está em andamento e abordará os círculos de cultura no Estado do Rio Grande do Sul. Para entender, porém, a organização estadual, é necessário conhecer os aspectos nacionais do movimento. Sendo assim, o artigo aqui apresentado busca abordar a proposta de educação popular organizada por Paulo Freire no Brasil, no início da década de 1960, explicitando sua historicidade e sua metodologia.

Organização contextual

“Vivia o Brasil, exatamente, a passagem de uma para outra época. Daí que não fosse possível ao educador, então, mais do que antes, discutir o seu tema específico, desligado do tecido geral do novo clima cultural que se instalava, como se pudesse ele operar isoladamente.” (FREIRE, 2000, p. 54).

Neste contexto de transição cultural, no qual estavam emergindo movimentos populares, Paulo Freire pensou uma educação que, mais do que não poder se desvincular da realidade precisava ser um processo que contribuísse com a maneira pela qual as pessoas iriam se (re)organizar no novo cenário que vinha se formando. Segundo Beisiegel (1982, p. 91) “[...] o processo educativo, em condições institucionais (faseológicas) propícias, podia por sua vez levar à formação da mente orientada para a construção da democracia e para a preservação das formas democráticas de vida”. Para isso, precisava ser uma educação crítica, para inserção social, contrária à massificação, à acomodação e ao assistencialismo. A educação teria papel de auxiliar as pessoas a criarem um sentimento de responsabilidade em relação à realidade e, com isso, buscariam

¹ Universidade de Caxias do Sul. Doutoranda em Educação. Bolsista Capes. *E-mail:* mpbrandalise@ucs.br.

participar nas construções da vida coletiva, através da reflexão crítica sobre si mesmas e sobre o mundo.

Entendendo que o problema da educação era a “inadequacidade com o clima cultural” (FREIRE, 2003, p. 79), o educador fez, então, uma crítica ao modelo educacional que continuava sendo autoritário, centralizador, vertical, sem a possibilidade para a democracia. Em lugar de uma educação da palavra esvaziada de sentido, desvinculada da vida, memorizada e reprodutora do modelo colonialista e da ordem social injusta, o educador entendia que a educação precisava ser um momento de reflexão sobre a realidade e sobre as possibilidades de ação para sua transformação. Era necessária uma educação para o desenvolvimento, para a democracia e, portanto, para o diálogo, para a construção de uma consciência coletiva, para a criticidade e para a conscientização.

Tomando-a como única possibilidade para a transformação social, para a reforma política, Paulo Freire buscou formas de reorganizar a educação, a partir da realidade brasileira. Contrariando o ideal opressor de sua época, o educador dava voz aos oprimidos, visando ao poder de participação na tomada de decisões sobre a própria vida, visando à democratização. Com ele, o ato educativo passou a ter um caráter revolucionário; a reflexão deixava de ser privilégio de determinada classe e, quando dialógica e problematizadora, buscava a libertação que se dá pela práxis transformadora.

Assim como outras ideias que foram formuladas na mesma época, as ideias de Paulo Freire vinham de experiências com os grupos populares e sofriam influências do pensamento de teóricos franceses, da visão cristã do mundo, além do pensamento isebiano sobre a consciência nacional.

A partir destas influências, Paulo Freire pensou a questão da vivência da democracia nas decisões do povo: as decisões *para* o povo deveriam ser *com* o povo, na sua ação participativa desde o cotidiano. A democracia, antes de ser forma política é forma de vida, segundo Freire (2003), e se caracteriza por uma participação consciente. Mas essa consciência não se desenvolve num espaço onde não há diálogo, debate, problematização da realidade e uma verdadeira participação.

Desde *Educação e atualidade brasileira*, Freire escrevia que a escola precisaria estar próxima de sua realidade local. “O seu enraizamento nas condições locais e regionais, sem esquecer os aspectos nacionais, é o que

possibilitará o seu trabalho de identificar seu educando com seu tempo e seu espaço.” (FREIRE, 2003, p. 84). O educador enfatizava a vida comunitária entrando na escola, e entendia que o contexto local é o ponto de partida. Sem esquecer das individualidades, buscava uma consciência de grupo. Entendia que era necessário reorganizar o processo educacional, de acordo com as características da realidade. (BEISIEGEL, 1974).

O educador frisava constantemente a necessidade de uma educação para a responsabilidade social e política, em virtude do contexto de inexperiência democrática. A partir das ideias isebianas, Freire entendia que a conscientização das pessoas ou a transição da consciência ingênua para a crítica (em seus estágios) era possível, mas não se daria de forma automática, junto ao movimento de transição da sociedade. “[...] nesta atmosfera autoritária e antidialógica herdada do passado, a incipiente emergência das massas com maior probabilidade tendia a produzir a massificação das consciências.” (BEISIEGEL, 1982, p. 59).

Neste sentido, Freire (2003) vai fazendo uma crítica ao modelo de educação que predominava naquela época, uma educação do discurso, da passividade, do assistencialismo, da memorização, acomodação, recepção, aceitação e repetição de ideias desconexas. O educador escreveu sobre uma escola para aprender a aprender, para a pesquisa, uma escola da conexão com a vida; do diálogo, da participação democrática, da problematização, da mudança de atitude, da reelaboração.

Nas escolas predominava um modelo educacional que, posteriormente, chamou *bancário* e que não possibilitaria esta democratização. “Não será possível, repita-se, com uma escola assim, formarmos homens que se integrem neste impulso de democratização que nos caracteriza atualmente.” (FREIRE, 2003, p. 90). Com este pensamento, Paulo Freire fez um movimento para pensar as necessidades da época e entendeu que a educação possibilitaria a transformação necessária ao ensinar o povo a refletir e a participar.

Sua proposição de educação, mais do que alfabetizar, tinha a intenção de conscientizar e politizar. Em função disso, creio ser interessante apresentar, ainda que brevemente, a historicidade da proposta educacional de Paulo Freire, com o objetivo de explicar o caminho que levaram os Círculos de Cultura ao Rio Grande do Sul.

No Recife, segundo Rosas (2003), movimentos em prol da população foram sendo realizados pouco a pouco, em ações e campanhas na universidade e no governo. O autor comenta que Miguel Arraes, prefeito do Recife em 1959 e governador de Pernambuco, em 1963, teve papel fundamental no Movimento de Cultura Popular (MCP). O MCP surgiu em 1960, no Recife, segundo Freire (2015), com a finalidade educativa e cultural, visando à promoção das classes populares. O movimento (seus organizadores) tinha “uma compreensão crítica do papel da cultura no processo de formação, como luta política pelas necessárias mudanças de que a sociedade brasileira precisava e continua a precisar”. (FREIRE, 2015, p. 176).

Este foi seguido de outros movimentos pelo País, conforme Ferraro (2009). O próprio “Método Paulo Freire” é influenciado pelas experiências no MCP do Recife, segundo Paiva (1987). “O método de alfabetização foi elaborado e consolidou-se entre 1961 e 1963, ao longo das atividades de seu autor, no Movimento de Cultura Popular do Recife e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco.” (BEISIEGEL, 1982, p. 203).

A primeira experiência de alfabetização, segundo Freire (2000a), foi realizada em Recife, com um grupo de cinco pessoas, das quais duas desistiram. Posteriormente, um movimento com prefeitura, com Miguel Arraes, foi realizado com operários. Ainda, com a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, Paulo Freire passou a realizar campanhas de alfabetização através da mesma proposta, em outras prefeituras.

Um exemplo foi a campanha *De pé no chão também se aprende a ler*, mencionada anteriormente, organizada com a prefeitura de Natal. Um convênio com o governo do estado do Rio Grande do Norte foi, a partir disso, realizado e possibilitou a conhecida experiência de Angicos. Houve ampla divulgação em todo o Brasil e até mesmo no Exterior, acarretando a presença de repórteres de alguns jornais de outros países, como o *New York Times*, segundo Beisiegel (1974). Seu encerramento contou, inclusive, com a presença de João Goulart, reforçando a promoção nacional do programa de alfabetização.

Enquanto as experiências no Nordeste eram realizadas, elas também se espalhavam pelo Brasil, através da troca entre os grupos interessados, segundo Paiva (1987). A proposta de Paulo Freire teve muita adesão, especialmente entre a juventude católica, que acabou sendo uma de suas grandes disseminadoras,

segundo Beisiegel (1982), em virtude da proximidade da linguagem do método com a linguagem cristã.

Porém, Beisiegel (1982) afirma que mesmo com este envolvimento, “[...]os incentivos e as condições indispensáveis ao desenvolvimento dos trabalhos foram criados pelos poderes públicos, nos seus diversos escalões”. (BEISIEGEL, 1982, p. 227). No governo de João Goulart havia a valorização da cultura popular e um olhar para a alfabetização, como a abertura de portas para maior participação política, por isso estas iniciativas ganharam força, a possibilidade de organização e expansão.

Segundo Paiva (1987, p. 205), neste período o “sistema Paulo Freire [...] e sua difusão serão de fundamental importância para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação.” A autora comenta que algumas campanhas do início deste período foram extintas e a mobilização ficou em torno do Programa Nacional de Alfabetização. Gadotti aborda a historicidade da proposta de Paulo Freire ao explicar que as

[...] primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos. (1996, p. 69).

Paulo de Tarso era o ministro da Educação, que iniciava um projeto piloto do método em Brasília. Beisiegel (1974) afirma que, em julho de 1963, o ministro convidou Paulo Freire para coordenar atividades de alfabetização com o Ministério da Educação e Cultura. O educador organizou a Comissão de Cultura Popular, criada pelo ministro, e tinha como objetivo compor e articular comissões regionais para organizar a mobilização popular. (BEISIEGEL, 1974). A partir disso, houve a mobilização para realizar levantamentos regionais e buscar sugestões para a questão da alfabetização de adultos, mesmo antes da institucionalização oficial do Programa Nacional de Alfabetização.

O ministro Paulo de Tarso foi substituído por Júlio Sambaqui, que continuou a mobilização nacional. O Programa Nacional de Alfabetização foi

instituído por decreto, em 21 de Janeiro de 1964, segundo Beisiegel (1974, p. 170).

Paiva explica que, no

[...] no final de sua gestão, a assessoria do Ministro formalizou a proposta de um programa extensivo de educação de adultos. O governo federal entraria com os recursos financeiros e a assistência técnica, ficando sua implementação a cargo dos sindicatos e entidades estudantis que estenderiam todo o país a experiência de Brasília, utilizando o método Paulo Freire para a alfabetização de 5 milhões de brasileiros até 1965. (1987, p. 256).

Há indícios de que alguns governos estaduais e municipais mobilizaram-se antes mesmo de receber os auxílios federais, contando com a presença de Paulo Freire e sua equipe nas regiões, bem como com o envio de pessoas para encontros/seminários que eram realizados em outros lugares. Beisiegel (1982) cita uma entrevista que Paulo Freire concedeu em 1978 ao semanário *Pasquim*, no qual o educador explica que, apesar de o Programa ter tido pouco tempo, conseguiu ser implantado em todo o País. As iniciativas do Programa Nacional de Alfabetização, em função de seu “caráter subversivo”, foram canceladas com o governo militar, cujas primeiras medidas, no que diz respeito à educação, foram “eliminar tudo o que o governo anterior viera fazendo no campo da educação de adultos”. (BEISIEGEL, 1982, p. 253).

Organização metodológica

O programa de alfabetização organizado por Paulo Freire se espalhou pelo País, com a promessa de uma alfabetização rápida e eficiente, em meio ao convite à reflexão e participação na sociedade. Tudo isto foi possível em função das características desta proposta. Ainda que Paulo Freire e os demais autores que discorrem sobre os Círculos de Cultura indiquem que o método inicialmente formulado (e reformulado) não foi um modelo a ser seguido, mas sim, reinventado, creio ser importante explicar melhor sua base metodológica. É preciso frisar, novamente, que o principal objetivo do movimento que Paulo Freire organizou não era a alfabetização, em si. Era o entendimento da necessidade de estar consciente sobre a realidade, sabendo que pode-se agir para transformá-la.

O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida do brasileiro, não é só o do alarmante índice de analfabetismo e sua conseqüente erradicação. [...] O problema para nós prossegue, transcende a erradicação do analfabetismo e se situa na necessidade de erradicarmos também a nossa “inexperiência democrática”, através de uma educação para a democracia, numa sociedade que se democratiza. (FREIRE, 2003, p. 87).

Antes mesmo de preocupar-se com a alfabetização propriamente, Paulo Freire tinha como foco a participação popular na tomada de decisões. A liberdade era a matriz da proposta e deveria estar evidenciada nas ações educativas. “Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores.” (FREIRE, 2000, p. 112). No processo de alfabetização era dada ênfase à significação da linguagem e da palavra, pois, para Freire é preciso ler a palavra para pronunciar o mundo.

Por isso o processo de alfabetização tinha como ponto fundamental a reflexão e o diálogo sobre a realidade, sobre as pessoas como criadoras de cultura, sujeitos da própria vida, capazes de pronunciar e transformar o mundo. Assim, o processo de alfabetização fazia-se em meio a um modelo de conscientização para a transformação (para a reconstrução da sociedade, de acordo com as características desejadas para seu futuro em desenvolvimento). Paulo Freire organizou uma nova forma de educação, na qual os educandos passavam a reconhecer a si próprios como criadores de cultura e se educavam através do diálogo.

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construía novas hipóteses de leitura de mundo. (FREIRE, 2015, p. 192).

Sendo a educação um ato coletivo, um dos pressupostos desta prática educativa era uma diferente organização dos educandos no espaço onde os Círculos de Cultura aconteceriam. Como o nome mesmo remete, os educandos/participantes e o animador cultural/coordenador ficavam juntos em um círculo que tinha como objetivo ser um espaço de troca de aprendizagem, de partilha de conhecimentos, de diálogo. Este e a participação dos educandos eram condições essenciais dos Círculos de Cultura.

A proposta partia da experiência vivida, da problematização da realidade concreta. Sendo assim, para a elaboração dos Círculos de Cultura, na primeira fase (FREIRE, 2000a), o animador cultural/coordenador buscava conhecer a comunidade, inserindo-se nela e dialogando com os educandos para fazer a pesquisa de seu universo vocabular e seu universo temático, a partir do qual eles iriam debater. A investigação daria o norte para a aprendizagem na qual a fala tornar-se-ia escrita. O universo local estava sendo pesquisado através do contato com a realidade que o animador cultural/coordenador fazia, através do diálogo com os educandos/participantes. A temática inicial deste diálogo seria a cultura (o que é, como os educandos/participantes com ela interagem, como a formam e dela se formam, etc.).

Posteriormente, a cultura local era, então, introduzida ao debate. “A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado.” (FREIRE, 2000, p. 121). As palavras escolhidas, palavras-geradoras, eram selecionadas gradualmente a partir da riqueza fonêmica e temática (vinculação com a realidade cultural). As palavras geradoras eram usadas para a leitura da língua mas, também, para a releitura coletiva da realidade social.

Começava, então uma terceira fase: a criação de situações existenciais (*fichas de cultura*). “São situações-problema, codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador.” (FREIRE, 2000, p. 122). A quarta fase, seria a elaboração de fichas-roteiro e a quinta fase é a montagem de fichas com a decomposição fonêmica das palavras-geradoras. (FREIRE, 2000).

Após esta preparação, partia-se para a realização dos círculos propriamente. Os assuntos escolhidos no grupo eram “[...]esquemáticos e, com ajudas visuais, apresentados aos grupos de forma dialógica.” (FREIRE, 2000, p. 111). Através das chamadas *fichas de cultura* (BRANDÃO, 1991; BEISIEGEL, 1982), que continham as imagens representando situações existenciais; as palavras geradoras (codificadas pelos desenhos das fichas), que passavam a ser descodificadas pelo diálogo com a reflexão sobre seu significado e a problematização da realidade.

A descodificação era realizada dialeticamente pelo animador/coordenador e pelos educandos em conjunto e, segundo Freire (1983), era o momento de: (i) tomar consciência; (ii) descrever os elementos da codificação; (iii) apreender a realidade, a situação codificada; e (iv) analisar criticamente o que a codificação

representa. Era um dos momentos em que se fazia a leitura da realidade. Nele, o animador cultural/coordenador deveria problematizar a situação existencial, fazendo perguntas aos educandos e auxiliando-os a superarem formas ingênuas dessa leitura. Com o tempo, a intenção era que os próprios educandos conduzissem a maior parte da discussão e da reflexão, entendendo-se como criadores de cultura.

Feita a problematização através das imagens, as fichas com as palavras geradoras eram também apresentadas e o debate continuava, com o reconhecimento da palavra escrita. Relacionava-se imagem e palavra para, posteriormente, trabalhar somente com a palavra. Depois do trabalho com as palavras geradoras escritas, estas eram apresentadas com as sílabas separadas. As famílias fonêmicas da palavra eram apresentadas separadamente e, em seguida, uma ficha contendo todas elas juntas era apresentada.

Esta era a *ficha da descoberta*, que tinha este nome pois, ao observá-la visualmente, ler as sílabas (com o auxílio do animador cultural/coordenador), perceber o processo de formação das palavras e apropriar-se criticamente dele, e os educandos passavam a combinar as sílabas, descobrindo outras palavras. O educador/coordenador realizava um trabalho de reconhecimento das letras e sílabas relacionando-as com seu ‘som’.

Cada nova palavra gerava um novo debate, uma nova problematização. E, aos poucos, todas as palavras geradoras inicialmente selecionadas eram utilizadas. Compreendendo este processo e fazendo associações, frases e pequenos textos também passavam a ser formulados. Este era um *método* de escrita e leitura sempre permeado pela discussão, pelo debate, no qual a intenção era uma participação cada vez maior dos educandos em seu próprio processo de aprendizagem. Buscava-se a construção de uma consciência crítica, a partir da problematização do universo local descoberto. A leitura e reflexão sobre a realidade local impulsionavam e abriam as portas para uma reflexão que partia dela, mas ia além. A reflexão crítica e a problematização perpassavam toda a aprendizagem da leitura da realidade e da leitura da palavra e o objetivo final era que os educandos desenvolvessem seu processo de conscientização.

Conclusão

O presente texto buscou apresentar uma breve síntese sobre o programa de alfabetização proposto por Paulo Freire, no início da década de 1960, no Brasil. Este era um processo de leitura e reflexão sobre a realidade e de leitura das palavras que pelo contexto dos educandos perpassavam. Era uma proposta de conscientização, de participação e para que os educandos pudessem assumir papéis ativos e críticos no contexto em que se encontravam, tomando seu lugar de sujeitos deste contexto e reorganizando-o a partir de uma nova prática: a práxis transformadora. Apesar de breve, esta experiência mobilizou muitas pessoas e instituições em prol da educação popular, mostrando sua importância. Por ser uma pesquisa ainda em andamento, finalizo o texto com uma citação de Weffort, não para indicar uma conclusão, mas uma inspiração. É importante e necessário que continuemos a pesquisar sobre estes acontecimentos, mesmo que tenham sido impossibilitados de progredir.

O golpe de Estado teve entre seus resultados (e também seus objetivos) a desestruturação deste que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil. Não obstante, a experiência foi plenamente vitoriosa como um teste: dezenas de milhares de trabalhadores alfabetizados em alguns poucos meses e a preparação de alguns milhares de jovens e estudantes para as tarefas de coordenação. Ficou a semente. Ademais, a experiência teve êxito porque – apesar de sua especificidade nacional e de sua conexão com uma etapa determinada da história brasileira – pode hoje começar a ser estudada em sua significação mais ampla, que transcende os marcos deste período e as próprias fronteiras do País. (2000, p. 17).

Referências

- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas de Ana Maria Araújo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. “Educação e atualidade brasileira”. *In:* ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação e atualidade brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. *In:* GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- ROSAS, Paulo. Recife: cultura e participação (1950-64). *In:* ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação e atualidade brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. *In:* FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Em busca da emancipação nas memórias de uma professora: saberes das aulas de Educação Física no Ensino Primário (1982- 1989)

Cristian Giacconi¹
José Edimar de Souza²

Considerações iniciais

A escola é um espaço de produção e multiplicação de saberes e práticas particulares evidenciadas nas relações dos primeiros anos de um sujeito fora do âmbito familiar. A Educação Física, um dos componentes que constituem estes saberes escolares, esteve historicamente vinculada aos preceitos médicos e higiênicos. Porém, durante a década de 1980, acompanhando o movimento de redemocratização brasileira, entra em discussão a possibilidade de incluir nos currículos escolares a corrente pedagógica denominada de Educação Física Popular. Essa corrente estava pautada pela “[...] ludicidade, a solidariedade e a organização e mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 34).

Naquele período histórico, Freire (1999) compreendia que os professores deveriam contribuir com a educação e a sociedade, por meio do desenvolvimento da consciência crítica, ou seja, proporcionar uma educação que fosse além do tecnicismo e da ingenuidade para à transividade crítica e autônoma. Dessa forma, entendia necessária uma educação crítica que promovesse a emancipação, que estivesse preocupada com a responsabilidade social e política, com diálogos constantes entre os sujeitos escolares, pois a democracia implica mudanças.

O *locus* da investigação é a Escola Giuseppe Garibaldi (EGG), localizada no município de Caxias do Sul, Estado do Rio Grande do Sul, que foi fundada em 1974 a partir da iniciativa do Poder Executivo municipal, em função das demandas da comunidade local. Portanto, nosso objetivo é estabelecer aproximações entre a emancipação em Paulo Freire e os saberes desenvolvidos

¹ Universidade de Caxias do Sul. Doutorando em Educação. Bolsista Capes/Prosc. *E-mail:* cgiacomoni@ucs.br

² Universidade de Caxias do Sul. Doutor em Educação. Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação. *E-mail:* jesouza1@ucs.br

nas aulas de Educação Física, por meio das memórias da professora Jaqueline Gedoz Vita.³

A pesquisa pretende ainda refletir sobre o modo como os professores, no curso Primário abordam saberes da área específica da Educação Física, em um período cuja orientação militar e de um contexto singular da nossa história exerciam forte influência. Nesse sentido, a formação do ser humano para emancipação é uma condição, que depende das escolhas pedagógicas em prol da projeção de um mundo mais humano e livre da opressão.

Perspectivas teóricas e metodológicas

A pesquisa ancora-se nos pressupostos teóricos da História Cultural, sobretudo em Chartier (1988, p. 17), pelas possibilidades de identificar os diversos contextos, espaços, tempos e como “[...] uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Além disso, a pesquisa se ancora em uma perspectiva sócio-histórica considerando, como argumentam Noronha e Rocha (2008), as sociedades humanas como configurações sociais, mas que são transformadas a todo tempo pelos homens. Ou seja, a sociologia histórica é entendida como “[...] uma forma de apreender, ao mesmo tempo, a história estrutural de tal campo e as relações de força entre seus polos, assim como a transformação, realizada ou não de um campo, permite avaliar a dinâmica dos indivíduos ou dos grupos [...]” (CHARLE, 2017, p. 222).

Utiliza a metodologia da História Oral com aportes da memória, por meio de entrevista semiestruturada, em Thompson (1998). O recorte temporal adotado inicia em 1982, com o ingresso da professora primária Jaqueline Gedoz Vita na EGG, e finaliza em 1989 com a admissão de professores graduados em nível superior, específicos para cada área de atuação.

A Educação Física escolar, durante largo período histórico, foi desenvolvida por pedagogias ligadas ao higienismo, ao militarismo e, durante o contexto do regime civil militar, que precede o recorte temporal do estudo, por práticas tecnicistas vinculadas ao competitivismo. Esses fatores visavam a formação de jovens fortes, com valores nacionalistas, o que reforçava atributos como à

³ Nas entrevistas, ela será identificada apenas por Jaqueline (2017), data da realização da entrevista.

racionalidade, eficiência e produtividade (BETTI, 1991). Todavia, para Bracht (1993), foi durante os anos 80 que se identifica um aumento expressivo nas pesquisas e discussões sobre a Educação Física na escola primária, principalmente pela inserção de correntes pedagógicas e socioculturais, influenciadas pelas ciências sociais e humanas.

Os saberes das aulas de Educação Física e as possibilidades de emancipação

As memórias de Jaqueline sobre suas aulas de Educação Física remontam às práticas preocupadas com “[...] o aluno na psicomotricidade ampla para ele desenvolver bem para trabalhar a fina na sala de aula. Então a gente fazia as letras no chão e eles passavam por cima [...]” (JAQUELINE, 2017). Além dessas práticas, existiam as brincadeiras livres ou orientadas, os esportes sem cunho competitivo, e os jogos de tabuleiro em sala de aula. Percebemos que a professora proporcionava em suas aulas um espaço agradável para o desenvolvimento cognitivo, para formação de vínculos sociais e afetivos, através da organização de aulas que necessitavam de intensa participação dos alunos e a sua mediação, ou seja, exercer a função de educadora com criatividade, instigadora, inquieta, curiosa, humilde e persistente. (FREIRE, 2011).

A narrativa de Jaqueline evidencia saberes sobre as práticas de psicomotricidade, e revelam princípios que podem se aproximar da perspectiva freireana. Para Freire (2011), existe a compreensão de que a educação possui potencialidade para a constituição de sujeitos escolares críticos, como, por exemplo, nas aulas de Educação Física, não basta ao aluno a memorização dos exercícios físicos, ou as repetições de movimentos corporais, mas instigar nos alunos, colegas pensamentos, ideias, diálogos proporcionando, dessa forma, espaços de reflexão, construção e reconstrução do saber.

Concordamos com Moreira (2008) que o processo emancipatório decorre de uma intencionalidade política assumida por aqueles que estão comprometidos em transformar as condições e situações de vida de exclusão social e que só fará sentido, se o oprimido refletir sobre essa condição, conscientizando-se.

Considerações finais

A partir da análise das práticas de psicomotricidade desenvolvidas por Jaqueline, identificam-se efeitos na mudança de postura e de atitudes dos alunos,

pois esta concepção pedagógica envolve desenvolvimento dos aspectos motores e que buscam valorizar os cognitivos, afetivos, críticos e sociais nas aulas.

Destacam-se ainda, nos resultados da pesquisa, os princípios da socialização, através do trabalho em grupo, da construção e reconstrução dos saberes, tanto por parte da professora quanto dos alunos, a liberdade de diálogo, expressão e de convívio harmônico entre todos os sujeitos escolares, pois se percebeu a preocupação com o outro, com o cuidado do outro. Estes elementos foram lembrados com maior significação por Jaqueline, como uma contribuição desenvolvida no ambiente escolar, que se perpetuou e constituiu culturas para sua vida na sociedade.

Referências

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. Educação Física/Ciências do esporte: que ciência é essa? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 111-118, 1993.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHARLE, Christophe. História. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Org.). **O vocabulário bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 163-164.

NORONHA, Gabriel Vieira. ROCHA, Luiz Guilherme Burlamaqui Soares Porto. Elias e Bourdieu – Para uma sociologia histórica, ou seria uma história sociológica? **Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais – IFCS/UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 47-58, 30 mar. 2008. Anual.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Caminhar firme com a memória: Paulo Freire em tensos e duros tempos

Élvio de Freitas Pereira¹

Este trabalho refere-se ao Projeto Itinerante Memória, *Paulo Freire Educar para Transformar*, o qual trata de biografia nacional itinerante de Paulo Freire, amparada pelo Instituto Paulo Freire e outras instituições alinhadas com esse propósito político-cultural. A Poiesis, enquanto Espaço Pedagógico Livre e Autônomo, tem lançado mão deste recurso desde 2017. Como elementos materiais um Almanaque, um Guia do Professor e um conjunto de dezenove *banners* fazem a partilha da biografia de Paulo Freire por escrito e com fotografias. Em Porto Alegre/RS, a mesma encontra-se no Núcleo de Documentação e Memorial da Câmara de Vereadores, e movimenta-se por modo de empréstimos para escolas e instituições, com o objetivo de manter a memória viva de Paulo Freire. Dessa experiência, outros desdobramentos têm sido constituídos, como exposições para coletivos de professores em cursos de Magistério/Normal, seminários de educação em outros municípios, Feiras de Economia Solidária, no próprio Fórum de 2018 e no Pré-Fórum realizado na UFRGS, em março deste ano. Percebe-se a importância dessa exposição compor o XXI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, como movimento cultural de consagração de uma memória que pertence a todos os que fazem da Educação um espaço de luta pela justiça social. Em tempos tão tensos e duros, em que a memória de Paulo Freire tem sido estimulada a ser apagada por pensamentos políticos de direita radical fascista, o núcleo Composição Cultural Poiética da Poiesis posiciona-se e compromete-se a compartilhar, *como outras formas de expressão*, essa exposição visual como modo de resistir e praticar justiça com quem tanto ensinou a lutar por justiça. Paulo Freire, como Patrono da Educação Brasileira, merece ter sua vida científica produtiva reconhecida em cada rincão desse País, bem como sua trajetória pessoal defendida. Essa exposição é uma experiência de fortalecimento da memória freireana, indispensável nos sentidos patrimonial, histórico e memorístico no

¹ Cocriador do Espaço Poiesis, coordenador do Núcleo Composição Cultural, formando em Arquivo pela UFRGS, com ênfase em Memórias e Biografias. *E-mail*: Elvio.fp@gmail.com

corpus presente da formação histórica latino-americana de professores transformadores.

Referências

VALE, Maria José. **Paulo Freire, educar para transformar**: almanaque histórico. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

Memórias e saberes de uma professora, sob a luz do pensamento freireano

Suelen Maia¹

As contribuições feitas por Paulo Freire, no campo da educação, fomentam inúmeras discussões que envolvem o campo do saber pedagógico. Do espaço de atravessamento criado através das memórias, resultam caminhos que vão ao encontro do pensamento freireano, de modo que valorizam o conhecimento que o aluno traz para a escola e posiciona-o como desfecho de um processo social e histórico.

Como resultado parcial do projeto “Histórias e Memórias da educação familiar e escolar, na região colonial italiana/RS (1920-1960), o presente estudo tem como objetivo correlacionar a análise de uma entrevista realizada no ano de 1986, com as ideias de Paulo Freire acerca do processo educacional. Trata-se da história da professora Dorotéia Rizzon Corte, nascida em 1919, que se tornou professora, por uma oportunidade, com 12 anos de idade. Pelo fato de ter trabalhado sempre na alfabetização e anos iniciais, a entrevista traz reflexões acerca desse processo, bem como a valorização do docente e a relação entre professor, aluno e comunidade. Outro ponto importante é como a professora considerava o contexto de vida dos estudantes, as alternativas criadas para ensinar e aprender, bem como o valor atribuído aos saberes próprios da comunidade em que trabalhava.

O diálogo entre as histórias e as memórias trazidas a partir do seu discurso, sob a luz das contribuições freireanas, enriquecem os motivos e as relações entre docente e aluno. Ao leitor, suscitam as lembranças de uma educação diferenciada, na qual os sujeitos construía escolas como importantes patrimônios e responsabilizavam-se pela subsistência delas, uma vez que, nesta época, o Estado ainda era pouco ativo no âmbito educacional. A partir desta análise, esperamos alcançar as compreensões necessárias para refletirmos sobre a utopia educacional, as memórias e os saberes, a partir do referencial de Freire, tomando como contribuições para a análise as suas obras.

¹ Bolsista BIC/UCS – abr./ 2019 – maio/2020.

Referências

CORTE, Dorotéia Rizzon. **Dorotéia Rizzon Corte**: depoimento. Entrevistadora: Liane Beatriz Moretto Ribeiro. São Marcos, ECIRS/UCS, 1986. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao projeto Escolarização de Imigrantes Italianos – RS (Região Nordeste do estado).

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

Eixo 6

Paulo Freire: diálogo com outros autores

Coordenadoras

Prof^a. Dr^a Ana Lúcia Souza de Freitas (Unisinos)

Prof^a Dr^a Tânia Maris de Azevedo (UCS)

Articulador

Doutorando Itamar Ferretto Comarú (UCS)

Ação docente em sala de aula: da pedagogia monocultural à pedagogia intercultural

Adriana Salete Loss¹
Eliane Maria Fogliarini Moura²
Scheila Andretta Rossatto³

Introdução

O texto “Ação docente em sala de aula: da pedagogia monocultural à pedagogia intercultural” é tema discutido na disciplina de “Didática e Metodologias de Ensino”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, objetivando a discussão sobre as contribuições teóricas de Freire e outros(as) autores com relação à ação docente em sala de aula.

Para Freire (1987), o trabalho docente requer a superação da educação bancária pela perspectiva da educação problematizadora. Nas palavras de Candau (2001), é necessária a reinvenção da didática escolar, no sentido de superação da padronização típica presente na organização e dinâmica da escola e do seu caráter monocultural, e que o processo de reconstrução da Didática tenha as seguintes características: focar o processo ensino e aprendizagem como multidimensional; partir da problemática educacional concreta; contextualizar a prática pedagógica; buscar explicitar os pressupostos dessa prática; trabalhar a relação teórico-prática sem dicotomias na análise das experiências, e repensar o conceito de eficiência com base no compromisso com a transformação social.

Desse modo, o estudo que aqui apresentamos traz discussões acerca de alguns fundamentos teóricos de Freire e outros(as) autores, com relação ao tema da ação docente em sala de aula.

¹ Doutora em Educação. Pós-doutorado no Exterior. Professora da disciplina “Didática e Metodologias de Ensino” do Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim. *E-mail*: adriloss@uffs.edu.br

² Graduada em Pedagogia. Mestranda no curso de Pós-Graduação “Mestrado Profissional em Educação”; Professora na Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Erechim-RS. *E-mail*: elimoura21@gmail.com

³ Graduada em Matemática. Mestranda no curso de Pós-Graduação “Mestrado Profissional em Educação”. Professora de Matemática e Física na rede particular de ensino de Erechim-RS. *E-mail*: scheilar@yahoo.com.br

O texto está estruturado em três partes fundamentais. Na primeira parte apresentamos o referencial teórico, na segunda, o percurso metodológico e, por fim, na terceira as reflexões pertinentes acerca do tema.

Referencial teórico

As complexas condições de trabalho de professores(as) e especialistas, é urgente a continuidade na formação inicial, através de uma formação permanente, com possibilidades para refletir sobre as mudanças nas práticas pedagógicas; isso permite, que profissionais na área da educação tomem consciência de suas fragilidades, encontrando maneiras mais eficazes de resolvê-las pela pesquisa participante. Nesse sentido, o docente precisa estar permanentemente em busca de estudos, pois são muitos os desafios, sendo imprescindível manter-se atualizado, desenvolvendo práticas pedagógicas indispensáveis à sua formação, criando condições favoráveis para a formação continuada e a sua valorização.

Nesses termos, na disciplina de “Didática e Metodologias de Ensino”, ao discutir a democratização da escola pública com a pedagogia crítico-social dos conteúdos, adentramos no debate histórico sobre as tendências pedagógicas: Tradicional, Liberal Renovada, Pedagogia Renovada Progressista (Escola Nova), Liberal Renovada Não Diretiva, Liberal Tecnicista, Progressista Libertadora, Libertária e Progressista Crítico Social dos Conteúdos. (LIBÂNEO, 1992). Assim, partindo da análise das diferentes metodologias e explicitando os pressupostos, o contexto em que foram produzidas, numa visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação a que estão vinculadas, foi possível refletir didaticamente sobre experiências concretas numa relação teoria e prática, partindo do compromisso com a transformação social e a busca por práticas pedagógicas mais eficientes.

Nessa perspectiva, as análises sobre a prática pedagógica docente requerem reflexões críticas e contínuas. Este processo precisa estar apoiado em uma análise emancipatório-política, para que os professores em formação possam visualizar as operações de reflexão no seu contexto sociopolítico e econômico-cultural mais amplo.

Nesse viés, de acordo com Candau (1999) é crucial a superação da Didática Instrumental pela Didática Fundamental. A Didática Fundamental para a

formação inicial e continuada dos professores é aquela que promove a práxis pedagógica no processo educativo e formativo do fazer-se docente. Assim sendo, a Didática influencia diretamente a prática docente, por estar ligada à educação, em que cotidianamente optamos ou por uma educação conservadora ou por uma educação transformadora.

Neste sentido, a formação continuada torna-se uma ferramenta fundamental, capaz de contribuir para o aprimoramento do trabalho docente, fortalecendo vínculos entre os professores e os saberes científico-pedagógicos, além de contribuir para a criação de novos ambientes de aprendizagem, que conduzem professores e alunos em direção a práticas pedagógicas, ressignificando a aprendizagem dos alunos, habilitando-os na elaboração e no desenvolvimento de projetos que redimensionarão sua escolaridade, bem como seu papel na sociedade.

Freire destaca, assim, sobre os saberes docentes:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na construção deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico – desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (FREIRE, 1997, p. 155).

Desse modo, a formação permanente, na perspectiva de Paulo Freire (1997), resulta do conceito de que o homem é um ser inacabado, inconcluso e deve ter consciência disso, estando permanentemente em busca de ser mais.

Metodologia

A proposta metodológica deste texto, apresenta-se como um estudo bibliográfico, contemplando alguns contributos teóricos de Freire e de outros(as) autores(as) para refletir a ação docente em sala de aula. Desse modo, utilizando os registros dos encontros da disciplina “Didática e Metodologias de Ensino”, os quais ocorrem na UFFS de março a maio, nas sextas-feiras, a partir da dinâmica de leituras, fichários, debates, seminários e relatos de experiências, relativos ao tema “Ação docente em sala de aula”.

A sistematização dos encontros possibilitou a análise dos conteúdos e a construção hermenêutica de reflexões pertinentes acerca da temática.

Reflexões pertinentes: a ação docente em sala de aula

A ação docente em sala de aula requer a reflexão do(a) professor(a) acerca de suas concepções de educação, da função social da escola e do papel da docência, no exercício de sua profissão.

Numa concepção bancária de educação, há a ação pedagógica de depositar e de transferir conhecimento, de transmissão de valores. Nessa perspectiva, a pedagogia bancária, conforme Freire, caracteriza-se como:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
 - b) o educador é o que sabe; os educandos os que não sabem;
 - c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
 - d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
 - e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
 - f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
 - g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
 - h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
 - i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
 - j) o educador, finalmente, é sujeito do processo; os educandos, meros objetos;
- Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feita” para ser experiência narrada ou transmitida. (1987, p. 33-36).

Nessa perspectiva, a pedagogia monocultural possui concepções que se aproximam da pedagogia bancária de Paulo Freire, principalmente no quesito concepção da educação como reprodutora da sociedade, da relação professor e estudante, do currículo fechado e fragmentado, entre outros. A pedagogia monocultural referenda os discursos do neocolonialismo, em que os brancos são superiores aos outros de diferente cor, pela supremacia do homem branco; pelos discursos de igualdade na desigualdade, e pelos discursos de educação assimilacionista, em que todos precisam ter acesso à cultura comum.

Nesses termos, em forma sintética, caracterizamos a ação docente com base na pedagogia bancária e a monocultural. Vejamos:

PEDAGOGIA BANCÁRIA	PEDAGOGIA MONOCULTURAL
<p>Ação docente em sala de aula: <i>Relações de Poder</i> Relações de poder: vertical Autoritarismo: punição – Medo Centralização das decisões Questões burocráticas – acima do ser humano Obediência servil</p> <p><i>Postura do Educador</i> Não interatividade Não diálogo Não problematização da realidade e do conhecimento científico Professor aulista</p> <p><i>Currículo Disciplinar</i> Conteúdo estabelecido pelos livros didáticos. Não diálogo com os conhecimentos da realidade Não há interdisciplinaridade e transdisciplinaridade</p> <p><i>Ensino e Aprendizagem</i> Transmissão – Assimilação – Memorização Processo desconectado do mundo, da vida Relação professor e aluno – submissão</p>	<p>Ação docente em sala de aula: – O professor é um “estranho sociológico”, técnico, funcionário e “desprofissionalizado”; transmite saberes/valores e controla a disciplina; obedece estruturas e desenvolve conteúdos e métodos recomendados – Considera a diversidade cultural como um obstáculo e um déficit ao processo de ensino e aprendizagem e ensino/instrução não significativa – Defende um currículo fechado e homogêneo, veiculando uma cultura oficial para todos – etnocentrismo – Promove competição entre alunos, criando dispositivos de compensação (educação compensatória) para os mais “fracos”/grupos minoritários – Reconhece e compreende as diferenças sociais e culturais, porém desenvolve um trabalho de “manutenção” – Ignora as vivências/experiências dos alunos, desvalorizando a educação não formal e informal – Permanece nas tradições liberais e conservadoras, fomentando guetos na escola (PERES, 2000, p. 281).</p>

Fonte: Da autora Adriana Saete Loss.

Desse modo, a ação docente não pode curvar-se às concepções da Pedagogia bancária ou monocultural, mas constituir-se em processo de investigação reflexiva, crítica e com rigorosidade científica,⁴ como menciona Freire (1997). Essa práxis pedagógica funciona como processo de desideologização, de antialienação, de empoderamento⁵ epistemológico e como possibilidade de construção de práticas interventivas no social.

Além disso, a ação docente requer uma postura, com base nos fundamentos da pedagogia problematizadora de Freire, que assim diz:

⁴ O termo *rigorosidade* científica refere-se ao processo que possui as seguintes características: pesquisa, criticidade e espírito de inacabamento.

⁵ De acordo com Giroux, o termo *empoderamento* refere-se à capacidade de pensar e agir criticamente. In: GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21.

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. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. [...] [...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. [...] O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais. [...] a concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em que e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. (1987, p. 36-42).

Nessa direção, a pedagogia intercultural 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.

Nesse sentido, a ação docente pode ser ressignificada a partir da perspectiva do diálogo intercultural, no sentido da troca de experiências, do reconhecimento da diversidade de linguagens e, conseqüentemente, da abertura aos etnoconhecimentos e etnosaberes. Assim, de acordo com Aguado, a pedagogia intercultural tem como objetivos:

1. adaptar o estilo de ensino-aprendizagem e o modelo de interação educativa à diversidade dos alunos [...]; 2. ensinar de forma clara e explícita como se constrói tanto o conhecimento, bem como as normas e expectativas que estruturam a cultura escolar [...]; 3. superar os modelos etnocêntricos, em que a sobrevalorização dos conhecimentos e os esquemas da cultura majoritária conduziam à rejeição ou subvalorização dos conhecimentos e esquemas de outras culturas; 4. ajudar a superar a tendência para a procura de certezas absolutas, superação essa necessária para a tolerância e que exige aprender a relativizar o significado que damos à realidade, compreendendo que é uma construção nossa [...]. (2000, p 21).

A educação intercultural comporta, também, ultrapassar o egocentrismo cultural e a visão cartesiana-newtoniana do conhecimento, em que a diversidade é importante e necessária para a construção do conhecimento e que todos os

conhecimentos são válidos dentro dos seus propósitos de contexto real. Não há desigualdades de inteligências nem a hipervalorização de um conhecimento em detrimento de outro. Pois, a educação intercultural, conforme Fleuri (2001, p. 53), “se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em o encontro/confronto de narrações diferentes [...]”

A pedagogia intercultural nos processos educativos e formativos objetiva proporcionar aos sujeitos participantes o desenvolvimento nas dimensões pessoal, relacional e cultural. Por isso, conforme Torremorell (2008, p. 58), “o cenário mediador não coloca uma pessoa em frente de outra, mas lado a lado”, para a tarefa coletiva e individual da busca de significados às relações e às ações. Nessa dinâmica, Torremorell (2008) explicita que são necessárias estratégias como a escuta ativa, o pensamento criativo, a cooperação, o consenso, a empatia, a livre tomada de decisões, o trabalho coletivo, entre outros.

De acordo com Candau e Koff, a ação docente em sala de aula necessita:

- Penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira. Essa realidade se apresenta entre nós com um caráter difuso, fluído, muitas vezes sutil, e está presente em todas as relações sociais. A “naturalização” é um componente que a faz em grande parte invisível e especialmente complexa. Para a promoção de uma educação intercultural é necessário reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da nossa sociedade, da educação e de cada um(a) de nós. Desenvolver estratégias nessa perspectiva é fundamental.

- Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que explícita ou implicitamente impregnam os currículos escolares. [...].

- Articular igualdade e diferença: é importante articular no nível das políticas educativas, assim, como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação, como direito de todos(as).

- Resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível pessoal como no coletivo. As histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais são elementos fundamentais nessa perspectiva. [...].

- Promover experiências de interação sistemática com os “outros”: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situarmo-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. [...].

- Reconstruir a dinâmica educacional: a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global, que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a

seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade, etc.

– Favorecer processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem, para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. [...].(2006, p. 489-490).

Para tanto, a ação docente em sala de aula, na perspectiva da pedagogia intercultural, conforme Sabariego (2002), admite que a diversidade étnica e cultural é um elemento positivo e enriquecedor na vida de todas as pessoas. A Pedagogia Intercultural busca ajudar os sujeitos a reconhecer e aceitar tanto a própria identidade como reconhecer as identidades culturais dos outros. A promoção da relação intercultural não pode passar pela dinâmica da simples atitude de tolerância às diferenças, mas pela interação e reciprocidade entre grupos diferentes para o reconhecimento da identidade cultural, para o enriquecimento mútuo e para a solidariedade.

Considerações finais

A ação docente em sala de aula não pode se perder em diferentes funções ou papéis e, muito menos, como diz Estrela (2015, p. 49), reduzamos “a profissão a uma arte e com subalternização das componentes científicas e técnicas que a profissão também comporta”. Mas, há a necessidade “da construção de uma nova profissionalidade docente que não seja restrita à sala de aula, mas se alargue à escola e às suas relações com a comunidade”. (ESTRELA, 2015, p. 49).

Para tanto, a ação docente pelos princípios da *Pedagogia Problematizadora* e da *Pedagogia Intercultural* prima pela construção de espaços educativos e formativos, em que o fundamental é o desenvolvimento humano, pessoal, intelectual e social, no sentido da superação do etnocentrismo pela abertura ao diálogo entre as diferentes culturas e saberes.

Referências

- AGUADO, Maria José Díaz-. **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em questão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Revista Ciências da Educação – Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, v. 27, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 3 abr. /2019.
- ESTRELA, Maria Teresa. Antecedentes do projecto Ira – origens e evolução de um projecto de investigação. In: CAETANO Ana Paula; RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela (org.). **As ciências da educação na obra de Maria Teresa Estrela**. Lisboa: Educa, 2015.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 16, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.
- PERES, Américo Nunes. **Educação Intercultural – Utopia ou realidade? – Processos de pensamento de professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola** (Genebra e Chaves). 2. ed. Porto: Profedições, 2000.
- SABARIEGO, Marta. **La educación intercultural: ante los retos del siglo XXI**. Espanha: Desclée, 2002.
- TORREMORELL, Maria Carme Boqué. **Cultura de mediação e mudança social**. Porto/Portugal: Porto Editora; LDA, 2008.

Reflexões sobre educação e pesquisa colaborativa solidária

Álvaro Veiga Júnior¹
Aline Accorssi²

O trabalho pretende expressar reflexões e motivar diálogos sobre epistemologia da educação, apoiado na perspectiva descolonial e na pedagogia popular e problematizadora. Ainda busca situar seu arrazoado contextualizando-o numa abordagem temática social e ambiental na contemporaneidade.

Seguimos referenciais metodológicos qualitativos das pesquisas em educação, em suas vertentes compreensivas, problematizadoras e dialógico-críticas, para produzir esta teorização reflexiva, sustentada na experiência originária da práxis pedagógica e dos movimentos cíclicos revezantes de aprendizagem, ensino e pesquisa. Estes movimentos da educação formativa, que se revezam nas suas ênfases e de certa maneira são concomitantes, foram propostos por Freire (2010, p. 29) como “ciclos gnosiológicos.

Os contextos contemporâneos enfrentam um paradigma dominante, cunhado pelos ideários modernos. A modernidade para se universalizar precisou fixar uma noção de natureza, no sentido de condição não humana civilizada e conjunto de elementos onde vive o homem e a ele servem. Mesmo que se considerem muitos avanços científicos e tecnológicos, para tal necessitou do imperialismo colonialista. Atualmente, este modelo de progresso sem fim parece ter se esgotado, o que se tem denominado de crise civilizatória. Diante de um cenário desumanizador, entendemos a pedagogia popular, ampliando sua crítica à colonialidade, como mediadora de uma educação formativa multidimensional, que se vale da cultura da pesquisa, de estudos colaborativos, que resistem ao ensino moderno-colonialista, caracterizado por ser racionalista, abstrato, mnemônico, disciplinar, descontextualizado, propedêutico, calcado numa superioridade tácita e explícita das áreas exatas e naturais.

Em aproximações com a perspectiva descolonial, entendemos ser possível a construção de caminhos históricos para sobrepujar as hierarquias dicotômicas,

¹ Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista Capes. *E-mail:* avj.pedagogia@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. *E-mail:* alineaccorssi@gmail.com

elitistas, sexistas e racistas, e propiciar formação humana multidimensional para além da reatividade e do ressentimento, evitando origens e caminhos que não deram certo, buscando praticar uma concepção ético-política e cultural para engendrar sociedades menos degradadoras, mais justas, equilibradas e seguras. Para uma conceituação do termo descolonial:

O pensamento descolonial não assume uma horizontalidade entre as culturas, assume, isso sim, uma relação vertical na qual o Ocidente está do lado dominante. O pensamento descolonial seria uma subversão interna do lado subordinado da diferença colonial. A noção de “descolonial” não é acidental. Trata-se de romper com os discursos de pureza fundamentalistas terceiro-mundistas ou fundamentalistas eurocentristas para descolonizar o imaginário e poder pensar em alternativas possíveis mais justas ao sistema-mundo moderno/colonial. (GROSGOUEL, 2012, p. 355).

Na constituição de uma epistemologia descolonial, buscamos questionar as influências do iluminismo e da modernidade na educação e no ensino, pensando na atualidade brasileira. É necessário abordar sua crise em seus principais efeitos nocivos, para propor a pedagogia popular e a perspectiva descolonial como um paradigma cultural que permita vislumbrar mudanças urgentes ainda dentro do modelo, ao invés de querer aniquilá-lo ou substituí-lo. Este paradigma cultural também se apresenta neste cenário como uma cosmovisão plausível para guiar a construção de uma nova epistemologia da educação. Ao reconhecermos que a educação escolar iluminista foi um meio em que se agiu nas gerações das sociedades cooptadas, sendo uma das formas brandas do seu sucesso, propomos que outra educação auxilie a reverter os rumos que se mostraram insustentáveis, e a procurarmos caminhos mais seguros e decentes.

De maneira esquemática, podemos entender a modernidade como um período histórico surgido na Europa posteriormente à Idade Média, fundado nas “luzes da razão”. Uma mudança cultural completa, em oposição ao obscurantismo, que se baseia num pressuposto histórico pouco questionado – no qual, o tempo é uma reta ou uma espiral contínua, que parte de um ponto sem valor e avança em direção à perfeição.

Podemos entender a modernidade como uma criação do Ocidente, e que suas linhas teriam iniciado por volta do século XVI, começando a se consolidar a partir do século XVII. De maneira geral, pode-se dizer que se funda na noção de que o espírito humano – que evoluíra desde seus estágios mais primitivos, nos

quais se encontrava imerso em mitos e escravizado pela natureza – estaria atingindo, naquele período, sua maioria. (SANTOS, 2007).

Para fazer este empreendimento universal, foi preciso fixar uma noção de natureza no sentido de condição não humana civilizada e conjunto de elementos onde vive o homem e a ele servem. Precisou-se criar o ensino escolar obrigatório para todas as crianças e jovens. Como dissemos, este modelo de progresso sem fim evidencia ter se esgotado. O imperialismo, as duas guerras mundiais, os campos de concentração, as bombas atômicas, a degradação ambiental, o consumismo, o acúmulo de capital, a contaminação e poluição, exclusão e superpopulação são exemplos de que este modelo precisa ser revisto para um mundo finito e interdependente. Desta maneira, o equívoco sobre a noção de natureza como um outro do ser humano a ser dominado configura o panorama de crise civilizatória em seus impasses ecológicos e sociais contemporâneos.

Por outro lado, a perspectiva contemporânea e descolonial afasta-se do paradigma racionalista cartesiano-baconiano-kantiano, imputando-o como construtor de realidades da modernidade-colonial. Subjaz a estruturação hierarquizada das disciplinas dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Por isso, a alteridade objetificada relaciona-se com domínio, degradação e exploração – das pessoas, das relações entre si e natureza. E a existência humana foi construída historicamente em interação, no ambiente e na sociedade, de maneira circular quase fechada com estes modelos.

A ideia que a natureza é uma fonte inesgotável de recursos não é só uma ideia que se possa substituir por outra. É uma ideia que conforma as relações sociais e de poder que a conformam. Portanto, não está fora do mundo concreto de homens e mulheres nas suas relações entre si e com a natureza. Ao contrário, sobrevive a seus críticos, que teimam em permanecer exclusivamente no plano das ideias, ignorando sua articulação com o mundo das relações sociais e de poder. Eis a razão de tanta crítica ao paradigma que se diz em crise e a sobrevida das práticas informadas por esse mesmo paradigma. Afinal, os paradigmas não caem dos céus. São, na verdade, instituídos no terreno movediço (o espaço) da história e, assim, têm processos instituintes e sujeitos que os protagonizam e que lhes dão suporte e sustentação. Não vamos superar os paradigmas que estão em crise, enquanto não formos capazes de identificar as ações e as instituições que os mantêm vivos. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 27).

Assim, este padrão civilizatório hierárquico e reducionista tem sobrevivido em parte a seus críticos que atuam no plano abstrato e discursivo, ignorando a

articulação com o mundo das relações sociais e de poder. Desta forma, podemos entender que aconteça a rejeição do paradigma em crise e a persistência de práticas reiteradas neste modelo. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 27). Nesse sentido, a educação moderna, caracterizada pelo enciclopedismo e etnocentrismo, um modelo dissociado da existência concreta, da fluidez e diversidade, mas que se respalda nos milagres da tecnologia industrial, necessita ser situada no contexto ecológico e social do Planeta.

Considerando usos e tipos de ênfases, a realidade pode ser produzida e ao mesmo tempo incrementada, possuindo sua face inventiva e “natural”, um caminho de resistência em relação a um padrão de ciência tecnológica e industrial, onde o requisito capital da heteronomia tem produzido “efeitos de automação e misantropia”. Além da conscientização, novas ênfases reversivas serão necessárias na desestabilização dos ideários sociais alinhados a este padrão; que ameaçam a sustentabilidade e o equilíbrio interdependente do Planeta. O estilo de vida padrão dos países ricos se relaciona com sofrimento e a exclusão da maioria da população mundial. Uma pequena parcela consome a maior parte de tudo o que se produz no Planeta, e já é consenso que este restante oprimido não teria como se desenvolver no modelo do consumismo e da acumulação. Estamos dizendo que os sinais crescentes da crise são muitos e diversos: aquecimento global, escassez de água potável, concentração urbana, poluição, contaminação, radioatividade, lixões, guerras remotas, efeitos de custos altos, para oferecer a uma minoria, relações superficiais, diversionismo, entretenimento grosseiro e despolitização. Poderíamos dizer que, num extremo, sob este espectro, as pessoas variam entre prazer, dor e torpor.

Sob o enfoque ecológico, que sustenta a perspectiva sistêmica da totalidade mutuamente implicada da vida, trilhamos algumas vias de desumanização pelo impacto desta economia. Sua histórica necessidade de crescimento, destruição e exclusão ajudam-nos a criar consciência e sensibilizar dois pares importantes da pedagogia popular: a ação de pensar narrando contextos e a problematização, a partir da percepção dos sujeitos. Tensão que indica pensar diferentes dimensões do panorama de exclusão, ou melhor dizendo, sabermos sobre a estratificação populacional diante da finitude do Planeta e a constatação da impossibilidade de igualdade e justiça social sob esta lógica.

De acordo com o geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves, o que “chamamos mundo moderno” está atravessado por uma clivagem constitutiva que ajuda a entender a desigualdade social e econômica que nos conforma até hoje.

Até o final do século XV, a Europa se inscrevia de modo marginal e periférico nos maiores circuitos econômicos e culturais que, como se sabe, chamamos de Oriente Médio. A centralidade da Europa está indissolúvelmente ligada à América, pois foi a partir da América, que a Europa reuniu as condições materiais para que o circuito norte-atlântico passasse a ser o centro geopolítico do mundo. A América foi integrada de modo subordinado colonial. Assim, a colonialidade esteve desde o início formando parte da modernidade e, talvez seja mais preciso afirmar que passamos a viver as vicissitudes do sistema mundo moderno-colonial. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 27).

De acordo com o autor, foi a partir da constituição do sistema mundo moderno-colonial que a escravidão foi reinventada, tendo o racismo como suporte, enfim, a diferença negada. (2006, p. 17). Quer dizer, tratamos da realidade construída sob o paradigma moderno, que se opõe à tradição, um modelo cultural que exerce sua força vertical e evolutiva. Reconhecidamente, este modelo fez parte do contexto da teorização em educação e de seu valor cultural na busca de cientificidade entre outros saberes antes constituídos.

Em contraste, por uma perspectiva mais prática, desejamos potencializar a educação voltada para o mundo atual. Propor pensar nos tempos presentes, envolvendo movimento conjuntural macroscópico na construção da temporalidade, nos movimentos da história recente. Mas, se pensarmos historicamente que os conhecimentos estão relacionados em processos de construção cultural, eles têm outras prioridades. Há um passivo na participação da população no processo de interação social comunicativa/performativa do conhecimento. Buscamos propor pensar a educação contra o elitismo e a hierarquia disciplinar.

Na busca por historicizar a perspectiva sistêmica e atribuir sentidos culturais, aproximamo-nos da concepção dialógico-dialética proposta por Freire (2010). No nosso entendimento, a complexidade humana se relaciona com a consciência planetária, com a noção de sociedade mutuamente implicada, vivemos num mundo sistematizado e interdependente, mas também mundo histórico e cultural. De acordo com Paulo Freire, a complexidade do mundo se relaciona com a dialogicidade, como uma cultura do conhecer e da existência.

Para que a finitude, que implica processo, reclame educação, é preciso que o ser nela envolvido se torne dela consciente. A consciência do inacabamento sem a consciência dele engendra o adestramento e o cultivo. [...] A consciência de, a intencionalidade da consciência, não se esgota na racionalidade. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos-, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona. (FREIRE, 2003b, p. 75-76).

Na problematização que marca a linguagem no seu uso, a ensaiar e ser, procuramos localizar os referenciais teórico-metodológicos em direção a concepções de realidade, mas também em relação aos estudos, à politicidade-eticidade inerente a qualquer esfera cultural-social, e mais especificamente aos referenciais de existência e profissionalização. Hoje, confirmamos que a ciência se modifica; muito se descobriu e existe muito a descobrir, mas é preciso uma transparência maior, um compromisso maior planetário. A ciência opera por invenções e descobertas, porém há pouco se vem estudando sobre as consequências das suas ações. Se pensarmos sobre o registro cultural da tecnologia industrial, trabalho, produção e consumo foram expressão de um tempo mais resiliente, que, hoje, deve obrigar-se a discutir o paradigma do crescimento-competição-destruição, que inclui a perseguição do desenvolvimento dos extremos, o lucro como moeda de aniquilamento e a massificação do consumismo e da obsolescência planejada. Implica discutir a saúde e a qualidade de vida para todos os seres. Ao tecer conexões e contextualizar-se a educação contemporânea, necessitamos rejeitar o modelo não realizável para sempre e para todos, reconhecendo as contribuições que revelaram ter sido o crescimento possível por poucos séculos e, justamente, porque era minoritário e excludente.

Epistemologia descolonial e pesquisa colaborativa

Nestas aproximações e nos diálogos, a existência pode ser entendida, no sentido da confluência e do conflito dos efeitos de todas as interações, culturais, biológicas. Assim, devemos cobrar dos processos múltiplas expressões da saúde, alegria e afetuosidade. Fruição humanitária, aberta ao diferente, flexível, porém irreduzível a tudo o que não pode ser o humano.

Por essa perspectiva, a pesquisa não seria apenas meio para a construção de conhecimentos, mas força vital e coesiva da complexidade da educação. Dessa maneira, podemos dizer que a pesquisa seja paradigma para a educação, do mesmo modo que a educação é para a pesquisa. Participar da vida, da *polis*, dos arredores e alhures, não apenas treinar, preparar e ensinar.

A educação, talvez como significante ou representação, convida-nos a pensar em relação à pesquisa como gênese de conhecimentos e culturas. Por isso, o conhecimento em sua origem vitalista e ecológica, e também cultural, sugere a ênfase na educação formativa multidimensional num contexto prudente e sustentável.

Ao percebermos a penumbra do enciclopedismo eurocêntrico, podemos perguntar quais cenários enfrentam a arte, filosofia, literatura, ou se quisermos, a cultura, para obter custeamento de estudos ou estudantes frente à manutenção da hegemonia das pesquisas comportamentalistas e de seu rigor formalista?

Se o ensino moderno está fundado na transmissão de produtos certificados por especialistas de parcelas alienadas do fluxo da vida planetária, ele é quase inútil à formação humana no seu devir por inquietação e completude. Num outro sentido, se deslocarmos a ênfase em direção à compensação, seria possível, minimamente, reintegrar o processo e seus vários sujeitos no produto?

Desejamos praticar educação sensível lutando pela construção consciente de contextos, desalienada e aprendiz, em busca do seu tempo. Uma totalidade sistematizada e interdependente, a sociedade como um todo intermediando a participação – participar fazendo parte dos elementos férteis circunscritos ao planeta Terra, em direção a um mundo mais justo, cuidadoso e menos sofrido e degradador. Por isso, entendemos a inadequação do predomínio do ensino dos produtos que acoberta seus erros e não transparece seus processos. Esta educação sensível, em sua racionalidade, move os ciclos gnosiológicos dos corpos conscientes que buscam se relacionar em autonomia solidária na interação recíproca com a sociedade e o ambiente. Num processo dialético e dialógico, portanto cultural e histórico, as tessituras dos contextos locais interagem com noções maiores como a do planeta finito.

Entretanto, sob o paradigma da modernidade o produto de um processo pode frequentemente não representar bem, um todo, os meios, liames e conexões. Práticas sociais do convívio e cotidiano, por exemplo, são esferas da formação

intersubjetiva que “acionam”, propiciam e motivam a participação dos sujeitos em seus movimentos existenciais. (SANTOS, 2003b, 2006).

Perguntamo-nos que relações podem existir entre ensino e a epistemologia descolonial da educação? Diante de tanto tempo exercido pela força hegemônica do velho mundo, cumpre reparar danos. Não descobrir, mas praticar uma política cultural de manter vivas formas, exemplos e gestos, mais criadores do que reativos. Nada de oposição unívoca, mas utilidade e balanceamento. Propor esta tessitura, em diálogo com a realidade concreta e por seu caráter construído, como horizonte de tematização é o que convém.

Entendemos a metáfora das redes e das tramas como imagem criativa do convívio cultural, ético e político, em oposição à metáfora da raiz pivotante, baseada na hierarquia disciplinar e no evolucionismo social, em que a compreensão da realidade é primazia da ufana ciência moderna – industrialista do capitalismo mundial integrado.

Assim, movemo-nos por aprendizagens, avaliações e ensino que procuram seus pontos de contato e interação, na presença de seus criadores, de processos elementares construtores; ser comunidade política para além das ambivalências, cientistas, pesquisadoras, educadoras compõem um trabalho social democrático, que representa para dissipar-se em participação, para incorporar formação humana no seu afã de ser mais e melhor, na qualificação das existências solidárias, em reconhecimento com as interações recíprocas entre sociedade e ambiente.

Educação multidimensional e contexto social e ambiental

Numa direção de resistência e proposição, este estudo, ao se referenciar na experiência acumulada das discussões das ciências humanas e sociais, e investigações qualitativas em educação, pretendeu trabalhar a construção de textualidade cultural e científica, afastando-se da mitologia da superioridade elitista e etnocêntrica. Especialmente as pesquisas participantes populares são fundamentadoras para postularmos uma forma mais responsável e segura de nos situarmos em relação aos limites do Planeta. Tornam-se modalidades dialógicas inclusivas ao serem contra o academicismo e cientificismo, características do isolamento e da superioridade que a ciência moderna consagrou. (BRANDÃO, 1987). A pedagogia popular pode mediar uma educação formativa

multidimensional, valendo-se da cultura da pesquisa, de estudos colaborativos e resistindo ao ensino moderno-colonialista, em que viemos, caracterizado inadequado por ser racionalista, abstrato, mnemônico, disciplinar, descontextualizado, propedêutico, calcado numa superioridade tácita e explícita das áreas exatas e naturais.

A educação multidimensional, na sua perspectiva holística, interativa e dinâmica se afasta da concepção mentalista e particionadora do ser humano em corpo, mente e espírito, e rejeita as definições de indivíduo descontextualizado da sociedade histórica e do ambiente. Ajuda a compreender a formação multidimensional e integral do ser humano, o espírito proposto por meio das Leis Diretrizes e Bases da Educação:

A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias a integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL – PCN, 1999, p. 22).

A formação humana, pensada neste tempo, depende dos saberes socialmente construídos, que, de certa forma, está na pauta do ensino tradicional. (DIAS DE CARVALHO, 2006). No entanto, o conhecimento científico problematizado como cultura põe em dúvida este ensino informacional, propedêutico e hierarquizado para profissionalizar, preparar pessoas para o trabalho e para o mercado. Pelo viés da cultura, haveria neste modelo a negligência da participação e da percepção do outro, tornando-se desperdício e desmobilização das energias sociais. Sob o paradigma tecnicista, o ensino reduz a importância da educação multidimensional voltando-se ao cumprimento de uma série de metas descontextualizadas do todo, num processo de reificação e alienação mútua dos envolvidos.

Conforme o legado de Paulo Freire, a construção do ser humano e de sua existência se dá no mundo e para o mundo. (FREIRE, 2003-a). Um processo que envolve a presença, o trabalho e a práxis, esta reciprocidade formativa entre ação humana, sociedade e ambiente, por mutuamente se constituírem. Em tempos de consumismo e crescimento, quando se fala em educação o seu emblema tem sido o ensino. Por outra via, sob o enfoque de uma educação cultural e filosófica, contribui-se para voltar o pensamento para o tempo presente, pois o conhecimento se entenderá como prática social em correspondência à sabedoria e às culturas não

destrutivas, uma educação fruto de um processo complexo de racionalização sensível, contextualizada na noção de planeta interdependente e finito. A aprendizagem por sujeitos conscientes dos caminhos nefastos e impossíveis, baseados na opressão de classe, raça ou sexo, em direção a valores socializadores e práticos, como amorosidade, respeito, reconhecimento, alegria, humildade.

Nesta perspectiva, o conhecimento como uma herança cultural planetária é cunhado no sentido de sabedoria, que dialoga com os movimentos da vida, distanciando-se suspensivamente das abstrações do tradicionalismo de razão única, presente no movimento da história evolucionista. Sob a noção de pluralidade e relativização, o abandono “da História” única em direção à compreensão dialógica e, nas tramas do presente, desestabiliza a propedêutica edificada na acumulatividade e progressividade; os rumos sociais pensados coletiva e politicamente, o conhecimento e a educação em fronteiras de mútua negociação fértil. Uma organização social-democrática não burguesa, baseada nos limites, na prudência e na decência, praticando justiça social, reversão, compensação. Desse modo, podemos conceber uma educação multidimensional sustentável, diante da fértil pluralidade experienciada ao porejamento constitutivo das gerações; do deslocar-se da ênfase consagrada à autoridade do capitalismo, da economia monetarizada e da tecnologia industrial para a participação na construção de consciência e sensibilização, no contexto social e ambiental contemporâneo.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases – n. 9.394/1996. *In*: **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. BSB: MEC, 1999.

CARVALHO, Adalberto Dias de (coord.) **Dicionário de filosofia da educação**. Portugal: Ed. Porto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2003-a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Dossiê Saberes Subalternos Contemporâneos**, v. 2, n. 2. 2012.

ODUM, Eugene. **Ecologia**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1985.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Educação, meio ambiente e globalização. *In*: CONGRESSO IBERO – AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. 5., 2006, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: Associação Projeto Roda Viva, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2003b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre a ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007.

Percepções iniciais sobre as relações entre Freire e Fanon, com base no pensamento de Catherine Walsh sobre a educação decolonial

Ana Alice Severgnini¹
Henri Luiz Fuchs²

Introdução

Desde os primórdios do “encobrimento” do Brasil, os sujeitos são diferenciados em categoriais sociais devido a fatores como: suas características físicas e seu lugar nas hierarquias do poder. Conseqüentemente, temos a existência de alguns e a não existência de muitos humanos. Para Paulo Freire,³ trata-se de um processo colonial, opressor. Frantz Fanon⁴ aponta para a necessidade da consciência de classe e decolonização das mentes.

De acordo com Fanon (2008), a existência de um sentimento de inferioridade entre o homem europeu e o não europeu leva este a buscar uma igualdade com aquele, adotando seus modos de pensar e agir, despersonificando-se em detrimento de um modo de ser, pensar e poder próprio do seu contexto cultural. É importante frisar que a colonização ocorre por intermédio do homem branco, europeu, religioso, que impõe sua cosmovisão sobre o homem e a mulher negros e indígenas, em especial. Essa colonização se dá por meio da cultura, educação e organização do trabalho. Dessa forma, se impõe o modo de vida estranho aos grupos culturais que vivem no País; o que podemos considerar como a negação ontológica e antropológica do ser.

O objetivo deste trabalho é discorrer teórico-reflexivamente sobre as percepções iniciais entre o pensamento de Frantz Omar Fanon e a obra *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire, com ênfase na ressignificação conceitual de: não

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves (IFRS-BG). *E-mail*: anasevergnini94@gmail.com

² Doutor em Educação. Docente no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves (IFRS-BG). *E-mail*: henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br

³ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) é um educador, pernambucano, formado em direito. Patrono da educação brasileira.

⁴ Frantz Omar Fanon (1925-1961) é um psicanalista, martinicano.

existência, desalienação, resistência, existência, coexistência, autoconsciência, empoderamento, corresponsabilidade, humanização, emancipação, libertação, transformação social e dignidade humana, de forma dialógica.

A pesquisa feita, em torno do diálogo entre Paulo Reglus Neves Freire e Frantz Fanon, se baseia em uma reflexão teórica sobre a contribuição de ambos os autores quanto à necessidade da decolonização das mentes e consciência de classe, “transvertida” na importância da conscientização e libertação das classes oprimidas, de seus opressores, na obra *Pedagogia do oprimido*, de Freire. Tem como principal suporte a obra *Pele negra, máscaras brancas* de Fanon, as reflexões de Catherine Walsh (2009), sobre decolonialidade e *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. Ambas as obras e os autores se referem à transformação social, enquanto forma de respeito à diversidade social e étnico-cultural e a democracia.

Percepções iniciais entre o pensamento de Frantz Fanon e a obra *Pedagogia do oprimido*

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, de acordo com a Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012, em suas obras, principalmente em *Pedagogia do oprimido*, dá visibilidade à necessidade de decolonização por meio da conscientização e transformação social. Ele reflete criticamente sobre a necessidade de reconhecimento, de inclusão e de libertação das classes menos privilegiadas, dos oprimidos.

Frantz Fanon, dando ênfase ao homem e à mulher negra, desenvolve uma crítica ao pensamento eurocêntrico e aponta para a decolonização das mentes. O pensamento eurocêntrico determina a desumanização, a partir do conceito de raça, desenvolvido no contexto europeu, com o intuito de expandir os domínios territoriais e econômicos sobre povos que vivem na periferia e que são subalternizados. A colonialidade pressupõe uma forma de poder, ser e pensar únicos e exclui, mata ou transforma em exótico tudo que é diferente. Para essa forma de ver o mundo, nega-se o exercício democrático de reconhecimento e respeito à diversidade e se perpetua uma prática colonial. Catherine Walsh⁵ afirma:

⁵ É uma militante dos processos de justiça e transformação social, no que compete à decolonialidade.

Nesse sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação do capitalismo, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (2009, p. 16).

Nesta perspectiva, a autora sinaliza a relação sócio-histórico-cultural do colonialismo e do capitalismo. Dessa relação, emergem os conflitos étnicos, bem como a busca pelo aumento da eficiência econômico-neoliberal globalizada, numa sociedade em que reina os interesses do mercado, elitista e excludente em sua essência. Por meio da educação intercultural, por sua vez, busca-se superar essa educação colonial, racista e eurocêntrica. Neste aspecto, a decolonialidade aponta para abordagens outras, tal como nos sugere Munsberg, Fuchs e Silva (2019) no sentido, de que “[...] a interculturalidade possibilita e promove a convivência de sociedades plurais em realidades múltiplas, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, a problematização e a relativização de estruturas e práticas sociais”.

A interculturalidade nos desafia a construir uma educação que, intencionalmente, promove a convivência entre as diferentes culturas e, com isso, possibilita a inter-relação entre os diferentes grupos culturais, em busca da construção da dignidade humana e transformação das estruturas opressoras coloniais.

As elites econômicas buscam incrementar os mecanismos de controle e exploração da classe trabalhadora, por meio de relações de opressão dos seres humanos subalternizados. Essa opressão reduz a dignidade humana e transforma os seres humanos em objetos e coisas. Uma das formas de reverter esse quadro é a desalienação, a tomada de consciência, a “[...] luta por esta reconstrução [...] que [...] começa no auto reconhecimento de homens destruídos”. (FREIRE, 2005, p. 63). Nesse sentido, Franz Fanon afirma:

[...] No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: –

inicialmente econômico; – em seguida, pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade. (2008, p. 28).

É uma negação sofrida na pele, não apenas do negro, mas de todo sujeito, seja pobre, da periferia, não branco; de todo sujeito não pertencente ao modelo europeu de homem, que tem a sua voz enfraquecida pelo verbo que ela conjuga, pela palavra que ela profere, mas ainda assim tem uma pele, uma voz, uma palavra; e ainda assim resiste e existe negando a coexistência que seria “[...] acreditar em uma dependência automática”. (FANON, 2008, p. 28). Consequentemente, há uma visão focalista e eurocentrada da realidade, tal como nos sugere Freire: “Do ponto de vista teórico, por exemplo, não há dúvida nenhuma de que a percepção focalista da realidade é alienante; somente a consciência da totalidade através da práxis que a constitui é desalienadora.” (2004, p.126). Negação esta que resulta na exclusão.

A busca pela inclusão no mundo capitalista, enquanto civilização eurocêntrica, de grupos excluídos da população como as comunidades indígenas, quilombolas; as pessoas em situação de vulnerabilidade social, é uma forma de colonização; é um querer que o outro absorva e transpire o padrão de poder mundial, a forma considerada adequada de ver e viver no mundo. É retirar do outro a essência ontológica do seu ser, através da adoção de uma cultura estranha ao seu grupo de pertencimento. É uma forma de sobreviver em sociedade. É uma maneira de desumanizar o ser humano. É desumanizador à medida que impossibilita criar raízes e vínculos afetivos e de pertencimento com o grupo cultural historicamente localizado.

A obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, destaca a importância da linguagem enquanto cultura, enquanto meio de comunicação. A obra *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Omar Fanon, reforça essa ideia a partir do empoderamento da voz do negro, do ser de pele negra. Esse autor que sentiu na sua pele a opressão colonial, expressa e denuncia sua condição existencial: “[...] Nas Antilhas não há nada igual. A língua oficialmente falada é o francês. Os professores vigiam de perto as crianças para que a língua crioula não seja utilizada”. (2008, p. 42). As Antilhas localizam-se no Caribe, mas podemos facilmente trocar o nome e o lugar e obteremos o mesmo cenário. Basta observarmos uma sala de aula regular frequentada por um indígena ou

quilombola. Ou, ainda, olharmos com atenção os condenados da nossa terra;⁶ do solo brasileiro, a quem são negados os direitos humanos fundamentais.

A práxis pedagógica, na atualidade, em sala de aula, ainda está bastante baseada na educação bancária, em que predomina a transmissão de conhecimentos acabados, prontos, verdades absolutas. Por mais absurdo que nos pareça, a imposição de uma educação colonial sobre seres humanos, que vivem em sociedades marcadas pela diversidade, pelo desrespeito e pela discriminação racial, que perpassa essas relações educativas. A linguagem, enquanto forma de comunicação deveria ser respeitada em suas diferentes formas de existência e expressão. Isto porque “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”. (FANON, 2008, p. 50). Constitucionalmente, o respeito à diversidade cultural deve ser zelado.

O conceito de colonização das mentes, de Fanon, está presente no pensamento de Freire ao afirmar: “Na verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem”. (FREIRE, 2005, p. 69). Por isso, a importância da conscientização dos sujeitos, do desenvolvimento da autonomia, do empoderamento da sua voz e ação; da libertação das classes oprimidas. Nesse sentido, a relevância de uma educação decolonial do poder, do ser e do saber. (Maldonado – Torres, 2007).

A colonialidade parte do pressuposto de que há seres superiores e inferiores. De que os indivíduos considerados não existentes precisam vir a ser colonizados por um representante do padrão mundial de poder e, por isto, considerado ser existente. Dessa forma, a lógica da colonialidade pode ser entendida como: A Europa é; o restante não é. Na biologia, os parasitas colonizam um hospedeiro. Este sofre danos que nem sempre são diagnosticados e são considerados patogênicos. Podemos considerar essa colonização como uma forma de alienação, já que, consoante Mota Neto (2015), a alienação é uma forma de enxergar a realidade que desarticula as referências de vida e cultura das populações colonizadas. No sistema capitalista, enquanto sistema-mundo que rege às relações entre os seres humanos, a divisão do trabalho é desenvolvida a partir do centro

⁶ Condenados da nossa terra é uma analogia para se referir aos subalternizados brasileiros. Condenados da terra (1961) é uma *referência* à obra de Frantz Fanon.

para a periferia e, assim, a centralidade do poder, ser e saber se torna manifesta na hierarquização da sociedade em classes.

Ao refletirmos sobre a discriminação e hierarquização de classes sociais e grupos étnicos a partir da raça, não podemos negar a presença da exploração, enquanto a sobreposição de um ser sobre o outro e a possibilidade servil que, indiferentemente da aparência de maior ou menor amplitude, consoante Fanon, são formas de exploração.

[...] Todas as formas de exploração se parecem. Todas elas procuram sua necessidade em algum decreto bíblico. Todas as formas de exploração são idênticas, pois todas elas são aplicadas a um mesmo 'objeto': o homem. Ao considerar abstratamente a estrutura de uma ou outra exploração, mascara-se o problema capital, fundamental, que é repor o homem no seu lugar. (2008, p. 87).

Freire vai ainda um pouco mais longe, porque, além de reconhecer a objetificação do ser humano, ele considera: “Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase ‘coisas’”. (2005, p. 62). Estado este que só é possível devido à hierarquização da sociedade racial, à sobreposição de um indivíduo sobre o outro; uma vez que, segundo Fanon, “a inferiorização é o correlativo nativo da superiorização europeia” (2008, p. 90), que indica a possibilidade de que haja, socialmente, um lugar certo para cada “tipo” de ser humano. Isso requer, então, um processo de conscientização dos indivíduos. Para Fanon:

surge, então, a necessidade de uma ação conjunta sobre o indivíduo e sobre o grupo. Enquanto psicanalista, devo ajudar meu cliente a *conscientizar* seu inconsciente, a não mais tentar um embranquecimento alucinatório, mas sim a agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais. [...]. (2008, p. 95).

A crítica decolonial de Fanon parte da concepção pós-colonialista de descolonização do Terceiro Mundo, em que ocorre a “[...] independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano” (BALLESTRIN, 2013), e as contribuições literárias e culturais dos anos 1980. Para Freire, a decolonialidade, é um vir-a-ser, enquanto o aprimoramento do desenvolvimento da sua autonomia, da condição antropológica e ontológica do

seu ser, pelo seu estar, mais precisamente, pela sua presença no mundo. É deixar de ser opressor/oprimido. É libertar-se. É transformar-se. É decolonizar-se.

Partindo da decolonialidade, Walsh (2017) aponta para a necessidade de uma pedagogia decolonial, mediante a qual as práticas e as estratégias interagem e se constroem tanto com a resistência e a oposição como com a insurgência, afirmação, a re-existência e a re-humanização. Essa pedagogia parte do pressuposto de que a negação da identidade cultural dos povos indígenas e afrodescendentes fere a existência humana e, por este motivo, a re-humanização, a re-existência, são necessárias.

A possibilidade de existência e não coexistência, a viabilidade do exercício da dignidade humana e a humanização requerem-se à libertação, no sentido da “[...] 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 ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 2005, p. 77).

Práxis esta que vem gradativamente ganhando novas peles, vozes e palavras em meio à dialogicidade estabelecida por pessoas que resistem à coexistência e lutam pela existência plena; entendida como digna. Pois, na verdade, é a práxis que “[...] ajuda as massas populares a superar o nível de mera sensibilidade de sua situação de classe pelo de consciência de classe, fundamental a transformação revolucionária da sociedade”. (FREIRE, 2004, p. 122). A necessidade da transformação social está presente nas obras de ambos os autores, Fanon e Freire, e, visa à maior equidade social.

Considerações finais

Através das relações entre Freire e Fanon, com base na educação decolonial, foi oportunizado um diálogo reflexivo que remete à visibilidade e possibilidade da transformação social, presente no pensamento de ambos os autores que construíram suas crenças e teorias num período histórico, em contextos diferentes, mas semelhantes.

Através desta reflexão, podemos concluir que, mesmo de forma ainda incipiente, os conceitos-chave, desenvolvidos pelos autores de forma dialógica,

auxiliam na compreensão da influência de Frantz Fanon no pensamento de Freire, principalmente na obra *Pedagogia do oprimido*.

A colonialidade, em suas diferentes facetas, faz parte do processo sócio-histórico-cultural e contribui para a discriminação e exclusão de seres humanos, a partir da raça e de sua consequente hierarquização social e cultural de classes, com base no eurocentrismo.

Por este motivo, há a desmitificação conceitual, na sequência lógica dos termos: não existência, desalienação, resistência, existência, coexistência, autoconsciência, empoderamento, corresponsabilidade, humanização, emancipação, libertação, transformação social e dignidade humana, não apenas se faz necessária, como também oportuniza visibilidade à possibilidade da transformação social almejada por Frantz e Freire.

Referências

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010333522013000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 abr. 2019.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Ed. Edufba. Salvador, 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/frantz-fanon-pele-negra-mascaras-brancas-download/>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005,.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/homoderna/grosfuguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.
- MUNSBERG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira. O currículo decolonial: da reflexão à colaboração intercultural. **Revista Gestão Universitária**. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-curriculo-decolonial-da-reflexao-a-colaboracao-intercultural>. Acesso em: 3 abr. 2019.
- MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8383/1/Tese_EducacaoPopularPensamento.pdf. Acesso em: 3 abr. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/132966867/WALSH-Catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial>. Acesso em: 3 abr. 2019.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Equador: Editora Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial). Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>. Acesso em: 3 abr. 2019.

Aprender através da pesquisa: um olhar reflexivo do processo de ensino e de aprendizagem

Dalva Rosane Dias Cruz¹
Guilherme Ribeiro Rostas²
Ágata Hax Miranda³

Introdução

Este artigo versa sobre o *educar pela pesquisa*, sua compreensão e prática dos/pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Pelotas, com base nos pressupostos teóricos de Pedro Demo e Paulo Freire.

O interesse pelo tema da investigação surge da inquietação de saber como age um professor no processo de seu planejamento de aulas, na organização de materiais pedagógicos, no aprofundamento de conteúdos que subsidiarão sua prática, na produção de materiais para os alunos.

O professor, enquanto mediador, instiga ou não a curiosidade e o potencial de criação de seu aluno, norteando sua proposta nos autores que promovem o pensamento e busca de conhecimento, além dos limites da sala de aula, no ato de pesquisar através do estímulo em atividades criativas e bem formuladas.

O caminho para validar esta hipótese veio dos estudos de Pedro Demo (2002), apresentados em seu livro *Educar pela pesquisa* e de forma complementar aos pensamentos de Paulo Freire. Pesquisa e educação são processos que, interpretados a partir da proposta de educação libertadora de Paulo Freire, seguem juntos, um se alimentando do outro e vice-versa. (BRANDÃO, 1986).

No livro *Educar pela pesquisa*, Demo aborda o tema, como fonte de conhecimento e renovação dos saberes de professores e alunos, construindo, através da investigação, autonomia e reconstrução, uma forma de aprendizado cotidiano na sala de aula e ainda uma construção de saberes além dos muros da

¹ Mestre em Educação e Tecnologia (IFSul). Professora na rede pública de Pelotas. *E-mail:* dalvaross1@hotmail.com

² Doutor em Política Social e Direitos Humanos. Professor no IFSul-PEL. *E-mail:* g_rostas@hotmail.com

³ Especialista em Gestão Pública (FAEL). Técnico administrativo em Educação (IFSul). *E-mail:* agata.hax@gmail.com

escola. O educar através da pesquisa, ainda apresenta ao aluno a motivação necessária, para que o ensino seja atrativo e o aprendizado não apenas uma mera reprodução de conteúdo.

Objetivo(s)

Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem através de um olhar para o educar pela pesquisa e, através disso, identificar quais são as dificuldades que os alunos da educação básica apresentam é o desafio proposto nesta pesquisa.

Deste modo, quando falamos de educação que leva em conta a realidade da escola, pensamos que

não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (FREIRE, 2006, p. 16).

Por conseguinte, acreditamos que motivando alunos e professores a reencontrarem a curiosidade pela descoberta e o entendimento do que já lhes foi apresentado, proporcionando-lhes enfrentar as dificuldades existentes na profissão docente, que inclui a precariedade do ensino público, em estrutura e incentivo, professor e aluno criam possibilidades de reflexão para enfrentar a existência (ou não) de um fracasso escolar.

Referencial teórico

Compreender o que é pesquisar e a importância deste ato não é tarefa fácil. Desta forma, uma pesquisa que traz como centro a própria pesquisa requer uma construção de conceitos e uma descrição do referencial teórico criteriosa.

Em uma primeira aproximação, apresentamos o conceito de pesquisar, retirado do dicionário Houaiss conciso: “[...] procurar com aplicação, com cuidado, investigar [...] tomar informações sobre; averiguar [...]”. (HOUAISS, 2011, p. 722-723). Para complementarmos este conceito inicial, acrescentamos a palavra investigar, que significa “[...] seguir os vestígios, as pistas [...] fazer diligência para descobrir [...] procurar, descobrir (algo) [...]”. (HOUAISS, 2011, p. 553).

Partindo destes dois conceitos, percebemos que o ato de pesquisar é uma ação que requer critério e cuidado. Tal ação imprime a necessidade de alcançar informações em várias fontes, de seguir pistas, vestígios. Sendo assim, por ser o ato de pesquisar uma atividade que requer esforço, questionamo-nos como se configura o ato de pesquisar, na escola. Este espaço conhece a riqueza de elementos que tem essa prática? Além disso, a escola educa para a pesquisa? Suas práticas conduzem os alunos a investigarem, discutirem, perguntarem, levantarem hipóteses, testá-las? Ou, simplesmente, a escola reproduz a prática da educação passiva? Escuta-se e reproduz-se tudo que o professor(a) verbaliza sem contestar. As informações aparecem como verdades absolutas.

Será que, ao longo de nossa caminhada, no exercício da docência, estamos criando condições para que nossos alunos tenham uma educação libertadora? Partindo desta inquietação, buscamos na obra *O educar pela pesquisa*, de autoria de Pedro Demo, uma referência na avaliação das práticas pedagógicas. De forma complementar, utilizamos fragmentos de Freire para enfatizar a necessidade de uma educação libertadora.

Refletir sobre os conceitos do autor é fundamental para este estudo, a fim de compreender a importância da relação do educar pela pesquisa, reconstruindo as práticas pedagógicas nas séries iniciais. A condição de educar pela pesquisa é fazer pesquisadores alunos e professor.

A necessidade de repensar as práticas pedagógicas nas escolas, as quais conduzam os alunos a investigarem, discutirem, perguntarem, levantarem hipóteses, vai ao encontro de Freire, quando diz:

Pretendemos na verdade mudar a “cara” de nossa escola. Não pensamos que somos os únicos ou os mais competentes, mas sabemos que somos capazes e que temos decisão política para fazê-lo. Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique a 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 conteúdos, se ensine a pensar certo. (FREIRE, 2006, p. 24).

Metodologia

As aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, local de realização de nossa pesquisa, têm uma tendência a reproduzir conteúdo programado para os alunos. Os alunos, por

sua vez, recebem as informações passivamente sem expressar-se. Vislumbramos a renovação desta prática pedagógica por meio de uma pedagogia da pesquisa. Uma prática que incentive alunos e professores a pesquisarem, a tomarem informações em várias fontes; a seguirem pistas, vestígios, de forma criteriosa; em outras palavras, agentes ativos na construção de seus conhecimentos, conceitos, (in)verdades passageiras. Vimos, nessa pedagogia, uma alternativa para combater o fracasso escolar e seus riscos.

A escolha pelos sujeitos investigados, neste trabalho, se deu, pelo apressado que temos de trabalhar com as classes populares. Com este estudo, esperamos contribuir com os educadores de escolas públicas e, ainda, com outros espaços educacionais, buscando, no educar através da pesquisa, um aliado na reflexão sobre o fracasso escolar, que, na visão de Charlot (2005), não existe. Segundo ele, o que existe são alunos que apresentam dificuldades para aprender, são situações de dificuldade.

Ao longo deste estudo foram utilizados instrumentos que versavam sobre os recursos utilizados na preparação das aulas e a indicação de materiais para a realização de atividades extraclasse, além de discutir o conhecimento do professor acerca do educar pela pesquisa.

Análise

Os docentes, sujeitos da pesquisa, foram identificados pela turma de regência, obedecendo à seguinte nomenclatura (Professor/ Série e/ou Número da turma): P1, P2, P3.1, P3.2, P.1, P4.2, P5.1, P 5.2.

As questões eram: Que instrumentos você usa para preparar suas aulas diárias? Que instrumentos indica aos seus alunos para as tarefas em classe e extraclasse, como trabalhos individuais ou em grupos, temas e leitura? Fazendo uso deste instrumento, acompanhando as aulas no período de observação, foi feito o quadro comparativo entre as respostas dos professores e a prática cotidiana na sala de aula. Também desperta interesse para concluir este trabalho, se os temas propostos, assim como as atividades a serem concluídas no período em que o aluno se encontra fora de seu turno escolar, são pensados pelo professor ou possibilitam ao aluno a procura de materiais.

As respostas apontadas no instrumento mostram, em parte, que materiais o professor tem disponíveis na escola, e se buscam por outros, quais são e onde são encontrados. Ainda apontam as análises desses conteúdos, que a escola não possui um acervo e ferramentas suficientes para um trabalho diferenciado.

O segundo instrumento surgiu para responder a uma das questões acima. Tratando-se de pesquisa, o que pensam professores e alunos; que instrumentos usam e de que forma são utilizados. O questionário apresenta três perguntas. A primeira é: como você descreveria pesquisa na sala de aula? Você trabalha com pesquisa com seus alunos?

Fazendo uso deste instrumento, acompanhando as aulas no período de observação, foi feito o quadro comparativo entre as respostas dos professores e a prática cotidiana na sala de aula. Também desperta interesse, para concluir este trabalho, se os temas propostos, assim como as atividades a serem concluídas no período em que o aluno se encontra fora de seu turno escolar, são pensados pelo professor ou possibilitam ao aluno a procura de materiais.

Alguns professores declararam não trabalhar com pesquisa por diversos motivos. Esses motivos vão desde achar difícil a avaliação do aluno, a não ter material que julguem adequados para uma boa realização das atividades propostas. O trabalho com pesquisa, segundo os professores, precisa de um suporte que as escolas públicas e o grupo social que se frequenta, não possuem. Os temas são dados pelos professores, e os materiais indicados por eles, geralmente livros e materiais indicados e *sites* encontrados no *Google* e no canal do *You Tube*, não vão ao encontro das respostas do questionário, que afirmavam sobre a liberdade e autonomia do aluno na construção do seu conhecimento.

Resultados alcançados (ou esperados)

Assim sendo, a prática pedagógica adotada pela escola tem grande influência no trabalho efetivo do professor em sala de aula. Freire (2006) concorda que as escolas não trabalham como deveriam e defende o uso da pedagogia crítico-dialógica, ou seja, a pedagogia da pergunta. O autor idealiza “a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica,[...]que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar [...]” e para tanto é fundamental que haja “[...] um grande

investimento na formação permanente dos educadores para que se possa reverter a situação existente e se conseguir um trabalho onde a relação dialógica aconteça de verdade [...]” (FREIRE, 2006, p. 83).

Para tanto, é preciso interiorizar o sentimento de que “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (FREIRE, 2006, p. 104).

Por fim a “[...] **definição de educação como processo de formação da competência histórica humana**”. Sob esta premissa vislumbra a necessidade, no cotidiano da escola, de associar as manifestações culturais do presente aos processos históricos, de alunos e professores, comparando diferentes pontos de vista, levando em conta conflitos culturais, sociais, políticos e econômicos.

No decorrer da pesquisa realizada na Escola Procópio Durval, verificamos que, embora se encontre nos planejamentos dos sete professores da escola a descrição das metodologias utilizadas, em seis deles não há relação entre o documento e a prática desenvolvida por eles durante os momentos de observação das aulas. Apenas um docente faz a relação entre planejamento e prática docente. Diante disso, fica fácil perceber que não há uma organização dos materiais didáticos previstos. As aulas são ilustradas apenas com o que há disponível no ambiente da escola, embora haja uma ampliação no documento de planejamento. A identificação destas questões se deu através da observação direta em sala de aula e análise do planejamento docente. Porém, para verificar a utilização pelo docente da pesquisa, a partir do referencial de Pedro Demo, utilizamos um instrumento e dos dados coletados elaboramos um quadro comparativo.

As análises mostram o equívoco que cometem os educadores no ensino, através da pesquisa, não por omissão, mas por excesso de fidelidade aos programas e planos de ensino prontos que lhes são entregues, ou pela fragilidade no conhecimento do processo reconstrutivo.

Constatamos, ainda, que, na maioria, os professores da escola seguem as diretrizes da secretaria de Educação; utilizam-se dos livros didáticos adotados e distribuídos gratuitamente entre alunos e professores, sem ampliar este universo. Mesmo na execução de tarefas extraclasse, os alunos são orientados a usar os livros que receberam ou fazerem uso da biblioteca da escola, com base em indicação da professora. O planejamento é feito de forma individual e, na maioria

das vezes, se resume em identificar materiais e instrumentos para execução dos planos traçados pela Secretaria de Educação, no plano de ensino.

Após este percurso, traçamos um comparativo entre as respostas dos professores e os princípios apontados por Pedro Demo.

(re)construir um projeto pedagógico próprio – diante desta ideia, ao analisar as respostas, verificamos que o professor parece compreender que é necessário incentivar o aluno a construir o conhecimento, por meio da exploração de temas, mas não faz uso de atividades de pesquisa diária.

Neste universo, há docentes que não apresentam, com antecedência, temas para serem trabalhados posteriormente, permitindo que os alunos pesquisem com autonomia. Ao contrário, é ele quem apresenta os temas sob sua ótica, impossibilitando, de certa forma, o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Apesar de trazer em sua fala comprometimento na aprendizagem dos alunos, necessidade de conquista da autonomia pessoal, no processo cognitivo dos alunos, os professores, ao responderem o instrumento usado no momento da investigação, apontam os livros didáticos e coleções disponíveis na escola como fonte única de pesquisa.

Buscamos suporte, para analisar o momento da investigação, no pensamento de Demo (2015, p. 6) quando determina que “[...] a pesquisa, deve ser atitude cotidiana no professor e no aluno [...]”. É na sala de aula que a fragilidade do professor, no que tange ao domínio de conteúdo, é mais demonstrado. É neste espaço que deveria ocorrer o processo criativo e diário da pesquisa. Incentivado pelo professor, pesquisador contumaz, o aluno é encaminhado a buscar material para a realização de trabalhos e assim aprofundar o que aprendeu em sala de aula, esta é uma atitude que referencia o ato de educar pela pesquisa.

A fala de um docente nos chama a atenção, a de que pesquisa, só há nas aulas de Ciências, de forma esporádica, em que se utiliza o livro didático e as coleções disponíveis na biblioteca da escola. A partir da pesquisa feita pelos alunos, é verificada a aprendizagem e a abrangência de assunto e de disciplinas curriculares. Apesar de Demo (2015) destacar a importância do desenvolvimento da “[...] capacidade de saber [...] pesquisar [...] em vez de receber a informação, apenas copiada, [...] alimentando-se não de aula expositiva, mas de questionamento reconstrutivo como método permanente” (p. 90), há uma contradição nas práticas pedagógicas dos docentes, que afirmam que trabalham

com pesquisa esporadicamente uma vez que “[...] trabalhar com pesquisa é uma prática diária [...]”. (p. 91). E, mais, a ideia de que o aluno, a partir da pesquisa irá reunir conteúdos e disciplinas, uma visão mais que equivocada, da perspectiva interdisciplinar.

Apenas um docente afirmou que o aluno deve buscar a informação com autonomia e, assim, constitui-se em um agente ativo e transformador do objeto do conhecimento apropriando-se, além dos livros didáticos da escola, de todas as ferramentas possíveis de atualização. Este docente acrescentou que o “[...] aluno não é objeto de ensino, é sujeito do processo e parceiro de trabalho”. Faz ver a importância dada, por ele, à construção conjunta entre professor e aluno. Nesta visão, estamos diante de um professor pesquisador.

Por outro lado, observamos, ainda, dentro da abordagem individual, o quão diferente é, em sua maioria, a percepção de pesquisa para cada professor da escola. Educar (ou não) através da pesquisa não é um consenso. Não há unanimidade nem mesmo maioria no entendimento da importância do uso da pesquisa para fins pedagógicos. E esta contradição ocorre quando não reconhecemos o questionamento construtivo do professor.

Há uma resistência ao uso de materiais externos ao ambiente da escola, mesmo que sejam trazidos pelos próprios alunos. A internet, tão citada, é colocada como instrumento de coleta de informação, deixando a pesquisa mais profunda de lado.

Observamos, porém, que, no universo de oito docentes, apenas um trabalha com a pesquisa, na perspectiva de Pedro Demo, e incentiva o aluno à construção do conhecimento. Os demais descrevem trabalhar casualmente a pesquisa, dentro da sala de aula. É neste professor que verificamos o perfil que mais se aproxima à descrição feita por Demo. Os apontamentos de seu plano de aula correspondem às informações dadas ao primeiro e ao segundo instrumento utilizado.

Durante a observação direta, percebemos que o docente faz uso de diferentes instrumentos e técnicas em suas aulas, sempre no intuito de otimizar a aprendizagem do aluno e incentivar o trabalho colaborativo em grupo. Dos princípios apontados por Demo: a Pesquisa, a elaboração própria, a teorização das práticas e a atualização permanente e o manejo eletrônico do professor agrega todos os requisitos. A forma que é feito e executado o plano de aula do docente, sem fugir do plano de ensino proposto pela secretaria, não impede de desenvolver

sua aula com autonomia. Educar através da pesquisa possibilita aprendizado e avaliação contínua dos alunos, pois possibilita acompanhar desde a investigação, construção e apresentação de uma atividade em sala de aula e fora dela.

Foi, ainda, esclarecedor constatar que a formação continuada pode, sim, produzir no professor um diferencial no seu trabalho docente, dando-lhe oportunidade de colocar em prática seus projetos aliados às teorias reconstrutivas. O educador que busca continuar sua formação, partindo da premissa da reconstrução, não está no conformismo de uma educação não participativa e de reprodução.

Concluimos que é preciso buscar formas diferentes para estimular o aluno, sair da repetição como método de ensino e contribuir no combate do fracasso escolar. Não existe um conhecimento correto, é preciso explorar o contexto do aluno. Educar pela pesquisa é um modo que, aliado ao professor, representa a reconstrução no aluno e de si próprio a cada dia, buscando (des)caminhos, renovando e não reduzindo sua docência.

Referências

BRANDÃO, Antonio Carlos. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DEMO, Pedro. Fonte: **Direcional Escolas** – 9/1/2014. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacaodorn.org.br/?p=ent&cod=358>. Acesso em: 22 dez. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HOUAISS, **Dicionário conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

Hannah Arendt e Paulo Freire: educação e transformação do mundo

Deisy Oliveira Nascimento¹
Milena Retzlaff Schwandes²
Cênio Back Weyh³

Introdução

Vivemos em uma sociedade marcada por grandes transformações ao longo dos séculos, onde, atualmente, vive-se uma sociedade da informação em que se destacam as novas tecnologias. A educação tem um papel de suma importância em meio a essas transformações, de forma a refletir e compreender tais mudanças. Assim, destacam-se Hannah Arendt e Paulo Freire que, com suas formas de pensar a sociedade e a educação, vêm contribuindo até os dias atuais para que haja a construção de um mundo melhor.

A obra de Hannah Arendt está intimamente ligada às vivências da autora, pois a realidade social e política deixou marcas nas suas reflexões, manifestadas nos escritos em comunicação com o mundo. Uma mulher forte e incansável luta por um mundo mais justo e melhor, através da educação (sua grande preocupação), no qual o indivíduo participe ativamente da sociedade, não apenas aceitando mandos e desmandos de ordem política. Participava ativamente da política, defendendo o pluralismo, a liberdade, os direitos humanos e a igualdade política, a democracia direta e não representativa.

Como Arendt, Paulo Freire, educador brasileiro, revolucionou a educação com uma metodologia diferenciada na alfabetização de jovens e adultos; marcou profundamente o pensamento educacional brasileiro, sendo que muitos países se inspiraram em sua pedagogia e ainda hoje reconhecem-no como referência para o campo da educação. Foi um destacado pensador e inovador, em termos de práticas no processo de ensino e aprendizagem. Na formação de professores, em especial nos cursos de Pedagogia, continua sendo hoje uma das principais referências.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da URI, Campus Santo Ângelo.

² Acadêmica do curso de Pedagogia da URI, Campus Santo Ângelo.

³ Docente no Departamento de Ciências Humanas da URI, Campus Santo Ângelo.

Neste trabalho, fruto de reflexões teóricas desenvolvidas na disciplina de Educação Popular, do curso de Pedagogia, buscou-se destacar contribuições de dois clássicos para a área da educação: Hannah Arendt e Paulo Freire, sugerindo possíveis aproximações. Trata-se de uma reflexão bibliográfica, de cunho qualitativo e exploratório. A estrutura do texto está organizada em três partes: 1) Contextualização do pensamento e da obra de Arendt; 2) caracterização do pensamento freireano para a transformação do mundo; 3) possíveis aproximações dos clássicos em questão.

Hannah Arendt: contextualizando o pensamento da autora

Atualmente, muito se debate a respeito das ideias de Hannah Arendt, ainda presentes nos dias de hoje, apesar de ser uma autora que viveu em uma época com um contexto histórico totalmente diferente de nossa realidade atual.

Filósofa, professora universitária e jornalista alemã, considerada uma das autoras mais influentes e polêmicas do século XX, nasceu no subúrbio de Linden, em Hannover, Alemanha, no dia 14 de outubro de 1906. No ano de 1924, após ser aprovada na universidade de Berlim, estudou Teologia, Grego e Latim; ingressou na Universidade de Marburg, onde foi aluna de Martin Heidegger, com quem iria iniciar um conturbado relacionamento amoroso, pois o mesmo era casado. Em 1926, trocou de universidade, indo estudar na Universidade Albert Ludwig em Freiburg. Doutorou-se em 1928 em Filosofia na Universidade de Heidelberg, com a tese “O conceito de amor em Santo Agostinho”, desenvolvendo a ideia de comunidade, pois para ele amando uns aos outros desenvolvemos o conceito de comunidade.

Arendt, em 1929, ganhou uma bolsa de estudos e mudou-se para Berlim, onde reencontra Günther, em Malburg, que tornou-se seu primeiro marido. Em 1933, Heidegger aderiu ao nazismo e se tornou o primeiro reitor nacional-socialista da Universidade de Freiburg. Em consequência disso, Arendt se afastou da filosofia para lutar pela resistência antinazista. Naquele mesmo ano, foi perseguida e presa pela Gestapo por um curto período. Por sofrer muitas perseguições, emigrou de seu país natal tornando-se apátrida, perdendo todos os seus direitos; enfatiza-se que ela não foi a única a vivenciar essa experiência.

Assim, encontrou muitas dificuldades, pois, além de ser mulher, era de origem judaica; apenas em 1951 conseguiu a cidadania norte-americana. Foi nesse país, os EUA, que ela encontrou a liberdade de escrever, de ser reconhecida e aceita por suas ideias, mesmo ainda não sendo entendida pelo seu próprio povo.

Dentre as obras mais polêmicas estão *Origem do totalitarismo* (1951), na qual procurou analisar como foi a criação, na Europa, de uma máquina de destruição, capaz de levar ao horror da guerra, do holocausto, e *Eichmann em Jerusalém* (1963). Em artigos tratou da banalização do mal, em que o indivíduo nega-se a diferenciar o bem e o mal, o certo do errado, apenas decide seguir ordens sem ao menos questioná-las. Tudo isto levou à incapacidade de pensar e julgar ou, talvez, o comodismo de não pensar e julgar. Foi o que aconteceu com Eichmann, nazista responsável por inúmeras mortes, durante o regime nazista na Alemanha. Em seu depoimento em Jerusalém, alegava estar seguindo ordens superiores, mesmo que isso levasse à morte de inocentes.

Lecionou em 1963 na Universidade de Chicago, onde permaneceu até 1967. Nesse mesmo ano, muda-se para Nova Iorque, contratada pela *New School for Social Research*, onde permaneceu até 1975. Sua última obra, *A vida do espírito*, foi publicada somente após sua morte. Faleceu em Nova Iorque, nos Estados Unidos, no dia 4 de dezembro de 1975, causada por um ataque cardíaco.

As contribuições de Arendt vão muito além da política. Destacou-se como defensora dos direitos humanos, do respeito e da coletividade e também quando nos alerta para o fato de que a crise na educação precisa ser examinada “à luz do impacto das experiências políticas”, análise tão necessária no contexto brasileiro contemporâneo.

Outro ponto importante é quando a autora menciona que a escola é a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o público, expondo assim nossas crianças, sem o mínimo preparo, para habitarem e cuidarem de nosso mundo. Esse educar não se trata apenas de ensinar como viver, trata-se também de mostrar verdadeiramente como o mundo é, preparando-as para serem cidadãos ativos em sua sociedade.

Arendt reforçou a tese de que a família é responsável pelas primeiras aprendizagens da criança, como postura e valores, que serão refletidas pela conduta no meio social; a questão da autoridade, que segundo ela está sendo perdida cada vez mais, precisa ser recuperada.

Outros pontos importantes sobre a influência de Arendt em nossa vida estão quando ela defende a necessidade de demonstrarmos nossas opiniões, de expor-nos à luz pública. Enfatiza que o cidadão não deve aceitar ordens e cumpri-las sem questionar, sem pensar se o que está fazendo é o correto, para não se tornar uma máquina que se submeta a mandos e desmandos de quem detém o poder.

Paulo Freire: um pensamento para a transformação do homem no mundo

O educador Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, em 1921 e faleceu em São Paulo, em 1997. Estudou Direito na Universidade de Recife, em 1943 e, ainda, filosofia da linguagem; porém, optou por não exercer sua profissão, pois sua paixão era a educação e, assim, preferiu lecionar a disciplina de Língua Portuguesa em uma escola de segundo grau. Em 1946, assumiu o cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco e, em 1989, chegou a ser secretário de Educação do Estado de São Paulo, após ter voltado do exílio no Chile.

Freire ficou conhecido por suas pesquisas no campo da educação e pela preocupação com o grande número de analfabetos de sua região. Destacou-se por sua ação no desenvolvimento e na criação de uma prática educativa com adultos, experiência que o fez ser reconhecido no mundo, por ter conseguido alfabetizar em 45 dias. Embora não considerava como método, mas como um olhar diferenciado com relação a seus aprendizes, levava em conta tempos e maneiras heterogêneas de aprender, valorizando a realidade social para a concretização do ato de educar. Muitos educadores adotaram este formato como um método de ensino e aprendizagem.

Freire utilizava-se de palavras advindas do cotidiano de seus aprendizes e de conhecimentos oriundos das experiências vivenciadas, proporcionando uma aprendizagem significativa e coletiva, baseada no diálogo e nas trocas de saberes. Acredita-se que a origem de sua ideia está vinculada à experiência de infância, como afirma Gadotti (1991, p. 20): “Paulo Freire aprendeu a ler com os pais, à sombra das árvores do quintal da casa em que nasceu. Sua alfabetização partiu de suas próprias palavras, palavras de sua infância, palavras de sua prática como criança, de sua experiência [...]”

Cabe ressaltar que o objetivo do método não se restringia à alfabetização, pois buscava, também, desenvolver nos educandos a oralidade, autonomia, liberdade e o senso crítico, considerando que, para Freire, a educação é um processo humanizante e uma forma de fazer com que os indivíduos se tornem cidadãos ativos e participativos na sociedade.

Freire desenvolveu a referida experiência educativa, na década de 1960, na cidade de Angicos (RN), objetivando a alfabetização e politização de trabalhadores da classe popular, os quais presumiam que, para mudar de vida, precisavam de conhecimento e, por isso, teria suma importância a aprendizagem da leitura.

Dentre seus estudos e feitos na área da educação, essa foi uma das grandes contribuições desse importante educador, além de muitas outras questões de suma importância para a educação e sociedade, publicizadas nas dezenas de livros que escreveu.

Arendt e Freire: aproximações

Hannah Arendt menciona a crise moderna na Educação, relatando que esta se alastrou por todo mundo. Aborda, em suas considerações, que a crise é algo útil para que assim possamos refletir sobre o que nos assombra na contemporaneidade. Devemos olhar para trás apenas para analisar aquilo que é sinal do fracasso (problemas geradores da crise) para assim encontrar resultados eficazes e se elevar os olhares da crise, conduzindo-a para outro patamar. Assim, Freire destaca que é necessário refletir também sobre estas ideias feitas, os preconceitos, considerando que a educação é o lugar onde encontramos oportunidades e construímos um futuro melhor e digno.

Desde a Antiguidade, a educação tem o importante papel de poder parecer natural e começar um mundo com os novos; no entanto, na política encontramos controvérsias, pois o sujeito não se junta aos demais e tende a se persuadir, ilustrando a então ditadura, pois produz o novo como sendo este já de sua existência.

Em outra dimensão, contrapõe a educação norte-americana, que é ponto de partida da filosofia, criticando-a sobre a importância de que os jovens têm e são responsáveis pela construção de um mundo melhor, diferente, estruturado sem

haver correlação com os mais velhos. Por estas razões, Arendt (1990, p. 247) dimensiona seu olhar para a esperança da natalidade, do surgimento e do novo e afirma “o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento”.

Renovar o mundo é necessário e por este fator é possível, de fato, a cada novo ser humano ter seu crescimento e a formação individual, construindo o novo e o que é transformador para si, para o mundo e para a sociedade, temos o dom da ação e, conseqüentemente, o ser humano se concretiza como um Novo Singular. Neste sentido, a educação pode ser concebida como um ato revolucionário, transformador, que dimensiona as novas ideias e conserva as mais antigas. Dessa forma, a educação cuida do velho e também do que é novo.

Arendt aborda o conceito de política e de sociedade direcionando a educação e contextualizando a abordagem do homem na política, pois este obtém, em suas características, a dimensão de agilidade e postura, como o do debate e da discussão, promovendo trocas de experiências indispensáveis à construção de novos conhecimentos. A autora não focalizava a fundo a educação, mas sabia a importância para a sociedade e relatava que apenas o novo poderia então levar o mundo a uma conduta mais estruturada e de esperança. A educação prepara as crianças para agirem no futuro, para transformarem o mundo.

Segundo Arendt (1972, p. 246-247), “[...] não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, [sic] degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado”.

Está aí uma inserção da autora no campo popular, pois considera-se a importância de se entrelaçar o ensino com a aprendizagem de forma dinamizada e variada, construindo uma educação que transpasse os limites da escola, podendo assim construir aprendizagens em vários locais, em qualquer espaço criar e recriar ideias.

Os apontamentos de Arendt, acerca do *fracasso* da educação moderna, suscita-nos a pensar sobre o papel da educação no limiar do século XXI, com mudanças sociais, tecnológicas, transformando o mundo do trabalho. Isso nos possibilita desmitificar, evidenciar, propor perspectivas e ações educativas que refazem a dinâmica da instituição escola, ao compreender sua lógica funcional.

São traços que também encontramos na pedagogia freireana, ao repensar as práticas educativas que reiteram e efetivam um resgate e a efetivação de uma escola que valorize preceitos democráticos, emancipatórios, humanos e de cidadania.

Paulo Freire (2001, p. 21), assim como Arendt, acredita que a educação é um ato político e, portanto, não é neutro, pois envolve escolhas e tomada de decisões a todo momento, afirmando que “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade”. Nesse sentido, a prática educativa, libertadora e responsável contrapõe-se à prática autoritária, antidemocrática e domesticadora.

Para ele, a prática educativa é uma prática social consequente da existência humana; sendo assim, possui uma história construída ao longo dos anos. É uma atividade diretamente vinculada à reflexão das ações realizadas pela sociedade e por si próprio, de forma a compreendê-las, a fim de amenizar ou até mesmo eliminar as banalidades e meias verdades criadas pelas classes dominantes.

É neste sentido, por exemplo, que temos de reconhecer que, se de um ponto de vista progressista, a prática educativa deve ser, coerentemente, um fazer desocultador de verdades e não ocultador [...], há formas antagônicas de ver a verdade – a dos dominantes e a dos dominados. (FREIRE, 2001, p. 22).

Assim como Arendt, Freire defende uma educação de natureza transformadora, exigindo ética, democracia e respeito em relação ao pensamento e aos desejos dos educandos. Portanto, como afirma Freire (2001), a docência não deve ser um processo técnico e mecânico de transmissão de conhecimentos, mas um ato de construção conjunta por meio de trocas de experiências.

Além disso, a construção de novas aprendizagens implica a presença de educador e educando, conteúdos a serem discutidos e trabalhados, objetivos que direcionam a prática, além de métodos e materiais para sua concretização. Ainda, para uma educação com qualidade, é necessária a formação permanente de educadores que, segundo Freire (2001), se funda na prática de analisar a prática.

Dessa forma, a educação, assim como a escola, deve ser um espaço-tempo dos possíveis e das esperanças, como proposta que permita uma interferência, tanto no âmbito político e social como nas condições subjetivas e singularizadas,

inerentes à integridade constitutiva dos sujeitos históricos, como afirma Freire (2000, p. 67): “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Além do mais, Hannah Arendt enfatiza a importância da educação pela qual inserimos amorosamente as crianças no mundo.

[...] educação é, [...], onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 1972, p. 247).

Considerações finais

Ao findar o trabalho reflexivo sobre dois clássicos do pensamento contemporâneo, observamos muitas semelhanças entre Hannah Arendt e Paulo Freire, especialmente no tocante à educação como um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural.

Somos levados a acreditar que, além das semelhanças que ocorreram na vida de ambos, como quando foram perseguidos por suas ideias inovadoras e obrigados a deixar seu país natal, Arendt e Freire estão muito além de sua época, tendo em vista que seus ensinamentos continuam presentes nos debates político-pedagógicos do mundo contemporâneo.

O amor de ambos pela educação, pelos menos favorecidos, pela liberdade de pensamento e de escolha do indivíduo, a preocupação com a necessidade de prepararmos nossas crianças para o mundo, onde aprendam a viver neste mundo sem prejudicá-lo e a necessidade de o indivíduo expor-se à luz pública com criticidade, reforçam ainda mais tais semelhanças.

Os ideais tanto de Arendt como de Freire continuam alimentando utopias libertadoras, desenvolvendo e aperfeiçoando práticas emancipadoras que fazem crescer o ser humano como um todo no mundo. Inspiram o bem-viver e conviver em sociedade, participando dela ativamente, com autonomia, distinguindo o pensar e julgar certo e questionando quando se fizer necessário.

Referências

ALMEIDA, Vanessa S. **Educação e liberdade em Hannah Arendt**. São Paulo: set./dez. 2008.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
Centro de Estudos Hannah Arendt. Disponível em: <https://www.hannaharendt.org.br/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

FRAZÃO, Diva. **E-biografia: Hannah Arendt – filósofa alemã**. Disponível em:
https://www.ebiografia.com/hannah_arendt/. Acesso em: 14 abr. 2019.

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

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

LOPES, Marluce Leila S; SANTOS, Sérgio P. **Hannah Arendt e a educação: apontamentos e reflexões**. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

PEREIRA, Lucila C. **InfoEscola: navegando e aprendendo. Método Paulo Freire**. Disponível em:
<https://www.infoescola.com/pedagogia/metodo-paulo-freire/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

Processos dialógicos e auto(trans)formativos com Freire e Josso: anúncios possíveis na pesquisa

Joze Medianeira dos Santos de Andrade¹

Pesquisa-auto(trans)formação com professores: a construção da proposta epistemológico-política

A inspiração dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos emerge a partir dos Círculos de Cultura vivenciados por Freire, nas experiências de educação popular, construídas *com* o povo. A dinâmica adotada nesses Círculos era de uma roda de pessoas, onde não havia uma hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçavam no grupo de pessoas que, juntos, a partir do diálogo problematizador, cooperativamente, iam desvelando a realidade com consciência crítica e transformadora, em cuja processualidade dialética iam se auto(trans)formando.

A originalidade dos Círculos de Cultura propostos por Freire e problematizados pelo filósofo Ernani Maria Fiori, no prefácio da obra *Pedagogia do oprimido* (2014), rompe com a concepção bancária e com o modelo tradicional de educação, uma vez que, no Círculo, não há hierarquia de saberes, tampouco alguém que se sobressai ou ocupa um lugar proeminente, mas todos participam da circularidade dos movimentos, numa relação cooperativa e de reciprocidades. Na perspectiva dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, os(as) interlocutores(as)-coautores(as)² da pesquisa aparecem como pessoas que ensinam e aprendem, uns em comunhão com os outros; não existe a figura de alguém que tudo sabe, mas de um coordenador do diálogo que vai (inter)mediando as relações que vão sendo estabelecidas *no* e *com* o grupo.

¹ Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). Doutora em Educação (PPGE/UFSM) e pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire. *E-mail*: jozems@gmail.com

² Por compreender que os processos de pesquisa e de construção de conhecimentos se estabelecem sempre na relação *com* o outro e a outra, intersubjetivamente, “[...] todos os participantes da pesquisa são reconhecidos como coautores, muito embora haja um pesquisador líder mediando os diálogos investigativo-formativos” (HENZ, 2015, p. 21), que denominamos de pesquisador(a)-coordenador(a), uma vez que irá coordenar o processo investigativo junto aos(às) demais coautores(as).

A proposição dos Círculos Dialógicos não se constitui apenas uma metodologia, mas se configura em uma proposta epistemológico-política que vem sendo construída e assumida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas *Dialogus*,³ orientando a dinamização dos encontros de estudo e pesquisa. Trata-se de uma opção teórico-metodológica a ser reconstruída, repensada, recriada, a partir da realidade histórica, contextualizada, que for sendo apresentada por meio do diálogo, atentando para o fato de que o “mesmo trabalho coletivo de *construir* o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de *ajustar, inovar e criar* a partir dele”. (BRANDÃO, 2013, p. 68). Na construção do processo investigativo-auto(trans)formativo não se tem a pretensão de se construir um “método”, mas de inovar e criar o seu jeito de organização e dinamização dentro da proposta dos Círculos Dialógicos. Essa sempre foi uma premissa básica de Freire, afirmando que o *método* não se impõe sobre a realidade, sobre cada caso, mas ele serve a cada nova situação, por isso a necessidade de reinventá-lo.

A aproximação entre o educador brasileiro Paulo Freire e a pesquisadora suíça Marie Christine Josso vem sendo estudada e problematizada há algum tempo pelo Grupo *Dialogus*. Inspirado pelos Círculos de Cultura, o grupo começou a aventurar-se na recriação de uma proposta metodológica, a partir da epistemologia de Paulo Freire e da pesquisa-formação proposta por Josso (2010), assumindo o desafio da construção da proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.

Com o aprofundamento da epistemologia político-pedagógica de Paulo Freire e a aproximação dos estudos de Marie Christine Josso, que também estudou Freire, propomos um diálogo entre os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos e os eixos de prática, propostos pela autora, entrelaçando essas duas propostas.

³ O Grupo de Estudos e Pesquisas “*Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire*”, coordenado pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, foi registrado na base do CNPq em 2011, buscando ampliar, problematizar e aprofundar questões que emergem na concretude das escolas, na perspectiva de processos auto(trans)formativos e formação permanente com professores.

Iniciando os diálogos com Freire e Josso: a construção do processo investigativo-dialógico

Os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos constituem-se uma proposta epistemológico-política de pesquisa-auto(trans)formação com professores, composto por oito movimentos que os constituem, sendo eles: escuta sensível e olhar aguçado; emersão-imersão das/nas temáticas; distanciamento-desvelamento da realidade; descoberta do inacabamento; diálogos problematizadores; registro recreativo; conscientização e auto(trans)formação. Durante a realização dos Círculos Dialógicos, esses movimentos vão se tramando dialógica e dialeticamente, visando sempre a auto(trans)formação com todos(as) os(as) envolvidos(as).

A proposta, que é fundamentada e reinventada, a partir dos Círculos de Cultura, busca preservar alguns princípios basilares, para garantir a dinamicidade do processo dialógico e o direito de cada um e de cada uma *dizer a sua palavra*. (FIORI, 2014). Neste sentido, respeitando a dinamicidade dos/nos movimentos dos Círculos Dialógicos, nenhum deles segue uma ordem hierárquica dada *a priori*, mas vão surgindo à medida que os diálogos se instauram na tessitura das relações com os sujeitos e com o contexto social. O diferencial desta proposta é que “trabalhar com os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, como pesquisa e auto(trans)formação, possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos [...]”. (HENZ, 2015, p. 20).

A possibilidade de desvelamento da realidade e da construção de conhecimento, bem como da transformação de si na relação com os outros e com o mundo, vai sendo construída durante a vivência dos diferentes movimentos nos Círculos Dialógicos, que ocorrem como em uma espiral proativa, com momentos de intersecção que, ao mesmo tempo em que dialogam entre si, ampliam a visão de mundo dos interlocutores-coautores, que estão envolvidos no processo. Nesta dinamicidade, a vivência de cada um dos movimentos tem um papel importante para que o processo de auto(trans)formação possa ir acontecendo, dentro da processualidade dialética que representa a espiral ou como uma mandala tibetana que possibilita múltiplas maneiras de se organizar pelos diferentes entrelaçamentos e movimentos que a compõem.

A pesquisa-formação, proposta por Josso (2010), dialoga com a perspectiva dos Círculos Dialógicos, por defender fortemente a perspectiva de que toda pesquisa envolve o conhecimento de si mesmo, a capacidade de (auto)reflexão, de formação, de auto(trans)formação dos sujeitos que trabalham para a consciência de si e do meio em que estão inseridos. Nesse movimento, tanto o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) que coordena o processo investigativo quanto os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa se desenvolvem e se (auto)transformam, sendo as experiências formadoras da centralidade do processo. Por isso mesmo, o processo formativo-investigativo é um percurso com os(as) outros(as), mas, primeiramente, consigo mesmo; é um caminhar para si (JOSSE, 2010), e esse caminhar é visto como uma possibilidade de auto(trans)formar-se.

A opção por trabalhar na perspectiva da pesquisa-formação de Marie Christine Josso (2010), articulada com os Círculos Dialógicos, deve-se, também, por sua aproximação com a proposta de Educação Libertadora de Paulo Freire, pois, em diferentes momentos da sua obra, a autora utiliza a epistemologia freireana para fundamentar suas concepções. Isso também auxiliou a aproximação entre os dois autores, no processo construtivo da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.

Os Círculos, por sua natureza dialógica, permitem a dialeticidade entre leitura do mundo e leitura da palavra, sempre valorizando o reconhecimento das diferentes leituras da realidade e suas intervenções auto(trans)formativas, pelo permanente e inacabado diálogo reflexivo com todos e todas. Nessa perspectiva, a pesquisa-formação também busca articular a construção do conhecimento e a transformação social, de modo que todas(os) as(os) coautoras(es) e coautores(as) possam, na interação com os outros e o contexto, se auto(trans)formar pela tomada de consciência, transformando também a sua realidade.

Nesse movimento de *voltar-se para si* é que a pesquisa-formação aproxima-se da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos, uma vez que os movimentos dos Círculos vão dando dinamicidade ao processo; movimento, este, que acontece internamente, mas também e fundamentalmente na inter-relação com os outros. Assim, “a mudança oferecida no quadro de uma pesquisa-formação é uma transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência de que ele é e foi sujeito de suas transformações” (JOSSE, 2010, p. 125), ou seja, de suas auto(trans)formações.

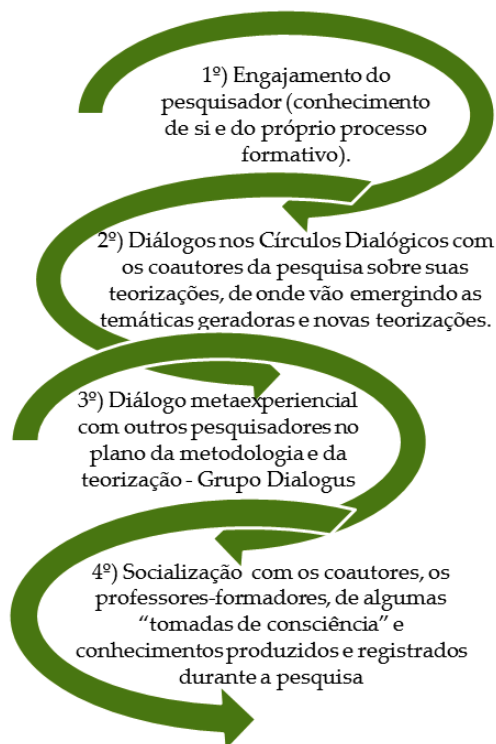
Essa tomada de consciência do sujeito aprendente, capaz de transformar a si mesmo e a própria realidade, não se constitui um processo que se dá apenas *para* os sujeitos da pesquisa, mas que é construído *com* todas e todos que contribuem cooperativamente na investigação, envolvendo tanto os(as) sujeitos coautores(as) como o(a) sujeito pesquisador(a)-coordenador(a), que se colocam a caminhar juntos na busca por auto(trans)formação.

Círculos Dialógicos e os eixos de prática: anúncios possíveis na pesquisa

A aproximação da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos, articulada à Pesquisa-formação, por meio dos eixos de prática de Josso (2010), coloca todos(as) os(as) participantes na condição de sujeitos coautores do processo auto(trans)formativo, estando em processo aprendente-cognoscente da docência.

Durante os movimentos vivenciados nos Círculos, começa a acontecer o processo de objetivação do conhecimento, a partir de uma “[...] metodologia de pesquisa que disponha estrategicamente os tempos de autorreflexão e de inter-reflexão”. (JOSSE, 2010, p. 32). Esses movimentos vão se imbricando e o processo investigativo vai se intensificando de forma cada vez mais complexa, partindo do “eu comigo mesmo” para o “eu com os outros”, na processualidade dos quatro eixos de práticas:

Figura 1 – Processo investigativo, a partir de quatro eixos de práticas, inspirado em Freire (2014) e Josso (2010)



Fonte: Elaboração da autora .

No **primeiro eixo de prática** aparece, fundamentalmente, o engajamento do(a) pesquisador(a)-coordenador(a) “[...] num trabalho de objetivação de si mesmo no que o caracteriza sujeito aprendente-cognoscente” (p. 32). Esse trabalho requer uma prática de conhecimento de si mesmo, dos próprios processos formativos, dos conhecimentos e das aprendizagens que foram sendo tecidas ao longo dos processos aprendentes da docência. Para Josso, esses movimentos culminam na elaboração de uma “Biografia Educativa”,⁴ que permite uma constante reflexão sobre a intencionalidade das ações e práticas docentes.

Desde a escolha da temática da pesquisa se evidencia o primeiro eixo de prática, explicitando todo o envolvimento e engajamento do(a) pesquisador(a)-

⁴ O significado de *Biografia Educativa* é cunhado por Josso (2010, p. 134), a partir do conceito de Dominicé, afirmando que “a Biografia Educativa serve para explicitar e compreender os componentes do processo de formação do aprendente, ‘como eles aprenderam o que sabem’, quais os valores e desafios de sua formação, que lugar ocupam as ações educativas em seu processo de formação [...]”

coordenador(a). Portanto, não há como falar em docência sem falar em pesquisa, uma vez que o ato de pesquisar não é algo adjetivado ao professor, que demonstra certo gosto pela pesquisa. Ao contrário, a pesquisa faz parte da natureza da prática docente, bem como a curiosidade, a busca, a indagação. (FREIRE, 1998).

Todo professor e toda professora estão desafiados a assumir-se como professor(a)-pesquisador(a) que investiga a própria prática e a ressignifica no cotidiano de sua atividade docente e no compartilhamento com os(as) outros(as) professores(as). Nessa dialeticidade, é que tanto pesquisador(a)-coordenador(a) quanto interlocutores(as)-coautores(as) vão construindo sua Biografia Educativa (JOSSO, 2010), que permite uma reflexão constante sobre a intencionalidade das ações e práticas docentes.

No **segundo eixo de prática**, é o momento de o(a) pesquisador(a) confrontar, dialogar nos Círculos Dialógicos com os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa sobre suas teorizações, a partir da tomada de consciência; e nesse movimento dialético e dialógico vão emergindo novas teorizações, novas formas de ver e compreender a própria docência e o mundo, a partir das contribuições de cada um e cada uma dos(as) sujeitos envolvidos(as). É importante ressaltar que cada mulher e cada homem docentes, participantes da pesquisa-auto(trans)formação estão “integrados em experiências” (JOSSO, 2010, p. 33), o que vai permitindo que novas teorizações e reflexões possam ir emergindo, (re)pensando as suas *práxis* educativas.

Pensando em problematizar as teorizações,⁵ partimos para o segundo eixo de prática que se constituiu por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a partir dos diálogos construídos com os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa, de onde emergem as temáticas geradoras e novas teorizações na processualidade dos movimentos. Assim, pode-se dizer que a centralidade da pesquisa se encontra nesse eixo, uma vez que se concentra nele grande parte dos Círculos Dialógicos que perpassaram todo o processo investigativo.

No **terceiro e último eixo de prática** apontado por Josso, “[...] o pesquisador mantém um diálogo metaexperiencial com outros pesquisadores no

⁵As teorizações a que se refere Josso são as concepções teóricas dos interlocutores-coautores, anterior ao confronto das tomadas de consciência junto ao grupo ou com outros interlocutores com quem estão “integrados em experiências”. (JOSSO, 2010, p. 33).

plano da metodologia e da teorização” (p. 33). No desenvolvimento da pesquisa, para contemplar o terceiro eixo, a proposição do diálogo intersubjetivo é realizado com o Grupo *Dialogus*, uma vez que “a produção de conhecimento é, nesta metodologia, fruto de uma dialética entre a elaboração conceitual interior das tomadas de consciência do pesquisador e o confronto desta com uma exterioridade por meio de interações reflexivas”. (JOSSE, 2010, p. 33).

Entendemos que os pesquisadores do Grupo *Dialogus*, que têm proposto, experienciado e problematizado a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos podem trazer contribuições significativas a partir da socialização dos movimentos vivenciados com interlocutores-coautores da pesquisa, consolidando-se assim o terceiro eixo de prática, ou seja, o diálogo metaexperencial com outros pesquisadores no plano da metodologia e da teorização.

Para finalizar o processo de objetivação do conhecimento, considerando a importância dos(as) interlocutores(as)-coautores(as) na Pesquisa-auto(trans)formação, foi realizada a proposição de um **quarto eixo de prática**, além dos três propostos pela pesquisadora Josso (2010), com a socialização de algumas tomadas de consciência e conhecimentos produzidos e registrados no processo de pesquisa com os(as) coautores(as), a partir dos diálogos problematizados nos Círculos Dialógicos, perpassando pelos três eixos. Sendo todos(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa, esse último eixo de prática dialógica se torna um imperativo por se tratar de processos auto(trans)formativos compartilhados. Assim, a coautoria se estabelece desde o início da investigação até sua interrupção, podendo ainda, mesmo que em processo de finalização das sistematizações, apontar e conduzir a outros direcionamentos.

O terceiro e quarto eixos de prática são problematizados em um ou dois encontros nos Círculos Dialógicos, enquanto que, no segundo eixo, a realização dos Círculos ocorre com maior frequência, por ser o momento de dialogar sobre as teorizações e a construção das objetivações dos(as) interlocutores(as)/coautores(as), de onde irão emergir as temáticas geradoras, podendo apontar para outras teorizações e diferentes formas de ver e compreender a própria docência. O processo de objetivação do conhecimento passa, assim, por vários movimentos de reconhecimento, que vão desde o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) diretamente envolvido(a), até os(as) coautores(as) da pesquisa e

demais pesquisadores(as) que são convidados(as) a contribuir nessa dinâmica, o que se efetiva pelo encontro metaexperencial.

Embora os constructos interpretativo-compreensivos da pesquisa sejam organizados a partir das temáticas geradoras, que emergem nos Círculos Dialógicos, é preciso ressaltar que essas temáticas não são estanques em si mesmas e se entrecruzam permanente e dialeticamente com as demais, imergindo nelas e de onde vão emergindo outras diferentes temáticas. Assim também os movimentos dos Círculos Dialógicos dentro dos eixos de prática não acontecem de forma isolada ou linear, mas no entrelaçamento dos demais movimentos. Desde o primeiro eixo de prática, ainda que esteja voltado ao engajamento do(a) próprio(a) pesquisador(a), ocorre a vivência de diferentes movimentos que vai fazendo com que o conhecimento de si mesmo(a) e dos processos formativos se desvelem nos momentos de compartilhamento das dúvidas, alegrias, angústias e inquietações que atravessam o universo docente, se intensificando na vivência dos demais eixos, por meio do diálogo reflexivo e problematizador.

Para não concluir...

A aproximação da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos e dos eixos de prática nos ajuda a compreender que, embora o processo auto(trans)formativo pressuponha momentos de encontro e confronto consigo mesmo, buscando um conhecimento de si, esse movimento é necessário para que se construa o conhecimento compartilhado com o(a) outro(a), de onde emergem novas temáticas geradoras, novas teorizações e novas formas de ver e compreender o mundo e a própria profissão docente, que não se dá nunca de forma individual, isolada, mas na comunhão com os(as) outros(as), seja do mesmo grupo de interlocução ou do outro grupo de pesquisadores(as)-coautores(as).

Portanto, essa dinamicidade é uma das riquezas propiciadas pela proposta epistemológico-política dos Círculos e dos eixos de prática, uma vez que a cada novo encontro surge novas descobertas, e os movimentos vivenciados no próprio Círculo é que vão desvelando a realidade a ser problematizada, possibilitando ressignificações e auto(trans)formações.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 34. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HENZ, Celso Ilgo. Círculos dialógicos investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. *In*: HENZ, Celso Ilgo; TONILOLO, Joze Medianeira dos S. de A. (org.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

JOSSO, Marie-Chistine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

Um pensamento crítico no contexto social e educacional: contribuições de Marilena Chauí e Paulo Freire

Laís Francine Weyh¹
Celso José Martinazzo²
Sidinei Pithan da Silva³

Introdução

Repensar a sociedade e a educação brasileira à luz de intelectuais, como Marilena Chauí e Paulo Freire, é um imperativo na contemporaneidade, a fim de vislumbrar um novo tempo a partir do reconhecimento dos caminhos que estamos trilhando, numa consciência histórica que não nos permita repetir os erros passados, mas definir o tipo de sociedade e educação que desejamos. Desse modo, é necessária uma mudança de paradigmas e ações voltadas à verdadeira humanização dos sujeitos, no processo educativo.

Nesta perspectiva, este artigo tem como objetivo compreender o pensamento desses dois filósofos e educadores brasileiros renomados, no que diz respeito às suas reflexões acerca da gênese e constituição da sociedade autoritária, injusta e desigual que persevera no contexto latino-americano. Condição esta que possui raízes históricas e molda à dimensão social, afetando especialmente as classes populares as quais são cada vez mais oprimidas e suprimidas de seus direitos, em relação às ordens imperantes dos dominantes.

Num primeiro momento, analisar-se-á a visão de Chauí e Freire sobre o panorama social atual, partindo do mito fundador e as relações de poder imbricadas nesse processo. Por conseguinte, abordar-se-á a importância da

¹ Graduada em Pedagogia (URI – Campus Santo Ângelo/RS) e História – Licenciatura (Unijuí/RS). Especialista em Educação a Distância (Unopar/PR) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (Unijuí/RS). Docente de História, ministrando a disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Pedro II em Santo Ângelo/RS. *E-mail*: lais.veyh@gmail.com

² Mestre em Educação (UFSM). Doutor em Educação (UFRGS) e Pós-Doutor pela Universidade do Minho (Uminho) em Braga/PT. Professor titular no Departamento de Humanidades e Educação e no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências, da Unijuí. *E-mail*: martinazzo@unijui.edu.br

³ Mestre em Educação (Unijuí). Doutor em Educação (UFPR). Professor titular no Departamento de Humanidades e Educação e no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências, da Unijuí. *E-mail*: sidinei.pithan@unijui.edu.br

educação, através das instituições escolares, enquanto promotora de uma consciência crítica nos sujeitos, que necessitam reconhecer a História como passível de transformação, buscando, através de ações conjuntas, a construção de uma sociedade mais humana e democrática.

Metodologicamente, a investigação apresenta-se como bibliográfica, tendo em vista que foi realizada com base na revisão de livros e artigos dos dois autores a respeito da temática. Caracteriza-se como trabalho investigativo de caráter exploratório, descritivo e explicativo (FURASTÉ, 2015), buscando analisar as informações coletadas que embasam toda a escrita.

Acredita-se que o entrecruzamento das ideias de Chauí e Freire oportuniza uma reflexão mais aprofundada da razão de ser do contexto e da organização social, política e cultural brasileira, além do papel da educação progressista e libertadora em problematizar a realidade tornando crianças e jovens cientes de sua condição de inacabamento e de sua capacidade de atuação, inculcando o compromisso com a mudança.

Marilena Chauí, Paulo Freire e a gênese da sociedade autoritária

Na era contemporânea, a globalização e as tecnologias da informação e comunicação (TICs) tornaram viáveis e aprimoraram o contato e a troca entre povos e culturas, independentemente do tempo e espaço, gerando um mundo interconectado e dependente. A ciência avançou e quebrou muitas barreiras do conhecimento humano, trazendo muitos benefícios. Contudo, a sociedade capitalista e neoliberal, apesar de apresentar-se como democrática, deixa desassistida a grande parcela dos indivíduos, dividindo-os em classes, numa competição desenfreada pela acumulação do capital e busca da sobrevivência, a qual inclui a meritocracia, tornando a democracia real uma verdadeira utopia.

Marilena Chauí (2009, p. 67) expõe que “a sociedade brasileira está polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dos dirigentes, o que bloqueia a instituição e a consolidação da democracia”. Desse modo, o neoliberalismo assevera essa segregação, gerando a exclusão da maioria da população, tendo em vista que os interesses estão voltados para as grandes corporações econômicas e os direitos são tidos como objetos de venda no mercado.

Freire compartilha esse pensamento criticando a “[...] malvadez neoliberal ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (2011, p. 15), pois para ele a construção da humanidade não pode prescindir da participação ativa de todas as pessoas, consideradas cidadãs de um mundo que não é determinado, mas está em constante mudança e evolução. Por isso, o que sonhamos para o futuro só virá se caminharmos na direção do que desejamos que aconteça, isto é, efetiva soberania do povo e condições igualitárias de vida.

O futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos que fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho, por que sonhamos. (FREIRE, 1992, p. 102).

Segundo Chauí (2007), a estruturação dessa sociedade vertical, hierárquica, em que se pratica politicamente o autoritarismo, está ligada historicamente à construção do mito fundador do Brasil, que possui origens na época do “descobrimento” relacionado ao poder teológico-político europeu. Os portugueses e espanhóis, ao desembarcarem no Brasil, acreditavam ter encontrado o paraíso exposto na Bíblia a ser colonizado por eles, administrando as terras e suas gentes “sem fé, sem lei e sem rei”. Logo, estabeleceu-se o imaginário que está cercado pela “obra de Deus, isto é, a Natureza, a palavra de Deus, isto é, a história, e a vontade de Deus, isto é, o Estado”. (CHAUÍ, 2007, p. 58).

Partindo desse pressuposto, a justificativa para a escravidão dos indígenas e negros é baseada no direito natural objetivo e subjetivo, segundo o qual Deus cria uma hierarquia entre os seres humanos mais ou menos evoluídos que os outros. Logo, a servidão é uma obra espontânea divina, da qual os povos inferiores deveriam ser voluntários dos considerados civilizados e a frente do seu tempo.

Já na monarquia absolutista, cria-se a sagração ao governante, em que os reis são considerados detentores do direito divino, não podendo ser julgados por ninguém, tendo monopólio sobre tudo e todos. Nela, tem-se uma centralização do poder apoiada numa política mercantilista, que busca desenvolver a economia interna e externamente, a partir de uma nova classe emergente, a burguesia, findando com as crises feudais e revoltas camponesas.

A partir disso, a autora explicita que se engendraram os pilares jurídicos da sociedade estamental, bem como a corrupção existente até hoje no País, onde o

governante oferece privilégios (tutela e favor) e permite compra de cargos aos seus colaboradores, formando a elite, em contraposição a uma massa de pobres que tem de pagar impostos, estando abaixo da lei e que dificilmente irá subir na hierarquia social.

Mais do que isso, Chauí chama a atenção para o fato de que “os representantes, embora eleitos, não são percebidos pelos representados como seus representantes”, mas como “[...] representantes do Estado em face do povo”. (2007, p. 86). Um exemplo bem claro são os governos populistas que possuem uma relação direta com o povo, em forma de clientela, ora estão fora e acima da sociedade ora fazem parte do todo social. O governante encarna o poder autocrático, favorecido atualmente pelo neoliberalismo e a propaganda.

Em decorrência do verde-amarelismo, dos populismos, do autoritarismo paternalista, frequentemente encontramos no Brasil uma atitude ambivalente e dicotômica diante do popular. Este é encarado ora como saber ignorância, ora como saber autêntico; ora como atraso, ora como fonte de emancipação. (CHAUÍ, 1986, p. 124).

A propaganda, muitas vezes, está alicerçada na ideologia do nacionalismo militante, a qual cultiva a ideia de nação no povo, de forma a bloquear os conflitos e as contradições que aparentemente significam crise, desordem. Esse bloqueio é facilitado pelo monopólio da informação e mídias de comunicação atuais. Ainda, existe o projeto de “terceira via” que objetiva modernizar o centro partindo da ideia de justiça social, criando uma sociedade do bem-estar, priorizando o individualismo, mas rejeitando a política igualitária de classes, “desobrigando o Estado a lidar com o problema da exclusão e inclusão de ricos e pobres, pois a exclusão de ambos desestabiliza os governos e a inclusão de ambos é impossível” (2007, p. 95).

Contudo a autora salienta que

[...] a democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contrapoderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis. (CHAUÍ, 2009, p. 57).

Sob essa ótica, na organização democrática da sociedade sempre haverá a luta de classes, objetivando a constituição igualitária de poder. O mito fundador emana da sociedade e engendra a própria sociedade, atualizando-se sob a forma de ideologias. Ao longo dos anos, essa ideia de nação unificada, sem contradições, foi incorporada no imaginário social e imposta à população como verdade e motivo de orgulho, transformando-se em identidade do ser brasileiro. Destacam-se, nesse sentido, o papel de influência das instituições escolares e dos meios de comunicação de massa na disseminação desse ideal.

Para Freire, a mudança social perpassa pela mobilização e organização das classes populares que criando a consciência crítica antes bloqueada pela alienação imposta pelos dominantes, cultiva uma atitude coletiva cidadã e participativa em busca da emancipação. Segundo ele, “a participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade”. (1999, p. 15).

Assim, pretende-se que cada sujeito possa dizer a sua palavra através do diálogo, deixando de ser apenas espectador passivo, fazendo emergir no processo histórico com autonomia, desenvolvendo sua própria identidade. Isso requer um processo permanente de reflexão acerca da militância, democratizando as relações e realizando uma análise da natureza autoritária e exploradora do capitalismo. Por esta razão, Freire valorizava os movimentos e as marchas sociais que surgiram na História, provando que é preciso lutar para que se obtenha um mínimo de transformação. “[...] quanto melhor eu saiba a razão de ser, não apenas do processo em que me acho engajado para a mudança da sociedade, mas também das possíveis reações com que me defrontarei na prática transformadora, tanto mais eficazmente posso trabalhar”. (FREIRE, 1999, p. 135).

Importante é ressaltar que esse processo de transição de uma consciência ingênua para crítica, em que os sujeitos percebem-se pertencentes a uma coletividade com capacidade de mobilização e luta por seus interesses não é algo natural, mas a ser construído com muito esforço, e um dos meios, senão o principal, é a educação emancipatória. Somente ao perceber a realidade em que está inserido como uma ideia humana, composta por condicionantes e contradições, é possível engajar-se e comprometer-se.

A educação problematizadora como chave para a mudança social

Para Freire não existe neutralidade no ato educativo, isto é, a educação está impregnada por uma forma de conceber o mundo, o conhecimento e os sujeitos que pretendem formar. Por isso é possível afirmar que cada escola possui um projeto de ensino-aprendizagem diferente, que está explícito nos seus documentos norteadores os quais organizam e conduzem a dinâmica escolar conforme suas finalidades.

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque homens e mulheres aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, [...] se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. [...] precisam estar sendo. (FREIRE, 2000, p. 40).

Como o próprio autor afirma, “toda situação educativa implica educador e educando; conteúdos; objetivos; métodos; processos, técnicas de ensino; materiais didáticos, com coerência com os objetivos, a visão e opção política, utopia, sonho impregnado no PPP”. (FREIRE, 2003, p. 68-69).

Porém, é preciso salientar que a instituição escolar é o local formal e intencional estabelecido pela sociedade para a formação dos indivíduos, mas há outros locais e sujeitos sociais que também educam cotidianamente desde a mais tenra idade. Nesse sentido Freire fala em educações, que podem gerar sujeitos passivos, submissos ou ativos, participantes, (co)criadores do mundo, tudo depende das intenções (conscientes ou não).

Chauí (2016) acredita que, no processo educativo, aparecem várias dicotomias como formação/informação, aprendizagem/treinamento, conscientização/pragmatismo, espírito crítico/autômato, que estão ligados a uma ideologia sendo na primeira, humanista onde o estudante é tido como o fim da educação, e, na segunda, tecnocrática em que ele é o meio, instrumento da mesma. Sendo assim, “aqueles que privilegiam o polo formação/aprendizagem/conscientização têm a esperança de que a educação possa ser um instrumento de conhecimento e de transformação do real, graças à sua compreensão crítica”. (CHAUI, 2016, p. 253-254).

Contudo, para ela, as escolas atuais, desde a reforma do ensino de 1971,⁴ a qual tornou obrigatório o ensino profissional, são estruturadas segundo o princípio da organização das empresas, fortemente burocratizadas e hierarquizadas, e os professores são tidos como mão de obra farta, barata e pouco qualificada, visando apenas ao suprimento de uma função formadora de tornar os alunos sujeitos aptos a exercerem profissões no mercado de trabalho.

A esse tipo de educação, sem a finalidade de desenvolver os sujeitos integralmente e com olhar acríptico sobre o mundo, Freire denominou de *bancária*. Ela tem uma visão que associa o aluno a banco de dados, em que se depositam os saberes os quais devem ser repetidos mecanicamente por eles, como sinônimo de aprendizagem. Logo, parte-se do pressuposto de que as crianças e os jovens são meros receptores, não possuindo nenhum conhecimento anterior à escola, provenientes de seu seio familiar, social e sua própria experiência.

Essa educação, baseada numa tendência tradicional, ainda é pensada e efetivada em algumas escolas brasileiras. O professor é considerado o centro do ato educativo por ser detentor dos conhecimentos acumulados pela humanidade, tendo o dever de transmitir as informações aos alunos. Portanto, há uma hierarquia verticalizada, que estabelece uma relação autoritária entre o professor e os alunos, através de uma metodologia reprodutivista a qual valoriza o ensino frente à aprendizagem.

Como consequência, produzem-se educandos passivos que não assimilam nem constroem seus conhecimentos, tendo como o único fim adaptarem-se ao mundo considerado pronto e perfeito. Nesta concepção, entende-se que há pessoas que não estão ajustadas à realidade e que a tarefa fundamental da educação escolar é implementar metodologias que favoreçam o processo de adaptação.

Nesse sentido, Freire apresenta a sua proposta de educação, intitulada *problematizadora*, de caráter progressista e libertadora, que transfere o foco do processo educativo para um contexto onde o aluno assume um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Trata-se de uma educação em que professores e alunos aprendem em comunhão, mediados pelos conhecimentos, exercendo uma pedagogia do diálogo, colaboração mútua, sem subordinação e imposição. Como o autor expõe, (1999, p. 115-116), “são ambos sujeitos cognoscentes, cada um em

⁴ Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências).

seu nível: o que ensina, o por ele já sabido, por isso, ao ensinar reconhece o antes conhecido; o que aprende conhecendo o ainda por ele não conhecido, ora conhece melhor alguma coisa que sabia mal ou preenche uma lacuna de saber”.

Educadores e educandos realizam a prática pedagógica coletiva movidos pelas temáticas que despertam seus interesses, e os conteúdos são inter-relacionados com o que ocorre no cotidiano, buscando o questionamento contínuo da realidade. É uma maneira de educar com viés transformador, que exige uma concepção de ensinar e aprender conectada à vida de cada sujeito e que desenvolva a perspectiva libertadora, possibilitando a passagem da ingenuidade para a criticidade.

Segundo o autor, “enquanto educador progressista não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas e de puros conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade”. (FREIRE, 2012, p. 51). E isso é o contrário da concepção bancária, preocupada com o cumprimento do estabelecido no currículo, de acordo com o ano escolar, de modo inflexível e conservador.

Freire, ainda, chama a atenção para a relevância do papel do educador de ensinar a leitura de mundo, isto é, dos problemas sociais que se apresentam como emergentes, superando a alienação em que se encontram os sujeitos para, em etapa posterior, realizar a leitura da palavra, dos conhecimentos científicos estabelecidos nos planos de ensino. Uma formação cidadã, que exercite o poder do olhar e agir sobre a realidade.

A própria compreensão do que é ensinar, aprender, conhecer tem conotações, métodos e fins diferentes do conservador para o progressista. Como também o tratamento dos objetos a serem ensinados e a serem apreendidos para poderem ser aprendidos pelos alunos, quer dizer, os conteúdos programáticos. [...] Para o educador progressista é necessário “a leitura crítica” da realidade, o “pensar certo” e o desocultar a razão de ser daqueles problemas. (FREIRE, 1999, p. 29).

Neste contexto, a teoria e a prática são faces da mesma moeda, inseparáveis e geram uma prática pedagógica significativa, tendo em vista que os alunos reconhecem a importância do estudo de determinada temática para a solução de questões cotidianas. De acordo com Freire (2003, p. 86), “por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na

maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática”. De objeto, passa-se a sujeito, sendo alguém que problematiza o seu entorno e participa da tomada de decisões.

A aprendizagem, na educação problematizadora, é mais importante que o ensinar, contudo o educador continua sendo fundamental, enquanto articulador e mediador dos alunos e dos saberes. O docente deve estimular o desejo à curiosidade, sendo sensível aos questionamentos e às dúvidas dos educandos, estabelecendo uma escuta ativa. Para tanto, o ambiente necessita ser propício à reflexão, troca de ideias entre os pares e à sistematização das aprendizagens construídas.

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. Que precede sempre a “leitura da palavra”. [...] uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto. (FREIRE, 2000, p. 77-86).

Por conseguinte, o processo avaliativo vale tanto para o aluno quanto para o professor, entendendo a avaliação como um diagnóstico de todo o percurso construído conjuntamente, seja das conquistas quanto das dificuldades encontradas, a fim de continuar a evolução e buscar formas de superar e/ou sanar as lacunas de aprendizagem. Logo, a avaliação precisa ser contínua e entendida como oportunidade de observação do desenvolvimento pessoal e grupal.

O professor precisa revisitar suas práticas, verificando se conseguiu estabelecer o elo entre o que foi proposto inicialmente. Freire enfatiza que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2011, p. 39-40).

Para Chauí (2016), “ao professor não cabe dizer ‘faça como eu’, mas ‘faça comigo’. [...] O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador”. (p. 257). Por conseguinte, Chauí se diferencia um pouco da visão freireana, pois acredita que o professor necessita por

vezes somente silenciar, deixando seu lugar vazio, a fim de não utilizar a ideia do diálogo entre os pares e exercer disfarçadamente a autoridade com os alunos.

Por que esse professor é utópico ou possível? Por que ora aparece, ora desaparece? Porque sua posição é muito arriscada: está sempre a um passo de tornar-se guru, de assenhorear-se do lugar do mestre e manter os alunos, para sempre, na condição de discípulos. Uma pedagogia crítica deveria interrogar esse risco cotidiano: de onde vem e por que vem a sedução de tornar-se guru? De onde vem e por que vem em nós e nos alunos o desejo de que haja um Mestre, o apelo à figura da autoridade? (CHAUI, 2016, p. 258).

Isto significa que o professor necessita ser um incentivador da relação do aluno com o mundo para desenvolver a sua própria aprendizagem, não mostrando ou passando mecanicamente aquilo que ele aprendeu, da forma que aprendeu aos alunos, gerando a imitação. A comunicação primordial é do aluno com o conhecimento, tornando o professor na maioria das vezes ausente. Porém, tanto Chauí quanto Freire apostam na educação crítica e emancipadora dos sujeitos.

Considerações finais

Ao concluir esta investigação, que buscou trazer alguns aspectos fundamentais do pensamento de Marilena Chauí e Paulo Freire sobre o processo histórico de constituição do mundo contemporâneo e do ato educativo, acredita-se que os autores convergem em muitos aspectos, auxiliando positivamente a pensar em uma nova sociedade que perpassa pela construção de uma outra escola, aliada aos valores democráticos e a uma pedagogia libertadora.

Para tanto, as instituições escolares brasileiras necessitam pautar-se pela concepção de educação problematizadora, que objetiva formar sujeitos críticos e conscientes de sua condição e força atuante na sociedade. A prática pedagógica é realizada pela interação contínua e participativa entre docentes e discentes, que não se colocam em posições hierárquicas, mas dialogam lado a lado, construindo conhecimentos coletivamente.

Os conteúdos científicos das áreas do conhecimento possuem a mesma importância dos trazidos pelos estudantes das experiências cotidianas o qual fazem parte, numa dialética entre a teoria e prática, tornando a aprendizagem significativa e contextualizada. Também, o ato de avaliar deixa de quantificar o conhecimento adquirido, muitas vezes de maneira mecânica, como estabelecido

na educação bancária, para se tornar um momento de reflexividade acerca dos avanços e das possíveis dificuldades que ainda se apresentam.

Essa concepção de educação, para muitos, ainda é vista como sonho, difícil de ser praticada, tendo em vista que a realidade escolar está imersa num contexto social resistente, burocrático e conservador aliado às concepções e aos métodos tradicionais. Contudo, é preciso plantar a semente e acreditar no potencial transformador das novas gerações, na luta por uma escola de qualidade, que valorize as múltiplas vozes, e o sonho de uma sociedade igualitária.

Referências

CHAUÍ, Marilena de Souza. A reforma do ensino. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, n. 8, 1978. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37840>. Acesso em: 2 jan. 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. 7. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e democracia**. 2. ed. Salvador: Secretaria de Cultura; Fundação Perseu Calmon, 2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, n. 1, v. 42, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/114094>. Acesso em: 29 dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico**: explicitação das normas da ABNT. 17. ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2015.

Freire e Foucault: diálogos para pensar pedagogias de(s)coloniais

Rodrigo Weber da Fontoura¹
Gabriel Nunes Ramos²

Introdução

Pensadores de(s)coloniais latino-americanos, como Dussel e Quijano, têm refletido sobre os efeitos da conquista/colonização nos modos de vida das populações na América Latina. Com isso, percebem diversos fenômenos herdados deste processo na conjuntura estabelecida hoje como modernidade. Para eles, a subserviência característica do período colonial ainda não foi superada, e é expressa nas bases da sociedade moderna. À perpetuação da lógica colonial na contemporaneidade dão o nome de colonialidade. (LANDER, 2000). Entre as características da colonialidade no tecido social contemporâneo, podemos explicitar a colonialidade do saber como processo em que alguns modelos epistemológicos são beneficiados em relação a outros, por seguirem uma estrutura de paradigma eurocêntrica. (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017).

Consideramos que alguns dos efeitos da colonialidade do saber se expressam no modo como a educação latino-americana se organiza nos meios institucionais. Há, por um lado, uma prevalência do “paradigma da modernidade eurocêntrica, colocado (e aceito) como parâmetro de um conhecimento que se autodefiniu como superior e universal”. (ADAMS; STRECK, 2012, p. 247). Por outro lado, esse processo acaba invisibilizando saberes locais, singulares, de forma que se perceba, nesse processo, a “decorrente desclassificação dos saberes do Sul” (p. 247), entendidos aqui como América Latina, o que prejudica a construção de perspectivas diferentes sobre o mundo.

Desse modo, a problemática da colonialidade do saber mantém um ciclo de subalternidade que hierarquiza, subdivide, silencia e produz modos de subjetividade na população latino-americana. Por não poderem legitimar as

¹ Estudante no curso de Psicologia na Unisinos, sendo bolsista de Iniciação Científica do PPG em Educação e integrante do Centro de Estudos Internacionais em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Danilo R. Streck. *E-mail*: rodrigo-weber@bol.com.br

² Estudante do curso de Letras – Português/Inglês na Unisinos. Atualmente, bolsista CNPq no PPG em Educação da Unisinos, sob a orientação do Prof. Dr. Danilo R. Streck. *E-mail*: ramosgabrielnunes@gmail.com

heranças locais, os sujeitos subalternizados perdem a capacidade de se emancipar da alienação gerada pela colonialidade. Consequentemente, não conseguem articular suas particularidades de forma efetiva nos desdobramentos sociais, ficando limitados aos pressupostos do saber hegemônico. (QUIJANO, 2014).

Tencionar a dinâmica da educação oriunda do modelo colonial moderno ajuda a problematizar os aspectos de subordinação da colonialidade na formação dos sujeitos. Ou seja, observar sob a ótica de(s)colonial e crítica a educação da América Latina nos ajuda a discutir novas possibilidades de modelos pedagógicos e intrinca a discussão sobre a massificação do modelo colonial de ensino.

Tendo o exposto como pano de fundo, nosso interesse no presente trabalho é fazer ponderações entre o pensamento de dois autores que refletiram sobre a educação, a partir de diferentes perspectivas: Paulo Freire e Michel Foucault. Esse movimento se dá por consideramos que ambos os pensadores podem dialogar com a perspectiva da de(s)colonialidade crítica do saber e, assim, contribuir nas reflexões sobre as questões que enfrontam a colonialidade. Além disso, acreditamos que a articulação desses autores, com o pensamento da de(s)colonialidade potencializa um debate transversal entre conhecimentos do Sul e do Norte, implicando trajetórias epistemológicas próprios que, em diálogo com outros saberes, fortalecem as produções do nosso continente.

Nesse sentido, nossa principal concepção metodológica está aliada ao conceito de dialogicidade de Paulo Freire. Para ele, através do diálogo é que os processos educativos se tornam capazes de se conectar com as distintas realidades dos que dialogam. É pelo diálogo que podemos tomar consciência de nossas alienações e pensar modos para nos libertarmos delas. Também nessa concepção é que podemos congregar as diversas reflexões críticas à desumanização para, assim, incidir transformações necessárias para a libertação dos oprimidos.

Para conjecturarmos esse processo, nosso trabalho está organizado em cinco partes. Primeiramente buscaremos elaborar uma breve revisão de alguns elementos que compõem o pensamento de Michel Foucault e como esses se relacionam com o contexto da educação. Após isso, iremos articular essas considerações com os aspectos da crítica de(s)colonial, buscando refletir sobre as possíveis aproximações entre o pensador francês e os processos de colonialidade no âmbito educacional. Num terceiro momento, apresentaremos Paulo Freire como referência para pensar alternativas pedagógicas de(s)coloniais no território

da América Latina. Em seguida, nossa intenção é estabelecer um diálogo entre essas considerações com os (des)encontros teóricos entre Freire e Foucault. Por fim, concluiremos que o diálogo entre os dois pensadores, sob a verve da colonialidade, pode ajudar a pensar práticas pedagógicas de(s)coloniais críticas, nas quais Foucault contribui sob o ponto de vista crítico dos processos de dominação e Freire, além disso, propicia modelos de educação que questionam a hegemonia eurocêntrica.

Foucault e a educação

Michel Foucault, pensador francês do século XX, utilizou a instituição escolar para explicitar os jogos de poder que decorrem do controle e da validação dos saberes. Para Foucault, a escola utiliza diversos mecanismos para disciplinar os corpos e torná-los dóceis aos interesses sociais, assujeitando e apartando a autonomia dos sujeitos frente às instituições. (FOUCAULT, 1987). Também pensou uma dinâmica do saber-poder, que demonstra o jogo de força em que diversos discursos disputam a verdade através de processos de subjetivação, que vão constituindo as formas de entendimento de cada sujeito. (FOUCAULT, 2012).

Para entender como as relações se estabelecem na escola, Foucault irá pensá-la como uma instituição disciplinar que manipula espaço, tempo e gestos para criar corpos dóceis:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. (1987, p. 131).

Ou seja, as ações determinadas pelo bater do sinal (marcando o tempo para uma ação), a distribuição de classes de modo que todos são vigiados pelo(a) docente, a divisão entre os que conhecem mais e os que conhecem menos (anos/séries escolares) e a própria fragmentação do conhecimento em disciplinas com suas práticas específicas, contribuem à domesticação dos corpos, de maneira que esses incorporam novas formas de saber. (FOUCAULT, 1987, p. 140).

Assim como os aparatos disciplinares repercutem na docilização dos corpos, Foucault (2012) nota que há uma hierarquização do saber, em que a

deslegitimação de certos modos de conhecimento silencia diversas singularidades locais. Essa invalidação de saberes acaba excluindo modos de subjetividade e, por consequência, outras formas de viver e experimentar, buscando constituir uma homogeneidade sobre os conhecimentos das populações docilizadas.

É possível afirmar que esse efeito estabelece uma relação de opressão àqueles que estão envolvidos pelos saberes subjugados, levando em consideração que “[...] o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder”. (VEIGA-NETO, 2013, p. 119). Entendendo que as relações de poder se mostram presentes também na instituição escolar, é importante perceber que essa opera como reprodutora de um conhecimento homogeneizante.

Foucault e a colonialidade do saber

Não podemos afirmar que as relações dominadoras de saber-poder apresentadas acima surgem espontaneamente. Em Foucault e na perspectiva da de(s)colonialidade crítica, percebemos que essas relações são mantidas pela consolidação de certas racionalidades em instituições capazes de massificar perspectivas específicas sobre o mundo. Por isso, explicitamos os aspectos convergentes para um diálogo entre essas condições do saber-poder apontadas por Foucault e os aspectos críticos que a de(s)colonialidade aponta no contexto da colonialidade epistêmica percebida na América Latina.

Nesse sentido, Lander (2000) nos auxilia na visualização das dinâmicas entre o saber e o poder no contexto da colonialidade, ao apontar para a forma como os saberes modernos contribuem para a manutenção do poder eurocêntrico, sobretudo nas relações de dominação. Por exemplo, para o autor, a consolidação das ciências sociais, a partir da perspectiva eurocêntrica acabou naturalizando as relações de dominação dos povos e de subordinação epistemológica, ao privilegiar a concepção dos colonizadores. Ou seja, através dos discursos das ciências sociais eurocentradas, cujas perspectivas não consideram a problemática da colonialidade, o poder colonial moderno é endossado e reproduzido, fortalecendo o *status quo* da colonialidade e, portanto, a subjugação de diversos saberes e modos de vida singulares.

De maneira análoga, em suas pesquisas sobre o saber e o poder, Foucault (2012) percebe que os discursos implicam a naturalização de certas relações e modos de ser e estar no espaço social. Seja através da docilização dos corpos pelas práticas disciplinares, seja através dos discursos hegemônicos do saber, o poder é exercido sobre os sujeitos de modo que esses tendem a normalizar as perspectivas que lhes são apresentadas. Assim, a partir da maneira como as instituições organizam os sujeitos e daquilo que lhes apresentam como discursos de verdade, se constitui o mosaico subjetivo de cada um, que se reflete na forma como os sujeitos percebem o mundo, a si mesmos e se relacionam com o social.

Em ambas as perspectivas, percebemos que há uma disputa dos saberes hegemônicos, que influi nas subjetividades, na validação das verdades e nos modelos de organização social. Embora Foucault não tenha contribuído do ponto de vista da de(s)colonialidade e não tenha experimentado a desvalidação sistemática de todas as heranças epistemológicas de seu território (como é no caso da América Latina), compreendemos que, no âmbito teórico, o pensador francês dialoga com as concepções da crítica à colonialidade do saber. Seu pensamento sobre a dinâmica entre o saber e o poder, bem como da docilização dos corpos, é passível de aproximações com as considerações da de(s)colonialidade crítica, sobretudo nos aspectos da manutenção da colonialidade pela reprodução dos saberes eurocêntricos.

Nesse sentido, os pensadores de(s)coloniais latino-americanos têm elaborado alternativas para reconfigurar o paradigma eurocêntrico e seus efeitos de dominação dos países colonizados. Marañon-Pimentel (2014) trata de abordar a interculturalidade como alternativa de diálogo entre os muitos discursos e as perspectivas de mundo. Para o autor,

[...] la interculturalidad abre la posibilidad de un diálogo de saberes y conocimientos para que las relaciones entre las culturas con respecto a la cultura dominante sean diferentes, basadas en el respeto, en un plano de igualdad, y mutuamente enriquecedoras tanto para las personas como para las culturas que entran en contacto. (2014, p. 16).

Esta via busca horizontalizar as relações entre as diferentes culturas e saberes, além de refletir criticamente sobre os modos hegemônicos de impor a perspectiva colonial eurocêntrica e seus processos de dominação. Nesse sentido, a inclusão das diversas cosmovisões na arena social, sob a verve intercultural e

crítica, promove uma democratização epistemológica e abarca o resgate de heranças locais, capazes de integrar e dialogar com as demais concepções de mundo.

Embora os entraves e as complexidades que circunscrevem as alternativas de(s)coloniais de educação sejam múltiplos e heterogêneos, nossa concepção é de que Foucault (2012) dialoga com essas questões, a partir do momento em que denuncia as consequências do jogo do poder pelo controle e a reprodução do saber. Assim, compreende-se que esses fenômenos são úteis para um projeto específico de sociedade capitalista e dominadora – e, neste trabalho, está articulado com a crítica à colonialidade do saber, corroborando a destituição do caráter universalista do modelo eurocêntrico.

Freire e alternativas de(s)coloniais

Amarrado às problemáticas abordadas até aqui, evocamos Paulo Freire como educador cujas concepções vão ao encontro das alternativas de(s)coloniais. Justifica-se o autor por Freire tecer críticas contundentes ao que compreendemos como sendo parte dos processos de colonialidade moderna. Segundo Mota Neto (2015, p.188), o educador latinoamericano pauta suas críticas à colonialidade através de seis aspectos: a carência de experiências democráticas, por conta da condição de colônia que afeta o Brasil; o processo de desumanização dos oprimidos; a falta de dialogicidade, sobretudo no contexto da invasão cultural europeia; a subordinação aos países do Primeiro Mundo, de forma semelhante ao período colonial; o ensino colonial presente nos meios institucionais de educação; e a primazia da razão determinista acoplada na colonialidade.

Além disso, no decorrer de toda a sua obra, Paulo Freire preocupa-se em conceber maneiras de promover a dialogicidade crítica com os oprimidos e dominados. Percebendo o processo de desumanização, Freire compreende a pedagogia como ferramenta através da qual é possível desalienar os oprimidos e, assim, recuperar sua humanização e promover modos de emancipar-se dos processos de dominação. (FREIRE, 1987).

Nesse contexto, Mota Neto compreende que

a pedagogia do oprimido elaborada por Freire, assentada na concepção de educação como situação gnosiológica e na crítica à teoria da ação

antidualógica, [...] é uma fonte da decolonialidade³ na América Latina, porque é uma clara reação crítica à educação *importada*, que Freire jamais aceitou [...]. (2015, p. 205).

Assim, a pedagogia freireana emerge com o intuito de reeditar o paradigma educacional herdado pela concepção colonial e, com isso, todo o seu aparato de dominação e desumanização. Por isso, é compreendido como um modelo pedagógico de(s)colonial capaz de constituir novas perspectivas, através da dialogicidade horizontal entre os saberes populares e os saberes hegemônicos.

De maneira análoga à concepção de(s)colonial do saber, o educador faz o movimento de valorização dos saberes invisibilizados, viabilizando a autonomia desses frente aos pressupostos eurocêntricos. (MOTA NETO, 2015). Engendrar novos paradigmas do conhecimento, bem como democratizar o debate entre as distintas visões de mundo, em uma dinâmica horizontalizada, é, para nós, uma das contribuições mais legítimas para pensar pedagogias de(s)coloniais.

(Des)encontros teóricos entre Foucault e Freire

A partir das análises acima, fica evidente que Foucault e Freire ajudam a pensar a colonialidade do saber por questionarem os conhecimentos que são difundidos em instituições escolares. Ambos entendem que há uma hierarquização desses saberes, de forma que existem os que são excluídos por serem locais (Foucault) ou populares (Freire). A diferença, nesse ponto, carrega uma questão geográfica que influencia as temáticas estudadas pelos autores: Freire chega a pensar, com profundidade, na América Latina e em suas urgências perante o colonialismo; para Foucault parece não ter sido relevante falar sobre esse aspecto diretamente.

Antes de nos aprofundarmos acerca das divergências entre os autores, é mister explicitar a semelhança da trajetória de ambos. Os dois têm o objetivo de denunciar as “[...] formas de poder dominador, coercitivo, repressivo e opressor”.

³ O termo adotado por Mota Neto em sua tese para expressar o que aqui chamamos de de(s)colonialidade, surge com a supressão do “s”. No entanto, a diferença entre os termos se dá por questões complexas, que não são abordadas no presente artigo. Basta dizer que os termos decolonialidade e de(s)colonialidade são tomados como idênticos no presente trabalho. Para uma melhor compreensão acerca das discussões sobre as diferenças do termo, sugerimos consulta em: GONZATTO, Rodrigo Freese. **Como se escreve? Decolonial ou Descolonial?** Disponível em: <http://www.gonzatto.com/decolonial-ou-descolonial/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

(COLLING; ANDREOLA, 2004). A diferença é que Foucault parte da influência da luta frente às condições precárias de carcerários com o GIP (*Groupe d'Information sur les Prisons*), fundado em 1971 na França (2004, p. 120) – já Freire, atuava no Brasil em associações e movimentos próximos dos trabalhadores da cidade e do campo, filia-se ao Partido dos Trabalhadores em 1980 e, entre 1989 e 1991, é encarregado da Secretaria de Educação de São Paulo. (PAULY, 2010). Nesse sentido, fica evidente o quanto Foucault e Freire atuavam para além das suas escritas científicas.

Partindo ao primeiro contraponto, os autores têm diferentes perspectivas quanto à concepção de sujeito. Foucault o entende como resultado ficcional da modernidade, mas também uma invenção da história e da sociedade. Para Freire, o sujeito é compreendido como um ser preexistente, que se constrói historicamente. Porém, ainda, o sujeito deveria ser “contra uma visão essencialista/idealista, mas também contra todas as formas de determinismos”. (COLLING; ANDREOLA, 2004, p. 133). Assim, é importante notar que o brasileiro percebe o sujeito criticamente em relação à noção de educação moderna, pois compreende que o aluno tem uma história, que pertence a locais, carrega saberes e memórias, sendo procedente de outras culturas. Foucault não parece negar isso, porém é menos pontual em suas análises – talvez, justamente, por não pensar críticas à colonialidade.

O “sujeito” de Foucault é, também, um efeito do poder. Isso faz sentido quando posta em perspectiva a noção de (relações de) poder que Foucault afirma: Como algo fluido e independente do Estado. Difere de Freire, que percebia o Estado como possuidor do poder, pois, para o educador, o poder é algo que se pode conter. (COLLING; ANDREOLA, 2004). Em outras palavras, ele enfatiza a dimensão estrutural do poder junto com as suas manifestações nas subjetividades. Ademais, este entendia que há uma relação de poder na díade opressor-oprimido, que só seria superada com o oprimido se libertando, junto com o opressor. (GADDOTI, 2010). Nesse ponto é possível um diálogo com Foucault, se considerado que

o cuidado de si, quando aplicado ao campo da educação, pressupõe que o papel do educador, na visão de Foucault, seja de cuidar de si mesmo e dos outros (no caso os educandos). Assim, o professor ou mestre tem também o lugar de sujeito no processo de aprendizagem. Seguindo essa lógica, é possível afirmar que o educador poderia construir-se, emancipar-se, educando a si mesmo, enquanto prepara o outro para educar a si próprio. (MACIEL; KRAEMER, 2016).

No diálogo tecido até aqui, é essencial perceber que ambos os autores se cruzam em alguns pontos e se distanciam em outros, mas que, principalmente, “os dois autores ajudam o oprimido a dizer sua palavra”. (COLLING; ANDREOLA, 2004). Fato que justificou a aglutinação entre as distintas perspectivas analisadas no texto. As conexões e os afastamentos percebidos aqui corroboram a intenção de refletir sobre a libertação, a partir da crítica aos processos de dominação e desumanização presentes na modernidade colonial.

Conclusão

Ambos os autores utilizam a escola e a educação como objeto de análise e chegam a conclusões parecidas em certos pontos, mas discordâncias consideráveis em outros. No entanto, através de suas críticas, os dois intelectuais propiciam pensar como os processos de dominação se mantêm no tecido social. Se, por um lado, Foucault demonstra que os dispositivos disciplinares e subjetivos se implicam nos sujeitos, através da manipulação e perpetuação do saber enquanto verdade imposta, Freire considera o contexto dos oprimidos para inferir que esses processos de sujeição estimulam a manutenção de um *status quo* do qual os oprimidos só se libertarão através de mudanças de paradigma que os humanize.

Nesse sentido, é relevante apontar em que parte das críticas emergentes do pensamento de Freire e Foucault as propostas de pedagogias de(s)coloniais são favorecidas. Foucault, por exemplo, possibilita refletir sobre os efeitos do eurocentrismo na educação latino-americana, sobretudo da constituição de corpos docilizados através da lógica colonial, sob a perspectiva do colonizador e pela deslegitimação dos saberes não europeus. Já Freire estimula o diálogo plural e democrático entre os diversos saberes, não somente ao “saber formal” indicado pela escola. O que queremos dizer é que, de certo modo, esses autores revelaram críticas aos meios de educação de massa que justificam as considerações da perspectiva de(s)colonial à educação, bem como a outros modos de vida.

É nesse sentido que devemos advertir o fato de que a implicação de ambos se relaciona com a constituição de práticas libertadoras e equânimes. Por isso ressaltamos que “[...] tanto Foucault quanto Freire, independentemente e acima das diferenças teóricas, se aproximam e estão juntos, engajados, politicamente, na

luta contra todas as formas de poder dominador, coercitivo, repressivo e opressor”. (COLLING; ANDREOLA, 2004, p. 127).

Nossa percepção é de que a aproximação destes autores, sob a ótica da de(s)colonialidade crítica, beneficia o debate sobre os problemas da colonialidade moderna na educação. Além da análise crítica dos processos de saber-poder apresentados por Foucault, sua aliança com o pensamento de Paulo Freire pode influenciar uma miríade de possibilidades pedagógicas de(s)coloniais, que urgem no contexto educativo da latinoamerica.

Referências

ADAMS, Telmo; STRECK; Danilo R. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

COLLING, Ana Maria; ANDREOLA, Balduino A. Diálogos impertinentes entre Freire e Foucault. *In*: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (org.). **Paulo Freire: em diálogo com outros(as) autores(as)**. Passo Fundo: Méritos, 2004. p. 117-139. Cap. 6.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

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

GADDOTI, Moacir. Poder. *In*: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo Romeu; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 303-305.

GONZATTO, Rodrigo Freese. **Como se escreve? Decolonial ou Descolonial?** Disponível em: <http://www.gonzatto.com/decolonial-ou-descolonial/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

LANDER, Edgardo (org.). **La descolonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas**. Unesco – Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe; CLACSO: Ediciones FACES/UCV, 2000. Disponível em: <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2019.

MACIEL, Kelvin Custódio; KRAEMER, Celso. Processos pedagógicos: da sujeição a uma possível autonomia, segundo Michel Foucault e Paulo Freire. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 20, p. 340-366, ago. 2016.

MARAÑÓN-PIMENTEL, Boris (org.). **Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales**. México: Unam, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014.

MIGNOLO, Walter; VÁZQUEZ; Ronaldo. Pedagogia y (de)colonialidad. *In*. WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Ecuador, Quito: Abya Yala, 2017. p. 489-508. t. II.

MOTA NETO, João Colares. A concepção decolonial em Paulo Freire: da denúncia do colonialismo ao anúncio da libertação. *In*: Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, 2015.

PAULY, Evaldo. PARTIDO POLÍTICO. *In*: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo Romeu; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 303-305.

QUIJANO, Anibal (org.). **Descolonialidad y bien vivir**: un nuevo debate en América Latina. Universidad Ricardo Palma – Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder: Editorial Universitaria, 2014. Disponível em: <http://www.polodemocratico.co/pdf/Anibal-Quijano2.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

REDIN, Euclides; STRECK, Danilo Romeu; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Diversidade de gênero: da percepção à ação pedagógica docente

Shirlei Alexandra Fetter¹
Raquel Karpinski²
Ellair Karpinski³

Considerações iniciais

O presente artigo tem por objetivo reafirmar o direito à diversidade e o respeito às diferenças enquanto eixos norteadores da formação à ação docente, na rede pública de ensino fundamental. De acordo com Fazenda (2008), ao tratarmos de formação de professores, é preciso analisar a estrutura curricular, que são os modelos que orientam os cursos de formação. A preparação e a formação do professor em nível superior tornam-se necessárias, para que a prática pedagógica se efetive também de forma reflexiva.

Parto do pressuposto de que a escola, enquanto espaço social, proporciona a convivência com a diversidade. Freire (2008) nos convoca para repensarmos nossas práticas, a enxergar o outro como ser de possibilidades e saberes. Considero esse espaço como mediador à discussão das questões referentes à diversidade de gênero, isto é, uma educação disposta a assegurar a humanização.

A formação de professores é um exercício permanente, uma vez que a prática de sala de aula é entendida como a metodologia utilizada. Assim a eficiência da didática está na relação da realidade vivenciada pelo aluno. Considerando isso, à frente de narrativas sobre exclusão e preconceitos – apresentadas por alunos –, tenho como pretensão realizar um estudo investigativo sobre as questões de diversidade durante a formação de professores e sua prática diária. Diante dos paradigmas emergentes e suas inter-relações, adentrar as questões do currículo com fundamentação teórica e crítica advinda dos Estudos Culturais e humanísticos, particularmente os estudos de diversidade de gênero.

Considerando que sociedade contemporânea se constitui, historicamente, por exclusão social; sendo assim, pensar esse processo dentro da instituição de ensino nos impele também a pensar na composição da sociedade. Partindo em

¹ Doutoranda em Educação – Unilasalle – Bolsista Capes. *E-mail*: fettershirlei@gamil.com

² Doutoranda em Educação – UFRGS. *E-mail*: RaquelK@faccat.br

³ Estudante do curso de Direito – FACCAT. *E-mail*: elairkarpinski@sou.faccat.br

busca de compreensão sobre como as relações sociais se constituem e ocasionam pensamentos acerca dos acontecimentos, do e no mundo, busco trazer à discussão as questões de diversidade de gênero na educação. Ainda, tenho como pretensão considerar o espaço educativo da instituição escolar e as intensões pedagógicas docentes, como agente de discussão e mudança sobre as concepções sociais consideradas por Bento (2008), como uma sociedade com características excludentes.

Por isso, pretendo contribuir para a promoção da igualdade, à medida que se promove o respeito à diversidade. E enquanto educadoras, percebemos a necessidade de professores preparados à diversidade de gênero, por isso pretendo realizar um estudo sobre as questões que contemplem esse assunto, desde a formação de professores à sua ação metodológica diária.

Enquanto respeito a diversidade, contemplada nos documentos (LDB, DCN, BNCC), que regulamentam a educação básica, a fim de trazer à discussão a diversidade de gênero em minoria, estarei oportunizando que o preconceito seja naturalizado nas instituições de ensino, inferindo que as questões históricas estabelecem a escola como produtora e reprodutora das diferenças. Precisamos – cada vez mais – compreender, enfrentar e intervir nas diferentes formas de discriminação e exclusão social, os quais permitam que professoras e professores. As dimensões de sua ação pedagógica aprofunda e remete para além de transmissão de conteúdos curriculares.

Tecendo diálogos sobre a diversidade

Para inspirar, o assunto está baseado na afirmação: “O direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, 2001, p. 28). Toda essa questão faz assinalar desafios, como, por exemplo, a necessidade de romper com a ideia de que a diferença é um problema, uma vez que, no imaginário presente na cultura docente, a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico. A partir desta leitura, é possível repensar o papel da escola e buscar, através da práxis, mudar esses artifícios que favorecem unicamente um número inferior da população.

O termo *diversidade* é constituído pela variedade e diferença que se apresenta entre alguns aspectos e sobre a quantidade dos mesmos. Para McLaren (2000), a questão de diversidade trata da ênfase reflexiva a respeito do processo – pelo qual se constitui e se afirma a preponderância de alguns grupos humanos sobre outros. Nesse sentido, o autor busca o questionamento sobre os privilégios que se apresentam nas relações sociais. Em relação aos grupos culturais existentes, a multiplicidade e a diversidade cultural apresentam-se caracterizadas pela vital importância da integração que se desenvolve em respeito à generalidade.

Esse universo chega na escola, na sala de aula, e Freire (2008) abordou a diversidade, mesmo sem tratar especificadamente desse tema; ele então revelou a necessidade de

colocar ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2008, p. 30).

Diante da pluralidade contemporânea, tomemos como exemplo as relações de gênero em que Corrêa (2003) identifica que, na atualidade, perante a diversidade sexual, docentes e discentes ainda não dispõem de atividades que superam as práticas preconceituosas. Segundo a autora, além das dificuldades de aceitação e convivência com a pluralidade sexual, permeiam as questões em que “a sexualidade como um todo é exorcizada da vida escolar”. (CORRÊA, 2003, p. 133).

Toma-se como entendimento o conceito de gênero enquanto categoria relacional que se reelabora historicamente. Perante essa perspectiva, as relações entre os gêneros implicam a invisibilidade das mulheres como sujeitos históricos pertencentes à sociedade. Entretanto, a diversidade de gênero aborda os direitos civis e sociais, destacando o preconceito e a discriminação social sobre as concepções de gênero e os diferentes discursos que incidem sobre os sujeitos. (FLEURI, 2003).

De acordo com Guacira Lopes Louro, a escola se encarregou também de evidenciar

diferenças, distinções, desigualdades... a escola entende disso. Na verdade a escola produz isso, desde seus inícios, a instituição escolar se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres, e imediatamente separou os meninos das meninas. Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações, iriam explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos. (LOURO, 1998, p. 57).

Desta forma, compreende-se que a escola também corrobora discriminações quando, ela não assume a postura democrática e ética, por isso continua transgredindo a natureza humana. Inclusive em se tratando dos conteúdos de gênero e sexualidade. O respeito à autonomia de ser do educando(a), tal como “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige uma prática em tudo coerente com este saber”. (FREIRE, 2008, p. 60).

As atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula oportunizam a reflexão e a concepção sobre a exclusão social. Identificar na sociedade sua descrição histórica é um salto importante em busca de disposição à crítica, é transformar – diante a realidade preconceituosa – o trabalho educativo. Quando o tratamento do assunto der início às considerações e às relações de gênero, percebem-se as características culturais consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas, que correspondem às relações de poder. (AUAD, 2006, p. 19).

Essa exploração sobre o que é pertencer a um ou outro sexo – em relação ao tratamento diferenciado para meninos e meninas –, encontra-se inclusive nas expressões e padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses modelos são de origens sociais e culturais identificadas, a partir das diferenças biológicas dos sexos e reproduzidas através da educação, o que na atualidade recebe a denominação de “relações de gênero”. Diante desse panorama, é relevante a evidência de que “não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas”. (LOURO, 2008, p. 21).

Este ato vai ao encontro da incompletude do ser humano:

[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. 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. (FREIRE, 1998, p. 39)

As questões referentes à sexualidade não se limitam ao individual. Pelo oposto, buscam compreender as atitudes e os valores coletivos, considerando a necessidade de contextualizar os aspectos culturais. Por meio das relações, é que se definem – por exemplo – as relações de gênero, ou seja, entre o que homens e mulheres, segundo Saffioti (2004) essas descrições definidas de sexualidade como antagônicas, em que a divisão da humanidade deixa categorizados dois grupos, que apresentam oposições simples, mas em que masculino e feminino são apenas diferentes.

Segundo Freire (2008), a perspectiva da *Pedagogia da autonomia* compreende sujeitos radicalmente éticos. Considerável a postura de educadores, que ressaltam serem necessárias reflexões que busquem os valores democráticos, em relação às questões de gênero. Por meio do trabalho pedagógico, podem se transmitir a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Compreende-se que, na sociedade, não existem índices para medir a homofobia, e que “na verdade, há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão”. (BENTO, 2008, p. 129).

Ainda com respeito, a escola deve voltar-se à sexualidade sobre as questões de mentalidades preconceituosas. Freire (2008), nos relata o seguinte:

Faz parte igualmente 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 a democracia... O que quer dizer o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana... Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos. (FREIRE, 2008, p. 60).

Diante de uma sociedade padronizada como brancos, masculinos, heterossexuais e cristãos, a escola tem refletido esses mesmos “ideais”, transformando os “diferentes”.

Em contrapartida, as práticas desenvolvidas por educadores estão – de certa forma – contextualizadas por políticas educacionais, as quais não se dobram de forma exclusiva à reprodução das orientações explícitas nas normatizações oficiais. Por vezes influenciadas pela convivência familiar e pelos meios de comunicação, os mecanismos de produção, considerados por Fernandes (2008) como reprodução e consumo das ideologias vigentes, diferem dos espaços de socialização. Tais afirmações corroboram as discussões sobre as representatividades de sexualidade veiculadas no final dos anos 1990 e no início dos anos 2000. (STAMPF, 2003).

Considerações finais

Entendo que as relações de gênero – incluídas no currículo da escola – são fundamentais, pois contribuem para a promoção da igualdade, na medida em que promovem o respeito à diversidade. Parte-se do pressuposto de que a escola, enquanto espaço social, proporciona convivência com a diversidade. Estima-se esse espaço como vantagem para a discussão de questões referentes à diversidade de gênero.

Uma educação disposta a assegurar a diversidade humana necessita de exercícios, tolerância e respeito ao convívio com a diversidade, isso, me remete a olhar o outro com olhos de sensibilidade e disposição de alteridade. Instiga-me a estudar este tema, por fazer sequência à minha pesquisa desenvolvida durante o mestrado, dado que a mesma refere-se à formação de professores; sendo assim, darei continuidade, porém com ênfase e aprofundamento sobre questões que se referem à diversidade de gênero, durante a formação e atuação de professores.

Visando à conjectura atual em que estamos passando por suposição de opiniões, que resultam em fatos inconclusos ou inferências e com a intensão de aprofundar-me, meus estudos têm se voltado às questões sobre a diversidade de gênero existente na contemporaneidade. Deste modo, busco a compreensão desses fenômenos em específico, e também interpretações sobre as concepções hegemônicas que fazem parte do atual contexto social. Ciente de que, no interior desse desafio, encontram-se as diferenças, cujos fenômenos contemporâneos, tenho como intenção colocá-las ao centro da produção acadêmica mais recente.

Pensando na formação dos professores atuantes nas escolas de educação básica, acreditou-se estar contribuindo de forma direta em um contexto marcado pela vulnerabilidade social e interferindo de forma profunda e positiva na transformação das práticas associadas às diversidades de gênero.

Buscou-se neste estudo futuro, interpretar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, como objeto de constante estudo. Em síntese, perante a diversidade de gênero, faz-se necessária uma formação docente contextualizada, capaz de levar o profissional à compreensão profunda de sua realidade, sentindo-se responsável pela descaracterização do preconceito, através de elaboração de projetos que contemplem o assunto à sua ação diária.

Referências

- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade.** São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas.** São Paulo: Edusp, 2013.
- CORRÊA, Lisete Bertotto. **A exclusão branda do homossexual no ambiente escolar.** 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, Daniela Mota. **Investigando a sexualidade de professoras: suas histórias, saberes e práticas.** 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma concepção multicultural de direitos humanos. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2001.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STAMPF, Débora Karine. **Representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual**. 2003. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

O dilema da fome no Brasil: diálogo(s) entre Paulo Freire e Josué de Castro

Simone Zientarski¹
Cênio Back Weyh²
Maristela Borin Busnello³

Introdução

A fome, enquanto problema político e social, de caráter coletivo, ainda é uma realidade muito presente na sociedade brasileira, nas mais diversas regiões do País, em pleno século XXI. Josué de Castro, por volta de 1930, intelectual preocupado com as mazelas que assolavam o povo no Brasil, amparado em seus conhecimentos como nutrólogo e professor, ocupou-se vasta e profundamente deste tema, abrangendo peculiaridades regionais da fome em todo o território do Brasil.

Tais conhecimentos dialogam com as ideias de Paulo Freire que, por sua vez, traz reflexões significativas de ordem histórica, sociológica e filosófica sobre a miséria das classes empobrecidas no Brasil e na América Latina. A análise profunda da relação entre oprimidos e opressores representa importantes contribuições para (re)pensar o dilema da fome no atual contexto.

Nesse sentido, a educação, como instrumento privilegiado de formação de cidadãos e, por consequência, possível ferramenta de transformação social, ocupa importante papel frente a problemas sociais cruciais e expressivos, como a fome. Por isso a urgência e a necessidade da discussão acerca das possibilidades e contribuições que o campo educacional pode engendrar neste cenário.

Dessa forma, o trabalho reflexivo, que está sendo desenvolvido, tem por finalidade discutir o problema da fome no Brasil à luz das contribuições sociais e educacionais de Paulo Freire e Josué de Castro, bem como debater o papel da educação frente a este problema político e social. Trata-se de uma pesquisa

¹ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. *E-mail*: simonezientarski23@gmail.com

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus Santo Ângelo. Prof. Dr. em Educação – Departamento de Ciências Humanas. *E-mail*: ceniow@san.uri.br

³ Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (Unijuí). Profa. Dra. em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. *E-mail*: marisb@unijui.edu.br

bibliográfica de cunho qualitativo e exploratório, a partir do estudo de obras relevantes dos autores pesquisados, assim como outros autores, que, a partir de diferentes olhares, contribuem para a discussão do problema da fome, considerando as nuances sociais, peculiaridades e históricas deste problema, que desafia a sociedade como um todo, em especial os gestores.

Referencial teórico

O nutrólogo e professor Josué de Castro dedicou grande parte de seu trabalho intelectual a pesquisas relacionada a um tema social relevante: a fome no Brasil. Em seu livro *Geografia da fome – o dilema brasileiro: pão ou aço*, uma de suas obras mais densas e completas, o autor mostra um olhar complexo e profundo do assunto, apresentando e analisando suas peculiaridades em um dos maiores países da América Latina. De acordo com seus estudos, por volta de 1930, cerca de 50 milhões de latino-americanos sofriam de carências alimentares, que os predispunham a muitas doenças. (CASTRO, 1948).

O intelectual destaca que, longe do imaginário social de que a fome apenas está presente no continente africano ou asiático, ou mesmo em países tomados por guerras ou expressivas crises econômicas, a mesma é disseminada por todas as partes do Brasil e se configura em um problema de grande escala e relevância no contexto atual. Para Abrão,

Castro apresenta a fome coletiva como um fenômeno social generalizado, geograficamente universal, distribuído por todos os continentes do planeta, atingindo inclusive o nosso que já fora chamado de a terra da abundância para onde milhões de europeus imigraram para fugir da pobreza. (2009, p. 23).

Diante destas afirmações, é importante destacar que a fome priva o cidadão de um de seus direitos mais básicos: a alimentação, reconhecido na Constituição da República Federativa do Brasil, junto a outras demandas essenciais para sua sobrevivência em sociedade. Em seu art. 7º, inciso IV, o documento afirma:

São direito dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: Salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos

que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim. (1988, p. 18).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos também considera a relevância desta condição no bem-estar dos cidadãos, evidenciado no art. XXV, no qual a alimentação é considerada um elemento de suma importância: “Todo homem tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação”. (1948, s/p.).

Maria Cristina Faber Boog reitera o aspecto social da alimentação na vida do ser humano, ressaltando que, muito além da necessidade biológica de se alimentar, este ato se constitui uma prática social. A pesquisadora assevera que os grupos humanos se organizam diante dessa necessidade em busca de atendê-la.

A alimentação é uma atividade central da vida, que define a nossa forma de viver, de morar e de organizar a sociedade. As cidades são formadas às margens de rios, porque eles proporcionam condições de suprir a necessidade de água e de alimentos. O dia divide-se em turnos porque, no meio dele, precisamos parar as atividades para comer. (BOOG, 2008, p. 19).

Para Castro, o dilema da fome é um problema político e, portanto, não é um fenômeno natural e inevitável, como concebido pelo senso comum até então. Para amparar esta afirmação, o autor destaca que, ao considerar a ampla extensão territorial do Brasil, seria geograficamente possível produzir alimento para toda a população, sem que nenhuma pessoa passasse qualquer necessidade dessa natureza.

A partir de conhecimentos sobre saúde, geografia, história, política e sociologia, Castro analisa as condições que influenciam a alimentação do povo brasileiro. Nesse viés, o nutrólogo se utilizou de divisões geográficas para realizar pesquisas, mapeando os tipos e a intensidade da fome no território brasileiro. Seus estudos se basearam na afirmação de que a enorme extensão territorial, os diferentes tipos de solo e clima e a diversidade étnica e paisagista impedem uma uniformidade na alimentação de todos os brasileiros e, por isso, “o país está longe de constituir uma só área geográfica alimentar”. (1948, p. 38).

Nessa perspectiva, Castro faz uma divisão clara das áreas de fome no Brasil: Área amazônica, Área do Nordeste açucareiro, Área do sertão do Nordeste, e Áreas de subnutrição: centro e sul. Sendo assim, o intelectual estudou as

cultivares existentes nas diferentes regiões do País e a época de sua produção, bem como as demais variantes que condicionam a alimentação dos cidadãos, relacionando estes fatores com os índices de fome e doenças em cada uma delas. Dessa forma, se justificam, por exemplo, as diferenças entre a fome na área Amazônica e no centro do País.

Neste contexto, a pesquisa do autor traz contribuições significativas da área da nutrição, para explicar a diversidade de deficiências e de potencialidades na alimentação dos habitantes de cada região. Ao descrever a situação da Área Amazônica, Castro fez as considerações que seguem:

Por conta do déficit em ferro apresenta-se na região um tipo característico de anemia, que durante muito tempo foi atribuído à ação direta do clima. [...] A alimentação nas várias áreas tropicais é que não subscreve, em geral, uma taxa de ferro adequada às necessidades normais do organismo. Sem carne, sem ovos, em certos vegetais como espinafre, boa fonte do mesmo mineral, a alimentação desta área está longe de possuir os 15 miligramas de ferro que são exigidos diariamente para a formação da hemoglobina que o organismo requer para seus gastos. (CASTRO,1948, p. 64).

Os ideais de Josué de Castro estão muito próximos da práxis freireana, na medida que Paulo Freire desenvolveu, ao longo de sua vida, estudos e reflexões que dão conta da miséria que assola historicamente os povos marginalizados, que sofreram/sofrem o descaso das classes dominantes que detêm o poder político e econômico, utilizando-o em seu próprio benefício. Este mecanismo impede a reversão do quadro da fome no Brasil, uma vez que, utilizando-se de seu poderio, as classes privilegiadas dispõem de diversos instrumentos para manter e legitimar-se no poder.

Considerando a complexidade desse problema, Freire faz menção à geografia da fome em algumas de suas obras mais importantes. Nesta fase inicial dos estudos, podem ser destacadas *Política e educação* (2001b) como também *Cartas a Cristina* (2012). O educador, defensor da emancipação humana e da necessidade de ser mais, a partir da libertação dos oprimidos em um mundo dominado por um sistema de exclusão das pessoas mais pobres e carentes, relata sua vivência de miséria, afirmando que vivenciou a fome.

Fome real, concreta sem data marcada para partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva como outras fomes que conheci [...] Fome que, se não amenizada, como foi a nossa, vai tomando o corpo da gente, fazendo dele, às vezes, uma escultura arestosa, angulosa. Vai afinando as pernas, os braços, os

dedos [...] Como aprender, porém, se a única geografia possível era a geografia da fome? (FREIRE, 2003, p. 42).

As palavras do autor descrevem a severidade deste mal, que apenas pode ser sentido efetivamente por quem o vive, e se torna ainda mais violento quando atinge pessoas em formação, tanto biológica quanto cognitiva. Um mal que compromete as diversas dimensões da vida humana acomete milhares de pessoas do mundo e, especialmente, no Brasil. Apesar da gravidade, o assunto não é exposto com profundidade e com a importância que merece nos meios de comunicação e parece não existir em um país com tantas riquezas naturais, atrações culturais e problemas de outras ordens.

Em defesa dos direitos e das necessidades do povo, tratando a fome como um problema real e diante da necessidade de discutir o tema, Freire mostra sua indignação frente à situação de grande parte da população do País, denunciando o processo de alienação imposto a tantas pessoas.

Minha radicalidade me exige absoluta lealdade ao homem e à mulher. Uma economia incapaz de programar-se em função das necessidades humanas, que convive indiferente com a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de educador nem, sobretudo, meu respeito de gente. E não me digam que ‘as coisas são assim por que não podem ser diferentes’. Não podem ser de outra maneira porque, se o fossem, feririam os interesses dos poderosos: este não pode ser, porém, o determinante da essência da prática econômica. Não posso tornar-me fatalista para satisfazer os interesses dos poderosos. Nem inventar uma explicação ‘científica’ para encobrir uma mentira. (FREIRE, 2001a, p. 22-23).

Boog (2008, p.33) complementa esta ideia afirmando que “por ser um problema de natureza social, a sua erradicação depende fundamentalmente da melhora das condições sociais”. Para que as pessoas possam se alimentar com garantida quantidade e qualidade, necessitam de poder aquisitivo para tanto, e isso depende da gestão e das prioridades do ente público (Estado), que pode tratar com indiferença ou investir significativa e efetivamente na superação dessas dificuldades, a favor de quem mais precisa.

Por isso, Freire foi um constante crítico do sistema econômico vigente no Brasil, que, enquanto engrandece cada vez mais os privilegiados, subtrai, pouco a pouco, as posses e a capacidade de *vivência* e sobrevivência dos mais pobres. Em nome do princípio de livre concorrência e do Estado mínimo, o capitalismo exclui

os oprimidos do sistema econômico e, muitos deles, passam a sofrer dia a dia as mazelas da fome. O Patrono da Educação Brasileira assevera que, “para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos”. (FREIRE, 1987, p. 25).

Em um processo de alienação cotidiano e contínuo, promovido pela classe dominante, que dissemina um discurso de naturalização das desigualdades e injustiças sociais, os oprimidos são impelidos de tomar consciência da necessidade de transformação. Em suma, o interesse dos opressores é fazer com que os oprimidos se convençam de que a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica são obra do destino, por tanto, inevitável e imutável. Nas palavras de Freire (2001b, p. 45): “que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes, pois um dia as coisas mudam”. A “paciência” dos oprimidos é importante para a classe dominante, uma vez que, apenas “esperando as coisas mudarem”, os sujeitos acabam por não agir, não criticar, não lutar por mudanças, e, portanto, não interferem no sistema de privilégios da classe dominante, contribuindo para sua manutenção ao longo de séculos.

A luta contra o sistema capitalista excludente também é impedida pela fome, que, se efetiva enquanto instrumento de acomodação. Como elucidada Castro, este mal não compromete apenas o aspecto físico do sujeito, mas atua sobre fatores que limitam o pensar e o agir.

Não é somente agindo sobre o corpo dos flagelados, roendo-lhes as vísceras e abrindo chagas e buracos na sua pele, que a fome aniquila a vida do sertanejo, mas também atuando sobre o seu espírito, sobre sua estrutura mental, sobre sua conduta social. Nenhuma calamidade é capaz de desagregar tão profundamente e num sentido tão nocivo a personalidade humana como a fome, quando alcança os limites da verdadeira inanição. (CASTRO, 1948, p. 261).

Diante destas considerações, é possível afirmar que a fome se torna um instrumento de controle e silenciamento dos oprimidos. Nesse sentido, cabe o questionamento: Qual é o papel da educação neste cenário, na condição de formadora de cidadãos e instituição comprometida (embora muitas vezes apenas no discurso) com a transformação social?

Longe de prescrições prontas e acabadas, um dos motes que podem auxiliar na reflexão desta questão está na possibilidade de que as pessoas reflitam e possam problematizar sua condição, na direção de que ela pode ser revertida. Isto pode ser efetivado a partir de um processo de tomada de consciência de que a alimentação é direito a ser vivenciado e exigido.

Estas colocações apontam para a Educação Libertadora, defendida por Freire. Este tipo de educação tem como compromisso a “desocultação da verdade”. (FREIRE, 2001b, p. 45). Nesta perspectiva, a educação deve ter por objetivo promover a discussão do que está oculto na sociedade brasileira, e que impede a libertação dos oprimidos do sistema excludente, desigual, individualista e competitivo que impera no Brasil. No entanto, esta tarefa se apresenta desafiadora, de acordo com Freire (2001b, p. 48), ao destacar as dificuldades para o enfrentamento e superação da situação no País: “Evidentemente, numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar em favor da desocultação, que é um nadar contra a correnteza, do que trabalhar ocultando, que é um nadar a favor da correnteza. É difícil, mas possível”.

Um movimento educativo libertador suscita uma visão crítica do mundo, um estar comprometido com os interesses, as necessidades e os anseios das classes populares, para romper com a alienação histórica vivida pelos oprimidos. Tendo por base a afirmação freireana de que “o mundo, é a simples travessia em que o fundamental é a luta” (FREIRE, 2001b, p. 52), a educação libertadora é imperativa, pois trabalha em prol da emancipação do povo para que este possa denunciar as amarras e acreditar que *um outro mundo é possível*.

Resultados alcançados

A partir das ideias levantadas neste trabalho, foi possível reconhecer a relevância dos estudos de Castro e Freire, que contribuem significativamente no entendimento de questões inerentes ao problema da fome coletiva no Brasil. Os intelectuais em questão apontam para nuances políticas, históricas e sociais que envolvem o tema, que faz parte da realidade brasileira ao longo de muitas décadas.

Os escritos dos estudiosos em questão se mostram ainda bastante contemporâneos, embora tenham sido desenvolvidos há muitos anos, pois tratam

de um dilema histórico enraizado na sociedade brasileira: a relação entre oprimidos e opressores. Enquanto a elite política, econômica e social acumula cada vez mais privilégios e trabalha apenas em prol de seus interesses, as classes empobrecidas acabam excluídas do exercício de seus próprios direitos. Na medida em que esta estrutura obsoleta persistir, os graves problemas sociais enfrentados por milhares de brasileiros continuarão sendo prioridades da elite política, apenas no discurso e não na ação.

Um dos motes que podem auxiliar na reflexão de um processo de mudança, está na possibilidade de que as pessoas reflitam e possam problematizar sua condição, na direção de que ela pode ser revertida. Isto pode ser efetivado a partir de um processo de tomada de consciência de que a alimentação é direito a ser vivenciado e exigido.

A educação libertadora defendida por Freire se apresenta como uma possibilidade de intervenção nesse círculo vicioso alimentado pela alienação e ignorância dos oprimidos. A partir do debate sobre problemas reais e da reflexão sobre os interesses que estão por detrás dos mesmos é que se constrói uma sociedade crítica, reflexiva e questionadora, que, utilizando por ferramentas o conhecimento e a indignação, poderá engendrar movimentos de luta em favor de um mundo mais justo e igualitário, através de políticas públicas eficientes e que deem conta das demandas reais da maior parte da população do Brasil e do mundo.

Referências

ABRÃO, Luciano Rogério do Espírito Santo. **O espectro da fome**: se metade da humanidade não dorme, é por medo da outra metade que não come. 2009. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1690/1623>. Acesso em: 23 out. 2018.

BOOG, Maria Cristina Faber. **O professor e a alimentação escolar**: ensinando a amar a terra e o que a terra produz. São Paulo: Komedi, 2008.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 28 out. 2018.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**: o dilema brasileiro: pão ou aço. Rio de Janeiro: Antares, 1948.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez.1948. Disponível em:

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 28 out.2018.

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

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

O protagonismo juvenil e a formação humana à luz de Paulo Freire: retrospectiva e contemporaneidade

Vanderleia Lucia Dick Conrad¹
Paula Trindade da Silva Selbach²

Introdução

Este artigo tem como objetivo realizar reflexões acerca do protagonismo juvenil à luz de Paulo Freire e evidenciar as práticas pedagógicas que estimulem e potencializem a atuação juvenil, através de ações protagônicas de jovens, contribuindo com a formação humana. O contexto dessa temática deve-se às inúmeras ações baseadas na cultura de uma educação militar. A concepção de protagonismo juvenil, que será enfatizada no presente trabalho, relaciona-se diretamente com a ideia de oportunizar espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades relacionadas à resolução de situações/problemas reais, atuando com iniciativa, autonomia, liberdade e compromisso.

Assim, o desafio será compreender como o jovem se expressa como protagonista das diversas práticas socioculturais, e fomentar ações que oportunizem e despertem a iniciativa e a autonomia dos jovens adolescentes numa perspectiva humana, a partir da concepção de que a autonomia dos jovens diz respeito à atuação espontânea, construtiva e solidária, atuando com outras pessoas, na solução de problemas reais na escola e na sociedade, na construção do seu próprio conhecimento como sujeito autônomo.

Desta forma, o presente artigo encontra-se estruturado em quatro partes, sendo a primeira introdutória, na qual é exposta a estrutura da pesquisa. Na segunda parte, constam: o referencial teórico e as principais funções e ações desenvolvidas pelos alunos. A terceira parte contempla a metodologia e a análise dos resultados obtidos até o momento. A quarta parte abrange as considerações finais.

¹ Aluna no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) / Campus Jaguarão. *E-mail*: conradvanderleia@gmail.com

² Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) / Campus Jaguarão. *E-mail*: paulaselbach@unipampa.edu.br

Juventudes: retrospectiva e contemporaneidade

A juventude caracteriza uma fase da vida dos adolescentes repleta de incertezas e indagações, contudo, um período decisivo na vida dos jovens. Para contribuir com as reflexões acerca da concepção de juventude (COSTA, 2000; NOVAES 2006), enfatizam que a mesma “compreende um momento do ciclo de vida e, simultaneamente, condições sociais e culturais específicas de inserção dos sujeitos na sociedade”.

Para tal, deve ser compreendida por meio de um conjunto de aspectos e por múltiplas identidades e valorizada, sobretudo, a expressão dos próprios jovens, em relação às suas vivências. Considerar-se-á, em termos mais amplos, que o conceito de juventude diz respeito a determinado momento de vida e, simultaneamente, a inserção social do sujeito na sociedade, conforme traz Hilário Dick (2003, p. 26) “[...] definir a juventude como uma *categoria social*. Esta “*categoria*” faz da juventude mais do que uma faixa etária e não faz da juventude um grupo coeso ou uma classe de fato”.

Com respaldo na Constituição Federal de 1988, trago para reflexão o art. 205 que diz: “A educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade civil, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Constituição Federal, 2008, artigo quinto). E, para contribuir, enfatizo também o art. 10 da LDB que afirma: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais...” (BRASIL, 1996).

Diante disso, permito-me realizar os seguintes questionamentos acerca da formação dos jovens adolescentes nos espaços educacionais: De que forma a educação nas escolas tem contribuído para o protagonismo juvenil? Que tipo de jovens estamos formando?

Com base nisso, faço uma breve retrospectiva acerca da juventude das décadas de 60 e 70, que protagonizou inúmeras ações mostrando o seu descontentamento com questões da época, ficou conhecida com a sua participação não somente pelas problemáticas estudantis, como também, com as

questões nacionais e/ou mundiais da época. Então, foi a partir desta juventude, que se percebeu o grande potencial transformador presente nesta fase da vida dos jovens. Após, as gerações que se seguiram, de uma forma ou de outra, passaram a ser comparadas a esta última, pelo seu propósito de luta pelas problemáticas da sociedade.

Foi somente depois, quando tais movimentos juvenis já haviam entrado num refluxo, que a imagem dessa juventude dos anos 60 foi reelaborada e assimilada de uma forma positiva, generalizando a ótica da minoria que neles depositava diferentes tipos de esperança: generalizando a ótica da minoria que neles depositava diferentes tipos de esperança: a imagem dos jovens dos anos 60 plasmou-se como a de uma geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social. Essa reelaboração positiva acabou, desse modo, por fixar assim um modelo ideal de juventude: transformando a rebeldia, o idealismo, a inovação e a utopia como características essenciais dessa categoria etária. (ABRAMO, 1997, p. 31).

Em contrapartida, a juventude das décadas de 80 e 90 presenciou e vivenciou uma imensa avalanche de tecnologia e, muitas vezes, foi levada pelos meios de comunicação de massa a adotar uma postura consumista, egoísta e individualista. Esta juventude já não estava mais tão preocupada com os problemas da vida estudantil e da sociedade da época. Para tanto, os jovens daquelas gerações, tinham traços de indiferença e não demonstravam, como antes, preocupação relacionada às questões alheias, o que se evidenciavam eram aspectos voltados ao bem individual.

A juventude contemporânea, por sua vez, apresenta características das duas grandes gerações apresentadas anteriormente, há tentativas e ações protagônicas isoladas, mas que ainda refletem uma condição que valoriza muito o ter, o comprar, o ostentar; aspectos que potencializam jovens competitivos e indiferentes às situações-problema que envolvam o outro e/ou o espaço em que estão inseridos.

A mudança desta realidade pressupõe esforços que englobam vários aspectos, dentre eles, a clareza de que os jovens devam participar ativamente dos processos escolares e sociais e não apenas considerados parte deles. O envolvimento nas atividades escolares através de práticas pedagógicas que estimulem e fomentem sua participação são de suma importância para que ele possa desde cedo experienciar valores como: gratidão, empatia, honestidade e

comprometimento, substantivos deixados de lado por muitas pessoas na sociedade atual.

Diante disso, trago novamente questionamentos e indagações realizadas no início do capítulo, momento no qual pergunto, de que forma as escolas têm contribuído para o desenvolvimento do protagonismo dos jovens, e, diante disso, que tipo de jovens estamos formando? Assim, sintetizo a ideia que traz reflexão sobre o papel da escola na formação dos jovens, para que eles façam do mundo um lugar melhor para se viver. Potencializo, então, a ideia de que os jovens são um caminho possível da mudança real, conforme colocado por Paulo Freire:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39).

A ideia refletida no protagonismo juvenil está diretamente relacionada à Educação Libertadora, em que a ação e a reflexão levam ao aprendizado e à superação; neste sentido, o educador deverá atuar como orientador e problematizador, tecendo relações e estratégias pedagógicas rumo à autonomia dos jovens.

Autonomia à luz de Paulo Freire: contribuições para a participação efetiva dos jovens

O valor semântico a que o termo autonomia normalmente está relacionado remete à “independência, liberdade e autossuficiência” dos indivíduos e, em contrapartida, potencializa também a carga semântica que traz consigo o termo heteronomia, o qual refere-se à “sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outrem”. (BECHARA, 2011).

Considerando as duas conotações, poder-se-ia colocar a liberdade e a ética como princípios das ações protagônicas, tendo em vista que a autonomia, vinculada ao protagonismo juvenil, está ligada diretamente à educação libertadora que Paulo Freire evidencia e potencializa em suas obras; para o autor, não cabe à educação libertadora um ensino sem diálogo e sem reflexão “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2015, p. 24).

De acordo com o autor supracitado, a educação libertadora potencializa a autonomia para que os jovens sejam sujeitos de sua própria história, de modo que possam transformar as circunstâncias e as situações-problemas da realidade, isto é, educação voltada ao desenvolvimento do protagonismo juvenil e ao processo de construção do conhecimento, em que a base destas ações e reflexões são diálogos constantes com os jovens.

Portanto, o diálogo é o fio condutor da pedagogia problematizadora, pois os seres humanos são dialógicos e devem ser instigados a pensar, ouvir e falar, ou seja, devem participar efetivamente dos processos de aprendizagem e, desta forma, ser oportunizados a protagonizar tais espaços; para isto, evidencia-se o que traz o Instituto Cidadania (2004, p. 19) acerca da participação dos jovens; “deve se basear na participação ativa dos jovens, considerados como protagonistas das ações que dizem respeito a si mesmos e à sociedade em que estão inseridos”.

A participação efetiva dos jovens educandos, para Freire também, dar-se-á através da liberdade e do respeito, conforme destaca

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. Precisamente porque éticos podemos desprezar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinha o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 2000, p. 66-67).

Para Freire (2000), o processo de autonomia dar-se-á como algo que deve nortear os processos educacionais e a formação integral e humana, através da ética, do respeito e do diálogo, e que para isto a conquista da autonomia não dá o direito ao ser humano de satisfazer todos os seus desejos e vontades, conforme colocado por Zatti (2007, p. 12): “Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autossuficiência”. Com isso, ter autonomia e/ou ser autônomo não tem a conotação de ser autossuficiente ou de elucidar as situações-problema sozinho, mas de conviver em sociedade, de respeitar e de ser respeitado.

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 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 é capaz de amar. (FREIRE, 2000, p. 46).

Da mesma forma, potencializo as ideias correlacionadas por Costa, acerca da autonomia, das trocas e dos diálogos:

A pedagogia da presença é um jeito de educar que se baseia na criação de um clima de abertura, na reciprocidade (disposição de troca) e compromisso entre pais e filhos, entre jovens e adultos e – por que não? – entre adultos e adultos e por que não entre professor e aluno. (COSTA, 2000, p. 50).

O mesmo autor (2000, p. 30) nos remete à enxergar os adolescentes de forma em que os mesmos sejam atuantes nos diferentes espaços em que estão inseridos: “Precisamos aprender a vê-los como a solução, não como problema”. Através desta afirmação, poder-se-ia dizer que para isto de fato ocorrer há a necessidade da quebra de paradigma, ou seja, envolver práticas pedagógicas dentro do contexto das instituições escolares que envolvam o educando, para que seja instigado a refletir e participar dos processos de aprendizagem compreendendo e intervindo na sua realidade, conforme evidenciado por Paulo Freire, no excerto que segue: “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e ao seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e as suas circunstâncias”. (FREIRE, 1979, p. 16).

Ao analisar e refletir acerca desta forma de educação, Freire (2005), aponta novas possibilidades e novas direções do fazer pedagógico em que o protagonismo juvenil é promovido como principal elemento nas práticas educacionais, isto é, supera a contradição de educador e educando e busca complementação em relação aos seus significados, uma vez que potencializa a ideia de que todos são sujeitos no processo de educação, então enfatiza, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2005, p. 79).

Freire intensifica a ideia de que todo ser humano é capaz de construir conhecimento e de produzir cultura; por isso, é extremamente significativo que as

instituições escolares, através dos seus processos educativos ofertem aos jovens e adolescentes a oportunidade de confrontarem seus conhecimentos com os outros, de forma a ampliarem informações consistentes e importantes para o processo de construção do conhecimento e para o desenvolvimento do ser educando como um todo.

Entre discursos e teorias: a polissemia do protagonismo juvenil

As reflexões acerca do protagonismo juvenil, para Costa, estão relacionadas ao processo de mudança da sociedade, através da atuação e participação juvenil em qualquer espaço em que estejam inseridos, a fim contribuir na formação de sujeitos atuantes, responsáveis, críticos e efetivamente participativos.

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. Assim, o protagonismo juvenil, tanto como um direito, é um dever dos adolescentes. (COSTA, 1996, p. 65).

Paulo Freire (2001), também partilha a ideia de que o protagonismo dos jovens contribui efetivamente para a formação humana dos sujeitos, sendo pautada por valores e na construção de uma identidade. A característica primordial na pedagogia do trabalho é a centralidade no jovem como principal ator, ou seja, desenvolver atividades que possam motivar as iniciativas e as tomadas de decisão, fazendo com que ele possa assumir o papel de sujeito ativo. Enfatiza que, durante este processo educacional e no decorrer destas atividades, faz-se necessário estimular, fomentar e exercitar neles valores, tais como: solidariedade, empatia, honestidade, responsabilidade e respeito.

A tarefa fundamental do educador e da educadora é uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, mas para originar a possibilidade de que os educandos 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).

E, ainda, o mesmo autor acrescenta que, nesse processo, o educador crítico torna-se importantíssimo, pois, através das suas práticas pedagógicas, poderá exercer o papel primordial de orientador, de forma a incentivar e a estimular o pensamento e a análise crítica dos jovens, despertando, assim, a autonomia, visto que, segundo o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar espaços e possibilidades para a sua reflexão, construção e produção. “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, 2003, p. 26).

Segundo até autores, para criar espaços necessários ao protagonismo é de extrema importância oportunizar espaços para práticas e vivências capazes de permitirem aos jovens se exercitarem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso e que, para isso, são necessárias estratégias que sejam diferentes da tradicional sala de aula.

No caso da educação, a expressão protagonismos juvenis refere-se à atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a elucidação de situações da realidade. A participação dos jovens se torna plena quando é desenvolvida num ambiente democrático, porém orientado, uma vez que se tem o propósito de formá-lo autônomo, responsável, solidário e competente, sendo capaz de refletir e intervir em situações-problemas reais em prol do bem comum.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2001, p. 59).

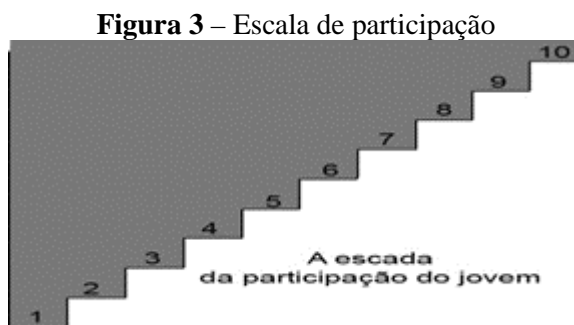
Mediante tais reflexões, fica claro que o ser humano está em constante mudança, ou seja, trata-se de um ser inacabado, capaz de criar a sua própria identidade autônoma, de transformar-se e transformar o mundo em que vive, cultuando valores como solidariedade, justiça, empatia, compromisso com a verdade, integridade, dentre outros. Tais valores são imprescindíveis para o

verdadeiro exercício da cidadania, por isso, a extrema importância dos jovens adolescentes serem oportunizados a praticar e vivenciar tais espaços, pois é na educação que dar-se-á a possibilidade de mudança.

Com isso, o conceito de educação acerca do termo “protagonismo juvenil” é entendido de maneira abrangente, de forma a não estar restrito à educação escolar, mas às outras vivências nas quais os jovens deverão ser estimulados e oportunizados ao verdadeiro exercício da cidadania e ao desenvolvimento pessoal. O protagonismo juvenil deverá primar pela atuação ao bem comum, através de ações concretas, nas quais sejam incorporados valores democráticos e participativos, o respeito ao próximo, a convivência com o diferente e o hábito do diálogo.

O papel do educador, desta forma, se constitui numa função chave do desenvolvimento do protagonismo juvenil, à medida que tem a intenção clara de desenvolver a autonomia dos jovens. Nesse sentido, todas as suas ações e estratégias devem estar direcionadas para uma resposta autônoma e criativa por parte dos jovens, evitando aquelas ações e estratégias que promovam a dependência ou a acomodação. (BRENER *et al.*, 2016).

Com a intenção de compreender de que forma ocorre o desenvolvimento pessoal e social dos(as) jovens, e os níveis de protagonismo em cada ação, há a Escada de Participação proposta por Costa (2000), na qual o movimento protagônico juvenil é compreendido em diferentes níveis de participação. No topo da escada da participação do(a) jovem está a participação condutora, em que, além de realizar todas as etapas, os(as) jovens orientam a participação dos adultos.



Fonte: Costa (2000, p. 89).

1. Participação manipulada – Os adultos determinam e controlam o que os jovens deverão fazer numa determinada situação.
2. Participação decorativa – Os jovens apenas marcam presença em uma ação, sem influir no seu curso e sem transmitir qualquer mensagem especial aos adultos.
3. Participação simbólica – A presença dos jovens em uma atividade ou evento serve apenas para mostrar e lembrar aos adultos que eles existem e que são considerados importantes. A participação é, ela mesma, uma mensagem.
4. Participação operacional – Os jovens participam apenas da execução de uma ação.
5. Participação planejadora e operacional – Os jovens participam do planejamento e da execução de uma ação.
6. Participação decisória, planejadora e operacional – Os jovens participam da decisão de se fazer algo ou não, do planejamento e da execução de uma ação.
7. Participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução e da avaliação de uma ação.
8. Participação colaborativa plena – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados.
9. Participação plenamente autônoma – Os jovens realizam todas as etapas.
10. Participação condutora – Os jovens, além de realizar todas as etapas, orientam a participação dos adultos. (COSTA, 2000, p. 89).

De acordo com a escala acima apresentada por Costa (2000), torna-se evidente que os jovens adolescentes devem ser oportunizados a espaços democráticos, de reflexão e de orientação para que o protagonismo de fato ocorra, uma vez que este é processual e deverá ser despertado nos jovens, através de ações que fomentem a iniciativa, a pró-atividade e a reflexão.

Desta forma, haverá nessas atividades um protagonismo desenvolvido a partir da escola, com uma intencionalidade, mas de forma democrática. Os alunos serão oportunizados a vivenciar espaços e atividades de desenvolvimento humano, a partir da crença e da reflexão de que o(a) adolescente são capazes de trabalhar na sua autopercepção, autoconfiança e sua autoestima, assim, contribuir com o desenvolvimento da formação humana, de sua identidade, do seu caráter e dos seus valores.

Metodologia

Ao delinear a metodologia de pesquisa adequada aos objetivos das intervenções, optamos pela abordagem qualitativa por seu uso ser considerado pertinente em pesquisas na área da educação, conforme apontado por Bogdan;

Biklen (1994); Lüdke; André (1986) e por apresentar características que favoreçam a investigação.

Ainda, apresenta especificidades que manifestam uma estreita relação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, assim como os detalhes ricamente descritivos das ações e a valorização da participação dos sujeitos envolvidos, uma vez que a minha atuação dar-se-á como orientadora a um grupo de alunos. O foco da atuação interventiva será o de fomentar e promover reflexões e ações protagônicas, atuando na formação integral e humana dos sujeitos envolvidos; desta forma, uma experiência enriquecedora tanto para pesquisador quanto para os pesquisados.

Conforme Silva (2008, p. 91), a dinâmica de grupo se torna uma atividade essencialmente educativa, uma vez que esteja, desde logo, inserida em um contexto que contemple propósitos educacionais e que tome em conta não apenas as necessidades dos participantes, mas também e, sobretudo, a identidade do grupo em que é aplicada.

Algumas experiências: a dinâmica do primeiro encontro

Inicialmente, recebeu uma folha de papel em branco, para escrever alguma dificuldade que estava encontrando no relacionamento interpessoal e que não gostaria de expor oralmente em qualquer ambiente.

A orientação foi que não poderiam identificar a folha e de forma aleatória as mesmas, contendo as situações-problema, foram redistribuídas. A cada situação-problema lida, uma proposta e/ou sugestão era fornecida. A intenção não foi fazer perguntas nem debates. Assim, todos foram oportunizados a se colocar no lugar do outro, pois entender melhor seus comportamentos e sentimentos é essencial para desenvolver a empatia necessária para a convivência em grupo.

Posteriormente, a avaliação acerca das ações realizadas também compõe uma parte muito importante: perceber se os objetivos foram de fato atingidos; analisar o que deu certo e o que poderia ter sido melhor, tanto na ação quanto no desempenho do grupo; refletir que sempre há possibilidades diferentes de melhorar enquanto grupo.

Até o momento, perceberam-se resultados significativos, o grupo envolvido com a dinâmica conseguiu dimensionar a real problemática que envolveu os

demais componentes do grupo, além de refletir inconscientemente acerca da sua realidade e dos seus desafios, e, por vezes, elucidaram questões levantadas pelos colegas. Desta forma, considerando a Escala de Participação do Jovem, proposta por Costa (2000), evidenciou-se o nível “7 Participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução e da avaliação de uma ação”. (COSTA, 2000).

A atividade proposta ocasionou uma reflexão acerca do processo de “se colocar no lugar do outro” e será importante para os próximos encontros, pois irá aprimorar a capacidade de sentir empatia pelo outro. Para Freire (2001), conscientizar-se é tomar posse da realidade e, à medida que nos conscientizamos, mais nos engajamos e nos comprometemos. Para o autor, “quanto mais conscientizados, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, porque assumimos o compromisso de transformar a realidade que nos cerca”. (FREIRE, 2001, p. 61).

A capacidade de compreensão das nuances humanas trabalha não somente na sua dimensão e autopercepção, mas também nas problemáticas dos outros. Desta forma, contribui com o desenvolvimento da formação humana, de sua identidade, do seu caráter e dos seus valores, e os desafios são demandas de um projeto de melhoria pessoal para a formação humana dos sujeitos. As atividades propostas pela SEL são formas de rever esta questão, partindo da compreensão de que,

quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais. (FREIRE, 2001, p. 30-31).

Considerações finais

Conforme abordado anteriormente, a expressão *protagonismo juvenil* relaciona-se diretamente à autonomia e à autoconfiança para a formação humana e integral dos jovens.

O intuito é promover espaços para atuação real dos jovens, em relação a situações-problema também reais. Evidentemente, tais espaços e ações têm a intenção de contribuir não apenas para a elucidação e/ou melhoria de problemáticas cotidianas, como também, atuar na formação humana dos jovens

adolescentes, uma vez que estes irão praticar e experienciar valores e sentimentos alheios, sendo capazes de se colocar no lugar do outro, ou seja, tais momentos, espaços e projetos visam a contribuir na formação humana dos sujeitos, atuando também na construção da sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida, para que possam se tornar muito mais do que cidadãos e adultos conscientes dos problemas da sociedade, mas, solidários, sensíveis, de modo a contribuírem para uma vida melhor.

Tais experiências, reflexões e ações possibilitarão que os jovens abram um espaço de levantamento de problemas e possam notar isso no seu cotidiano. Estes problemas, muitas vezes, não fazem parte dos conteúdos abordados no contexto de uma educação militar.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Juventude e Contemporaneidade**, n. 5-6, p. 25-36, maio/dez. 1997.
- BECHARA C. Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- COLÉGIO Militar de Porto Alegre. [Site Institucional]. Disponível em: <http://www.cmpa.tche.br>. Acesso em: 24 nov. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003/2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- SILVA, Jorge Antônio Peixoto da. **O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula: um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido?** 4. ed. Rio de Janeiro, 2008.

Do sonho à realidade, uma história de formação acadêmica

Véra Beatris Rodrigues¹
Cristiane Backes Welter²
Cineri Fachin Moraes³

Introdução

Este artigo é o resultado de vivência acadêmica, durante o curso de Licenciatura em Pedagogia EaD, na Universidade de Caxias do Sul, que iniciei em 2015 e conclui em 2018. Quatro anos de estudos que envolveram teoria e prática, com incentivo à pesquisa, como princípio educativo. Durante o curso, realizei quatro estágios. Com o curso de Licenciatura em Pedagogia, tenho nova esperança, uma esperança crítica que me leva à ação reinventando a minha realidade, como na Pedagogia da Esperança de Freire, ou seja, um saber que tem cientificidade, ligado à praticidade e simplicidade da minha vida. Em 2018, realizei o estágio IV em Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Cristiane Backes Welter, atuando em um espaço não escolar. Esse estágio fez parte do Eixo VIII Desafios Contemporâneos em Educação II, que contempla, além do estágio IV, as seguintes disciplinas: Análise Crítica da Atuação Docente, Pedagogia das Organizações Sociais e Empresariais, Psicologia de Grupos, Língua Brasileira de Sinais e Seminário Integrador VIII.

Inspirada nas disciplinas de pesquisa, com as quais tivemos contato durante a formação, tomei algumas questões como norteadoras neste momento de reflexão e escrita. São elas: O que me motivou a buscar este curso? O que eu busco na minha vida daqui para frente? Quais meus planos futuros? As respostas dessas perguntas estão registradas nos subtítulos que seguem.

Do sonho à realidade: O que me motivou a buscar este curso?

Ao falar do sonho de ser uma educadora, é preciso passar o olhar sobre a caminhada e as práticas educativas que vivenciei no curso de Licenciatura em Pedagogia, respeitando e valorizando as vivências que eu já tinha antes de aqui

¹ Pedagoga – Universidade de Caxias do Sul.

² Docente no curso de Pedagogia e orientadora do Estágio IV, cursado em 2018.

³ Docente no curso de Pedagogia e da disciplina Seminário Integrador VIII, cursado em 2018.

estar. E faço isso com a intenção de, junto com o meu sonho, conquistar também as lições que apreendi seguindo em direção a ele. Paulo Freire (1992) diz em sua obra *Pedagogia da esperança*, que a educação tem um papel importantíssimo no processo de libertação da pessoa humana.

O que me motivou a buscar este curso foi o sonho de ser uma educadora, tocada já no início de minha vida acadêmica, e porque não dizer na menina de tranças de sete anos, que pude em muitos momentos da graduação lembrar, e assim me sinto liberta e plena para falar: inspirada em Paulo Freire (1996, p. 85), ao afirmar que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

A educação se destaca na busca do aperfeiçoamento do processo de trabalho, pelo destaque que se dá ao aprender como necessidade e atividade contínua. Como uma atitude de valorização e desenvolvimento intelectual do trabalhador, com a finalidade de melhores resultados e produtividade. Educação e trabalho são atividades fundamentais para o ser humano. A pedagogia é uma profissão em constante evolução que, a partir da teoria, faz acontecer a prática nas relações sociais de forma interdisciplinar.

A ação exercida pelo homem é uma ação transformadora e modificadora, [...] Esse fato é conhecido como trabalho ou PRÁXIS, que é o instrumento de intervenção do homem no mundo. Essa ação exercida por meio de sua práxis produz outro fator essencial ao processo existencial que é a cultura, o mundo humano! (CORTELLA, 2011, p. 35-37).

O trabalho da pedagoga é realizado de forma reflexiva, crítica e atenta à realidade da educação, que está ao nosso redor. Isso não acontece de forma isolada, uma vez que o profissional pedagogo interage na sociedade, formando valores, estimulando e ensinando indivíduos.

Entendo que trabalho, educação e sociedade são pontos essenciais na luta pela existência do homem e são atividades culturais difíceis, complexas, mas que geram movimentos, que nos impulsionam a sonhar e, como dizia Freire,⁴ “há pessoas que me consideram um sonhador, e eu sou um sonhador, mas não um sonhador maluco, e sim um sonhador que tem esperança; a esperança faz parte disto que se vem chamando, nos últimos anos, de natureza humana”.

⁴ Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6hcABrx70ag>. Acesso em: 7 nov. 2018.

Em relação a minha trajetória e história, a partir da graduação, alguns questionamentos surgem, dentre eles: O que eu busco na minha vida daqui para frente? Quais meus planos futuros? Fazer esta análise crítica é se empoderar. Como afirma Rubens Alves, “[...] temos que ter uma educação ligada com a vida, porque é para isso que a gente aprende [...]”⁵

A pedagogia, é a área do conhecimento que tem por base o estudo da prática educativa; desenvolve-se em múltiplos espaços da nossa sociedade, e o pedagogo é o profissional que tem a educação, o desenvolvimento humano e o trabalho pedagógico como campo de prática. A mim fica a vontade de prosseguir. Estamos tão próximas de terminar a jornada, de nos formarmos como pedagogas, mas há tanto a aprender, pois o outro nos surpreende.

O pedagogo é o profissional que, a cada dia mais, busca exercer essa função onde aprender é surpreender-se com o outro, através da prática reflexiva, pesquisadora e responsável, sem trazer respostas prontas, em que o compartilhamento de ideias leva todos a crescerem, quebrando paradigmas, considerando a escola que vai além dos muros e incentivando o diálogo e a pesquisa. Evidencia que as construções do saber acontecem a partir das perguntas.

Quando o professor ensina um tema, uma matéria, ele deveria perguntar a si próprio e aos alunos: como os homens e mulheres, na sua atividade prática coletiva nas várias esferas da vida social, intervêm, modificam, constroem, esse tema de estudo? Qual é a sua importância para atender às necessidades práticas da vida social, como os problemas sociais, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as necessidades humanas básicas? O que este tema tem a ver com as contradições sociais, com as desigualdades sociais, com a dinâmica das relações entre grupos e classes sociais? (LIBÂNEO, 1995, p. 17).

Eu me sinto empoderada desta necessidade, pois é o que se exige na nossa sociedade de mudanças rápidas que vivemos hoje. E devo isso à trajetória acadêmica que trilhamos juntas, apoiando-nos, através dos ensinamentos que os professores compartilharam e nos conduziram a construir.

Vivências pedagógicas apreendidas: os primeiros estágios

Durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, foi-nos apresentada uma fala da professora Cristiane Backes Welter, em 2015, no primeiro encontro

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>. Acesso em: 7 nov. 2018.

presencial da formação em Licenciatura em Pedagogia que me acompanha: “a escola é viva”. O ensinar e o aprender são culturas não passivas, são produtoras de conhecimento e modos próprios de pensar.

Estagiar é uma experiência proporcionada, que amplia o significado da formação de um profissional da área da educação. Complementa nossa formação acadêmica e nos faz tomar uma posição de investigadores daquela realidade observada, e atuar levando isso em consideração. Libâneo (2002, p. 64) destaca que “a educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena”. Adorei todos os estágios, foi maravilhoso estar nos espaços escolares e não escolares e vivenciar experiências tão ricas.

O primeiro estágio de atuação, na educação infantil, aconteceram experiências vividas, que me possibilitaram reflexões e aprendizagens muito significativas. Trata-se de uma importante missão, pois a educação é a base de tudo e a educação infantil é o pilar desta base.

A escola e os profissionais que a compõem o planejamento e as reflexões acerca das práticas realizadas norteiam uma educação com qualidade, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Entende-se a criança como um ser total, completo e indivisível que, por meio de cuidados e educação, aprende a ser, a conviver consigo mesma, com as demais pessoas, com os objetos e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual. Desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são interfaces de um mesmo todo de cada indivíduo menino ou menina. (BRASIL, 2010, p. 12).

A infância é um período da vida do ser humano que vai do nascimento à puberdade, destinado não só ao desenvolvimento físico do indivíduo, como também seu desenvolvimento intelectual e social. É na infância que os sujeitos se aprimoram para a vida.

O projeto a que me propus neste estágio, com o título “Como brincar e aprender com o corpo”, instiguei nas crianças o gosto por brincadeiras variadas, para que percebessem os limites e as possibilidades de movimento do corpo, o que elas responderam muito intensamente ampliando seu aprendizado de forma lúdica e prazerosa.

No estágio II, realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devido às minhas possibilidades, busquei estas vivências na Educação de Jovens e Adultos

(EJA). É um programa oferecido nas escolas municipais e estaduais, destinado às pessoas que não conseguiram concluir o ensino básico no tempo certo, e que têm idade superior a dezoito anos. Partindo das observações da escola e dos contatos estabelecidos, conclui que os estudantes não valorizam o seu conhecimento prévio, eles constroem uma autoimagem de que eles não sabem nada, assim acabam se desvalorizando, não participando das aulas, tendo medo do “estar errado”, porém são indivíduos que possuem experiências e diferentes saberes. Como citado no livro *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire, no primeiro capítulo, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e “exige criticidade”, permitindo que o autor questione: “Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e experiências social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 30). A partir disso, acredito que o professor deve motivar seus estudantes, valorizando o conhecimento adquirido ao longo da vida, “saber de experiência [...]” provindo das situações do cotidiano, para que haja significado, respeitando seus conhecimentos prévios e a sua própria identidade, pois são pessoas que possuem histórias e que estão na escola por algum motivo importante para a sua vida. Paulo Freire apresenta uma ideia que corresponde com esta questão: “Saber que devo respeito a autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. (1996, p. 60).

A partir do estágio II, foram realizadas minhas considerações sobre ele, com base nas vivências, destacando aqui a importância de se ter um conhecimento prévio da turma. Eu fui muito feliz com as observações nas duas escolas em que estive, pois fui na Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Vargas, que entrou em greve e depois na Escola Municipal de Ensino Fundamental – Dolaimes Stédile Angeli Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), onde fiz a observação e a atuação.

Com este estágio foi possível ver a EJA como espaço de construção de conhecimento, contribuindo para a retomada da autoestima e da inclusão social. Foi muito importante vivenciar a alegria de jovens e adultos ao aprender; a criatividade e a simplicidade não têm preço. Descobri, nos adultos, seres de extremo potencial e me atrevo a dizer: como crianças adormecidas cheias de vida e sedentas do saber, com as quais, em muitos momentos me identifiquei, por estar também vivenciando o meu momento de graduação.

O estágio III saiu do âmbito da sala de aula. Vivenciei-o na área da gestão escolar, tendo por objetivo salientar a importância da gestão e formação continuada, na área de linguagens e práticas educativas. Trabalhei as diversas leituras de mundo e leituras do livro literário, as quais se associam ao contexto das práticas educativas, no sentido de fomentar a formação de novos leitores e do gosto literário, além da formação de valores éticos fundamentais aos indivíduos da comunidade educativa.

O termo “gestão” tem sido utilizado para definir a prática das atividades administrativas do espaço escolar. De acordo com Antunes (2008, p. 14), a origem etimológica do termo *gestão* vem do latim *gero*, *gestum*, *gerere* e significa chamar para si, executar, gerar.

Realizar o Estágio III na gestão escolar, no curso de Licenciatura em Pedagogia EaD, foi muito rico para a construção do meu conhecimento. Aprendi a valorizar o trabalho da coordenação pedagógica. É necessário que os membros da equipe pedagógica pensem e trabalhem juntos com a coordenação, estabelecendo um grupo de trabalho participante no dia a dia escolar.

Estágio IV: vivências para além do espaço escolar

Esse estágio, apesar de desafiador, foi gratificante e enriquecedor, por se tratar do meu local de trabalho. Realizei-o no Centro de Convivências Mãos Solidárias, com alunos do grupo B, no turno da manhã. É um desafio diário quando se está realizando estágio na instituição em que se atua. A conciliação do papel do estagiário, com o do funcionário, e a responsabilidade de exercer estes papéis exigem uma postura atenta, lembrando sempre de buscar novas possibilidades e refletir sobre estas de forma justa e democrática. Pois é pensando, criticamente, a “prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39).

No que tange ao planejamento e à execução das ações, percebi a transição do pedagogo como coordenador e professor, pois ora estava coordenando, planejando, e ora atuando diretamente em sala de aula como professor. Na execução dos planos de ação, percebi a motivação e o interesse dos educandos pelos planos de ação, do Centro de Convivências Mãos Solidárias, que foram bastante produtivos. Consegui proporcionar para a turma um aprendizado

envolvendo reflexão, pensamento lógico, linguagem oral e escrita de maneira prazerosa e lúdica. O envolvimento da família é um ponto importante, pois, diante da sua vulnerabilidade e dependendo do grau de dificuldade de enfrentamento, inclusive do tema proposto, “Missão, visão e princípios da família que queremos”, cada uma responde de forma diferente.

O pedagogo é conhecido como o profissional que está presente somente nas escolas, mas este pode trabalhar em muitas áreas e instituições públicas ou privadas. Libâneo (2001) ressalta que o trabalho desse profissional não fica restrito somente à escola. Por isto, a importância destes profissionais na sociedade, e a oportunidade de vivenciarmos esse papel, atuando nos diferentes espaços. O pedagogo não deixa sua função pedagógica de lado, mas encara e é desafiado a novos projetos e possibilidades em lugares como ONGs, família, trabalho, lazer, igreja, sindicatos, hospitais, empresas, etc. Entende-se que “[...] em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia”. (LIBÂNEO, 2001, p. 116). Com toda essa possibilidade de atuação, o profissional pedagogo se transforma, se posicionando novamente de forma reflexiva junto a estas diferentes situações.

A educação formal e a não formal andam juntas, por isso deve-se agregar conhecimentos sociais e culturais aos conteúdos trabalhados nas escolas, tendo assim uma visão redefinida deste profissional, em educador, seja em casa, na escola, na igreja e até mesmo na rua. (NUNES, 2014, p. 4).

O curso de Licenciatura em Pedagogia me proporcionou a consciência dessas vivências em vários espaços, a compreensão destes novos espaços de trabalho, seja na saúde, gestão de pessoas, seja na assistência social, o que torna o papel e o trabalho deste profissional cada vez mais desafiador. Não basta somente ter graduação, é necessário adquirir cada vez mais qualificação multidimensional, buscando a compreensão da educação em toda sua amplitude e importância social.

A atuação do pedagogo, nesse Centro de Convivência, fortaleceu os vínculos; foi bastante gratificante e, ao mesmo tempo, desafiador, pois, ao longo da formação, a pedagogia social foi pouco abordada e, diante desse espaço, o pedagogo precisa desempenhar um papel motivador, interpretando as necessidades dos sujeitos ali presentes. A Pedagogia Social, resgata valores

sociais, com a intenção de reestruturar e integrar o indivíduo na sociedade, através de ações socioeducativas. Pinel assim conceitua a pedagogia social:

Uma ciência que se produz pela prática (e práxis) educacional /pedagógica bem como social e psicossocial) não-formal (e formal), que dentre outras tarefas-saberes, propõe ser uma forma pedagógica e educacional de trabalho social de ajuda (de acordo com as necessidades) e de revitalização crítica da sociedade e cidadania, havendo mais perspectivas que podem ganhar sentido, dependendo do contexto sócio-histórico e realidade vivida, como o esforço de inserir o educando em movimentos políticos (há o perigo aí de partidos repressores e moralizantes), luta por uma ecologia social (e qualidade de vida), socialização em geral nas escolas, por exemplo, Educação Moral e Cívica, Educação para a Justiça – dentre outros. (2012, p. 5).

Por isto, busquei trabalhar, durante meu estágio, a gestão e atuação formativa, que visa à aquisição de conhecimento e participação dos educandos, das famílias, dos funcionários, em relação à Missão, Visão e aos Princípios para a família que queremos. Em todos os momentos foi possível refletir suas posições na instituição, na qual estão inseridos nas famílias e no Centro de Convivência Mão Solidárias. Penso que consegui realizar o proposto; o *feedback* dos envolvidos foi positivo, no final do projeto realizado e com o painel da árvore da família mãos solidárias, despertou um sentimento de pertencimento em educandos e funcionários, desencadeando atividades nos outros grupos do centro, e através da divulgação do *site* inclusive na rede ICM.

Considerações finais

Realizar o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade de Caxias do Sul, estabeleceu um marco para mim. Ao escrever sobre os estágios, tive a oportunidade de rever minha trajetória até este momento; a formação como pedagoga, com um olhar reflexivo e a percepção de evolução que tive, ao longo destes quatro anos, com a construção de competências e saberes novos ou mais profundos, a partir das aquisições e experiência que o curso me proporcionou.

A consciência de que como professora/ pedagoga devo estar envolvida na construção e no desenvolvimento de uma ação educativa consciente, que promova nos estudantes suas potencialidades e capacidades de criar soluções e respostas adequadas, ou seja, uma consciência cidadã, observadora e reflexiva sobre todas as minhas ações. Exercer este papel só é possível, através de reflexão continuada,

e do empoderamento da minha própria formação; devo ser estimulador da formação do educando, mediando a construção do conhecimento com atividades lúdicas desafiadoras, criativas e significativas, possibilitando aos estudantes, tornarem-se sujeitos participantes, autônomos e críticos, em relação ao contexto em que estão inseridos.

Durante os estágios, refleti muito sobre minhas práticas, errei, acertei, mudei, improvisei, inventei. O sentimento que ficou é buscar suprir a demanda contemporânea e as exigências que as várias modalidades de ensino exigem. Entre erros e acertos, espero ter contribuído com os sujeitos que compartilharam comigo a trajetória de me tornar uma pedagoga. E encerro o curso de Licenciatura em Pedagogia com uma bagagem muito grande; pude perceber grandes conquistas e aprendizagens desenvolvidas durante todo o processo. As vivências de estágio são muito importantes para minha vida pessoal e carreira profissional, revendo e relembando os momentos vivenciados na minha trajetória acadêmica.

O sentimento que tenho pela Universidade de Caxias do Sul e pelos professores que me conduziram e mediaram essa trajetória é de gratidão. Levo como inspiração o bom exemplo dado por todos, de como ser um bom professor. É um conceito vivo que interage conforme as pessoas o vivenciam e é para este universo que nos preparamos durante a nossa graduação, e que vai perdurar por toda a nossa vida. Sinto-me capacitada por competência técnica através dos teóricos mencionados e de outros tantos que vimos e que marcaram o compromisso político dentro da atuação de pedagogia, a fim de que se operacionalizasse uma prática eficiente e comprometida com as inquietações do ser humano.

Hoje, do sonho à realidade, sujeito da minha história, agradeço a todos que direta e ou indiretamente estiveram comigo nesta trajetória. E, em um mundo globalizado, sozinhos não somos nada, pois o nascimento de uma pessoa se dá pela união de duas.

Referências

ANTUNES, Rosmeiri T. **O gestor escolar**. Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/217-2.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

ALVES, Ruben **A escola ideal: o papel do professor**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>. Disponibilizado na disciplina de Análise Crítica da Atuação Docente. Acesso em: 2 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010).

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudanças. In: PIMENTA, S.G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNEO, J.C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NUNES, Tereza Cristiany Paiva. **Atuação pedagógica no CRAS – Centro de Referência da Assistência Social**. ed. Realize, 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_28_09_2014_17_03_52_idinscrito_639_8cef2618c029868bca98e3cac90be14d.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

PINEL, Hiran *et al.* **Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes e epistemologias**. 2012. Disponível em: http://www.fabra.edu.br/assetmanager/assets/hcs/11_52_1_pb.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

Carta pedagógica sobre o diálogo do pensamento de Paulo Freire com outras autoras: um convite à escrita

Ana Lúcia Souza de Freitas¹

Queridas(os) leitoras(es) de Paulo Freire:

É com alegria que me dirijo a vocês, leitoras e leitores de Paulo Freire, por meio desta Carta Pedagógica, com o objetivo de compartilhar algumas considerações acerca dos estudos realizados no Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, este ano realizando sua XXI edição. Especialmente me refiro aos trabalhos sobre Paulo Freire, em diálogo com outros autores e autoras, eixo temático presente no evento desde a sua X edição.

Os eixos temáticos têm variado conforme cada edição do evento (FREITAS; LIMA, MACHADO, 2018), mas este tem se apresentado no Fórum de forma mais continuada, deixando de ser contemplado em apenas duas edições: na XVII, organizada pela UFSM, em Santa Maria, quando a inscrição foi realizada sem a distribuição por eixos temáticos, e na XVIII, organizada pela Unipampa, Campus Jaguarão, em que foram propostas outras doze temáticas para a inscrição de trabalhos. Apesar da descontinuidade em duas edições, o eixo temático Paulo Freire, em diálogo com outros autores e autoras, vem fomentando a produção de trabalhos, a partir da seguinte ementa:

Estudos que proponham a aproximação teórico-prática do legado freireano com outras construções teóricas de autores/as clássicos/as ou contemporâneos/as. Com o objetivo de problematizar e dialogar, buscamos convergências e divergências que possam contribuir para a atualização da pedagogia de Freire.

Conforme já referi no trabalho apresentado na XX edição do Fórum, penso que é tempo de realizarmos estudos sobre o estado do conhecimento em cada um dos eixos temáticos do evento, considerando a relevância de conhecer, com maior rigorosidade, o que vem sendo produzido e como o pensamento freireano vem sendo recriado, diante dos novos desafios que se apresentam.

¹ Unisinos. Mestrado Profissional em Gestão Educacional. *E-mail*: anafr@unisinos.br

Neste ano de 2019, diante da conjuntura política pós-eleitoral de nosso País, marcada por significativo retrocesso nas políticas educacionais e na garantia de direitos, Paulo Freire tem sido alvo de infundadas e equivocadas críticas. Críticas de muitos que, mesmo desconhecendo a obra do autor, se colocam diametralmente contra uma educação libertadora, visto que percebem o que o conjunto da obra representa: um posicionamento teórico-político contra toda e qualquer forma de opressão. A *Pedagogia do oprimido* (1987), de Paulo Freire, é expressão deste posicionamento e fundamento de todas as demais pedagogias que a desdobram na continuidade da produção teórica do autor. Neste momento histórico, estudá-las é parte do nosso compromisso histórico e, neste sentido, o eixo temático Paulo Freire em diálogo com outros autores e autoras tem importante função em relação a este aprofundamento de estudos.

A respeito do ato de estudar, numa perspectiva crítica coerente com o pensamento freireano, convém lembrar as palavras de Paulo Freire, em seu clássico texto *Considerações em torno do ato de estudar*: “Estudar é realmente um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a. Isto é, precisamente, o que a educação bancária não estimula”. (FREIRE, 1982, p. 9). No desenvolvimento do texto, argumenta que “não se mede o estudo pelo número de páginas lidas numa noite ou pela quantidade de livros lidos num semestre. Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. (FREIRE, 1982, p. 12). Penso que esta postura crítica do ato de estudar é fundamental neste momento e representa uma atitude de resistência contra a banalização e a distorção do pensamento freireano. Credibilizá-lo a partir da rigorosidade metódica nos estudos de sua obra é, pois, uma tarefa que ganha maior relevância frente à referida conjuntura, na qual o autor e sua obra têm sido objeto de crítica.

Por isso, com a escrita desta Carta Pedagógica pretendo chamar a atenção para a necessidade de realizarmos e incentivarmos a realização de estudos e leituras de Paulo Freire, em diálogo com outros autores e autoras, observando a rigorosidade metódica que lhe é própria.

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência

nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente. (FREIRE, 1996, p. 165).

Tal rigorosidade decorre da natureza política da educação, na qual a escrita é uma forma de luta, como viveu e realizou Paulo Freire.

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] escrever não é uma questão apenas de satisfação pessoal. Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados. (FREIRE, 1994, p. 15-16).

Considerando a referida rigorosidade metódica, gostaria de chamar a atenção para os trabalhos apresentados neste eixo temático, considerando a reduzida presença de estudos sobre o diálogo do pensamento freireano com outras autoras, apesar de o título empregado fazer uso da flexão de gênero. Em trabalho apresentado a este respeito no ano passado, apresentei um quadro que reapresento a seguir:

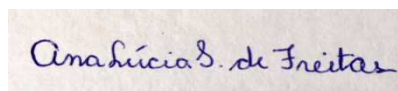
Quadro 1 – Análise da questão de gênero nas aproximações teóricas realizadas no eixo temático Paulo Freire em diálogo com outros autores e autoras

Grupos de análise	Totais parciais	X UNISINOS São Leopoldo 2008	XI UFRGS Porto Alegre 2009	XII PUCRS Porto Alegre 2010	XIV UFFS Erechim 2012	XV FACCAT Taquara 2013	XIX FURG Rio Grande 2017
DCAEs	96	12	12	14	25	17	16
DCAAs	14	04	01	00	02	01	06
NSA	31	06	07	00	03	02	13
Total de trabalhos	141	22	20	14	30	20	35

Fonte: Freitas (2018, p. 1831).

Ao rerepresentar esta constatação, pretendo convidá-los(as) a realizarem uma análise mais apurada a este respeito, bem como a pensar possibilidades de avançarmos, em relação à realização de estudos de aproximação do pensamento de Paulo Freire com outras autoras. Espero que esta Carta Pedagógica seja uma forma de ampliar o convite para além da XXI edição do Fórum, constituindo-se como “provocação” à continuidade do diálogo.

Grande abraço freireano,



Porto Alegre, 3 de maio de 2019.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta pedagógica sobre o estado do conhecimento do eixo temático Paulo Freire em diálogo com outros autores e autoras. *In*: PAULO, Fernanda dos Santos *et al.* (org.). **Anais do XX Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire**. Legado e presença de Freire no Rio Grande do Sul. [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018, p. 1831-1836. Disponível em: <http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/eventos/xxf/fpf/assets/basic-html/page-1.html#>. Acesso em: 11 mar. 2019.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; LIMA, Cleiva Aguiar de; MACHADO, Maria Elisabete. Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire – um movimento de (trans)formação permanente no Rio Grande do Sul. *In*: MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro. **Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2018. p. 19-35.

O ensino emancipador da arte: aproximações entre Paulo Freire e Ana Mae Barbosa

Caroline Leszczynski Nunes Lauermann¹

Carta pedagógica

Sou de uma geração que testemunhou a carta – como meio de comunicação com aqueles e aquelas que se encontravam distantes – perder seu sentido. Não quero parecer saudosista porque o saudosismo geralmente está alicerçado em sentimentos que, muitas vezes, desconsideram os fatos histórico-sociais. É inevitável dizer que os *e-mails* e outros sistemas de mensagens atuais trouxeram praticidade e agilidade para nossa vida, sem me deter no uso dessa facilidade de comunicação e informação que é assunto para outro diálogo. O que vale aqui destacar é a importância de que a educação seja cada vez mais humanizante, mesmo incorporando todas as tecnologias existentes e as que ainda existirão. Nunca nada substituirá as relações humanas e elas precisam estar no ponto de partida e no ponto de chegada de todo objetivo educacional.

A escolha desta escrita em formato de carta pedagógica se dá por considerar o teor de conversa como o melhor jeito de expor qualquer conhecimento. Quando se conversa se considera o outro. A conversa aqui delineada traz a aproximação entre Paulo Freire e o ensino da arte e tem a intenção de apontar o quanto a arte, como área de conhecimento, presente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ser enriquecedora e emancipadora.

Quando me formei em Artes Visuais, assumi o compromisso de proporcionar uma abordagem reflexiva diante das imagens, que fugisse do etnocentrismo, principalmente ao constatar, nas escolas públicas pelas quais passei, que a maioria dos(as) alunos/alunas não era de brancos/brancas. Foi a partir dessa prática em escolas periféricas da cidade de Porto Alegre que adentrei nas temáticas a respeito de representatividade, de emancipação, da arte como inserção social, etc.

¹ Mestranda em educação na Unisinos. Licenciada em Artes Visuais pela Ulbra. Professora de Artes na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *E-mail*: carollesz@hotmail.com

A arte é uma área de conhecimento que pode promover o diálogo entre o sensível e o inteligível, que não apenas tem o potencial de aproximar as pessoas da cultura visual de forma mais consciente e libertadora, mas também tem o potencial de proporcionar reflexão a respeito da formação do ser como sujeito histórico/social/cultural; por isso, compreendo a coerência em buscar o ensino de artes através de um caráter transformador e na perspectiva da cultura visual, que “é a consideração das práticas artísticas como práticas discursivas – culturais – que têm efeitos nas maneiras de ver e de ver-se” (HERNÁNDEZ, p. 43 *apud* MARTINS; TOURINHO 2011). Só posso entender a arte imbuída desta compreensão de função social porque compõe, a meu ver, uma necessária conquista de cidadania, para que, como seres no mundo e com o mundo, possamos também adquirir consciência da nossa participação nele.

Além disso, a leitura de imagens contribui para a leitura de mundo e a inserção desses leitores conscientes das produções de sentido que estas leituras nos impelem. Neste sentido, o desenvolvimento estético, favorecido pela descoberta e valorização da pluralidade étnica se soma para potencializar estas leituras e darmos um importante passo na direção da sonhada e possível emancipação dos sujeitos.

Foi através de uma professora na graduação de Artes Visuais que me aproximei dos livros de Ana Mae Barbosa. No livro *A imagem no ensino da arte*, Paulo Freire é discretamente citado, no livro *Paulo Freire: uma biobibliografia*, organizado por Moacir Gadotti, há um depoimento de Ana Mae sobre a relação de Freire com a Arte-educação, mas é no livro *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*, organizado por Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha, que os relatos desta relação são mais incisivos e claramente observados na maioria dos textos que compõem esse livro.

No método de alfabetização de Freire, a descodificação, o entendimento da palavra e a compreensão de seu significado é uma tríade que nos leva à outra: entender a palavra, compreender o significado e saber dizer a sua palavra. O fazer artístico, a leitura de obras de arte e a contextualização histórica, cultural ou social também formam uma tríade que integram a proposta para o ensino da arte de Ana Mae Barbosa.

Se, no método de Paulo Freire, uma palavra gera discussão reflexiva de determinada temática, na leitura de imagem o professor ou a professora, que nesta

metodologia exercita o saber escutar e incentiva o saber dizer do aluno, está também promovendo discussão reflexiva e democrática do conhecimento. O aluno, diante daquela imagem, não expõe seu entendimento apenas sobre arte, ele se expõe. Os retornos destes olhares revelam universos distintos que, no conjunto da sala, de aula expõem a pluralidade necessária para todo e qualquer exercício dialógico, verdadeiramente reflexivo e interessado na aprendizagem. A contextualização e o fazer artístico proposto por Ana Mae também são dialógicos e reflexivos e claramente interessados em uma construção que faça sentido para o aluno. Portanto, só posso identificar a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, como irmã da Educação Libertadora.

A pedagogia de Freire é um projeto de libertação dos oprimidos, assim como cobiçar a liberdade é pretender que as pessoas possuam autonomia para poderem ver e compreender criticamente o significado das imagens a que são diariamente submetidas. Um dos meios de fuga da alienante dominação visual é compreender sobre o encantamento e poder de coerção que as imagens exercem em nossa vida; nesse sentido, o ensino de artes, focado no desenvolvimento estético, através da leitura de imagens, cumpre uma importante função. Ele encoraja a busca pois reflexão diante das imagens, e essa postura é levada para o mundo que nos cerca, caracterizando uma positiva conscientização visual. É preciso, portanto, educar o olhar e aguçar a compreensão estimulando o ver, o perceber e o questionar. “Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte” (BARBOSA, 2010, p. 33) assim como “a compreensão de um texto não é algo que se recebe de presente” (FREIRE, 2011, p. 14), porque “exige trabalho paciente de quem por ele se sente problematizado”. (p. 14).

A transformação social só pode ser alcançada pela via de um processo de conscientização que atinja o exercício de cidadania, do contrário sempre será manipulatória. O ensino de Artes contemporâneo rompe com a preocupação de apenas formar alunos e alunas que se expressem, mas de contribuir na formação de alunos e alunas que consigam ler suas realidades e que sejam capazes de produzir suas intervenções nesta realidade. A contemporaneidade, mais do que nunca, exige nosso desenvolvimento como leitores de palavra, de imagem e de mundo, com capacidade interpretativa, reflexiva e questionadora para atuarmos com consciência como cidadãos de nosso tempo. O ensino da Arte, desde os anos

iniciais, com a abordagem triangular e concepção emancipatória, se soma na busca do desenvolvimento destas capacidades.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

Perspectivas de uma educação para a liberdade: aproximações entre Sartre e Freire

Altemir Schwarz¹
Roberta A. Tonietto²
Rosângela S. Jardim³

O artigo pretende discutir conceitos freireanos com aproximações à filosofia de Sartre, como a constituição do sujeito autônomo pelo viés da educação e do ambiente escolar, como espaço relacional por excelência. Discute-se a ideia de liberdade frente à pluralidade, aos problemas relacionados à autonomia e suas implicações para a construção do conhecimento e do compartilhamento de saberes. Sabe-se dos distanciamentos entre os autores, mas esboça-se um vislumbre de aproximação conceitual, em uma perspectiva de diálogo e contraposição. Ao contrário de Freire, Sartre não tematiza a educação; então, nosso esforço é interpretar sua filosofia a partir da escola; faz-se um esforço conceitual para ser o mais fiel possível aos conceitos abordados pelo autor e, em virtude dos distanciamentos, os recortes teóricos apresentam, por certo, distinções significativas de linguagem, que permitem ao leitor vislumbrar as aproximações e os distanciamentos. A escola, espaço de relações, é também o espaço onde o ser (Em-si) percebe-se e percebe o mundo à sua volta, a partir das possibilidades de ser que aquela realidade de mundo apresenta. Neste sentido, o Em-si torna-se objeto de constituição em relação com outros objetos dados. Esse desvelar-se do mundo é relacional, não só em sentido do *Isto* com os objetos, mas por excelência com o Outro, que integra o campo de minha experiência possível. A presença do Outro impõe e estabelece a constituição do eu. Minha experiência de mundo só é possível pela existência desse mundo que se desvela, e minha compreensão, enquanto indivíduo livre, se dá pela presença do Outro a se desvelar e a organizar minha experiência possível. Sendo assim, o processo de construção do conhecimento é relacional, antes de ser científico. Não há detentor de verdade

¹ Mestrando em Educação Prosuc/Capes pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* altemirfilosofia@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* betatonietto@gmail.com

³ Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* rsjardim@senacrs.com.br

absoluta que transmita a um ignorante essa verdade. Há uma constituição relacional permanente frente aos saberes. Portanto, em Sartre essa experiência não se dá de modo unilateral do eu com os *istos*, mas relacional e reciprocamente constituídas pelo ser-para-o-outro. Enquanto me constituo objeto para o outro, este se apresenta como objeto para mim. Tudo o que é válido para mim é válido para o outro. Aqui é possível perceber certo grau de igualdade relacional frente aos saberes, até mesmo uma humildade intelectual que permite a criação de um ambiente de aprendizado. Na reflexão de Freire, não há docência sem discência e todos devem assumir a produção do saber: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1999, p. 12). Impõe ao ser, aqui entendido como professor e aluno, que constitui, em sua liberdade, a necessidade de agir sobre a liberdade do outro. É importante sublinhar que Paulo Freire aborda uma tensão entre o tema liberdade e autoridade. Minha existência impõe um limite à liberdade e encontra no outro um limite, mas isso não anula a liberdade, a fortalece, no sentido de dar-lhe autoridade na relação e não na imposição.

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, 1999, p. 40).

Nesse sentido, a pluralidade presente no espaço escolar impõe limites à minha liberdade. Numa perspectiva idealista e igualitária de educação, poderíamos pensar que, então, o ambiente escolar pode ser visto como nocivo à liberdade. Porém, é justamente o contrário que aqui defendemos. A escola é espaço de pluralidade e de relação, é o lugar onde o Em-si e o Para-si constituem-se livres e, assim, saem do isolamento e põem-se em relação. Se ensinar não é transferir conhecimentos, a escola deve ser um espaço que privilegia a formação de uma autonomia à altura dos desafios que compõem a sociedade, respeitando a identidade dos educandos, que busque e oriente na direção de uma autonomia da facticidade e que assume uma responsabilidade que não é abstrata, mas que é responsabilidade em resposta aos conflitos presentes nas relações humanas. Nesse contexto de ensinar, o educador assume um papel criativo e livre, age refletindo

sobre sua prática pedagógica, a qual deve ser orientada por uma ética; busca desenvolver a capacidade crítica, valorizando os conhecimentos empíricos, questionando seu papel político pedagógico e enfatizando a necessidade de interação com o outro. Assumindo tal posição frente à pluralidade, propomo-nos a discutir o papel do professor no ambiente escolar, a partir da filosofia sartreana e freireana, e o fazemos considerando o pressuposto de que o professor é um sujeito de referência no desenvolvimento da autonomia. É do professor o papel de organizar, de planejar o processo de construção do conhecimento e de estabelecer os possíveis fins aos quais as ações pedagógicas se destinam. Em síntese, cabe primeiro ao professor agir com vistas à um fim. Por “fim” compreenda-se uma intencionalidade afetiva, o objetivo último a que se destina uma ação. O fim em Sartre foge da ideia de um ideal, é a contemplação do não ser que motiva todo o ato intencional e todo o desenvolver de um projeto. O professor, ao estabelecer um fim de sua ação educativa, desencadeia, a partir da liberdade e da escolha, uma série de ações que acarretarão a construção de muitas subjetividades e balizarão projetos livres, sendo o professor um real limite à liberdade dos estudantes. É plausível que se espere do professor um conjunto de modos de intervenção que desencadeiem enfrentamentos dos próprios limites dos estudantes de maneira que façam suas conseqüentes escolhas e avaliem as responsabilidades daí decorrentes. É nesse contexto de enfrentamento pedagogicamente mediado que se poderá potencializar a formação subjetiva e os projetos dos sujeitos envolvidos. Ao professor não cabe direcionar ou determinar qualquer resultado. Ao contrário: nessa mediação, o professor apresenta-se como limite à liberdade dos estudantes e, no tensionamento frente a esse limite, está o maior potencial de intervenção formativa. Todo aquele que age, age com vistas a um motivo, busca uma determinada situação e, conforme a situação vai se revelando, vai se apresentando como apta ou não para atingir o fim desejado. Traça-se um plano de ação com vistas ao fim almejado; e, na medida em que as escolhas vão sendo postas em prática, vai-se percebendo-as como colaboradoras ou empecilhos ao projeto final. Este é, por certo, o *modus operandi* do agir do professor enquanto profissional da educação, responsável por um projeto pedagógico, pela construção de um planejamento que contemple a realização de um fim – a aprendizagem.

[...] agir é modificar a *figura* do mundo, é dispor de meios com vistas a um fim, é produzir um complexo instrumental e organizado de tal ordem que, por uma série de encadeamentos e conexões, a modificação efetuada em um dos elos acarrete modificações em toda a série, para finalizar, produza um resultado previsto. Mas ainda não é isso que nos importa. Com efeito, convém observar, antes de tudo, que uma ação é por princípio *intencional*. [...] A adequação do resultado à intenção é aqui suficiente para que possamos falar de ação. (SARTRE, 2003, p. 536).

Freire defende a autonomia focada no educando, com um ensino democrático; faz-nos refletir sobre o papel da formação docente e sua prática; para o autor o conhecimento se dá com interação entre professor e aluno. Nesse sentido, o professor passa a ser o mediador do conhecimento, em que haja rigorosidade metódica, que consiste no professor buscar o conhecimento existente e estar aberto a discutir e ensinar a produção ainda não existente em seus alunos; esse ensinar exigirá, segundo Freire, pesquisa. A mesma se dá para que aja a certificação, pois certificando-se intervém-se, intervindo educo e me educo, ou seja, essa pesquisa possibilitará conhecer e comunicar aos demais. Pretendemos assim apontar uma possibilidade de aproximação entre Sartre e Freire, compreendendo os limites do empreendimento proposto. Percebemos que ambos tematizam a liberdade e a autonomia e podem contribuir significativamente para a reflexão da escola, espaço de relações, como o ambiente formativo por excelência, potencializador dos saberes, propulsor do ensino e da aprendizagem dos mesmos, carente e exigente de relações éticas, cômico de seu papel social. Não se esgota o tema, temos a intenção apenas de provocar e introduzir o diálogo, para posteriores desenvolvimentos e reflexões mais aprofundadas.

Referencias

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Construção de minimundos: uma ferramenta para discutir o existir

Ana Boeira Porto¹
Aline Silva de Bona²

Introdução

Iniciaremos nos imaginando em um dia quente e você comprando uma garrafa de água para se refrescar. Após beber toda a água, uma das atitudes possíveis e corretas, quanto ao destino da garrafa, seria pensar “vou jogar fora”. Analisando esta sentença, questionamos: onde se localiza o *fora*? Considere agora o Planeta como um globo delimitado por gases, circundando uma estrela incandescente, em uma das milhares de galáxias existentes. Questionamos novamente: Onde se localiza o *fora*? Percebemos, assim, que o *fora* depende do referencial. Enquanto humanos, nosso referencial foi construído para percebermos que existe um *fora* e ele está onde nosso campo de visão não alcança. Assim, ele pode ser uma lixeira ou um aterro sanitário. O que não percebemos é que este *fora* é, na realidade, a natureza. O que seria um aterro sanitário se não um local temporário para que as coisas se degradem? Assumir que existe o *fora* é se distanciar da natureza da qual somos oriundos(as). Dessa forma, buscar práticas que aproximem sujeitos do *Homo sapiens* é construir novas perspectivas de ver e viver a existência, enquanto sujeitos críticos. O presente estudo é um recorte do trabalho de conclusão de curso da primeira autora, no qual apresenta uma prática a ser desenvolvida com estudantes do Ensino Médio, **objetivando** a construção de novas percepções sobre a existência e vivência humana no planeta Terra.

Referencial teórico

Perceber que a concepção de *fora* que temos hoje é um dado (FREIRE, 1996, p. 17) interfere diretamente em nossa prática educativa, assumindo assim questionamentos quanto ao consumo e suas consequências. Instigar estudantes a

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Osório. Aluna de Pós-Graduação em Educação Básica. *E-mail*: aanaporto@gmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Osório. Professora de Matemática. *E-mail*: aline.bona@osorio.ifrs.edu.br

pensarem sobre o por quê de consumirmos tanto é construir percepções críticas sobre o sistema no qual estamos inseridas(os) enquanto sociedade. Fomentar questionamentos alimenta a curiosidade que move e que virará descoberta e mais perguntas diferentes daquelas iniciais. Partindo de que ensinar não é transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 12), criar uma metodologia de ensino fundamentada no questionamento e na busca por respostas, é formar sujeitos que participem da produção e construção do seu próprio saber. A partir do momento em que se assume um ensino movido à construção autônoma/orientada de estudantes, podemos utilizar a transdisciplinaridade (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994) como ferramenta auxiliadora. Assim, trabalhar a existência do *fora* implica questionar o sistema capitalista, perceber o Planeta como um local finito e se enxergar enquanto humano ao mesmo tempo em que se é mais uma espécie. Para Morin (2014, p. 35), a fragmentação do conhecimento em áreas cada vez mais distintas aniquila a curiosidade. Assim, ele propõe o desenvolvimento do pensamento ecologizante (MORIN, 2014, p. 25), que consiste em situar conhecimentos em relação ao seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e natural. Para isto, é necessário um referencial que não pode ser o nosso, pois o nosso é distante daquele de quem está em construção do seu próprio saber. Para isso, se faz necessário o desenvolvimento da empatia pelo educando, através da amorosidade, da escuta, do respeito e do reconhecimento à assunção da identidade cultural. (FREIRE, 1996, p. 18).

Metodologia

A prática a ser apresentada não se caracteriza como uma metodologia de ensino para alguma matéria em específico, tão pouco é definida por um ou dois conceitos. Ela se faz na praticabilidade e flexibilidade. Pode ser, sim, utilizada para complementar o ensino de conceitos das ciências duras, mas também pode ser utilizada como tema transversal para a construção de percepções sociológicas e/ou filosóficas. É importante deixar definido que para a prática ter sentido é preciso que se assumam analogias cruciais para a compreensão do tema abordado. Assim, esta prática consiste na elaboração de um terrário, a partir de agora conceituado como um minimundo. Esta prática será ministrada a estudantes do 3º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Rio Grande do Sul – Campus Osório, em turno inverso aos das aulas regulares. Para a construção do minimundo, será disponibilizado a cada um(a) um recipiente de vidro, plantas, solo e água. A elaboração do minimundo iniciará com o questionamento de como se mantém a vida dentro de um recipiente fechado. Construiremos o ciclo de água que é a força motriz para o funcionamento do sistema, passando brevemente pelos conceitos de fotossíntese e dinâmica dos gases na atmosfera junto a desenhos esquemáticos no quadro. Após o entendimento de como o sistema funciona, partiremos para a confecção. Ao inserir os elementos dentro do recipiente, será discutida a importância de cada um para o funcionamento equilibrado do minimundo. Quando terminarmos a confecção e, através do discurso, como agente instigador, questionaremos: “Qual a semelhança deste sistema com nosso Planeta?”, “O que sentem ao perceberem que vivemos em um sistema unido por teias invisíveis cruciais para nossa existência?”, “como nossa vivência, enquanto humano, está interferindo no equilíbrio deste sistema?”, “quando pensamos em descartar algo, pensamos logo em ‘vou jogar isso *fora*’, existe um *fora*?” Durante as discussões e construções das percepções, haverá uma ou duas pessoas redigindo anotações sobre a dinâmica, sem interferir diretamente. Para a realização de uma coleta de dados suficiente, será solicitado que as(os) estudantes enviem suas percepções escritas sobre o que pensaram quanto à prática, e o que mudou em suas percepções de mundo e existência, após a construção do minimundo via grupo de *whatsapp*, criado para este fim. Serão analisados as anotações do(as) observadores(as) e os discursos redigidos pelos(as) estudantes para compor uma análise de como o minimundo pode auxiliar ou não a construção de percepções críticas.

Análise

A construção de minimundos é uma prática que permite suscitar a percepção do *todo*, a qual envolve a compreensão da existência e manutenção da vida e do funcionamento ecossistêmico do planeta Terra, a partir de uma perspectiva ecológica. Enquanto *Homo sapiens*, trazemos o mundo físico, o mundo químico e o mundo vivo dentro nós, ao mesmo tempo em que deles estamos separados por nossos pensamentos, nossa consciência e nossa cultura. (MORIN, 2014, p. 37). A proposta desta prática, baseada na transdisciplinaridade, visa à percepção ética de

como está se dando a nossa vivência humana frente à natureza que tudo nos provê. Esta vivência pode ser considerada a *condição* proposta por Freire (1996, p. 16): Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a *condição*, entre nós, para ser.

Esta *condição*, atualmente baseada no “consumo porque posso”, “tenho e assim sou”, é uma condição racional quando consideramos que os recursos que abastecem essa *condição* são finitos? Esta *condição* esta sendo justa e ética com as desigualdades que provocamos a partir dela? Construir estes questionamentos durante a formação de sujeitos, futuras(os) cidadãos(ãs) que estão prestes a sair da escola, pode auxiliar na percepção de mundo, apresentando a eles(as) uma nova perspectiva da condição humana, além de possuir elementos que lhes permitem suscitar habilidades e aptidões. A escola, ambiente de formação e construção, nos permite a aplicação desta prática, para repensar as reproduções ideológicas que nos cercam. Assim, a construção do minimundo espera amorosamente auxiliar na aproximação entre o ser humano e a natureza, na qual ele pertence, habita e irracionalmente explora.

Resultados alcançados (ou esperados)

A partir destes e de outros questionamentos que virão, esperamos sensibilizar os(as) estudantes para reaproximá-los(as) da natureza, mostrando-lhes que somos viventes de uma casa finita e frágil. Esperamos que nossa prática suscite a percepção de que somos mais uma das milhares de espécies dependentes dos ciclos biogeoquímicos, assim como qualquer outro ser vivo neste Planeta. Almejamos que nossa prática permita uma percepção uníssona da existência com a mãe natureza, embasando assim questionamentos críticos sobre nosso comportamento e o sistema no qual nossa sociedade tem reproduzido.

Referências

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

FREITAS, L. DE; MORIN, E.; NICOLESCU, B. Carta da transdisciplinaridade. **Educação e Transdisciplinaridade**, Brasília: Unesco/USP, n. 2, p. 175, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

Da modernidade à contemporaneidade: considerações sobre educação e autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire

Egidiane Michelotto¹

Introdução

Sabe-se que Immanuel Kant (1724-1804) e Paulo Freire, (1921-1997) estão situados em contextos físicos e cronológicos distintos, um no séc. XVIII outro no séc. XX. Embora distantes em termos espaciais e temporais, ambos partem do princípio de que a educação é o instrumento necessário para o desenvolvimento humano e que esta se dá continuamente, ao longo da vida, nas áreas teórica e prática. Muito embora não tenha citado Kant em nenhuma de suas obras, nem afirmado que o pensador o tenha influenciado de alguma maneira, Freire expõe noções que vão ao encontro de algumas ideias propostas por Kant, principalmente, a de alcançar autonomia a partir da superação da heteronomia, e da importância da educação na formação de sujeitos críticos, capazes de libertarem-se e de emanciparem-se. Diante disso, pretende-se neste breve estudo apresentar de forma concisa elementos comuns e/ou complementares entre as teorias kantiana e freireana, acerca da educação como meio para a construção da autonomia.

Metodologia e referenciais teóricos

A metodologia aplicada ao trabalho consiste em uma revisão de literatura, através de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, nas seguintes obras: *Sobre a pedagogia* (KANT, 2011) e *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), além dos comentadores Zatti (2007), Mulinari (2013), Pitano e Noal (2010) e Bach Junior e Stoltz (2013).

Resumo

A obra *Sobre a pedagogia* foi escrita e revisada por Kant, mas publicada por seu discípulo Theodor Rink, no ano de 1803. Nela, o pensador de Königsberg

¹ Mestra Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS Erechim). *E-mail*: Contato: egidianemuzzatto@hotmail.com

expõe seu projeto pedagógico para uma formação ética e autônoma. Para Kant, a educação é uma ação que deve seguir a experiência, ou seja, fazer sentido na prática. Com a pedagogia kantiana, confirmou-se que a educação tem o propósito de formar os sujeitos para a autonomia, unindo as lições da experiência com os projetos da razão (ZATTI, 2007), a fim de harmonizar a realidade com a lei moral. É com a frase: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 2011, p. 11), que o filósofo inaugura sua obra. Nessa passagem está contida a noção de que o ser humano carrega em si uma disposição que o diferencia dos outros animais, a saber, é o único que possui razão. (MULINARI, 2013). Todavia, essa razão precisa ser aperfeiçoada ao longo da vida, por isso a educação e a orientação devem alcançá-lo. Diz Kant que a educação não deve apenas treinar as crianças, urge que as façam pensar. (KANT, 2011). Sendo assim, compreende-se que, para o filósofo, a tarefa central da educação é “orientar um ser que não pode ser conhecido por não ter essência determinada, e que, por isso, pode tomar diferentes direções, o homem é livre e por isso ele pode ser educado” (ZATTI, 2007, p. 32), associada a isso está a noção de que a educação tem o objetivo de disciplinar o sujeito, torná-lo culto e prudente e incentivá-lo à moralização, isto é, decidir pensando também na humanidade, não apenas em si. (KANT, 2011). Dessa maneira, o processo pedagógico promove o ser humano tirando-o do estado animal-irracional. Sabe-se que o ser humano, conforme Kant, não nasce bom ou mau. Segundo o pensador, a moral não é natural, mas construída. É decidida pelo próprio ser que escolhe agir bem ou mal, fazendo uso ou não da razão que lhe é inata. Complementa Zatti (2007, p. 35) apontando que, em Kant, “a realização do bem e da liberdade não dependem do mundo sensível, elas são construções do homem”. Assim, cabe ao sujeito fazer-se, educar-se, edificar-se. Nesse sentido, a educação tem papel de consolidar o caráter para colocar em prática o projeto moral exposto por Kant, o *ousar saber*, que se refere ao fazer uso do próprio entendimento e decidir de maneira livre, pelo dever à lei moral; assim, nasce a autonomia e ela fortalece o sujeito para afastar-se das formas de heteronomia, vivendo bem sua individualidade e em sociedade, sendo isso um ato de cidadania. “Daí a importância da educação: o homem é resultado desse processo; é uma construção. O progresso da sociedade vai depender do homem, especialmente no que se refere a sua ação reguladora”. (PRESTES *apud* ZATTI, 2007, p. 36). Paulo Freire caracterizou a educação como processo contínuo, cuja

função é a de desenvolver todos os potenciais humanos para a vida em sociedade. Enquanto processo de vir a ser, a educação age no homem e na mulher transformando comportamentos, sendo uma poderosa ferramenta de mudança cultural. (PITANO; NOAL, 2010). Essa noção é explicitada por Freire em toda sua obra: o ser humano constrói sua trajetória, faz-se a cada dia, é inacabado; tem em si a capacidade de ser mais, de ir além superando o que já é. Para tanto, é necessária uma prática pedagógica que rompa com os moldes tradicionais em que a transmissão de conteúdos fazia do educando um objeto receptor, não um sujeito pensador. Esse modelo era denominado, por Freire, de *educação bancária*. A educação bancária é assim chamada por assemelhar-se às transações financeiras em que a educação se resumia no depósito de conhecimentos em alunos, cuja ação era passiva. Na educação bancária, os alunos não se assumem como sujeitos históricos, sequer podem ser chamados sujeitos. É contra esse modelo de educação que o pensador brasileiro tece sua teoria pedagógica. Nela está implícita a proposta de educar para a autonomia, para a emancipação trazendo como base a conjuntura da luta contra a opressão e a dominação, sendo e fazendo-se sujeitos da história, comprometidos com a sociedade a que pertencem e, naturalmente, tendo uma postura, decidindo. Dessa forma, fica claro que, conforme Freire, a acomodação não cabe ao ser humano. O que é característica determinante do homem é a sua superação, que se manifesta pela transformação constante e permanente que o ser humano – enquanto “espécie capaz de produzir, acumular e reproduzir conhecimentos – impõe-se à natureza, superando as dificuldades do meio, ‘emprestando’ a ele sua marca, ou seja, humanizando-o como sujeito”. (PITANO; NOAL, 2010, p. 113). Não se nasce autônomo, faz-se autônomo. É essa relação de superação e construção que forma para a autonomia. Na obra *Pedagogia da autonomia* (1996), Freire dá à liberdade uma conotação ontológica, evidenciando que a autonomia tem a possibilidade de libertar e garantir a independência dos sujeitos, especialmente por estes poderem escolher as leis que determinam sua conduta. (BACH JUNIOR; STOLTZ, 2013). Dessa maneira, a educação tem o objetivo de viabilizar a autonomia, a liberdade dos sujeitos. Diante dessa realidade, não há como construir autonomia sem passar pela *conscientização*, que se caracteriza por um “esforço do conhecimento crítico dos obstáculos” (FREIRE, 1996, p. 54), que impossibilitam a transformação do mundo, a superação dos condicionantes que levam à heteronomia. (ZATTI, 2007). A

conscientização fundamenta-se na relação consciência-mundo, o que implica acessar a história de maneira crítica, com o propósito de conhecê-la para além do óbvio e do senso comum, tomando-a e transformando a realidade com aquilo que o mundo oferece.

Considerações finais

Em suma, tanto em Kant quanto em Freire, é possível observar que a liberdade se dá quando a razão é a bússola da prática humana. Sem o uso da razão, não há libertação, há sujeição. Pela educação, o sujeito torna-se consciente de que o mundo vai além de si; portanto, cabe a cada um tomar decisões coerentes com a noção de pertencimento em um contexto espacial, cultural e temporal. A educação é, nesse sentido, uma ação para e com o social, político e antropológico. Além disso, conclui-se que a educação para ambos é integral, permanente e fundamental para a harmonia e plenitude da sociedade.

Referências

- BACH JUNIOR, Jonas; STOLTZ, Tania. Educação e o conceito de liberdade de Paulo Freire. **Revista Educação em Destaque**, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 52-65, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 6. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2011.
- MULINARI, Filício. Considerações sobre a pedagogia de Kant: uma educação para a autonomia. **Revista Helius**, Sobral, v. 1, n. 1, p. 95-144, jul./dez. 2013.
- PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. Dimensionando o diálogo no pensamento de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo; GHIGGI, Gomercindo; SILVEIRA, Fabiane Tejada da; PITANO, Sandro de Castro (org.). **Leituras de Paulo Freire**: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 111-127.
- ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

A pedagogia do oprimido e o capital cultural: possibilidades de diálogo entre Paulo Freire e Pierre Bourdieu sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais

Gabriel de Castro Tereza¹
Natalia de Quadros Oliveira²

Introdução

Até metade do século XX, imperava no campo das Ciências Sociais, e mesmo no senso comum, a ideia de escola como uma instituição neutra. Acreditava-se que, através da expansão da escola pública e da globalização do ensino, seria possível transpor o atraso econômico e as injustiças sociais e, então, dar início à construção de uma sociedade mais justa e equitativa. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Entretanto, essa ideia começa a ser contestada, a partir da década de 60, na medida em que, entre outros aspectos, ocorre a divulgação de resultados de uma série de grandes pesquisas realizadas pelos governos inglês, americano e francês que, em síntese, apontavam para o forte peso da origem social sobre o fracasso e o êxito escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Nesta mesma década e daí por diante, dois notórios pensadores se dedicaram a escrever sobre a educação com um olhar crítico, questionando o sistema educacional e produzindo debates sobre os efeitos da desigualdade social, no âmbito escolar: Paulo Freire, educador brasileiro nascido em 1921, e Pierre Bourdieu, sociólogo francês nascido em 1930.

Objetivo

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma aproximação e um diálogo entre os dois autores, em especial, sobre o conceito de capital cultural, de Bourdieu, e da pedagogia do oprimido, de Freire.

¹ Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Osório. Especialização em Educação Básica Profissional. *E-mail*: gabrielct272@gmail.com

² Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Osório. Especialização em Educação Básica Profissional. *E-mail*: nataliadequadrosoliveira@gmail.com

Referencial teórico

O capital cultural de Pierre Bourdieu

A *Sociologia da educação* de Pierre Bourdieu, dentre vários conceitos, nos oferece aquilo que ele chama de capital cultural. Para o autor,

a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (2015, p. 81).

Parte de sua crítica, então, se faz por considerar que a escola reproduz e legitima as desigualdades sociais. Para Nogueira e Nogueira, o sociólogo argumenta que “o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes”. (2002, p. 18). Em outras palavras, valida-se o capital cultural dominante, com forte relação com o capital econômico.

A pedagogia do oprimido de Paulo Freire

O grande legado freireano para a educação, sem dúvida, foi o pensamento pedagógico-político, que defendia a ideia de que as desigualdades sociais alimentariam um sistema de opressão dos privilegiados sobre os desprivilegiados. Para Freire, seria necessário haver neutralidade na educação, que se refere a aspectos sociais e culturais e, assim, promover valores equânimes no intuito de imobilizar a reprodução de uma história injusta e desigual. (FREIRE, 2014).

Freire “ (2014, p. 106) pregava uma educação que fosse prática de liberdade, “um ato de intervenção no mundo. Em sua obra *Pedagogia do oprimido* (2011), aponta a educação como sendo o caminho para estimular a visão crítica e a formação de sujeitos que procuram mudar sua realidade.

Para além, caberia à pedagogia do oprimido ajudar não somente os oprimidos a reconhecerem-se como tal, mas, também, despertar-lhes um conhecimento crítico que resultasse na consciência da razão dessa situação, para que, assim, ao invés de, simplesmente, buscarem uma ascensão – de oprimidos

para opressores –, pudessem se engajar em uma luta por liberdade e pela instauração de um novo modelo de sistema. (FREIRE, 2011).

Metodologia

Para o diálogo proposto, entende-se a pesquisa bibliográfica capaz de atingir o objetivo estabelecido, ao passo que possibilita investigar a obra dos autores e de terceiros que já abordaram suas contribuições. Utilizamo-nos, então, das palavras de Fonseca (2002) para explicar que a pesquisa bibliográfica

é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (2002, p. 32).

Nesse caso, ao olhar para a obra de Freire e Bourdieu, procurou-se problematizar aspectos em comum levantados pelos autores, em relação à desigualdade social na educação.

Análise

Se é evidente a fertilidade individual do pensamento de ambos autores e suas contribuições para a educação, busca-se, aqui, propor um estudo conjunto dessas ideias, na medida em que elas se cruzam em alguns momentos. Juntas, têm o potencial de oferecer uma compreensão ainda maior sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais e, conseqüentemente, na manutenção dos dominantes como dominantes e dos dominados como dominados.

Bourdieu denuncia a disparidade que se dá, na escola, entre os jovens que tiveram acesso a uma cultura dominante frente aos que não tiveram. Deste modo, seria conferida vantagem para crianças egressas de meios culturalmente favorecidos, pois para essas, a educação escolar seria uma extensão da educação fornecida pela família. Ademais, essas crianças levariam vantagem em processos de avaliação, por exemplo, na medida em que esses processos avaliam, para além

do conteúdo, aspectos como clareza na expressão oral e escrita e uma postura pessoal considerada correta pela escola. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Porém, Pierre Bourdieu, em sua sociologia da educação, limitou-se a denunciar. Até por isso, sua análise da realidade se parece pessimista. Paulo Freire, entretanto, enquanto pedagogo, buscou métodos e instrumentos para tentar modificar as situações de injustiça com as quais se deparara ao longo de sua vida de educador.

Em contraponto a Bourdieu, Freire é de um otimismo inspirador. Em suas palavras,

o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 2011, p. 41).

Ainda que Freire não faça referência ao conceito de capital cultural, é evidente em sua obra a necessidade de se validar e trabalhar os diversos tipos de conhecimentos e saberes trazidos pelos alunos. Conforme o autor “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2014, p. 31), ou seja, é necessário levar em consideração os conhecimentos trazidos pelos alunos, de modo que haja discussão desses saberes culturais e sociais, além de relacioná-los ao conteúdo escolar, assim, atribuindo-lhes sentido.

Resultados alcançados

Esta pesquisa, de cunho educativo e social, dá-se pelo entendimento da importância do fazer (re)pensar alguns discursos sobre a educação em Freire e Bourdieu, pois este tipo de investigação possibilita a compreensão de alguns fenômenos e práticas sociais ainda contemporâneas.

A realização deste diálogo entre os autores, cada qual com seu olhar e sua área de conhecimento, parece permitir uma compreensão mais ampla sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais e nos fornece uma base para a construção de ferramentas e mecanismos de intervenção, no intuito de desconstruir o modelo de camadas dominantes sobre o de dominadas, vigente até

hoje, buscando oportunizar estratégias educacionais e sociais mais equânimes entre os indivíduos nos seus diversos espaços.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 79-88.

FONSECA, João J. Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2014.

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

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020020002000003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 abr. 2019.

Aproximações entre Paulo Freire e psicologia social crítica: dialogicidade e crítica como prática libertária

Gefferson Severo da Trindade¹
Enéias Tavares²

Nesta pesquisa abordamos questões diante da noção de dialogicidade em Paulo Freire e possíveis interlocuções entre a teoria-prática da Psicologia Social Crítica. A pesquisa tem como objetivo fortalecer uma rede conceitual entre a dialogicidade freireana e noções sobre “saber” e “crítica” em Psicologia Social Crítica. Nesse sentido, utilizamos revisão bibliográfica como metodologia, partindo de livros como *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire e *Psicologia social crítica como prática de libertação*, de Pedrinho Guareschi. Os conceitos de saber e crítica foram nossos guias diante desse aprofundamento teórico-prático. Pois são essas mesmas inferências que deram origem a uma nova visão de Psicologia Social, para além da relação indivíduo e meio social, indo ao encontro de uma possível tríade Eu-Outro-Mundo.

A Psicologia Social tem seu início com Serge Moscovici em 1961, com sua obra *La psychanalyse, son image et son public*, que procurou demonstrar a maneira como se dá a constituição de “um novo senso comum”, a partir de

¹ Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Durante a graduação participou como bolsista do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde/PET-Saúde (2013-2015). E foi Integrante do Grupo de Pesquisa Saúde, Minorias Sociais e Comunicação, da Universidade Federal de Santa Maria e Bolsista do Projeto PROCUIDADO – O Cuidado que Nós Desejamos: Uso de Crack e Representações em Saúde; Experiências de Internação Compulsória. Também é Membro-Fundador da Associação de Psicologia Analítica de Santa Maria – Instituto Simbolein (2016). Atualmente é mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras na linha de pesquisa Literatura, Cultura e Interdisciplinaridade na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Psicólogo bolsista na Coordenadoria de Ações Educacionais na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Possui atuação clínica em consultório particular.

² Possui graduação em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria, RS. Mestre em Literatura Comparada (2008) pela mesma instituição. Durante a escrita da dissertação, traduziu “Oteló – O Mouro de Veneza”, de Shakespeare, trabalho que recebeu montagem teatral sob a direção de Aline Castaman no mesmo ano. Sua tese de doutorado (2012) trata da arte poética e pictórica de William Blake. Em 2011, realizou parte de sua formação (doutorado sanduíche) na Universidade de York (Inglaterra), sob a orientação do Prof. Michael Phillips e no *Morley College of London*, onde reproduziu a técnica usada pelo artista inglês para criar seus livros iluminados. É pesquisador no Laboratório Corpus e professor adjunto no Departamento de Letras Clássicas e Linguística, onde atuou como chefe de departamento entre 2013 e 2014, Centro de Artes e Letras da UFSM, RS.

modelos científicos propostos, no caso, à psicanálise. Na mesma obra, Moscovici vai além do conceito de representações coletivas de Durkheim, como algo mais fechado em si, e elabora outro conceito, o de representações sociais. Explicitando um pouco melhor, Moscovici deu importância maior a outros saberes, para além da academia, ou das universidades. Ele inseriu assim a relação que existe entre essas instâncias e o saber do senso comum, o saber popular. (ROMANINI, 2017).

Logo, já no início a Psicologia Social nos mostra uma preocupação pela questão do *saber*. E também traz a importância do saber popular e a força do mesmo na subjetividade humana, como na construção da própria ciência. A Psicologia Social, em origem, desloca a noção de saber para outros lugares ditos como a “margem” de construções de saber. Inserindo assim maior importância para a cultura popular, colocando a mesma em pé de igualdade com as instâncias acadêmicas. (ROMANINI, 2017).

Com o início da Psicologia Social, podemos pensar em alguns aspectos diante das leituras em Paulo Freire. Uma delas está no fato de a construção do saber não hierarquizado, ou seja, onde não existe um saber reificado entre ambos. Sobre isso o autor supracitado traz:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o 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, 2007, p. 115).

No pensamento de Freire podemos perceber o conceito de diálogo horizontal como sendo relacionado à questão dos diversos saberes. Essa horizontalidade, que quebra a hierarquização do conhecimento e insere assim duas propostas que pautamos como cruciais entre Psicologia Social Crítica e Paulo Freire, os conceitos de “dialogicidade” e “crítica”.

Em contraponto há a lógica que bania o conflito, e Paulo Freire nos traz como “educação bancária”. O pensamento de Moscovici se aproxima ao de Paulo Freire, pois, em seu prefácio da obra Psicologia das minorias ativa afirma:

No mundo social, fora do laboratório, existem inovações, há revoluções, há lutas simbólicas entre maiorias e minorias, etc. Não conheço ninguém que possa realizar a proeza intelectual de demonstrar que inovar, lutar, se reduz a

mesma estrutura de respeitar à ordem, manter a uniformidade de condutas e opiniões. (MOSCOVICI, 1981, p. 18).

Diante da relação de dialogicidade e da teoria-prática em *Psicologia social crítica*, Adriane Roso traz que a dialogicidade mostra-se possível na construção dos modos crítico de maneira propositiva e não destrutiva do outro. (ROSO, 2017). Ainda sobre a mesma questão, Roso infere que a dialogicidade é vista como “o processo que valoriza momentos explicativo-narrativos em que a pessoa expõe ou fala do objeto, ao mesmo tempo em que envolve abertura, indagação, problematização e, principalmente, curiosidade para clarear a problematização sobre o objeto”. (ROSO, 2017, p. 21).

Nesse mesmo movimento, Pedrinho Guareschi (2005) afirma que, ao adotarmos uma postura crítica no mundo, percebemos que existe mais de um lado das situações, e que o absoluto, em relação ao saber, não existe. Ambos os autores, Guareschi e Paulo Freire admitem que a mudança dependa sempre, de um posicionamento crítico, inquieto, descontente e desejante, que questiona a ordem e a uniformidade de condutas e opiniões. A mudança é, então, sempre processo (projeto) e não pode abrir mão da dialógica, da tensão declarada entre posições diferentes. Essa mesma tensão, segundo Paulo Freire, está na palavra verdadeira, ou seja, aquela que proporciona o diálogo. Assim, essas palavras, quando verdadeiras, tornam-se práxis, pois transformam o mundo. (FREIRE, 2005). Esse diálogo se faz em uma relação horizontal, pois tem sua fundamentação no amor, na humildade, fé e nos seres humanos. Isso possibilita a construção de confiança, inexistente na antialogicidade da concepção bancária de educação. (FREIRE, 2005).

Trouxemos aqui o problema da dialogicidade, a partir dos elementos conceituais presentes no pensamento de Paulo Freire e Pedrinho Guareschi e refletimos sobre as questões diante do “saber” e da “crítica”, nos quais percebemos uma aproximação teórico-prática entre os autores.

Portanto, podemos inferir que a dialogicidade está presente onde existe horizontalidade nas relações. Como, também, somente a partir dessa posição, construímos uma base crítica de nós e do mundo, a palavra torna-se práxis, agente transformadora no mundo.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

GUARESCHI, P. **Psicologia social crítica**: como prática de libertação. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 1981/ 2011. (Coleção Psicologia Social).

ROMANINI, M. Implicações ontológicas, epistemológicas e éticas da teoria das representações sociais: tensão e resistências como elementos críticos da teoria. *In*: ROSO, A. **crítica e dialogicidade em psicologia social**: saúde, minorias sociais e comunicação. Santa Maria: Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciência-Editora UFSM, 2017.

ROSO, A. **crítica e dialogicidade em psicologia social**: saúde, minorias sociais e comunicação. Santa Maria, RS: Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência-Editora UFSM, 2017.

Paulo Freire e Edgar Morin: diálogo para uma educação emancipatória

Graziele Silveira dos Santos¹
Ana Lúcia Paula da Conceição²

A busca por uma educação emancipatória, autônoma e crítica vem sendo debatida em diversas frentes, desde a formação inicial até a formação permanente de professores, pois visa a uma aproximação dos conteúdos que a escola ensina com as vivências que os(as) alunos(as) possuem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais. Nesta perspectiva, o(a) professor(a) torna-se o mediador do conhecimento, despertando no(na) seu(sua) aluno(a) a curiosidade, o questionamento, o diálogo entre as ideias e, tão importante quanto, refletir sobre a complexidade, oferecendo uma visão de totalidade das representações existentes no mundo.

Assim, alicerçadas por este pensamento e também pela ideia de educação integral, temos como objetivo neste estudo problematizar os escritos de Freire e Morin, tendo como percurso metodológico a revisão bibliográfica. Para este estudo, baseamo-nos na obra *Sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin (2000), que aborda os sete buracos negros da educação, que precisam ser colocados no centro das discussões da formação humana. Junto a isso, estaremos dialogando com a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire (1996), que faz uma crítica à educação bancária, defendendo uma pedagogia fundada no respeito, na dignidade humana, na autonomia do educando, na amorosidade. As obras se complementam ao inferir uma educação integral, baseada na contextualização, na dialogicidade, na curiosidade epistemológica, na compreensão da realidade, a partir do conhecimento complexo e da tomada de consciência, apreendendo problemas que

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves. *E-mail*: graziele.siveira23@hotmail.com

² Professora orientadora. Mestra e docente no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves. *E-mail*: ana.conceicao@bento.ifrs.edu.br

sejam fundamentais por meio da “racionalidade”, segundo Morin, ou pela análise de “graus de compreensão desta realidade”, segundo Freire.

Em sua obra, Morin faz uma crítica ao conhecimento que, nas escolas, tem se dado de forma fragmentada, dificultando a possibilidade de perceber o todo dentro das partes, de perceber a grandeza e complexidade do assunto, de esgotar temas complexos, com uma visão simplista e pouco problematizadora. Para ele, “[...] as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes [...]” (MORIN, 2000, p. 40); deste modo, o ensino de disciplinas coloca o conhecimento em caixas, impedindo a percepção em sua totalidade. Esse ensino faz com que o(a) aluno(a) não veja sentido no que está aprendendo, como se aquilo não fizesse ou fará parte do seu dia a dia. Descontextualizado e fora da realidade, cairá no esquecimento. Essa perspectiva de educação, a longo prazo, pode enfraquecer a capacidade de globalizar e contextualizar os saberes, atrofiando a disposição mental de perceber a complexidade do saber.

Morin acredita que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. (2000, p. 36). Para isso “necessitamos que se cristalice e se enraíze um paradigma que permita o conhecimento complexo” (MORIN, 2000, p. 32), estabelecendo articulações entre os diversos campos de experiência e possibilitando que as áreas troquem informações entre si e viabilizem um conhecimento mais significativo. Para tanto, a curiosidade e a dúvida precisam fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, remetemo-nos aos dizeres de Paulo Freire sobre a rigorosidade metódica, sobre a ação dialógica, comunicativa, inquietante que a educação precisa exercer. O(a) professor(a), enquanto sujeito democrático, não pode negar a capacidade crítica, criativa e investigadora de seus alunos; não pode negar-lhes o seu papel ontológico de aprender a aprender, de seres investigadores; logo, não caberia a uma educação emancipadora a delimitação daquilo que o sujeito precisa aprender.

[...] é preciso, [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE 1996, p. 22).

Isso difere da educação bancária pela qual muitos de nós passamos. Fazer a desconstrução desse modelo de educação e pensar uma nova forma de conceber o conhecimento é uma das discussões atuais do campo educativo. Por isso, “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]” (FREIRE, 1996, p. 38). É um movimento constante e contínuo que precisa fazer parte do trabalho docente. Afinal, qual é nossa presença no mundo? Como diz Morin, “é impressionante que a educação que visa transmitir conhecimentos seja cega ao que é conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e a ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer”. (2000, p. 14). Este tipo de prática educativa, segundo Freire (1996, p. 99), alienante do pensamento, só pode contribuir para uma coisa: que a educação seja uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Para que isso mude, “necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a autorreformular-se” (MORIN, 2000, p. 32), buscando novas formas de pensar e fazer a educação voltadas ao mundo e para o mundo, para que o ensino tenha sentido.

Para tanto, é necessário construir uma pedagogia da autonomia, de sujeitos livres que aprendam cotidianamente a usar sua liberdade e se percebam como corresponsáveis pela História, concebendo o conhecimento como inacabado. Esta ideia carece ser compreendida, para que não sejamos crentes de uma única forma de pensar e agir, mas que suas carências e lacunas nos impulsionem a buscar novas formas e meios, reconhecendo [...] a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências (MORIN, 2000, p. 21), pois somos seres “inacabados”, em constante devir.

Precisamos construir uma pedagogia que eduque para a sensibilidade, para a amorosidade, para a emancipação. Uma pedagogia da complexidade que veja o outro em sua integralidade, como um sujeito físico, emocional e afetivo, pois como diz Morin, “é preciso conhecer o humano; antes de mais nada situá-lo no universo, e não separá-lo dele [...]. Todo o conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente”. (2000, p. 47).

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Pode o oprimido ter revolta?

Julia Rocha Clasen¹
Aline Accorssi²

Neste trabalho realizamos uma aproximação teórica entre os autores Paulo Freire e Albert Memmi, com a intenção de traçar a relação de opressão enquanto patamar estruturante da sociedade contemporânea. Levantamos algumas questões para refletir sobre essa relação. Qual a figura do opressor? Como é vislumbrado o papel histórico de transformação social do oprimido? Quais as amarras estruturantes dessa relação?

É necessário entendermos essa relação enquanto fundamental aos estudos educacionais. Pois, de qual forma seria possível pensar o papel do educador crítico, se não pautado por uma intervenção *contra hegemônica*? Pensar essa atuação é previamente compreender que não se trata de estudos isolados, menos ainda lineares. O processo de consciência do oprimido é dinâmico e só é possível pensá-lo a partir das relações sociais vivenciadas.

Esse processo constitui-se a partir do diálogo, no sentido da reflexão crítica acerca das amarras que o prendem, da necessidade histórica da ação coletiva, como meio de construção de um novo ser social: “Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem”. (FREIRE, 1987, p. 33).

A compreensão destas amarras estruturantes da sociedade é necessária para pontuar a formação desse “ser mais”, desse sujeito histórico apontado por Freire (ainda que pontuar, nesse caso seja um esforço inacabado diante da complexidade da dinâmica social é, também, indispensável para o processo reflexivo que buscamos travar aqui). O que impede a revolta do oprimido? Buscar compreender essas amarras é no sentido de contribuir para essa ação-revolta. “Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas,

¹ Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes). *E-mail*: clasenjulia1@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas. Professora adjunta no Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. *E-mail*: alineaccorssi@gmail.com

não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática”. (FREIRE, 1987, p. 33).

A imobilidade social diante da opressão é decorrente da introjeção dessa relação dicotômica entre oprimido e opressor. Estes só existem em uma relação, necessariamente, contraditória. O reconhecimento dessa relação dicotômica é constituído ao longo da vida dos indivíduos, permeando todos os seus espaços de vivência e as relações sociais; como meio de se legitimar perante a sociedade, mais que legítima, essa relação dicotômica deve ser aceita como natural e necessária, como meio de garantia da *estabilidade social*.

Para que o colonizador seja completamente senhor, não basta sê-lo objetivamente, é preciso ainda que ele creia nessa legitimidade; e para que essa legitimidade seja completa, não basta que o colonizado seja objetivamente escravo, é necessário que ele se aceite como tal. Em suma, o colonizador deve ser reconhecido pelo colonizado. (MEMMI, 2007, p. 126).

A construção dessa relação é essência da figura do oprimido, ele passa a ser em relação ao outro, incorpora a visão do opressor como dirigente de sua ação. Assim, como o opressor só pode existir enquanto tal a partir dessa correspondência, se constituindo mediante a relação de exploração, “quanto mais ele respira à vontade, mais o colonizado sufoca”. (MEMMI, 2007, p. 42).

Essa relação se mantém durante toda a vida do oprimido, sendo afirmada como necessária, introjetada durante todo seu processo de formação e exibida como “natural”, é incorporada em sua fala e ação. O rompimento dessa relação é apresentado como distante e obscuro; seria possível ao oprimido viver, se não perante o opressor?

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1987, p. 21).

O processo de opressão desacredita toda a humanidade do subalterno, em um processo de recorte de toda sua experiência, lhe retira o poder de fala e de reivindicação, lhe retira a memória e a luta, formando este enquanto “objeto do outro”.

Mas o colonizado não se sente nem responsável nem culpado nem cético; simplesmente fica fora do jogo. De nenhuma maneira é sujeito da história; é claro que sofre o peso dela, com frequência mais cruelmente do que os outros, mas sempre como objeto. Acabou perdendo o hábito de toda participação ativa na história e nem sequer a reivindica mais. Por menos que dure a colonização, perde até mesmo a lembrança da liberdade; esquece o quanto ela custa ou não ousa mais pagar seu preço. (MEMMI, 2007, p. 133-134).

A luta por liberdade do oprimido é, assim, não uma luta isolada, mas um processo que compreende tanto as condições objetivas e materiais quanto subjetivas do subalterno. Objetivas, na medida em que este reconhece-se como oprimido, por uma condição de sobrevivência perante a situação colonial, e subjetiva ao abarcar seu processo de formação enquanto sujeito. Assim, romper com a condição de opressão compreende um processo de consciência e de negação da desumanização sob a qual está submetido.

É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas”, para depois ser homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não é “a posteriori”. A luta por esta reconstrução começa no auto-reconhecimento de homens destruídos. (FREIRE, 1987, p. 35).

O processo de rompimento com a relação de opressão compreende, antes de tudo, uma reconstrução de si. É, perante a contradição latente da relação de opressão que há a possibilidade de sua superação, só diante desse processo insustentável pela sua própria essência, que é possível ao oprimido ver-se não só como objeto da opressão do outro, mas antes de tudo como parte de um grupo social.

Em seu processo de conscientização afirma seu lugar na História. Seu papel é fundamental na superação da opressão, sob a qual é submetido. “Precisamos

estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização”. (FREIRE, 1987, p. 34).

O rompimento com a relação de opressão prevê um movimento coletivo, que possibilita ao oprimido uma concepção da contradição estruturante da sociedade. Somente mediante sua constituição, enquanto sujeito integrante de uma classe, é possível vislumbrar a ação coletiva diante das amarras que o prendem e o calam.

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. (FREIRE, 1987, p. 24).

A educação apresenta-se nesse sentido enquanto processo crucial à conscientização dos oprimidos, esta é, antes de qualquer coisa, processo dialógico sobre a realidade social. No qual tanto educador quanto educandos têm papel fundamental de avanço coletivo diante das relações contraditórias. Somente ao reconhecer-se enquanto sujeito coletivo, vislumbra-se a possibilidade de não mais sustentar determinada ordem de opressão e exploração, mas de construir-se enquanto sujeito histórico, ou conforme Freire, denomina tomar forma “sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais”, em um movimento de reflexão acerca de sua própria práxis social.

Referências

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

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

Freire e Malaguzzi: diálogos e possibilidades em educação da criança no século XXI

Patrícia Giuriatti¹
Delcio Antônio Agliardi²

Este texto pretende aproximar o pensamento de Freire ao de Malaguzzi, para pensar alguns princípios teóricos implicados na educação do século XXI, de modo especial na e com a Educação Infantil. Emerge de nossas pesquisas, da leitura e da escrita que fazemos para pensar a educação escolar e não escolar, na contemporaneidade. Para isso, damos destaque à obra *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2014) e *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (HOYUELOS, 2013), para refletirmos sobre três princípios: (1) pesquisa; (2) estética e ética; (3) corporificação das palavras pelo exemplo. Para este propósito, valemo-nos da Análise de Conteúdo. (BAUER, 2015).

As aproximações e os diálogos entre esses dois autores apresentam uma potencialidade teórica latente, isto é, ambos defendiam a radical democracia na educação, a historicidade dos processos educativos, as relações entre as pessoas e o mundo e a importância de uma práxis educativa transformadora. Para Freire (2011, p. 107), “não há palavra verdadeira que não seja práxis”. Tal concepção também era vivida pelo italiano Malaguzzi, em seus diálogos com os educadores das escolas, defendendo a relação entre a teoria e a prática, ou seja, ajustando a palavra com a ação e assumindo, também, o caráter político da educação.

A historicidade da educação tem relação com o processo de documentação pedagógica, o qual está vinculado com o compromisso ético, estético e político, na perspectiva de dar visibilidade à aprendizagem da pessoa. Assim, a documentação pedagógica não é simplesmente um registro, narra as experiências dos sujeitos em diálogo com seus pares, com o conhecimento e com o mundo. Nos percursos da educação, o diálogo é visto como possibilidade de estabelecer vínculo e relação com o outro. Exige uma decisão coletiva, abertura, compreensão e disponibilidade de aceitar a palavra do outro, exercendo reflexão sobre a própria atuação.

¹ Mestra em Educação. Professora na Educação Básica. *E-mail:* pgiuriatti@gmail.com

² Doutor em Letras e Mestre em Educação. Professor no Ensino Superior. *E-mail:* daagliardi@ucs.br

Freire e Malaguzzi não dicotomizam o mundo objetivo do mundo subjetivo. Entendem que a subjetividade é o que constitui o sujeito, seu percurso de vida, sua história (sentimentos, emoções, experiências, etc.), é o que revela, ou seja, representa o lugar social que a criança ocupa, a qual está vinculada com uma concepção de humano. É pela subjetividade que o trabalho coletivo acontece. A relação com o outro se torna possível à medida que o sujeito abre um espaço interno para o outro entrar e, ao fazê-lo, coloca-se disponível ao diálogo. São dimensões que revelam os acontecimentos éticos, estéticos e políticos da relação do mundo natural com o mundo sociocultural.

Uma praxis feita no âmbito de uma pedagogia rigorosa, criativa, comprometida e, portanto, exigente, busca na inspiração em Freire e Malaguzzi uma imagem de criança potente desde seu nascimento, capaz de comunicar-se com o mundo, fazendo uso de múltiplas linguagens, que respeitam a necessidade da criança de sentir-se inteira. Para Freire (2014, p. 30-31) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Diz ainda: “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Esse modo de conceber a si mesmo e de colocar-se profissionalmente no mundo nos remete à abordagem malaguzziana, cuja pedagogia pensada e praticada “implica uma ação de autoria, sem separar o trabalho manual do intelectual, em que todos projetam e executam”. (FARIA, 2007, p. 283). O legado italiano, no qual a Base Comum para a educação infantil brasileira está inspirado, pautou-se em processos de sistematização e problematização da prática vinculados à postura investigativa do adulto em diálogo e escuta da criança e da família, cujos processos autorais legitimam os saberes e as experiências cotidianas das crianças.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire refere-se à ética e à estética como sendo a “decência e boniteza de mãos dadas”. Diz ele: “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser”. (FREIRE, 2014, p. 34). Não é possível pensar uma experiência educativa comprometida com a formação do sujeito, sem vincular-se com o desenvolvimento da criticidade.

Para Malaguzzi, a dimensão ética significa considerar que o ato de educar implica a ampliação de oportunidades possíveis, ou seja, explorar o mesmo

elemento com novos pontos de vista. Da dimensão estética, decorrem três princípios: (1) a escola é um ambiente estético habitável; (2) construir uma pedagogia é sonhar com a beleza e com o insólito; (3) educar supõe desenvolver a capacidade narrativa da sedução estética. (HOYUELOS, 2013). A estética, nessa perspectiva, é entendida como uma estrutura filosófica que faz pensar. Em grego, a *esthesis* significa dar/criar sentido. Com isso rompe a ideia de estético vinculado ao bonito ou feio, abandona o julgamento e dá espaço para a interpretação, vinculando-se ao sujeito, ao seu modo de pensar e escolher. Cria sentido sobre que humano somos e que humanos queremos ser.

Pelo viés da estética (da ética e da política, pois são três dimensões interdependentes) nos aproximamos do terceiro princípio necessário à educação, seja no cotidiano escolar ou não escolar: a corporificação das palavras pelo exemplo. “Pensar certo é fazer certo. [...] Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal”. (FREIRE, 2014, p. 35). A coerência entre a palavra e a ação ancora-se em uma dimensão política que, segundo Malaguzzi, está sustentada em três ideias: (1) a pedagogia sempre é política. Política e pedagogia estabelecem uma relação de caráter cultural e social; (2) a escola e a educação são aspectos fundamentais de transformação social; (3) a participação e a gestão social são formas de intervenção política da escola na cidade e da cidade na escola.

Por fim, consideramos que a incompletude deste trabalho é uma forma de deixar em aberto tudo aquilo que Freire e Malaguzzi pensaram de uma educação democrática e humanizadora, acreditando nos direitos de cidadania a todas as pessoas e, portanto, às crianças pequenas. Toda mudança implica contradições, obstáculos encontrados, avanços e recuos, numa vida cheia de possibilidades e transformação.

Referências

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: um revisão. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 3. ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2013.

Outros horizontes possíveis com o pensamento de Frantz Fanon e Paulo Freire

Adriana Tomiello Schonardie¹

“Aprenda a dizer sua palavra” está no prefácio de *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, escrito pelo Professor Ernani Maria Fiori. Há anos procuro, penso, juntamente com meus alunos, aprender a dizer minha palavra, nossas palavras. A partir do universo das palavras de cada um, procuramos combinar com tantas outras na busca de sentido mais reflexivo da vida em pequenos/grandes Círculos de Cultura. No cotidiano de meu trabalho com a EJA, há quase quinze anos, ensino e aprendo com a cultura popular. Percebo cada vez mais a necessidade e contribuição do referencial teórico-metodológico freireano, diante de uma realidade tão desigual e contraditória a uma educação como prática da liberdade. Dessa forma, diante do contexto atual, em que precisamos (re)existir, buscar novos paradigmas, formas de ações político-pedagógicas de enfrentarmos tamanhas desigualdades sociais, variados conflitos de classe, gênero, raça e etnia, tenho como objetivo dialogar com o pensamento de Paulo Freire e Frantz Fanon, tendo em vista a necessidade de pensar as relações de poder das palavras. Estas que, segundo Freire, para uma educação libertadora, há incompatibilidade com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mitificada, tem sido prática de dominação. Enfatiza ainda que, “Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. (FREIRE, 1977, p. 1). Nesse sentido, a assertiva freireana de que a leitura de mundo é anterior à da palavra, diz respeito, inclusive, ao lugar, à cultura em que me reconheço ou não, à história de vida de cada um como sujeito de vida. Temos enraizados na trama de nossas realidades, de nossa vida, imaginários colonizados, subjetividades capturadas. Há, portanto, necessidade de confrontar com outros olhares, saberes outros, horizontes de compreensão multidisciplinares. No prefácio da importante obra de Fanon, *Pele negra máscaras brancas* menciona que “[...] uma leitura cuidadosa da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire revela o quanto essa obra sofreu a influência de

¹ Professora na Rede Estadual de Ed. Básica. Trabalha na E.E.E.M. Prof. Oscar Pereira, com a modalidade EJA/Ensino Médio. *E-mail*: adriana.tomiello@gmail.com

Fanon”. (FANON, 2008, p. 11). Este, nascido em família de classe média, em Forte de France, Martinica, região francesa no Caribe, teve sua escrita fortemente influenciada pelo ocultamento de sua origem negra em face do branco francês. Sobre esse aspecto, há diálogos entre dois grandes pensadores – Frantz Fanon e Paulo Freire – “andarilhos” e revolucionários sob a perspectiva de seus diferentes olhares. Ambos trazem discussões a respeito da opressão, consciência, denúncia, do diálogo, das lutas que designam fenômenos constituintes das relações humanas.

Referências

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Comunicação não violenta: aproximações dialógicas entre Freire e Rosenberg

Michele Carraro¹
Henri Luiz Fuchs²

Este trabalho surge do desejo de compartilhar reflexões acerca de uma vivência de estudos, diálogos e problematizações na Pedagogia, no Campus Bento Gonçalves do IFRS. Partindo de uma busca coletiva de perspectivas educacionais humanizadas, cíclicas e transformadoras, reunimo-nos em um grupo informal de estudos em torno das contribuições da Comunicação Não Violenta (ROSENBERG, 2006) para a esfera educacional. O referencial teórico seguido mantém um diálogo atemporal com o legado de Freire, especificamente sua metodologia de educação dialógica. (FREIRE, 1983; 2005). O grupo se propõe a investigar, analisar e principalmente internalizar a Comunicação Não Violenta como um processo natural de interação entre os sujeitos. Sistematizado por Rosenberg nos Estados Unidos, na década de 60, o método inspirado nos valores gandhianos de não violência, tem como premissa a percepção da intencionalidade da maneira como nos comunicamos, buscando a identificação de sentimentos e necessidades de cada um dos sujeitos envolvidos no diálogo. Hoje é aplicado nas mais diversas áreas da vida em sociedade. No Brasil, é aporte para a Justiça Restaurativa e aos projetos de Cultura de Paz. Os efeitos positivos de sua aplicação podem ser observados, inicialmente, como mudanças individuais percebidas no nível das relações interpessoais e podem chegar à esfera institucional e sistêmica. Da mesma forma que Freire, Rosenberg propõe o diálogo autêntico como abordagem transformadora, sobre as formas alienantes e opressivas de comunicação. Desses estudos, compreendemo-nos como seres de relações, e que através da comunicação, nutrimos nossa humanidade reforçando o senso de pertencimento a um determinado grupo.

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves. Licenciatura Pedagogia. *E-mail*: carraro_michele@hotmail.com

² Doutor em Educação. Docente no curso de Licenciatura em Pedagogia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves (IFRS-BG). *E-mail*: henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br

Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 4. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

