

Número 2
Volume 1
Março de 2015
Natal/RN

Revista Festim

Experiências educacionais

Edição
Especial

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS com Paulo Freire

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

25 a 27 de março de 2015
IFRN Campus Natal Central - Tirol



ISBN 978-1-312-53006-5



9 781312 530065

ISSN 15268587



15268587 02

Org.: Ligia Mychelle e Lula Borges

Revista
Festim
Experiências educacionais

Organização:

Ligia Mychelle

Lula Borges

Natal/RN/Brasil

Março de 2015

Revista **Festim**

Experiências educacionais

Número 1 - Volume 1

Organização:

Ligia Mychelle de Melo Silva

Lula Borges

Arte, Editoração e distribuição digital

Lula Borges - Imagem e Som

lulaborges@hotmail.com.br

Ficha catalográfica

SILVA, Lígia Mychelle de Melo. BORGES, Lula (org.)
Revista Festim - Experiências educacionais. Edição
especial - Anais do III Seminário Internacional
Diálogos com Paulo Freire. V1., N. 2. Natal RN-
LULA BORGES, 2015.

ISSN - 15268587

Sumário

Apresentação.....	09
Bloco 1.....	11
Sob céus diversos, em solo fértil – Cláudia Cristina dos Santos Andrade; Inez Helena Muniz Garcia; Lídia Maria Ferreira de Oliveira.....	13
O Pensamento Político-Pedagógico de Paulo Freire: Diálogos com a Educação no Século XXI - Elza Falkembach.....	15
O vento animador para a Educação vem de Natal/RN nos Diálogos com Paulo Freire – Cecília Goulart.....	23
La investigación como Estrategia pedagógica, una propuesta de saber y conocimiento desde la Educación Popular - Marco Raúl Mejía J.....	29
A participação das crianças na esfera pública: a desigualdade social como desafio - Rosa Madeira.....	61
Paulo Freire e a construção da escola pública popular - Afonso Celso Scocuglia.....	75
Formação para professores e professoras e a manutenção da opressão nas relações pedagógicas - Ricardo Spindola Mariz.....	89
Educação Popular: na roda, na dança, no ato político – Maria do Socorro Oliveira	97
24 anos divulgando e re-inventando o legado freiriano: iniciativas do Instituto Paulo Freire - Anderson Fernandes de Alencar; Angela Maria Biz Rosa Antunes; José Moraes Neto.....	105
Formação continuada para professores alfabetizadores nas políticas públicas atuais: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado do Rio de Janeiro - Elaine Constant	115
Naturaleza y sentido del trabajo del maestro y la maestra en el siglo XXI (borrador de trabajo) – Marco Raúl Mejía J.	127
Educação ou modelação alienante? Uma reflexão crítica à ideologia sexista e homofóbica – Mirla Cisne.....	147
Paulo Freire - A educação, a cultura e a universidade: memória de uma história há cinquenta anos atrás Carlos Rodrigues Brandão	157
Ato responsável e vivências - A boniteza de mãos dadas com a decência - Valdemir Miotello.....	173


Educación Popular y sus desafíos actuales frente a la acción de movimientos sociales populares y a diversos procesos emancipatorios (Reflexiones a propósito de los movimientos de diversidad sexual y la reivindicación educativa de organizaciones LGTTBI) - María Rosa Goldar	183
Desafios da educação hoje: relação entre autonomia versus esperança - uma reflexão a partir do pensamento filosófico educacional de Paulo Freire - Tiago Tendai Chingore.....	197
 Bloco 2:.....	 215
A autonomia freireana como ponte imprescindível na construção de uma pedagogia para a potência humana - Paulo Freire e outros autores em Conversações sobre a Autonomia e a Pedagogia Poética - Ana Felicia Guedes Trindade; Tamarisa Lopes da Silva.....	217
A formação pela leitura e a leitura pela formação - Tatiane Chagas Lemos e Eva Vilma Navegantes.....	229
A Lei 10.639/2003 e o livro didático de história dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de pesquisa - Margareth Maria de Melo; Patrícia Cristina de A. Araújo.....	237
As crianças como participantes na reconstrução de contextos e processos de intervenção na família - Rosa Madeira.....	249
Educação do Campo: a classe vai à luta - Maria Rosineide Pereira; Cleane Ângelo de Oliveira; Vanuza Macedo; Ramiro Teixeira.....	269
Egito e Mesopotâmia - a história promovendo a aprendizagem pela intimidade entre a matemática, professores e alunos - Monique Ferreira Marques Meirelles; Beatriz Portugal.....	281
Experenciar o cinema: uma proposta de humanização do OLHAR - Cláudia Cristina dos Santos Andrade; Esequiel Rodrigues Oliveira.....	291
Leituras e “escrituras” do/no mundo: da diversidade de registros do caminhar... - Eliane Aparecida Bacocina; Flávia Priscila Ventura.....	303
O que nos revelam os discursos infantis em situações de reescrita na escola? Beatriz Donda e Renata Gondim	315
“O ser expressivo e falante”: produção de textos, interlocução e ensino – Lídia Maria Ferreira de Oliveira	335
Os sentidos produzidos no currículo da formação inicial de professores alfabetizadores - Edineia da Silva.....	365
Prática da oralidade na sala de aula dos anos iniciais - Maria José Guerra.....	377

Surdez e inclusão: distanciamentos e aproximações - Eva Vilma Navegantes e Celeste Azulay Kelman.....	391
Uma experiência de inovação no design proposto na formação continuada do PNAIC – Pacto de Alfabetização na Idade Certa: o relato da criação de salas de aula virtuais Moodle para educadores da rede municipal de ensino Pirai – RJ - Claudia Maria Domingos, Mônica Norris Ribeiro, Paula Cristina de Souza, Paula Valente do Nascimento Amorim, Vivian Maria Ribeiro Feliciano.....	401
Bloco3:.....	413
Cotidianidade educativa: o que ousamos ensinar/aprender hoje? Elza Falkembach...	415

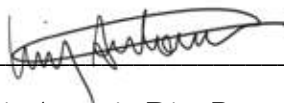
Apresentação

A **Revista Festim**, a convite de Inez Helena Muniz Garcia, coordenadora da comissão do **III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire**, torna-se suporte dos artigos do evento e, por isso, está saindo, em seu segundo número, em formato de **Anais do seminário**, numa edição especial. **Festim** é um periódico acadêmico idealizado, organizado, revisto e editado por Lígia Mychelle de Melo Silva e Luiz Antonio Dias Borges (Lula Borges), cujo interesse central consiste em divulgar as experiências vivenciadas no contexto da sala de aula. Por ter esse perfil, que também é do interesse do Seminário em questão, nosso periódico foi escolhido para ocupar a função de Anais. É necessário frisar que a Festim é uma produção independente, sem aporte financeiro e sem coligação com quaisquer entidades e/ou eventos, apesar de estar sendo utilizada, excepcionalmente, como suporte para divulgação dos textos elaborados por professoras e professores, a partir das temáticas abordadas nas mesas de diálogos e nos minicursos.

Os editores,



Lígia Mychelle de Melo Silva



Luiz Antonio Dias Borges

Bloco 1

Sob céus diversos, em solo fértil

Esta edição especial da revista Festim traz vozes que contribuíram para a construção do III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire: são registros dos pressupostos freireanos com os quais convivemos nestes três dias de março. Gonçalves Dias, apresentando um conjunto de poemas que reuniu na obra *Primeiros Cantos*, nos diz que esses textos “não têm unidade de pensamento entre si, porque foram compostas em épocas diversas - debaixo de céu diverso - e sob a influência de impressões momentâneas. Foram compostas nas margens viçosas do Mondego e nos píncaros enegrecidos do Gerez – no Doiro e no Teia – sobre as vagas do Atlântico, e nas florestas virgens da América.” Parafraçando-o, as vozes aqui presentes nasceram também sob céu diverso: em Moçambique, Portugal, Colômbia, Argentina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro, Paraíba, Rio Grande do Norte e Pará; exploram temas os mais diversos: políticas públicas, educação do campo, ética, estética, o legado freireano, leitura, oralidade, diversidade sexual, cinema, produção de texto, raça e etnia, currículo; e como a obra do poeta, algumas nasceram em outras épocas.

O Seminário, assim, constitui-se como um espaço plurivocal, polifônico: não só é constituído de muitas vozes – do movimento sindical, dos movimentos sociais, das salas de aula (desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação) e das instituições de pesquisa – mas de vozes equipotentes, com a mesma força para a transformação. Em seu solo, que se quer permeável, que se quer encharcado por todas as vozes que nele falam, brotam discursos, sentidos, já conhecidos ou ainda latentes. Como o sertão desta terra, muitas vezes tão seco, cinzento, basta uma chuva à noite para verdejar, para que suas ramagens espalhem-se, manifestem-se, dando vida à contradição: do solo seco brota a vida.

É um seminário que celebra uma importante voz da educação, Paulo Freire. Mas, porque solo fértil, traz o trabalho – princípio educativo e direito – como linha que une todos os posicionamentos, em uma militância pelo potencial educador que existe em todas as instâncias laborativas.

Desejamos que o diálogo entre as vozes presentes nessa revista e as vozes presentes no seminário semeiem boas experiências: a experiência, conforme Jorge Larossa, como algo que me passa – e por isso, me marca –, e não como algo que passa. Como as boas aulas.

Convidamos a todas e todos para *Paulofreirear* conosco.

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

Comissão Organizadora do III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire

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

O Pensamento Político-Pedagógico de Paulo Freire: Diálogos com a Educação no Século XXI.

Sombra e luz, céu azul, horizonte fundo e amplo dizem de mim. Sem eles apenas sobrevivo, menos do que existo. (FREIRE, 1995, p.16)

Nada mais oportuno do que repetir Freire ao iniciar as reflexões de apresentação deste número especial da *Revista Festim*, que reúne textos do *III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire* (Natal, RN, 2015). O depoimento do educador brasileiro está impresso em “Primeiras palavras” do livro *À sombra desta mangueira* (1995, p. 14); é singelo, porém contundente! Mais do que condições de sobrevivência, sugere Freire, é inevitável assegurar serenidade e amplitude às situações existenciais de que a humanidade, nele (e em nós) presente, necessita para perspectivar e, enquanto tal, para ser/existir.

Viramos o século em que o pensador brasileiro construiu sua existência! Ora como espectadores, ora como protagonistas, acompanhamos as mudanças sucedidas nas situações existenciais experimentadas por Freire “no seu tempo”. Sobre elas reconhecemos a historicidade dos seres, saberes, fazeres e das coisas, quando nossa curiosidade o permitiu. Nem sempre o que perspectivamos virou situação existencial dando conforto à humanidade que incorporamos a cada dia. A história não acontece apenas movida por desejos. Nem mesmo pautada por princípios claramente explícitos e acontecimentos totalmente codificáveis. As ideologias recobrem a materialidade da existência. Para compreendê-las – ideologias e materialidade –, precisamos nos afastar – “distanciar epistemologicamente” – dialogar com referenciais teóricos e caminhos metodológicos, não reduzindo o ato de conhecer às percepções e ações primeiras. Há que associar práxis e interpretação.

Freire nos ensinou: “É impossível entender a História como tempo de possibilidade se não reconhecemos o ser humano como ser da decisão, da ruptura”. (1995, p. 23). Decisão de problematizar a própria existência ao conflitar com as relações de poder que a constituem criando desigualdades, impedimentos e injustiças; decisão de ser presença no mundo, não se deixando levar pelos acontecimentos, mas intervindo sobre eles e, ao fazê-lo, buscando compreendê-los e ainda comunicando aos seus pares o compreendido. Portanto, decisão de ser no mundo, forjar e participar de coletivos organizados que promovam a ruptura (fundante) com a situação de aderência ao mundo. Decisão de denunciar e anunciar: de ser “humano”.

Freire denunciou nosso passado colonial de exploração e dominação. Chegou a afirmar: “O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. Foi uma colonização

predatória, à base da exploração econômica” (1967, p. 66) e de outras formas de dominação, acrescentamos: a racial, especialmente, associada à exploração do trabalho que deu entrada a formas diversas de subalternização. Tudo isto se manifesta nas relações de poder, no plano do conhecimento e do próprio ser.

Tanto que, ainda hoje, mantemos a matriz colonial internalizada em nossas formas de ser e de viver, embora ela venha passando por renovações. Somos permeáveis ao que vem de fora, temos dificuldade de nos identificarmos com traços da cultura que os povos originais nos legaram. E, mesmo, conhecemos muito pouco dos legados dos nossos índios, negros, ficando difícil esta identificação. O fantasma do colonizador ainda é muito forte, controla.

Nossa presença histórica, como seres de decisão e ruptura ainda é tímida. Mesmo que a partir do início dos anos 2000, tenham sido criadas condições para a adoção de atitudes, implementação de políticas e desenvolvimento de articulações “anticapitalistas” e “antineoliberais”, com os governos populares que assumiram a direção do Estado. Contudo, sabemos que sobrepujar o poder econômico sob a orientação e comando do mercado capitalista globalizado exige mais. Requer organizar um estado nacional capaz de sustentar um projeto político de transformação; favorecer a constituição de espaços institucionais de participação; democratizar a gestão das políticas públicas tendo em mente a universalização da cidadania social, o que pressupõe o reconhecimento de direitos sociais, sem discriminação de sujeitos e lugares.

Na educação popular discute-se que participação cidadã é conquista, não doação de espaço de poder. Esta participação pode ser institucionalizada, traduzir-se em política pública, mas não dispensa a organização e o movimento social para tornar-se construção coerente com as necessidades da materialidade da vida e subjetividades humanas. Em nosso país, a educação escolar tem carecido, na atualidade, desta participação. O resultado, disso, tem sido a proliferação de escolas isoladas, destituídas do clima de vivacidade que as novas gerações requerem para criar valores, desvelar sensibilidades, desenvolver práticas e, enquanto isso, estabelecer uma relação curiosa com o conhecimento, que as levem a fazer acréscimos ao que outras gerações experimentaram e produziram.

Uma escola, assim, leva a educação a carecer da boniteza! Para que assim não seja, demanda a presença alerta de quem a faz e recebe, tratando de zelar pela boa combinação entre ética e estética, ao trabalhar os conhecimentos e saberes que põe em relação em seus processos educativos. Em sua *Pedagogia da Autonomia* escreveu Paulo Freire: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”. (1997, p 36)

O *SINTE/RN* tem demonstrado saber dessas coisas. Sua história demonstra um compromisso de cunho ético, estético e epistemológico com a educação, com educandos e educandas e especialmente com aqueles e aquelas que representa: professores e professoras. Por isto zela, cuida. E faz do direito ao cuidado, agenda própria.

O *Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire* é parte desta agenda. A

Revista Festim que se constitui em uma das ferramentas pedagógicas que utiliza para comunicar-se com sua base e militância, também dela participa. É, portanto, com alegria, que anunciamos o “conteúdo” deste número especial da revista.

Cabe esclarecer que reproduzimos nesta edição da revista, a mesma organização dada ao seminário: em um primeiro bloco apresentamos os textos correspondentes às *Mesas de Diálogo* e no segundo os textos referentes aos *Minicursos*. Os textos do primeiro bloco são apresentados mediante breve comentário; os associados aos *Minicursos* se dão a conhecer mediante uma lista que anuncia títulos e autores, dado o seu grande número e dificuldade de obtê-los, em tempo, para leitura e comentário. Encerramos a *Edição Especial de Festim* com um dos textos (terceiro bloco) apresentados no *II Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire*, em 2014.

Primeiro bloco:

O texto de abertura da revista, *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta de saber y conocimiento desde la educación popular*, de autoria de Marco Raúl Mejía J., apresentado na primeira mesa do *III Seminário*, garante o pano de fundo temático para o evento bem como desta edição especial da *Revista Festim*.

Apresenta a EP como uma construção histórica, cuja “produção acumulada” disputa, com outras formas de educação, os sentidos e os significados da ação pedagógica. O século XXI, caracterizado pelo autor como tempo de rupturas, “mudança de época”, requer formas novas de vivenciar o político-pedagógico, e a EP dispõe de condições para contribuir com isto. Dentre outros argumentos, enfatiza o papel estratégico da pesquisa e mostra sua capacidade de lidar com a diversidade de lógicas que passam a estar presentes nos lugares onde a educação acontece, desafiando os processos educativos à criação, e aos educadores a incorporarem a investigação como parte da “natureza” da prática docente.

Rosa Madeira, com o artigo *A Participação das Crianças na esfera pública: a desigualdade social como desafio*, leva-nos ao universo de reflexões sobre a infância e educação da criança, vigente hoje em Portugal. Denunciando desvantagens que se apresentam às crianças pobres para acesso a oportunidades de vida e de inserção na sociedade, a autora, utilizando-se de recursos da investigação-ação-participativa nos transmite contundentes relatos de crianças, associados a práticas que afirmam seus direitos de cidadania. O texto, concebido em clima de esperança e crença nas potencialidades de mudanças das novas gerações, aponta para a possibilidade “de imaginarmos novas relações entre adultos e crianças, como (con)cidadãos e contemporâneos”.

Em *Paulo Freire e a construção da escola pública popular*, Afonso Celso Scocuglia, procura mostrar a relevância do legado de Freire, para a orientação da prática de uma escola pública coerente com valores, cultura e necessidades de emancipação das classes populares. Scocuglia analisa o pensamento do educador, a partir de suas principais obras, identificando a presença e o significado de categorias como: liberdade/libertação, diálogo, consciência crítica, politicidade da educação, entre outras.

Por meio do artigo **Formação para professores e professoras e a manutenção da opressão nas relações pedagógicas**, Ricardo Spindola Mariz discorre sobre o atual cenário da educação brasileira, enfatizando os mandatos que são dirigidos à escola e aos professores-professoras, no sentido de romper com o que denomina pedagogia da opressão. Procura refletir sobre aspectos da opressão no processo pedagógico, em especial no tocante a formação dos professores e professoras. Aponta contradições nesta formação, especialmente o fato de serem, estes profissionais, tratados como *objetos* e receberem o encargo de formar *sujeitos*. O jogo presente no interior da escola está aberto, finaliza o autor. Cabe a nós a tarefa de construir os próximos passos.

Em **Educação popular: na roda, na dança, no ato político**, Maria do Socorro Oliveira inicia sua conversa com os leitores e leitoras de *Festim* declarando suas compreensões sobre a *práxis* constituidora dos sujeitos na História e os sentimentos que emergem nessa trajetória. É então que argumenta não ser, a linguagem falada, a única forma de comunicação entre os humanos. Identifica, na educação popular, lugar de reconhecimento e geração de metodologias e técnicas que permitem aflorar esses sentimentos, distinguindo-a de “outros” processos educativos e orientações pedagógicas vigentes. Preconiza a autora baseada em leitores de Freire que, frente à efemeridade dos processos sociais, somos hoje exigidos à problematização e reconstrução de nossos pensares e formas de agir na educação. Aponta a importância dos processos educativos/formativos reconhecerem as realidades sociais onde ocorrem e estarem abertos à participação dos seus sujeitos.

Anderson Fernandes de Alencar; Angela Maria Biz Rosa Antunes; José Moraes Neto com o texto **24 Anos divulgando e re-inventando o legado freiriano: iniciativas do Instituto Paulo Freire** apresentam informações sobre as relevantes iniciativas do Instituto dirigidas à divulgação e reinvenção do legado do educador brasileiro, desde 1991, data de sua criação. Enfatizam a preocupação do Instituto em constituir-se como centro de debate, de produção e irradiação das idéias e práticas associadas à educação libertadora, em todo o planeta. Atuando mediante projetos diversos, salientam os autores, o Instituto viabiliza seu intento de zelar pela memória e democratizar o acesso à obra construída por Freire, como também o que vem sendo produzido no seu entorno.

Com o texto **Formação Continuada para professores alfabetizadores nas Políticas Públicas atuais: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa no estado do Rio de Janeiro**, Elaine Constant, expõe e analisa uma política de formação continuada de âmbito nacional, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em que “os governos, federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, firmam uma cooperação para que os estudantes dos sistemas públicos estejam alfabetizados até oito anos de idade, em Língua Portuguesa e Matemática, ao final do 3º ano do ensino fundamental”. O texto decorre de pesquisa documental e de campo e apresenta críticas relevantes para a orientação de uma política pública.

Marco Raúl Mejía J. faz-se presente nesta edição especial da *Revista Festim* também com o texto **Naturaleza y sentido del trabajo del maestro y la maestra en el Siglo XXI**. Com a experiência acumulada a partir de um trabalho continuado de investigação e formação de “maestros y maestras” em diversos países da América Latina,

o educador colombiano expõe e analisa o debate vigente em seu país sobre o trabalho docente, neste início de século. Mostra como professores e professoras e seu país, ao serem desafiados a reconstruir suas instituições, se deparam com a grande tarefa de enfrentar os condicionamentos da revolução científico-técnica em marcha e a forma como o capital vem se apropriando e reestruturando o seu projeto de incidência e controle sobre estas instituições.

Mirla Cisne, com o artigo, *Educação ou modelação alienante? Uma reflexão crítica à ideologia sexista e homofóbica*, se propõe a problematizar a possibilidade da educação vir a contribuir para uma perspectiva emancipatória ou, pelo contrário, para o fortalecimento do sexismo e da homofobia em nossas sociedades. No trabalho, a autora procura ver a educação a partir das relações sociais concretas em que ocorre.

Com o texto *Paulo Freire a educação, a cultura e a universidade: memória de uma história há cinqüenta anos atrás*, Carlos Rodrigues Brandão, faz uma retrospectiva das idéias e ações que, nos primeiros anos da década de 1960, emergem no Brasil e se difundem em países da América Latina como alternativa pedagógica de trabalho político junto às classes populares. O autor, como um dos protagonistas de iniciativas que convergiram para a constituição de *movimentos de cultura e educação popular*, mostra com propriedade os vínculos que foram se estabelecendo entre setores da população dispostos a enfrentar “a *invasão cultural* do pólo erudito/dominante sobre a *cultura popular*” e a criar condições para possibilitar um trabalho dirigido a “transformar e significar o mundo” que, ao mesmo tempo, resultasse na transformação e significação do homem.

O texto transmite a força pedagógica e política dos movimentos da época que adentraram o Estado, em especial suas universidades, afetaram associações de classe, igrejas e promoveram a criação de “outras” instituições dando lugar à expressão dos múltiplos saberes, sensibilidades, significados e valores dirigidos a refazer o mundo, as sociedades e o próprio homem.

Com o texto *Ato responsável e vivências: a boniteza de mãos dadas com a decência*, Valdemir Miotello procura refletir sobre a relação entre a ética e a estética e sobre o modo como as palavras/discurso nos constituem. Explora o conceito “amorosidade”, a partir de Freire, e argumenta sobre a necessidade de mantê-lo pautando as relações humanas. Visitando outras orientações epistemológicas, fala sobre o descenramento do sujeito, ao perguntar, de forma crítica, sobre o lugar da identidade.

O artigo *Desafios da educação hoje: relação entre autonomia versus esperança - uma reflexão a partir do pensamento filosófico educacional de Paulo Freire*, elaborado por Tiago Tendai Chingore, decorre de pesquisa que definiu como objeto as duas obras de Freire: *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Esperança*. O autor privilegia em suas reflexões o tema da emancipação do sujeito da educação em um contexto mundial que passa por profundas mudanças. Responsabiliza a escola, e faz um chamado especialmente à orientação educacional, a promover o diálogo entre professor e aluno de forma a construir subjetividades sensíveis à construção de uma cidadania responsável com o social do seu tempo.

Educación popular y sus desafíos actuales frente a la acción de movimientos sociales populares y a diversos procesos emancipatorios (Reflexiones a propósito de los movimientos de diversidad sexual y la reivindicación educativa de organizaciones LGTTBI) é a contribuição que María Rosa Goldar aporta ao *III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire* e aos leitores e leitoras da *Revista Festim*. A educadora argentina organiza seu texto fazendo inicialmente uma caracterização da Educação Popular, no marco das teorias e pedagogias críticas, em consonância com as orientações e práticas do CEAAL – Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe. A seguir, analisa a vinculação deste campo de conhecimento – educação popular - com os movimentos sociais populares a partir do seu caráter emancipatório e sua dimensão educativa e os desafios que se apresentam à Educação Popular, particularizando alguns deles como os que apresentam os movimentos LGTTBI.

O artigo assume um caráter reflexivo/descritivo e procura convocar ao diálogo o pensamento de Freire, em conformidade com as provocações do *III Seminário*, sintetizadas em seu eixo temático.

Segundo bloco:

1. A autonomia freireana como ponte imprescindível na construção de uma pedagogia para a potência humana - Paulo Freire e outros autores em Conversações sobre a Autonomia e a Pedagogia Poética - Ana Felicia Guedes Trindade; Tamarisa Lopes da Silva
2. A formação pela leitura e a leitura pela formação - Tatiane Chagas Lemos e Eva Vilma Navegantes
3. A Lei 10.639/2003 e o livro didático de história dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de pesquisa - Margareth Maria de Melo; Patrícia Cristina de A. Araújo
4. As crianças como participantes na reconstrução de contextos e processos de intervenção na família - Rosa Madeira
5. Educação do Campo: a classe vai à luta - Maria Rosineide Pereira; Cleane Ângelo de Oliveira; Vanuza Macedo; Ramiro Teixeira
6. Egito e Mesopotâmia - a história promovendo a aprendizagem pela intimidade entre a matemática, professores e alunos - Monique Ferreira Marques Meirelles; Beatriz Portugal
7. Experenciar o cinema: uma proposta de humanização do OLHAR - Cláudia Cristina dos Santos Andrade; Esequiel Rodrigues Oliveira
8. Leituras e “escrituras” do/no mundo: da diversidade de registros do caminhar... - Eliane Aparecida Bacocina; Flávia Priscila Ventura
9. O que nos revelam os discursos infantis em situações de reescrita na escola? Beatriz Donda e Renata Gondim

10. “O ser expressivo e falante”: produção de textos, interlocução e ensino – Lídia Maria Ferreira de Oliveira
11. Os sentidos produzidos no currículo da formação inicial de professores alfabetizadores - Edineia da Silva
12. Prática da oralidade na sala de aula dos anos iniciais - Maria José Guerra
13. Surdez e inclusão: distanciamentos e aproximações - Eva Vilma Navegantes e Celeste Azulay Kelman
14. Uma experiência de inovação no *design* proposto na formação continuada do PNAIC – Pacto de Alfabetização na Idade Certa: o relato da criação de salas de aula virtuais *Moodle* para educadores da rede municipal de ensino Piraí – RJ - Claudia Maria Domingos, Mônica Norris Ribeiro, Paula Cristina de Souza, Paula Valente do Nascimento Amorim, Vivian Maria Ribeiro Feliciano

Terceiro bloco

Como o texto *Cotidianidade educativa: o que ousamos ensinar/aprender hoje?* de autoria de Elza Maria Fonseca Falkembach e apresentado no *II Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire*, em 2014, encerramos esta edição especial da *Revista Festim*. Qual a grande ousadia da educadora, do educador, hoje? Esta é a questão que dá entrada às reflexões que o texto propõe. Por sua vez, destaca a importância da atitude de resistência freiriana, concebida como um entrelaçar de “reação” e “ação política”, e considera que ensinar as pessoas e aprender com elas a mover-se no mundo, resistindo aos ditames do mercado capitalista e a sua forma de convocar-nos à busca de felicidade, é uma grande tarefa que se apresenta, no Século XXI, a nós – educadores e educadoras.

Boa leitura a todos e todas.

Elza Maria Fonseca Falkembach

UNIJIÚ/RS

Referências

- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 5. reimp. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

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

Cecilia M. A. Goulart/UFF

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

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

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

O I Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire, realizado em 2013, teve como plataforma um tema de profundo significado político-educacional: “Angicos – 50 anos depois: reflexões e contribuições à prática pedagógica”, realização do SINTE/RN e do Palavramundo, envolvendo outros diferentes apoios, foi marcado por muitas mãos coletivamente organizadas. Que práticas político-pedagógicas se forjavam há 50 anos atrás? De que modo tais práticas se manifestam hoje em diferentes vozes e espaços e como são encaradas? Os objetivos, em 2013, eram aprofundar a compreensão do legado de Paulo Freire e sua atualidade; dialogar com as múltiplas possibilidades de práticas educativas e culturais fundamentadas no pensamento freireano; e propiciar

trocas de experiências entre participantes locais, estaduais, regionais, nacionais e internacionais; estabelecer diálogos que nos ajudem a compreender melhor o saber feito da experiência. O resultado foi uma fecunda convulsão de ideias, de debates e de propostas que engenhosamente se misturavam, fazendo reviver um pouco a borbulhante década de 1960, quando as discussões políticas e educacionais eram intensas e densas, imantadas com a questão da cultura. Como separar educação e cultura?

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

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

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

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

político de trabalho, de viver no mundo e construí-lo.

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

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

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

Para onde irão as nossas histórias considerando atividades que já têm respostas certas, em escritas que não abrem espaço para as singularidades dos alunos? Em leituras

que não cabem interpretações, mas cópias e localização de informações? Para onde irão nossas palavras tecidas no nosso corpo, no dia-a-dia de nossos cotidianos, muitas vezes cheios de sombras e nuvens? Como nos inscrevermos nas palavras que falamos, ouvimos, lemos e escrevemos?

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

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

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

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

Com alegria, aceitei o convite para escrever este texto. Peço licença a vocês, entretanto, para trazer dois parágrafos do artigo *Carta de Paulo Freire aos Professores* que foi publicado no periódico *Estudos Avançados*, n.15, de 2001, e está disponível na internet. Paulo Freire está exemplificando a ultrapassagem da experiência sensorial de uma adulta em sua leitura de mundo para chegar a compreender o valor do trabalho que estava realizando, como uma experiência cultural.

Certa vez, uma alfabetizanda nordestina discutia, em seu círculo de cultura, uma codificação que representava um homem que, trabalhando o barro, criava com as mãos, um jarro. Discutia-se, através da “leitura” de uma série de codificações que, no fundo, são representações da realidade concreta, o que é cultura. O conceito de cultura já havia sido apreendido pelo grupo através do esforço da compreensão que caracteriza a leitura do mundo e/ou da palavra. Na sua experiência anterior, cuja memória ela guardava no seu corpo, sua compreensão do processo em que o homem, trabalhando o bar-

ro, criava o jarro, compreensão gestada sensorialmente, lhe dizia que fazer o jarro era uma forma de trabalho com que, concretamente, se sustentava. Assim como o jarro era apenas o objeto, produto do trabalho que, vendido, viabilizava sua vida e a de sua família.

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

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

La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta de saber y conocimiento desde la educación popular ¹

Marco Raúl Mejía J.
Planeta Paz
Fe y Alegría Colombia
Expedición Pedagógica Nacional

“Creo que el futuro de la obra de Paulo Freire está íntimamente ligado al futuro de la educación popular, en tanto concepción general de la educación, poco más de 20 años después de *La Pedagogía del Oprimido* (...). [L]a educación popular marcada por esta obra continúa siendo la mayor contribución que el pensamiento latinoamericano dio al pensamiento pedagógico universal. Es el marco teórico que continúa inspirando numerosas experiencias, ya no solo de América Latina, sino del mundo. No solo en países del Tercer Mundo, sino también en los que tienen un alto desarrollo tecnológico y en realidades muy distintas.”

Moacir Gadotti²

Esta cita, de uno de los más preclaros continuadores de la obra de Paulo Freire, nos coloca de entrada en el horizonte de lo que pretende este evento y de lo que intentaré desarrollar en la ponencia, en donde intento plantear que la educación popular hoy es una construcción histórica con un acumulado propio que disputa en la sociedad a otras formas de educación los sentidos y los significados de la acción pedagógica. Ese acumulado debe ser recreado a partir de esa matriz básica para construir propuestas pedagógicas para el siglo XXI en las particularidades de un contexto que requiere recrear la tradición y apuntar a la generación de las nuevas maneras cómo lo político-pedagógico toma forma en estos tiempos.

En ese sentido, en este texto intentaré en un primer momento plantear que hay un mundo en cambio, fundado sobre el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación, que dan forma no solo a la constitución de un mundo que reorganiza al capitalismo y también a los procesos de resistencia y lucha por construir sociedades más allá de la dominación y la exclusión. En el segundo momento mostraré en forma muy sintética ese acumulado desde el cual partimos los educadores populares de este tiempo para generar res-

1 Ponencia presentada al III Seminario Internacional Diálogos con Paulo Freire, la política en la educación en el siglo XXI. Natal. Rio Grande del Norte. 25-28 de marzo de 2015.

2 Gadotti, M., Torres, C. A. Paulo Freire. Una bio-bibliografía. Buenos Aires. Siglo XXI. 2001. P. 50.

puesta a procesos de transformación, en continuidad con esa tradición.

En un tercer momento desarrollaré los fundamentos de la investigación como estrategia pedagógica (IEP), desde la perspectiva de la educación popular y la investigación-acción participante (IAP). Para ello, retomaremos la experiencia desarrollada en Colombia en el marco del Programa Ondas de Colciencias, en la cual el autor de estas líneas –conjuntamente con un equipo de colaboradores³– desarrolló una propuesta metodológica que da continuidad en estos tiempos de globalización a la construcción de resistencias y caminos alternativos para las pedagogías fundadas en investigación.

En un cuarto momento, en el sentido de lo solicitado plantearé las relaciones saber-conocimiento que están como orientadoras de la propuesta y nos muestra caminos para avanzar en un encuentro que sea fructífero entre estas dos dimensiones de la realidad existentes en nuestras particularidades culturales y en nuestros contextos. Esto significa plantear una relación bajo otros términos epistémicos y conceptuales entre el eurocentrismo y el mundo del sur.

Comprendiendo los cambios de época y civilizatorios⁴

Uno de los asuntos centrales para cualquier actor de esta sociedad, es poder dar explicación teórica, con incidencia práctica, de los múltiples cambios que acontecen en nuestras realidades y el impacto que ellas han tenido en sus prácticas, sus conceptualizaciones y explicaciones de la sociedad inmediata y del mundo que vivimos. Se ha llegado desde múltiples lugares a una especie de acuerdo común sobre esos elementos que han configurado las transformaciones de este tiempo y que cada quien elabora según sus énfasis profesionales, colocando la importancia conforme a sus intereses específicos. Un ejemplo emblemático es el del premio nobel de física, Georges Charpak (), quien después de trabajarlos concluye que asistimos a una “mutación histórico social” semejante a la que se vivió en los comienzos del neolítico hace 12.000 años. O en nuestros contextos, Jesús Martín-Barbero:

“Nos enfrentamos así a otro cambio mucho más radical, consistente en los nuevos modos de producción del conocimiento y más específicamente a las nuevas relaciones entre lo sensible y lo inteligible. Ahí reside la lucidez de Castells, quien ata la mutación digital a la superación definitiva de la separación entre los dos lóbulos del cerebro: el de la razón argumental y el de la emoción pasional, ¡que por mera casualidad resulta ser el del arte! Pues bien, hoy día a lo que en las ciencias claves como la física y la biología se llama cada día más frecuentemente ‘experimental’, es a simular digitalmente

3 María Elena Manjarrés, Jenny Ciprian, y Jorge Ramírez, entre otros, con las y los coordinadores del Programa Ondas en los 32 Departamentos del país y del Distrito Capital.

4 Desarrollado con base en apartes del documento de Mejía, M. R. *Pensar el humanismo en tiempos de globalización*. Ponencia presentada al congreso congregacional de las Hermanas Franciscanas sobre Educación Cristiana en el Siglo XXI. Medellín, 16 al 18 de agosto de 2014. Ampliación del documento presentado al congreso de Humanismo y Globalización de la Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta. Septiembre 24-26 de 2004. Inédito. Citado por: Equipo coordinador Instakids. *Propuesta de formación del equipo pedagógico de FITEC*. Bogotá. 2015. Inédito.

en computador.”⁵

Existe un acuerdo de que esos elementos configuradores de este tiempo-espacio actual son: el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación. ().

1. **El conocimiento.** Configurado en el paradigma científico de la modernidad capitalista que funda el Modo 1 de la ciencia (Copérnico, Descartes, Galileo, Newton, Hobbes) y que a lo largo del siglo XX, en su replanteamiento, da lugar al Modo 2 de la ciencia (Heisenberg, Einstein, Planck, Peat), el cual ha sido el factor básico de las modificaciones estructurales de la sociedad en los últimos 400 años.
2. **La tecnología,** la cual hace su tránsito de la técnica, produciendo una relación con el conocimiento de nuevo tipo, al generar procesos en donde las relaciones teoría-práctica se modifican a través de esas cuatro edades de la máquina: la del vapor, la de los motores eléctricos, las electrónicas, y las de la microelectrónica e informacionales.
3. **Nuevos lenguajes.** El soporte de los cambios de los dos aspectos anteriores es la emergencia de un nuevo lenguaje en la historia de la humanidad, el digital, el cual unido al escrito y al oral complejiza las formas de la cultura estableciendo una serie de cambios socio-metabólicos que inciden en las nuevas creaciones culturales y en las relaciones generacionales.
4. **La información.** Se convirtió en un elemento central en los procesos que reorganizan y reestructuran las formas del conocimiento, ya que ella es clave para el funcionamiento de todo el sistema de máquinas y tecnológico, así como de los aspectos de la producción convertidos en servicios. La información se hace complementaria y diferente al conocimiento.
5. **La comunicación.** Emergen infinidad de procesos en las nuevas realidades de la tecnología y la información, en las cuales la imagen vehicula gran parte de ellos, generando dinámicas culturales sobre nuevos soportes y una producción que ha llevado a construir de otra manera los procesos de socialización y las dinámicas de la industria cultural de masas.
6. **La innovación.** Aparece como uno de los elementos que ha tomado más preponderancia en las transformaciones en curso. La velocidad del cambio en el conocimiento, ligado a la producción permanente de nuevos productos ha convertido este aspecto en uno de los ejes de la discusión para darle su lugar en las empresas, en la educación, en las tecnologías y en las diferentes dinámicas de la sociedad.

5 Martín-Barbero, J. “¿Razón técnica vs. razón pedagógica?”, en: Zuleta, M.; Cubides, H. y Escobar, M. R. (editores). ¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas. Bogotá. Universidad Central-IESCO – Siglo del Hombre Editores. 2007. Pág. 215.

7. **La investigación.** Ella se ha convertido en uno de los factores básicos de las transformaciones en los aspectos anteriormente reseñados, y a la vez se ha constituido a sí misma como un campo de saber configurando nuevas realidades sobre las que se tejen parte de los cambios estructurales del poder en la sociedad actual.
8. **También crisis civilizatoria.** El sistema-mundo que se organiza a partir de estas realidades anteriores, supone también una crisis profunda y una reorganización de múltiples sentidos, en cuanto los supuestos en los cuales estaba basado el mundo eurocéntrico comienzan a ser cuestionados y se exige replantear esa manera como se han relacionado con la naturaleza, lo cual comienza a mostrar los límites de las teorías basadas en el crecimiento como una única posibilidad de organizar la sociedad, y en ese sentido emergen con fuerza en ese desarrollo no solo las crisis políticas derivadas de la multipolaridad, donde ninguna potencia puede hoy predeterminar los rumbos y sus influencias sobre toda la humanidad, marcada no solo por el cambio de época sino porque ya no estamos frente a un solo centro sino que ese mismo centro es parte de una crisis estructural. Ésta se hace visible en las ideas sobre las cuales ha estado fundada la organización de esta sociedad capitalista:
 - Una economía basada sobre el crecimiento infinito
 - Una naturaleza entendida como estar ahí para ser dominada por lo humano
 - Una idea de progreso sin fin
 - Unas epistemologías basadas en lo universal y en la negación de la diferencia
 - Una idea de desarrollo que plantea un lugar fijo a dónde ir y atrás todo el subdesarrollo, que da forma a todos los organismos multilaterales

Este mundo, a su vez, comienza a dejar claro que un proyecto centrado en el dominio unipolar y la eliminación de la diversidad, además de estar fundado en el consumo de energías fósiles como si no tuvieran límites, ha ido mostrando la cara que ante nuestros ojos se nos presenta bajo formas de crisis financiera, crisis climática y energética, crisis de granos y alimentos y muchas otras que nos encontramos en los lenguajes cotidianos de los diarios, las revistas especializadas y los artículos de expertos.

Con esta apretada síntesis, dejamos abierta una problemática que está a la base de los procesos de constitución de la sociedad actual y desde los cuales se re-articula la organización y los procesos de relacionamientos, así como aquellos que construyen

nuevas formas de control y reorganizan la sociedad, generando en este tránsito una sensación de novedad que pareciera dejar atrás maneras y formas cómo el poder ha actuado. Esto da origen a múltiples lecturas que hacen ver estos cambios fruto del desarrollo de la sociedad como si se tratara de dinámicas neutras, en donde el conocimiento y la tecnología hubiesen llegado a un nivel máximo de su evolución produciendo una transformación de la sociedad desde ellas y anunciando en el nuevo lugar del consumo su disfrute para todas y todos.

La particular manera de nombrar estos cambios hace el énfasis en el elemento visible que los constituye: “sociedad del conocimiento”, “sociedad de la información”, “la tercera ola”, “sociedad informacional”, “sociedad posindustrial”, “sociedad tecnocientífica”, “sociedad posmoderna”, “sociedad líquida”, y muchas otras. Sin embargo, estas denominaciones dan cuenta de algunos de esos factores que dinamizan las modificaciones en marcha, planteando un cierto clímax de ellas. Sin embargo, como aspecto importante para el análisis tienen en cuenta cómo olvidan que ellas se dan en unas relaciones de poder y de reconfiguración de los procesos de control, que vuelven a generar desigualdad e inequidad en la sociedad, reestructurando el proceso de acumulación del capital⁶.

La ciencia va a ser ese intelecto general que Marx ve materializado en el sistema de máquinas, convertida en una nueva fuente de riquezas y razón de que el conocimiento, la tecnología y sus variadas versiones de desarrollo científico se convierten en fuerza productiva inmediata y del colectivo social humano apropiada por el capital sin devolverle nada a la sociedad. Se ha logrado una incorporación de la inteligencia general al capital.

La ciencia va a ser ese intelecto general que Marx ve materializado en el sistema de máquinas, convertida en una nueva fuente de riquezas y razón de que el conocimiento, la tecnología y sus variadas versiones de desarrollo científico se convierten en fuerza productiva inmediata y del colectivo social humano apropiada por el capital sin devolverle nada a la sociedad. Se ha logrado una incorporación de la inteligencia general al capital.

Estos procesos son visibles en los desarrollos de la informática, la automatización, las cuales transforman las relaciones de los individuos con las máquinas, con lo cual según Virno⁷, a quien sigo: redujo los tiempos “muertos”, se automatizó la integración (fabricación asistida por computadores), lo cual da paso a la polivalencia con su multifuncionalidad y planes flexibles, apareciendo una fuerza laboral movable, precaria, interina, subcontratada, con división de la cadena productiva generando grupos semiautónomos y polivalentes.

La inteligencia general se convierte en una realidad en los sujetos

6 Meszaros, I. El desafío y la carga del tiempo histórico: El socialismo del siglo XXI. Edición cedida por: Vadell Hermanos/CLACSO. 2008. Caracas. Fundación Editorial El perro y la rana. 2009.

7 Virno, Paolo. Gramática de la multitud. Madrid. Traficante de sueños. 2013.

mismos al darse esa nueva forma del trabajo vivo que es el trabajo inmaterial, el cual da contenido preciso a la organización productiva de este tiempo, centrada en la ciencia, configurando un nuevo tipo de trabajo que ya no tiene su soporte principal en la materia prima, sino sobre el conocimiento, la información, la innovación, que ha de recibir ésta para que funcione el nuevo sistema de máquinas y tecnológico en lo que ha sido denominado “la nueva geografía del trabajo”^{8,9}.

En esta perspectiva se hace necesario en el análisis ir más allá, en cuanto no solo estamos ante unas transformaciones epocales y civilizatorias, sino que la forma del control capitalista se ha transformado, exigiendo nuevas interpretaciones y acercamientos, y por lo tanto, la emergencia de nuevas formas de las resistencias.

A continuación, retomamos elementos de la ponencia a presentarse en el Congreso Mundial de Educación sobre educación popular en Guadalajara, México:

I. Educación popular, un acumulado hecho movimiento y propuesta político-pedagógica

Desde las luchas de independencia en nuestra patria grande latinoamericana, la educación popular se ha venido llenando de contenido. Es así como en los primeros desarrollos de ella se tomó el nombre que se le dio en Europa para dotar a las nacientes repúblicas de un sistema público de educación que garantizara la existencia de la escuela única, laica, gratuita y obligatoria, con la cual la Asamblea francesa buscó acabar con la sociedad estamentaria y construir a partir de ella la democratización de la sociedad.

Esa discusión es ampliada y toma desarrollos propios en América (Puiggrós, 1987 y 2005)^[10], desapareciendo del panorama por períodos y resurgiendo en momentos específicos, como ola que devuelve la problemática a contextos particulares para dar respuesta en momentos donde las crisis con diferentes causas se profundizan para luego invisibilizarse y volver a emerger en las particularidades de las coyunturas y procesos sociales, en los cuales sus planteamientos adquirirán forma y buscarán respuesta. En ese primer tronco estarían: Simón Rodríguez, José Martí. En ese sentido, luchadores independentistas como Domingo Faustino Sarmiento y Andrés Bello hablaron de este tema en una perspectiva europea, de dotar de escuela pública a las nacientes repúblicas. Sin embar-

8 Sassen, Saskia. ¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización. Barcelona. Bellaterra. 2001.

9 Mejía, M. R. El movimiento pedagógico construye sus propias formas y sentidos en el siglo XXI. 2014. Inédito.

10 Puiggrós, A. De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración latinoamericana. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005.

go, Simón Rodríguez imagina una lectura que reelabora esa propuesta y la llena de un contenido que la diferencia a partir de su () [concepción] dotándola de (...) [una propuesta propia, haciéndola americana]. En este sentido, ese tronco tiene un desarrollo cuyos principales hitos serían:

- En los pensadores de las luchas de independencia, el más explícito en hablar de educación popular en este período fue Simón Rodríguez (1769-1854), maestro del libertador Simón Bolívar. [Él] habla de una educación que él denomina como popular y que en sus escritos aparece con tres características (Rodríguez, 1979):
 - Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores.
 - Educa para que quien lo haga no sea más siervo de mercaderes y clérigos.
 - Hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios.
- En los intentos de construcción de universidades populares a lo largo de la primera mitad del siglo XX en América Latina, las más notables fueron las de Perú, El Salvador y México. En ellas se trabajaba para dar una educación también con características diferenciadas de las otras universidades:
 - Educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido, los tiempos y la manera de concretar el proceso educativo.
 - Los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia.
 - Construía y orientaba hacia la organización que defendía los intereses de estos grupos.
- En las experiencias latinoamericanas de construir una escuela propia ligada a la sabiduría aymara y quechua, una de las más representativas fue la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia, promovida por Elizardo Pérez (1962). Algunos de sus fundamentos serían:
 - Existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social.
 - Se constituyen las “Escuelas del esfuerzo” en cuanto se plantean una pedagogía basada en el trabajo.
 - La escuela se extiende y es comunidad su arquitectura, su propuesta educativa. Por ello, afirma: “Más allá de la escuela estará la escuela”.

- Construir proyectos educativos al servicio de los grupos más desprotegidos de la sociedad. En este sentido, el P. Vélaz, sj, y su intento por construir una escuela desde la educación popular integral como fundamento del Movimiento Fe y Alegría (1981), desde el año 1956, construía esta idea así:
 - “Educación para romper las cadenas más fuertes de la opresión popular mediante una educación cada día más extensa y cualificada.”
 - “La democracia educativa tiene que preceder a la democracia económica y a la democracia social.”
 - “Después de tanta lucha no nos podemos resignar a vivir en una justicia media. Éste debe ser el momento más alto, más claro, más resonante de nuestra justicia integral.”
 - “Fe y Alegría nació para impulsar el cambio social por medio de la educación popular integral.”

Estos cuatro troncos históricos, en los cuales la búsqueda de una educación propia y, en algunos casos, llamada de “educación popular” fue llenada de contenidos en su momento y en las particularidades de su realidad, vuelven a surgir en nuestro continente en la década de los 60 del siglo pasado, constituyendo un quinto tronco que originaría una serie de procesos que tomarían nuevamente el nombre de Educación Popular, Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación Emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías comunitarias, de la cual Paulo Freire, miembro del Movimiento de Cultura Popular en Recife, sería su exponente más preclaro.

También la época de mayor desarrollo y auge de la educación popular a nivel teórico-práctico coincide con un momento muy específico de América Latina, en la cual se dan una serie de construcciones conceptuales y prácticas como crítica a la forma de la cultura y la colonialidad¹¹. En ese sentido, a lo largo de treinta años se da la edificación de un pensamiento propio que busca diferenciarse de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de América desde afuera, que no se lee internamente, generando líneas de acción que constituyen con la educación popular los gérmenes de un pensamiento propio que organiza y da sentido a estas realidades.

En (...) [esa perspectiva], la educación popular, en sus variados desarrollos, ha empujado una concepción en la cual no existe acción educativa y pedagógica sin contexto --y allí están presentes los diferentes elementos políticos, sociales, culturales, económicos sobre los cuales se construyen la desigualdad, la exclusión, la segregación y las injusticias en nuestra sociedad-- proponiendo concepciones y prácticas para transformar estas condiciones desde la educaci-

11 Allí estarían: la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido, la filosofía de la liberación, la investigación-acción participante, la sicología social latinoamericana, el realismo mágico en la literatura y muchas otras.

ón, entendida ésta en sus múltiples dimensiones: formal, no formal e informal, bajo el supuesto de que el solo cambio educativo no transforma la sociedad, pero si la educación no cambia, tampoco lo hace la sociedad. De acuerdo con lo anterior, reconoce la educación como un ejercicio político pedagógico.

1. Una propuesta para la sociedad con un acumulado

Así, la educación popular llega al siglo XXI con un acumulado construido en sus luchas por transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas las formas de dominio que le permiten proponerle al mundo de la educación en sus diferentes vertientes una concepción con sus correspondientes teorías, propuestas pedagógicas y metodológicas para ser implementada en los múltiples espacios y ámbitos en los cuales se hace educación en esta sociedad. En ese sentido, dota a los educadores críticos de una propuesta a ser implementada en toda la sociedad, bajo el reconocimiento de que hacerlo desde los intereses de los grupos oprimidos y excluidos permitirá la transformación de esa condición para construir sociedades más justas, más humanas y, ante todo, (...) [desde una diferencia que a la vez que enriquece] no permita la desigualdad y el control, por razones de clase, género, etnia, raza, opción sexual, edad, condiciones físicas.

Hoy ese acumulado, que nos permite ser educadores populares en este tiempo, lo podríamos sintetizar en el siguiente decálogo:

a. Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores

Desde los albores de ella en Simón Rodríguez, quien dijo que debíamos construir una educación que nos hiciera americanos y no europeos, pasando por Elizardo Pérez, quien propuso que la educación debe ser organizada con el proyecto político-económico-social-cultural de realidad que se tiene, y por Paulo Freire “quien nos enseñó que el ejercicio básico de su propuesta metodológica era aprender a leer la realidad” la educación popular ha ido constituyendo una propuesta donde los territorios, lo local, hacen que el ejercicio educativo siempre sea contextualizado. Por ello, en medio del planteamiento de una única globalización en singular, esboza la existencia de múltiples formas de ella, en cuanto el capital toma presencia en las particularidades contextuales para realizar un trabajo de lectura de lo glocal, en donde se reconocen las formas de dominación que se dan, y de qué manera. Para hacer de esta lectura una propuesta de aprendizajes situados, desarrolla la pregunta de: ¿educación en dónde?

b. Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad

En ese sentido, se inscribe en la tradición que reconoce que si las desi-

gualdades son producidas socialmente, de la misma manera pueden ser enfrentadas y solucionadas. En esta perspectiva, la tarea de la transformación de esas realidades de injusticia es una tarea de quienes sufren estas situaciones, pero también de quienes teniendo medios económicos, sociales y culturales distintos consideran que aquélla es una circunstancia que debe ser enfrentada no solo por los sujetos que viven directamente la dominación y sus efectos, sino por toda la sociedad, para construir relaciones sociales basadas en la solidaridad. Propone un trabajo pedagógico que, reconociendo los intereses de los grupos sociales empobrecidos política, económica y socialmente, los coloque en la sociedad para hacer real el aprendizaje situado en una perspectiva crítica y de construcción de las condiciones para transformar esa realidad.

c. Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra

Por ello, la tarea no es solo de un grupo específico que lucha por unas nuevas condiciones de vida, sino es un asunto ético que vela y cuida la manera de la existencia de lo humano y la vida en los mundos que habitamos. Es una corresponsabilidad con los pobres, desheredados y excluidos, pero también con el planeta, que, al estar organizado sobre un modelo antropocéntrico, ha ido degradando las formas de vida, que han sido vistas como menores y sometidas al control de lo humano. Así, el asunto ético político se refiere a las condiciones en las cuales se construyen las formas de la solidaridad, la responsabilidad y la indignación frente a la injusticia y atropello que se produzcan sobre la condición humana y las formas vivas del planeta, lo cual abre las puertas para construir un aprendizaje problematizador desde los sentidos constituidos en la pregunta: ¿educación para qué?

d. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias

En el sentido de buscar las transformaciones de las condiciones injustas, la educación popular reconoce que su escenario de acción está constituido por las relaciones de poder propias de esta sociedad, y en educación va más allá de verlo operando en la economía y el Estado o ser un simple proceso de reproducción. Por ello, identifica el poder existente en el saber, el conocimiento, el deseo, la sexualidad, el género, las formas organizativas y jerarquizadas de la sociedad, y, desde luego, en todas las relaciones que se establecen en los procesos educativos y pedagógicos. En esta perspectiva, se busca construir relaciones sociales cotidianas que muestren en el día a día que otra forma del poder es posible; de allí que se proponga consolidar formas organizadas de los grupos sociales populares, para que disputen sus intereses y sus satisfactores en la socie-

dad y originen los múltiples movimientos sociales y políticos que unen a quienes propugnan por la transformación social y la construcción de comunidades empoderadas, haciendo real, de esta manera, la pregunta de: ¿educación para quién? [y en su respuesta el aprendizaje colaborativo].

e. Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes

Se produce un reconocimiento de que los procesos educativos en la sociedad estaban fundamentados sobre lo que Freire llamó “educación bancaria”, la cual asienta un modelo transmisionista, frontal y basado en la instrucción, en donde el que sabe transmite al que no sabe. Esta idea se rompe en la educación popular, en cuanto se parte de que todos los humanos tienen un saber derivado del mundo que habitan y las prácticas que desarrollan en lo cotidiano de sus vidas; en el reconocimiento de que en todo humano están las capacidades de lo intelectual y lo manual, y que su separación es parte de la constitución de los dualismos sobre los cuales Occidente y en especial su modernidad capitalista ha construido su poder. Ese reconocimiento del saber entendido como otra dimensión del conocimiento, pero complementaria, deja en evidencia que toda relación educativa es una mediación, en la cual esos diferentes saberes dialogan, se comparten y se negocian como parte de su cultura, lo cual va a demandar tener la claridad de que quien enseña aprende y, de igual manera, quien aprende enseña.

f. Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos

No puede existir ejercicio de negociación cultural y diálogo de saberes si quien dialoga no se inscribe en una cultura que reconoce como propia a la vez que lo dota de identidad (intraculturalidad) y desde la cual constituye los procedimientos de relacionamiento con los otros mundos, a través de lo cual se le manifiestan los diferentes de la sociedad actual (interculturalidad). De igual manera, interpela un discurso de la multiculturalidad globalizante y liberal, en la cual se respeta lo diferente, pero no se lo valora. En ese sentido, se construye una diversidad que, escondida en el pluralismo, prolonga y produce desigualdad. Por ello, negociación y diálogo se fundamentan en el reconocimiento del otro o la otra, que enriquece individualmente y produce modificaciones en la esfera de la propia individuación. Se trata de entender que siempre es una relación intercultural y esta, por tanto, requiere negociaciones para fijar agendas, aprendizajes y organizaciones. En este sentido se va construyendo el reconocimiento no solo del diferente, sino también del conflicto, cuyo tránsito se debe aprender para construir las apuestas de

nueva sociedad, dándole forma a unos aprendizajes problematizadores, que hacen de la educación popular una experiencia en donde se tramitan educativamente el conflicto y la diferencia, dándole respuesta a la pregunta, ¿educación desde dónde?

g. Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas

En diferentes estudios sobre los aportes de la educación popular aparece con reiteración la idea de que les permitió a los participantes ganar confianza para reconocer la manera como en sus vidas se manifestaba el control y el dominio, lo cual les exigió realizar procesos constructores de identidad y de toma de conciencia de una lectura crítica de la realidad que les dio los elementos para proponer en su medio prácticas y procesos alternativos a los que proponía el poder. En esta perspectiva se fue moldeando una subjetividad rebelde, no solo como contestación y resistencia, sino en la elaboración de propuestas alternativas para transformar sus entornos, lo cual les permitió incidir en sus territorios y localidades, modificando y transformando prácticas, procesos, organizaciones, en cuanto su quehacer se convirtió en asunto central, en el cual mostrar y anticipar las búsquedas de sociedad alternativa, en donde la individuación es un ámbito central a ser trabajado. Esta perspectiva ha permitido ampliar su trabajo en grupos de las variadas culturas juveniles, tanto en la comprensión de sus cambios socio-metabólicos, como en responder a la pregunta ¿por qué educación en estos tiempos y en estas culturas?

h. Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades

La educación popular, con su acumulado consolidado, es un proceso en construcción colectiva permanente. No tiene un camino metodológico único, ya que se va ampliando y ganando en especificidad, con la particularidad de respuestas que se van dando en cada uno de los procesos, y retoma lo que existe y lo recrea, en coherencia con la especificidad de las resistencias y la búsqueda de alternativas para los actores implicados, haciendo real la producción de saber y conocimiento. Con ello va constituyendo no solo nuevos escenarios de acción, sino también conceptuales, mostrando esas formas alternativas en las cuales se funda en el mundo actual, no solo las resistencias, sino el horizonte de que otro mundo es posible, lo cual le ha permitido recrear desde sus fundamentos y trabajar con filigrana una crítica a las teorías de la intervención para mostrar en forma práctica procesos de mediación educativa y pedagógica, lo cual rehace los escenarios que le permiten relaborar enfoques y modelos pedagógicos desde su apuesta crítica.

i. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social

Uno de los aspectos más significativos de la educación popular es la manera cómo, al reconocer el saber de los grupos subalternos, propicia como parte de la lucha la emergencia de esos saberes sometidos por el pensamiento eurocéntrico, y para ello se han desarrollado propuestas pedagógicas y metodológicas para visibilizar ese saber y ese conocimiento presentes en sus prácticas. Es allí donde se concreta, a través de la sistematización como una propuesta para investigar las prácticas, esa otra forma de producir saber y conocimiento que ha brotado del desarrollo de su apuesta en nuestros contextos y que va mostrando en la riqueza de su producción toda su potencialidad, a la vez que va enriqueciendo no solo el acumulado propio, sino el de los diferentes aspectos, prácticas, teorías, métodos, construyendo una dinámica de nuevas teorías y conocimientos en diversos ámbitos de la acción humana y social.

j. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y la luchas en las cuales se inscriben

Uno de los aspectos que se ha hecho visible al reconocer el acumulado de la educación popular es cómo, al ser una propuesta educativa para toda la sociedad, necesita ir realizando elaboraciones conceptuales y propuestas metodológicas para la mediación con esos diferentes actores, ámbitos, dimensiones, niveles, institucionalidades, organizaciones, temas. Esto exige un reconocimiento de cómo hacer la educación popular en sus múltiples dimensiones, de tal manera que, guardando la fidelidad a sus principios, toma particularidades en cada lugar donde se realiza, saliendo de homogeneizaciones y abriéndose a impactar a la sociedad con su propuesta, reconociendo desarrollos desiguales, en cuanto algunos de esos tópicos no existían en sus agendas y comienzan a ser recuperados para ser colocados en el horizonte de una propuesta que tiene fines, intereses y prácticas diferentes a como son realizadas por la sociedad hegemónica en sus múltiples perspectivas. Esta va a ser una de las fuentes más importantes de actualización de su acumulado y del enriquecimiento de otros ámbitos que se relacionan con ello.

Este acumulado de la educación popular constituido en su práctica, nos permite concluir que hoy ese acumulado dota a ésta de una historia, un bagaje conceptual y teórico, así como metodológico, fundado en procesos epistemológicos basados en una nueva ubicación del saber-conocimiento. Este acumulado es el que hoy permite plantear la educación popular como una propuesta práctico-teórica para ser trabajada en todos los ámbitos educativos.

En esta perspectiva, durante los últimos diez años hemos venido realizando con un grupo de personas en Colombia, una propuesta para ser trabajada con niños,

niñas, jóvenes, maestras y maestros, que retomando los postulados de las pedagogías fundadas en la investigación en diferentes latitudes, los reelabora desde los postulados de la educación popular, dando forma a la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP).

III. La investigación como estrategia pedagógica (IEP), un desarrollo práctico-teórico desde la educación popular y la investigación-acción participante (IAP)¹²

La investigación como estrategia pedagógica ()

() [L]os últimos 60 años de la historia de la humanidad han estado signados por lo que algunos autores han llamado la “tercera revolución industrial”, la de la microelectrónica, o la que al decir de uno de los analistas más profundos de este tiempo, el premio nobel de física de 1992 Georges Charpak ha denominado “mutación histórica”, que tiene su fundamento y su inicio en el surgimiento de la ciencia moderna hace 400 años y que en nuestros tiempos está fundamentada en las nuevas realidades del conocimiento, la tecnología, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación, la innovación y la investigación.¹³

Estas transformaciones han colocado nuevos procesos y dinámicas en la constitución de los procesos culturales y de socialización en el mundo generando nuevas formas de producción de la vida y de la sociedad y transformando las relaciones sociales y de poder y autoridad que habían marcado el periodo anterior de la humanidad. Estas nuevas realidades, especialmente las que se han ido produciendo al interior de las tecnologías de la comunicación y el lenguaje, han llevado a constituir el denominado proceso de globalización.

Una de las instituciones más afectadas por estos cambios es la institución educativa en su conjunto, la cual ve modificar las interacciones sobre las cuales se había constituido su fundamento dando paso a relecturas de sus procesos, métodos, contenidos, lo cual ha generado en los últimos 29 años una ola de reformas y nuevas leyes de educación en el mundo. Ellas buscan de manera acelerada dar respuesta a un mundo que exige otra educación soportada sobre fundamentos diferentes a aquellos en los cuales fue constituida por la modernidad occidental, abriendo un inmenso campo de innovación en los procesos, en las estructuras y en las dinámicas de las instituciones educativas.^[14]

12 Se transcribe aquí apartes del documento antes citado de Equipo Coordinador Instakids. *Ibidem*. Pp. 13 a 17.

13 Charpak, O. *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona. Anagrama. 2005. P 54.

14 Mejía, M. R. *Globalización(es) y educación(es)*. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Desde Abajo, 2010.

En múltiples lugares se experimentan procesos de innovación educativos, buscando reconfigurar y reorganizar la escuela [y los procesos de formación] de estos tiempos. Una de las corrientes que más rápidamente se ha desarrollado a nivel internacional y nacional ha sido la de pedagogías fundadas en la indagación o en la investigación y en nuestro medio, la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP).

Los elementos constitutivos de esta cultura son:

- Desmitificación de la ciencia, sus actividades y productos para que sean utilizados en la vida cotidiana y en la solución de problemas.
- Democratización del conocimiento y saber garantizando su apropiación, producción, uso, reconversión, sistemas de almacenamiento y transferencia en todos los sectores de la sociedad.
- La capacidad del juicio y crítica sobre sus lógicas, sus usos y consecuencias.
- Las capacidades (...) [para] estas nuevas realidades (cognoscitivas, valorativas,) [volitivas, imaginativas, trascendentes, de deseo y acción]).
- Las habilidades, () [de discernir e indagar, empatía, aplicación, proyección, diversión] y conocimientos para la investigación.
- Los aprendizajes(...)[colaborativo, situado, problematizador, por indagación [crítica] basados en la negociación cultural y el diálogo de saberes]
- (...) [Constituir] sistemas de organización en comunidades de saber y conocimientos, redes y líneas de investigación.
- La incorporación en los procesos pedagógicos e investigativos de las tecnologías de la información y la comunicación.
- La capacidad de preguntarse, plantearse problemas y darles soluciones creativas a través del desarrollo de procesos de indagación.
- El desarrollo de la creatividad mediante acciones que deriven en innovaciones.
- La (...) [potencia] de cambiar en medio del cambio.
- [La transformación de sus entornos cotidianos]

(...) Por ello, la alternativa que se plantea para desarrollar una cultura ciudadana de CT+I en la población colombiana y cultura de lo virtual y lo digital en las instituciones educativas, a través de la IEP apoyada en [N]TIC, se resume en los siguientes aspectos:

- a. Construcción de una identidad que incorpore el reconocimiento de la ciencia y la tecnología como una construcción social y por lo tanto como elemento constitutivo de la cultura cotidiana tanto en los individuos como en las comunidades y las instituciones de las que hacen parte, involucrando diversos sectores de la sociedad: productivo, social, político, estatal y en los diversos ámbitos territoriales: local, departamental y nacional.
- b. Desarrollo de formas de organización orientadas a la apropiación de los valores que reconozcan una identidad cultural (...) [que endogeniza] la ciencia y a la tecnología en los aspectos mencionados en el punto anterior. Esto implica modelos de participación, movilización social y reconocimiento público de la actividad científica y tecnológica. De otra parte, la incorporación de la actividad investigativa en la escuela básica y media supone el desarrollo [y la exigencia] de mecanismos de financiamiento nacional, departamental y local; de tal forma que niños, niñas y jóvenes puedan desarrollar sus capacidades y talentos en un entorno favorable tanto de reconocimiento social como de condiciones económicas.
- c. Desarrollo de una estrategia metodológica apoyada en [N]TIC que ayude a la población colombiana a reconocer y aplicar tanto individual como colectivamente, la ciencia y la tecnología mediante actividades de investigación diseñadas según las características propias () los diferentes métodos de investigación.
- d. La apropiación de las TIC como parte constitutiva de la cultura ciudadana y democrática de la CT+I y la constitución de la realidad virtual como central al proceso de democratización del conocimiento, [saliendo del uso instrumental de ellas y convirtiéndolas en centrales a un nuevo sistema social de mediaciones culturales y por tanto educativas].

Este camino conduce a procesos de producción social de conocimiento, valoración de la diversidad, estímulo a la creatividad, interacción con los problemas del entorno y la endogenización de lo virtual y digital a través de la incorporación de las TIC en los procesos de apropiación social de la CT+I.

Desde la IEP se han promovido espacios [para salir de ese uso instrumental ["ferretería"] para que los diferentes actores incorporen el uso de nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones ([N]TIC), para potenciar el acompañamiento y las actividades investigativas, formarse colaborativamente y por auto formación, dar a conocer sus trabajos, compartir conocimientos, y reflexionar sobre las experiencias de virtualidad, con el fin de construir una () [comunidad de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación. En ese sentido, se busca cons-

truir cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación en la población infantil y juvenil desde la investigación como estrategia pedagógica].

(...) [Esto implica] desarrollar las pedagogías propias de estas nuevas realidades, lo cual significa tomar conciencia de la constitución de un espacio de geopedagogías¹⁵ en las cuales se mueve la acción educativa y pedagógica de este tiempo. Esto requiere y hace central, la innovación como uno de los aspectos a desarrollar de manera intencionada en las diferentes actividades humanas y educativas, [lo cual la convierte también en un espacio de disputa en la sociedad que debe ser trabajado desde las concepciones críticas y emancipadoras y por lo tanto desde la educación popular].

Ante este panorama, la sociedad colombiana enfrenta retos en diferentes ámbitos. Para superarlos, se requiere la generación de un conocimiento científico y tecnológico que atienda las necesidades de la población y resuelva sus problemas teniendo en cuenta las potencialidades naturales y culturales, así como las particularidades regionales, y las dinámicas de saber existentes en ellas, [sean empoderados en una nueva relación saber-conocimiento].

Igualmente, es urgente construir una democracia plena, donde toda su población pueda acceder (...) [y participar en los] procesos de generación de conocimiento y apropiación de las TIC y participe en ellos, lo que les permita formarse una opinión y participar como ciudadanas y ciudadanos en la toma de decisiones sobre su vida, sobre problemas que les afecten y sobre todos los aspectos de la existencia en que inciden la ciencia y la tecnología, logrando una ciudadanía empoderada sobre estos asuntos.

Estas búsquedas han construido caminos de política pública, los cuales son visibles en las dinámicas del programa Ondas de Colciencias (...).

2. Fundamentando la investigación como estrategia pedagógica¹⁶

1.1 La producción de desigualdad en la globalización

En clave de pregunta, nuestro punto de partida es cómo se produce desigualdad social entre naciones, entre individuos y entre regiones en el nuevo tiempo-espacio global a través de los procesos de ciencia, tecnología e innovación, y esto nos exige el ejercicio no solo de contextualizar sino de historizar estos nuevos hechos, colocándolos en un marco de intereses bajo los cuales se mueve todo el ejercicio de creación de la ciencia en el mundo actual. Por ello es necesario salir de la mirada ingenua

15 Mejía, Marco Raúl. El maestro y la maestra investigadora: fundamento de las geopedagogías. Bogotá. Inédito. 2007.

16 Este numeral ha sido tomado de Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E. La investigación como estrategia pedagógica. Una propuesta desde el sur. Bogotá. Desde abajo. 2013. Pp. 45-77. Citado por: Equipo Coordinador de Instakids. Ibídem. Pp. 23-35.

de que el asunto es construir y proponer una metodología que acerque el mundo de la ciencia e investigación a las niñas, niños y jóvenes colombianos. Nuestra preocupación es cómo hacerlo reconociéndonos en un mundo en el cual hacemos parte de un lugar en el que la distribución asimétrica de esos bienes valiosos en la sociedad actual produce nuevas formas de exclusión, de segregación y también de dominación.

Reconocer esa nueva desigualdad enclavada en la distribución de esos bienes, su uso y control, significa construir una búsqueda que a la vez que reconoce esa realidad debe dar cuenta que paradójicamente también rompe las formas de razón dualista de la que están hechas nuestras lógicas mentales de intervención (lógica secuencial aritmética). Pensar este hecho en forma paradójica significa también construir un acercamiento que, leyendo y reconociendo más allá de las desigualdades, vea en arco iris los nuevos fenómenos y nos dote de una apropiación de la problemática diferente a aquella con la cual hemos trabajado.

Se trata de tener la certeza de que ese conocimiento, esas tecnologías, esos procesos investigativos no son neutros, ya que al trabajar con ellos nos encontramos frente a productos socialmente construidos y cuando nosotros los convertimos en procesos educativos estamos haciendo de ellos una interacción construida con nuevas mediaciones sociales donde operan intereses políticos, conflictos simbólicos, pugnas económicas, lógicas diferenciadas y es ahí donde se construye lo público de este tiempo y por lo tanto es la manera de entretener la construcción de las nuevas ciudadanías. Es decir, la realidad nos mostraba educativamente no solo la necesidad de hacer reales las reconfiguraciones pedagógicas debidas a las transformaciones en el conocimiento y la tecnología, sino la necesidad de releerlas a todas como un asunto muy importante en la reconstrucción de lo público y lo político en estos tiempos, en los cuales como decía Norberto Lechner, “hay proyecciones pero no proyectos”¹⁷.

En ese sentido, el esfuerzo por construir una propuesta pedagógica que retomara la investigación en estos contextos se enclava en un debate ético-político sobre la asignación de esos bienes determinantes en la constitución de desigualdades y le apuesta por construir desde la más tierna infancia capacidad y autonomía para preguntarse y desde el ejercicio práctico de la investigación impugnar esa asignación constructora de injusticia en la esfera de la individuación, la socialización, la nación y el escenario internacional.

Por ello, mediante la apropiación directa de esos procesos investigativos, a través de la IEP, se da una nueva constitución de subjetividad

17 Lechner, N. Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. Santiago de Chile. Lom. 2002.

de estos tiempos en los cuales las culturas infantiles y juveniles en ese sentido de ser nativas digitales no solamente hacen uso de las NTIC y del lenguaje digital, sino que impugnan esa desigualdad en su práctica pedagógica, interpelan la legitimidad de ella y construyen horizontes de posibilidad en donde su práctica grupal le muestra que hay futuro compartido y que el aquí y ahora, con esa colectividad con la que trabaja, lo está construyendo y le permite pensar esos cambios y esas transformaciones porque los comienza a vivir en su vida.

En la misma dinámica, el maestro y la maestra que trabaja con la IEP comprende las posibilidades de esas transformaciones y se alimenta de ese ejercicio que realiza con sus grupos para producir los cambios y transformaciones en la esfera de su práctica pedagógica e inicia la marcha no por una ley o un mandato, sino porque encuentra allí que puede ser educador o educadora de otra manera, sin miedo, en búsqueda, sin certezas pero con la compañía del grupo con el cual va reelaborando su práctica. Ahí, en la esfera del mundo micro social van surgiendo los gérmenes de las nuevas colectividades que dan forma a la utopía de estos tiempos en educación y él y ella participan en ellas sabiendo que es un campo en construcción y ambos son parte de ello, haciendo real y concreta la idea de (...) [“buen vivir”, “vivir bien”¹⁸] planteada por nuestros grupos originarios como una manera de mantener la unidad de la naturaleza y la cultura.

Por ello, la propuesta no es formar científicos y científicas, es construir una cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación para estos tiempos de un mundo construido sobre el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación desde nuestras raíces más profundas planteadas en el buen vivir y en el ejercicio latinoamericano de la educación [popular] desarrollada en estas latitudes.

Este ejercicio pedagógico aparece como fundamento de una nueva forma de lo público que, a través de la idea de justicia educativa y justicia curricular, trabaja por construir sociedades más justas y menos desiguales. Y si después de esto los niños, niñas y jóvenes optan por ser científicos lo serán también de otra manera, como parte de la búsqueda iniciada desde la propuesta metodológica que contiene como valores fundamentales esas capacidades de lo humano (cognitivas, afectivas, valorativas y de acción) sobre las cuales se fundamenta la investigación como estrategia pedagógica.

1.2. La corriente crítica, base de la propuesta de la IEP¹⁹

El punto de partida para buscar caminos alternativos en educación des-

18 Ibáñez, A., Aguirre, N. *Buen vivir, Vivir bien. Una utopía desde el sur*. Bogotá. Desde Abajo, colección Primeros pasos. 2014.

19 Zibechi, R. *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipadoras*. Bogotá. Desde Abajo. 2015.

de una perspectiva crítica se da en el triple reconocimiento. De un lado, de cómo, derivado de la revolución científico-técnica en marcha, se asiste a una reconfiguración del saber escolar de la modernidad, lo cual se debe convertir en una oportunidad para ir más allá de una simple modernización de la educación e intentar transformar las relaciones de poder que controlan y dominan con propuestas pedagógicas y metodológicas inclusivas, que muestren diseños concretos, más allá de la simple denuncia y crítica general a esa modernización.

El segundo hecho a ser reconocido, es el lugar que el trabajo inmaterial (trabajo intelectual) ha tomado en esta sociedad, al convertirse en un generador de valor y por lo tanto elemento central para construir el capitalismo de este tiempo, lo cual convierte a actores que trabajan con el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, en sujetos claves de los nuevos procesos de conformación de esta sociedad, alcanzando los educadores de todos los tipos un carácter que organiza y da forma a la base y fundamento de estas modificaciones societales²⁰.

Es un ejercicio que va a requerir a todo educador, reconocerse y construirse como actor en estas nuevas condiciones, lo cual va a exigir un replanteamiento de las formas anteriores y la consabida modificación de su nueva condición, así como de las transformaciones institucionales en las cuales desarrolla su quehacer. En ese sentido, su subjetividad y los escenarios de su acción se convierten en campos resemantizados, y por lo tanto, en disputa para construir un proyecto de emancipación o de simple modernización al servicio de los grupos dominantes en la sociedad. Es allí donde el educador pone en escena su capacidad humana al servicio de intereses precisos y concretos²¹.

El tercer elemento a reconocer desde una perspectiva crítica es cómo uno de los aspectos centrales en la configuración de un trabajo inmaterial, es la investigación la que da forma a este nuevo proyecto de control del capital, siendo éste uno de los trabajos de este tiempo que más valor genera por lo tanto es clave en la modalidad actual de acumulación. Allí se reconoce el lugar de ella, como un factor clave en la configuración de la revolución epocal en la cual nos encontramos. A la vez que ha generado estas condiciones nuevas en la sociedad, se ha constituido a sí misma como campo de conocimiento, generando saberes y aproximaciones diversas desde y hacia ella, y en muchas ocasiones con sus particularidades y especificidades, se hacen presentes las disputas por los sentidos y orientaciones de la sociedad, en sus comprensiones, enfoques y métodos, haciendo visibles en ellos los proyectos de ser humano y sociedad que se impulsan. Ello construye su quehacer como profundamente político.

En ese sentido, pensar la investigación desde las corrientes educativas críticas significa una lucha teórico-práctica por la manera como sus presupuestos so-

20 Para una ampliación, ver Mejía, M. R. Las escuelas de la globalización. El conflicto por su reconfiguración. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2011.

21 Cetrulo, R. *Alternativas para una acción transformadora: Educación popular, ciencias y política*. Montevideo. Ediciones Trilce - Instituto del Hombre. 2001.

bre el conocimiento, la ciencia, su epistemología, la cultura, lo humano y los grupos sociales, enmarcan una acción que durante cuatrocientos años ha sido señalada como objetiva y que no solo ha construido una forma de ella, sino que también ha ayudado a generar formas de poder^[22] que en la sociedad han servido para el control y la gestación de desigualdades, y en estos tiempos, nuevas formas de acumulación y dominación²³.

En esta perspectiva, se requiere reconocer la importancia de la investigación en la sociedad, a la vez que se develan los intereses presentes, en su práctica, forja una mirada crítica, la cual en coherencia con los tiempos presentes se ve obligada no solo a la denuncia, sino también a apropiarse de ella como una realidad muy importante en esta época para construir propuestas que a la vez que promuevan su apropiación práctica crítica, sirva no solo para modernizar sino, ante todo, para transformar contextos, culturas, epistemologías, y redirigir sus escenarios de poder para construir subjetividades y ciudadanías que reconociendo el lugar de lo local (intraculturalidad) se abran a un tiempo-espacio global y a las nuevas mediaciones científico-tecnológicas de este tiempo (interculturalidad) para hacer concreta la construcción de sociedades más democráticas, justas y humanas, así como la necesidad de un planteamiento sobre ella en cualquier proyecto emancipador.

1.3. Su fundamento en la concepción de educación popular²⁴[²⁵]

En América Latina, así como en grupos subalternos en el mundo del norte y diferentes actores críticos de otros continentes se han desarrollado, en la perspectiva de los acumulados del paradigma latinoamericano, una concepción de trabajo educativo, el cual se caracteriza por ser una

22 El paradigma científico positivista tiene su origen remoto en el mundo griego, en donde se tenía la certeza de que los teoremas matemáticos eran el reflejo exacto del mundo real, por lo tanto, eran la expresión de la verdad. De igual manera, en la lógica aristotélica, en la cual los conceptos son expresión de la realidad. En la edad moderna le da las bases físicas a través del determinismo presentes en las leyes de la física mecánica. Descartes entrega sus bases filosóficas cuando establece el dualismo fundante en la separación mente-materia. Ello hace que el mundo material pueda ser descrito objetivamente sin relación ni referencia al objeto observador.

Galileo, además, encuentra el método para lograr que esa realidad que ya está hecha, acabada, y por lo tanto es objetiva, pueda ser conocida a través de nuestro aparato cognitivo (unidad de percepción pura kantiana). Por ello, la verdad era la fidelidad de nuestra imagen interior a la realidad que representa. A partir de ellos la ciencia se funda en: a) La objetividad del conocimiento; b) El determinismo de los fenómenos; c) La experiencia sensible; d) La cuantificación aleatoria de las medidas; e) El raciocinio lógico formal; f) La verificación empírica. (Mejía, M. R. Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular. Bogotá. Editorial Magisterio. 2013. P. 11)

23 Ortega, P., Peñuela, D., López, D. *Sujetos y prácticas de la pedagogía crítica*. Bogotá. Ediciones El Búho. 2009.

24 CEAAL. Revista La Piragua No.30. Educación popular: recreándola en nuestros tiempos. Panamá. 2009. CEAAL. Revista La Piragua No.32. Mirando hondo. Reflexiones del estado de la Educación Popular. Panamá. 2010.

25 Cendales, L., Mejía, M. R. y Muñoz, J. *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá. Desde Abajo. 2013. Ver también: 1) Mejía, M. R. *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur* (cartografías de la educación popular). Chile. Editorial Quimantú. Colección a-probar. 2013. 2) Streck, D. R. y Esteban, M. T. (organizadores). *Educação popular. Lugar da construção social coletiva*. Petrópolis, R. J. Vozes. 369-398.

acción política en la esfera de la educación. Ella busca transformar las condiciones de control, dominio y formas de sujeción de actores, comunidades, e instituciones. Para lograrlo busca generar conciencia crítica y dinámicas sociales para lograr que los grupos construyan formas de asociación y organización que los convierte en sujetos colectivos, constructores de su historia.²⁶

La investigación como estrategia pedagógica ha tomado de la educación popular algunos de sus elementos básicos y los ha convertido en ejes de su propuesta, diferenciándose de otros acercamientos de pedagogías fundadas en la investigación, a la vez que realiza un proceso de construcción colectiva de su propuesta, donde incorpora niños, niñas, jóvenes, maestras, maestros, asesores, dándole forma a una particular manera de generar procesos de educación popular con estos grupos. Por ello su punto de partida es la realidad de estos grupos y sus saberes, para elaborarlos a partir del proceso investigativo.

Su punto de partida es la realidad, y ella se construye en el lenguaje²⁷, como explicitación de sus cosmovisiones y cosmogonías a través del cual los actores de la investigación como estrategia pedagógica se preguntan sobre ella, la interpretan y formulan problemas de investigación, en el sentido que legendariamente le otorgó la investigación-acción-participante²⁸ para comprender la realidad y transformarla. En esta perspectiva, promueve el aprendizaje situado, el cual reconoce esas múltiples dimensiones de conformación de la experiencia humana y del núcleo organizado que la realiza. Para hacer esto realidad, significa que se debe construir la organización social que lo vuelve concreto, por ello la IEP promueve la construcción de una movilización social de actores, sin la cual no es posible la existencia del Programa en las regiones.

Los actores optan por desarrollar la propuesta; es decir, constituyen redes (sociales, políticas, institucionales) las cuales hacen real esa búsqueda y se coordinan para concretarla en los diferentes territorios y espacios de sus respectivas localidades. Estos grupos han reconocido la necesidad de transformar los procesos de la educación, de la relación entre adultos y niños y niñas, así como de las relaciones sociales que se mediatizan en estas prácticas. Por ello, esa opción se desarrolla en el contexto, con las particularidades de la cultura, desde las subjetividades constituidas. Todas ellas en una relación: organizaciones sociales,

26 Gadotti, M., y colaboradores. *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires. SigloXXI Editores. 2003.

27 Maturana, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte. UFMG, 1998

28 Fals-Borda, O. La Investigación Acción en convergencias disciplinarias. Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la SocietyforAppliedAnthropology y el premio Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American StudiesAssociation (LASA). Borrador (3). Agosto de 2007.

subjetividades, prácticas sociales, dinamizando un escenario de individuación, en donde la integralidad de lo humano (razón, emoción, acción, intereses), debe ponerse en juego para reconocer que nos hacemos humanos en la diferencia y en una interacción conflictiva con los otros y nuestras realidades.

Por ello, la realidad es una construcción, y en la propuesta de la IEP, se realiza en ese reconocimiento de que somos parte del mundo y no existe ese dualismo humano-naturaleza. Por ello, cuando el niño(a) y el joven se preguntan²⁹, no es por algo externo, es sobre ellos mismos, su lugar en el mundo, su manera de entenderlo, sentirlo (en el sentido de sentido-pensante de Orlando Fals-Borda³⁰) y las maneras de transformarlo en su interacción con la realidad.

Allí le da forma a ese otro principio de la educación popular, en la cual la realidad se conoce para transformarla transformándonos a nosotros mismos, y esto desde un horizonte ético, que busca develar y enfrentar la segregación, la exclusión, y formas de control y dominación que se produce por las múltiples manifestaciones del poder en nuestra sociedad: políticas, económicas, sociales, étnicas, en el conocimiento, de subjetividades, de género, y en el ejercicio de la práctica educativa y pedagógica; construir un espíritu de emancipación humana, para no desarrollar procesos de poder que controlan ni dominan, ni permitir que otros lo realicen en su propia vida³¹.

Para ello, la IEP busca construir autonomía en sus participantes, ya que su pregunta es el lugar de su afirmación y al poder sustentarlo y fundamentarlo se pone en condiciones de negociación cultural y diálogo de saberes³² frente a las otras preguntas realizadas por los miembros de su grupo. Allí aprende de la diversidad y se reconoce en un mundo en el cual desde los criterios de sociedad mayor, debe poner en juego su propuesta, aprender a debatirla, replantearla, reformularla, haciéndose un aprendiz de democracia.

En este ejercicio reconoce que el diálogo de saberes construye la intraculturalidad como aspecto central para la interculturalidad, la cual es el fundamento de la negociación cultural, y esto se desarrolla en las diferentes esferas de la vida: saberes, conocimientos, cultura, grupos hu-

29 Freire, P. *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires. La Aurora Ed. 1986.

30 Fals-Borda, O. *Resistencia en el San Jorge. Historia doble de la Costa*. Tomo III. Bogotá. Carlos Valencia Editores. 1984.

31 Torres, A. *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá. Ed. El Búho. 2007.

32 Mariño S, G. *El diálogo en educación*. Revista Aportes No.65. Bogotá. Dimensión Educativa. 2000. Ver también: Mariño S., G. y Cendales, L. *La educación no formal y la educación popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas. Federación Internacional de Fe y Alegría. 2004.

manos, prácticas sociales de ellos, así como de los grupos de edad, el diferente, y la negociación se aprenden como una explicitación de la propuesta en su propia práctica.

Esta autovaloración del niño le permite organizar y encontrar su grupo de referencia, con el cual comparte intereses desde los cuales organiza su proceso investigativo, haciendo de esta práctica un lugar para estos grupos a los cuales les había sido negada en el pasado. En ese ejercicio se constituye un sujeto adulto que aprende a medida que acompaña y coinvestiga, haciendo real el que aprendemos en comunidad, mediatisados por el mundo y rompiendo el adulto centrismo sobre el cual se constituyen las relaciones educativas y pedagógicas en lo formal.

1.4. Su anclaje en el enfoque liberador

No basta con enunciar elementos críticos y de la educación popular, ello debe materializarse en diversos enfoques que den forma a la propuesta pedagógica que se desarrolla. Por ello, la IEP reafirma el sentido liberador de la educación, en cuanto obliga a quienes la practican a pensar, ¿educación por qué?, ¿para qué?, ¿para quién?, y ¿en dónde? Es decir, le plantea al educador reconocer el sentido de ella y orientarlo de acuerdo a sus apuestas, en muchos casos redirigiéndola de los sentidos y las definiciones que el sistema coloca en ella, y a la vez que visibiliza sus intereses, reconoce que su actividad educadora es una herramienta para transformar la sociedad, un ejercicio en el cual deben hacerse presentes las necesidades de construcción de lo humano, y la realidad de que ellas sean satisfechas por el mayor número de personas. En ese sentido, el compromiso del aprendizaje no es solo de tipo cognitivo, sino de transformar mundos.

En esta perspectiva, postula la existencia de saberes que se mueven más en la práctica, experiencia y actuaciones de los seres humanos, y conocimientos que están más dados en la esfera de las disciplinas. En esta perspectiva postula la existencia de racionalidades diferentes a la eurocéntrica-norteamericana³³, las cuales también deben ser reconocidas por el ejercicio educativo haciendo real la interculturalidad y la negociación cultural. Éste debe darle cabida a las razones más allá de la “razón universal” para hacer visible el reconocimiento del otro y de lo otro diferente a aquello que es postulado como universal, fruto de la lógica de control y de poder, visibilizar en los diferentes, su saber, su historia, su cultura, y cuando sea el caso, reconocerlos como epistemes negadas o invisibilizadas. Va a ser el ejercicio de reconocer los contextos como lugares de saber. Por ello, busca devolver al acto educativo diferencia, heterogeneidad y multiplicidad fundadas en una diversidad cultural, social y cognitiva.

33 Mignolo, W. Capitalismo y geopolítica del conocimiento. Buenos Aires. Paidós. 2003.

Desde ahí, lo que se construye en cualquier acción educativa son relaciones sociales, en las cuales se manifiestan bajo formas pedagógicas aquello que pensamos de la sociedad. Por eso, el papel del educador es ser enseñante-aprendiente, reconociendo la manera como se forma a la vez que va formando. En este sentido, el papel del formando es activo y también forma a sus adultos acompañantes, a la vez que va aprendiendo, gestándose unas relaciones educativas desde lo diferente en la interculturalidad³⁴, en el respeto y el reconocimiento de los aportes de cada uno. Por ello, en la IEP maestro y maestra se convierten en acompañantes co-investigadores, transformando su rol tradicional y reconociéndose como aprendientes en el proceso.

Esto, a la vez que se trabaja en forma colaborativa, cuestionando cualquier relación social educativa que construye poder que controla o domina. Por ello, en ese reconocimiento se genera autonomía, desde la capacidad de la crítica y la autocrítica frente a sus propuestas y las de los demás, lo cual se realiza como una etapa del proceso metodológico y le permite adquirir nuevas capacidades, nuevos lenguajes, dirigir con sentido su vida diaria y construir las bases de una democracia real y una ciudadanía para las nuevas realidades del mundo en marcha. En ese sentido, la IEP se convierte en una metodología para la comprensión y transformación del mundo, desde sus lógicas de actuación, que son incorporados por los diferentes actores de ella.

De igual manera, el enfoque liberador produce una integración de los componentes racional, práxico, socio-afectivo y valorativo en el aprendizaje [desarrollando una concepción de las capacidades para debatir el proyecto globalizador universalizante que hace su énfasis desde las competencias³⁵], los cuales deben desarrollarse a partir de los procesos educativos que se realizan, garantizando las mediaciones adecuadas. Para que éstas sean posibles, debe ser el resultado de las negociaciones entre la cultura universal y los contextos específicos de los saberes. Por ello, el punto de partida es la pregunta con la cual los niños, niñas y jóvenes interpelan su mundo y el contexto de sus saberes, haciendo visibles los controles y dominación que se realizan a través de los conocimientos propios y las dinámicas educativas institucionales como representantes de lo universal.

En ese sentido, el acto educativo emancipa, en cuanto se aprehende una comprensión crítica del mundo, haciendo visibles las diferentes versiones sobre he-

34 De Souza, J. F. Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife. Edições Bagajo. 2001. Con este autor sostuvimos, a propósito de este libro, interesantes discusiones sobre la manera cómo en algunas concepciones de la educación popular existían visiones de interculturalidad todavía muy cargadas de eurocentrismo, y que su libro sobre Freire no había acabado de saldar esa discusión realizándole muchas concesiones a esa posición.

35 Mejía, M. R. Las capacidades. Fundamento de la concepción de lo humano. Bogotá. 2014. Inédito. Ver también Nussbaum, M. Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona. Paidós. 2012.

chos, eventos, experimentos, construye colaborativamente (conciencia de sí), uno lo subjetivo y la regulación del grupo en la contrastación a través de la negociación cultural, colocando las bases de la autonomía. Por ello, convertir la pregunta en problema de investigación pasa por una discusión que recoge esas múltiples versiones y formas de dar respuesta a la pregunta planteada, [ligándola a sus contextos de actuación y a la constitución de una movilización social en los territorios].

Relaciona lo aprendido con las transformaciones necesarias de los contextos, permea hacer real la modificabilidad y cambio de lo humano (acción praxica); el tomar estas decisiones desde los intereses de quienes son penalizados, explotados y sometidos en esta sociedad (acción ética y valorativa), y construye sentidos de correspondencia con lo humano (solidaridad efectiva). Es allí donde en el planteamiento liberador se crean el sistema de nociones y signos críticos que constituyen lo propio de lo humano³⁶.

Por ello, en el resultado de la investigación el niño realiza una acción sobre el mundo para compartir el nuevo umbral de saber conocimiento al cual ha llegado. Él se vuelve alfabetizador de su entorno familiar e interlocutor del mundo adulto, y en ese marco va a ferias locales, nacionales e internacionales, en donde hace gala de su empoderamiento.

Por estas razones, este enfoque reelabora la idea de didáctica, instrumentos, herramientas, y las mediaciones son releídas como dispositivos de saber y poder, en el sentido de que su uso no es neutro, sino que tiene consecuencias en la esfera del saber que se produce y de la manera como circula el poder a través de sus procedimientos, metodologías y técnicas utilizadas. Ahí se hace específica la forma de política cultural, construida socialmente como resistencia, lo cual coloca a la educación como parte de un proyecto social emancipador.^[37]

(...)

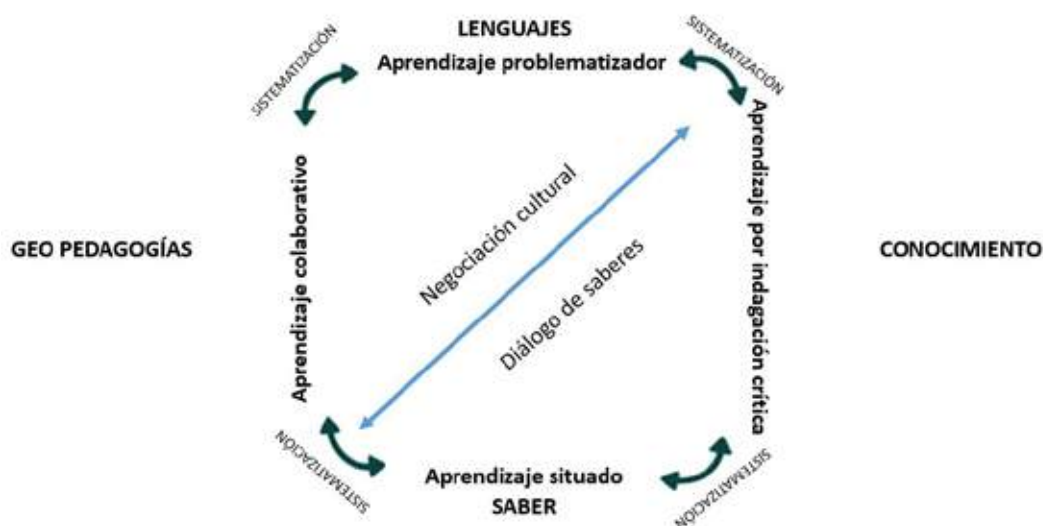
36 En el sentido freireano, su regla de oro es: 'no hay docencia sin discencia y ella se realiza a través del diálogo', y el decálogo de su pensamiento sería:

- La educación es un acto de amor al mundo y los seres humanos, y una recusación sobre el dominio y el control;
- La educación es el fundamento de que un mundo más humano es posible y será construido por sujetos conscientes;
- La pedagogía debe hacerse visible en el cuerpo y en las acciones, es la palabra hecha vida;
- La participación es el corazón del hecho educativo y de la democracia;
- Se aprende con el cuerpo entero, no sólo con la razón;
- No hay enseñanza sin investigación y sin pedagogía de la pregunta;
- La pedagogía construye y promueve la recreación cultural, la justicia, la paz, y la sustentabilidad del planeta;
- La pedagogía de estos tiempos exige la apropiación y la mediación crítica de las nuevas tecnologías;
- Todo acto educativo y sus acciones implica diálogo personal y social;
- La pedagogía es una creación y producción de vida, estética y ética.

37 De igual manera, en los fundamentos de la propuesta se encuentra la reelaboración del construccionismo social, la recuperación del enfoque sociocultural y elaboraciones desde los postulados de la ciencia no lineal, lo que tiene como consecuencia a nivel metodológico libertad epistemológica y diversidad de métodos.

Una síntesis de la propuesta a nivel de aprendizajes de la investigación como estrategia pedagógica se muestra en el siguiente cuadro³⁸.

LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: APRENDIZAJES



Comunidades de negociación, aprendizaje, práctica, saber, conocimiento y transformación

Los desarrollos del proyecto de globalización en marcha han ido colocando en el escenario una serie de temas que inicialmente parecían “moda” pero a medida que la reflexión y los grupos internacionales se han ido apropiando de ellas, se han ido convirtiendo en una necesidad de los sistemas sociales y económicos del mundo actual. Uno de esos elementos es la innovación y los procesos de investigación como elementos constitutivos de la generación de riqueza y de valor en la sociedad actual. En esa perspectiva, ha ido siendo colocado en los sistemas escolares como un aprendizaje no solo necesario para este tiempo sino que se ubica como un contenido transversal para garantizar en los estudiantes los valores y las prácticas asociadas a él. [En ese sentido, se constituye un espacio en disputa, en donde los educadores populares debemos poner en juego el acumulado para elaborar propuestas que muestren caminos alternativos en esas esferas].

IV. Construyendo la relación saber-conocimiento, eje de la propuesta³⁹

No deja de ser paradójico que la educación latinoamericana siga estando

38 Tomado con modificaciones de: COLCIENCIAS-Programa Ondas. Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas. Búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica. Período 2006-2008. Bogotá. Colciencias-Programa Ondas-Fundación FES Social. 2009. Página 131.

39 Se incluyen aquí apartes del texto: Mejía, M. R. Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir y la educación popular. Urgencias de la educación latinoamericana a propósito de las relaciones entre saber y conocimiento. En: Revista educación y ciudad No.23. Segundo semestre. Julio-diciembre de 2012. Tema monográfico: Educación: relaciones entre saber y conocimiento. Bogotá. IDEP. Páginas 9 a 26. ISSN 0123-0425. Recuperado el 9 de febrero de 2015 de: <http://idep.edu.co/pdf/revista/Revista23.pdf>

organizada con lineamientos fijados en los organismos multilaterales y en las agencias del pensamiento y de organización de la sociedad que han sido construidas en la modernidad capitalista.

Por ello, pensar desde acá con las particularidades que nos da el contexto y las luchas que han permitido la emergencia de formas políticas que han construido un ambiente propicio para pensar desde otros lugares y visibilizar esas formas prácticas de saberes, conocimientos, que se habían ocultado en un silencio-resistencia que ahora encuentra la oportunidad histórica y contextual de hacer expresión pública irrumpiendo en un escenario construido por sus esperanzas, que en algunos casos se constituyen en espacios gubernamentales de poder no hegemónico en la dirección del Estado, como es el caso de la experiencia boliviana y ecuatoriana.

La idea de Estado plurinacional hace emerger una forma de control basada en la negación de la naturaleza pluriétnica y multicultural con sus derivados de marginalización y racismo. Esta propuesta tiene también consecuencias políticas a nivel teórico-práctico, en cuanto fija elementos para refundar el Estado moderno, base de la organización social de la modernidad, ya que plantea salir del concepto de nación única y nos abre a diversas concepciones de él, lo que implica también ir más allá de los derechos individuales para reposicionar los colectivos y comunitarios dando paso a una interculturalidad basada en la diferencia como elementos constitutivos de las sociedades que se construyen buscando enfrentar las desigualdades y exclusiones generadas en el capitalismo occidental.

A su vez, esa visibilización en forma silenciosa va colocando sobre el tapete asuntos que muestran una realidad de un mundo construido desde un centro que ahora se presentan con características diferentes y que toman forma esas otras maneras alternas de entender ese mundo único sobre el cual se ha construido la hegemonía intelectual de estos tiempos, tanto en el conocimiento, como en la política o en las particularidades de la democracia.

Es acá donde la educación es retada estructuralmente por las realidades emergentes tocando sus fundamentos no para negarlos, sino para afirmarlos por vía de su relativización, en cuanto emerge un campo de una alteridad conceptual, epistémica, cosmogónica, que reta, exigiendo ser incluida no solo por ser de acá, sino porque nos propone un mundo con unas características propias y una apuesta por construir la sociedad de otra manera.

En ese sentido, desde mi visión de educador popular, el tener que asumir el buen vivir en nuestras prácticas significa también la profundización de su acumulado enraizándolo cada vez más en las realidades nuestras y en este caso, de nuestros pueblos originarios, adquiriendo un soporte mucho más profundo, en diálogo-negociación-confrontación con las hasta ahora

formas dominantes de lo eurocéntrico, y esto va a exigir darle forma e institucionalidades y procesos organizativos que deben construirse en el horizonte de sus apuestas construidas en este devenir histórico .

Hoy este acumulado es retado para ser colocado en un horizonte de buen vivir o vivir bien de nuestras culturas ancestrales, de nuestros pueblos originarios del AbyaYala, que hace real hoy aquello que el grupo arwaco de la Sierra Nevada de Santa Marta de Colombia dice sobre nosotros, los mestizos y los blancos, que somos [“]los hermanitos menores[”], y por ello vivimos como lo hacemos los occidentales en la relación con la naturaleza.

(...) Por ello, () [los párrafos] siguientes son un primer acercamiento a reconocer la manera como es retada la estructura clásica de la escuela occidental desde los elementos que dan forma a estas visiones del mundo que han sido construidas desde nuestras latitudes y singularidades [en donde la educación popular se fundamenta en una episteme que al retar los marcos en que se constituyen los saberes y al retomar la investigación para convertirla también en un escenario de disputa, construye el fundamento de la IEP, sobre una nueva relación saber-conocimiento que busca salir de las formas coloniales en que siempre se han dado].

(...)

a. Entre saber y conocimiento.

Se ha construido en la modernidad un mundo organizado desde la razón, que vino a remplazar unas miradas constituidas desde las sensaciones y las apariencias. Esa organización se funda sobre un orden centrado en lo racional, que explica el mundo desde esta perspectiva, lo que le permite dar cuenta de cualquier hecho, situación, objeto del mundo en su mínimo detalle y que a la vez a través del conocimiento acumulado le permite predecir, dominar, controlar, cada uno de los elementos de cualquier realidad.

Sobre esta visión se establece el predominio de los humanos sobre la naturaleza y todos los seres que en ella existen. Esa razón organizadora le permitió controlar y dominar, y va a ser desde ese tipo de organización que el individuo se va a constituir en el actor central de la autonomía, así como el orientador de las formas de conocer y organizar los fenómenos que se dan en la naturaleza convirtiendo a una de ellas, la física, como la reina de esa mirada. Allí la naturaleza es instrumental a esa forma de conocer (física mecánica).

En esta perspectiva el principio de objetividad va a regir la manera como se conoce, expulsando la subjetividad de ella, ya que si no es medible es una construcción subjetiva y por lo tanto inexistente bajo los criterios del conocimiento científico. Esta forma de ordenar la mirada va a permitir construir un orden hecho desde la idea de progreso, que expulsa

de ella todo aquello que no [es] cognoscible por procesos científicos, los cuales están garantizados desde el método, que es quien va a conferir objetividad a los resultados. Por ello, ese control metodológico es el que nos va a garantizar la verdad.

Paralelo a estos desarrollos se han planteado preguntas de si existen formas de conocimiento diferentes al científico y en caso de existir, cuál sería su estatus en relación con ella y allí ha ido emergiendo la idea de saberes, las cuales buscan explicar esas otras formas de relación a través de códigos y sistemas de los diferentes lenguajes que tienen existencia real pero no se explican a través del método y el conocimiento científico, abriendo un campo de discusión muy amplio. Desde quienes lo ven como una forma anterior del conocimiento que no ha adquirido ni el rigor ni la sistematicidad.

También se le recusa a esos saberes el ser formas de grupos que no han entrado a lo occidental (la modernidad) con las características de ciencia objetiva y leyes universales. Para ellos sería una forma pre-científica, que representa el pasado, la superstición, la multitemporalidad.

Para otros, estos sistemas de saber tienen vida propia, ya que funcionan en mundos singulares y diferentes que solo son explicables en esas particularidades del mundo que lo constituye, y ello le exige construir categorías que tienen valor, explicación, sentido en las enunciaciones de su cultura, que en muchos casos se ve obligada a crear palabras para explicar lo que enuncia en relación con otros aspectos de su visión y organización del mundo, [allí el ejercicio de la IEP ha permitido encontrar el nexo que se produce entre los saberes cotidianos y los procesos del conocimiento desarrollado en la modernidad eurocéntrica⁴⁰].

También, desde otras visiones del saber se hace presente que el conocimiento no es más que una forma de saber que tiene toda cultura y que se manifiesta en tres formas de ella:

- El común, derivado de los comportamientos prácticos, lo cual fija un tipo de moralidad para la acción que desarrollan las personas, ya que opera en el día a día y da respuestas allí a necesidades específicas.
- El saber técnico, mediante el cual las personas viven y actúan en su hacer cotidiano y tienen capacidad de hacer presente la manera como se relacionan con el todo y le forjan un sistema de valores y creencias y ello le da su sistema de trascendencia y sentido que explica esa unidad.

40 Álvarez, A. Los discursos otros. Críticas al universalismo occidental. Bogotá. Ediciones desde Abajo. Colección primeros pasos. 2014.

- Un saber “culto” en el cual el saber técnico tiene implícito un entramado explicativo de su realidad y se da cuenta de ello a través de construcciones culturales que toman forma según las identidades y las particularidades contextuales. Allí explica a través de categorías lo humano y sus relaciones en forma integral en y en coherencia con su tradición.

En esta perspectiva, estos tres saberes existirían en toda cultura, ya que ellos son el resultado de múltiples tradiciones y acumulados de vida de los diferentes grupos humanos. En ese sentido, la visión de ciencia y conocimiento occidental que usamos en la educación, no sería más que un saber culto que ha construido esa tradición, [allí la propuesta de la IEP, basada en la negociación cultural y el diálogo de saberes pone en juego el reconocimiento de la complementariedad entre saberes y conocimientos, lo cual conduce metodológicamente a un ejercicio de interculturalidad en el cual emergen esas otras formas de saber-poder, no solo para visibilizarse, sino para exigir el aprendizaje de ese tipo de práctica educativa sobre la cual reposa la escuela. Por ello, la IEP se convierte en un ejercicio político-pedagógico.]

() [Por ello hoy, la IEP en su ejercicio práctico genera nuevos marcos epistemológicos que pluralizan lo universal y hacen posible colocarlas educaciones desde las identidades de lo plurinacional, se requiere un trabajo de fondo [desde la visibilización de los saberes, lo cual permite la emergencia de esas otras lógicas presentes en ellas] y la manera cómo su hacer debe estar presente en ellas y la manera como su hacer deben estar presentes en una] escuela donde también concurren otras cosmovisiones y surge la pregunta por cuál es el tipo] de complementariedad entre ellas.

[En esta perspectiva, en la IEP hemos recuperado un viejo principio freireano que nos iluminó en este camino cuando el maestro nos decía:]

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.

Paulo Freire⁴¹

41 Freire, P. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México. Fondo de Cultura Económica. 1996. P. 14.

Madeira, Rosa (2014) A Participação das Crianças na esfera pública: a desigualdade social como desafio. In Rediteia nº 46. Bem-estar Infantil Edição EAPN Portugal / Rede Europeia Anti-Pobreza. Porto.

A Participação das Crianças na esfera pública: a desigualdade social como desafio

Rosa Madeira
Departamento de Educação
Universidade de Aveiro

Introdução

Este artigo pretende propor que a discussão sobre a participação das crianças na esfera pública, assumida como ponto de partida o reconhecimento da desvantagem acrescida com que as crianças dos grupos sociais mais vulneráveis ao risco da pobreza têm no acesso a oportunidades de vida e de inserção na sociedade.

Para escapar às “armadilhas” da tendência de individualização da questão da pobreza e da exclusão social, que tende a responsabilizar os sujeitos pelas próprias circunstâncias de desvantagem, começaremos por fazer uma muito breve referência a indicadores que denotam o carácter estrutural deste problema, que reforça e reproduz a desigualdade vivida quotidianamente por um número crescente de crianças.

É sobre este pano de fundo que argumentaremos que a participação das crianças no espaço público merece ser explorada como potencialidade na reconstrução de um outro “lugar” para as crianças e para a infância, dando particular atenção às condições de participação das crianças dos grupos mais expostos a práticas de discriminação social. Esta nos parece ser uma questão importante num momento em que a experiência de risco e incerteza, vivida pelos cidadãos e cidadãs de todas as idades, é agravada com o recuo do papel do Estado, a quem cabe garantir os mínimos éticos que estão estabelecidos como universais.

Pretendemos que a nossa argumentação contribua para que a consideração pela particularidade do processo de afirmação dos direitos de cidadania das crianças, abra espaço para a apropriação dos recursos com que a sociologia da infância tem vindo a dar visibilidade à sua competência como atores sociais, encorajando desta forma, novas práticas sociais de educação, de investigação e de intervenção social.

Como nos deram a saber algumas destas práticas, as crianças em desvantagem

podem participar ativamente na desnaturalização da desigualdade social, desde que para tal sejam criados espaços e outras condições que corrijam assimetrias nas interações com os adultos, contrariando a tendência de minimização do que permitiu que muitos grupos socialmente desqualificados e silenciados, pudessem reconhecer e ver reconhecida a sua radical dignidade no ato de reclamar, na primeira pessoa do singular e do plural – direitos e liberdades fundamentais.

Para sugerir esta possibilidade concreta, faremos referência a iniciativas que têm procurado explorar e ampliar prudentemente, os lugares onde as crianças dos grupos mais invisíveis ou visados na comunidade, possam apropriar-se do direito de serem ouvidas e tomadas a sério, em decisões que afetam a sua própria vida e a vida da sua escola, vizinhança ou cidade, enquanto espaços públicos a revitalizar.

A desigualdade social como constrangimento à participação na vida social

Enquanto escrevemos este texto, corre pela imprensa e pelas redes sociais a notícia, suportada por informação estatística de fontes oficiais, que Portugal é um dos países mais desiguais da Europa, correndo risco de tornar-se um dos mais desiguais do mundo se as decisões na esfera pública não forem outras. A desproporcionalidade do peso da austeridade sobre os rendimentos das famílias mais pobres e mais ricas aumenta dia a dia o fosso entre grupos sociais, arriscando-se a criar condições de incomunicabilidade e rutura dos laços sociais que asseguram a coesão social.

Acompanhamos também, com preocupação, as notícias dos cortes nos orçamentos da segurança social, da saúde e da educação, que alimentavam o compromisso, a obrigação recíproca, entre os cidadãos e o sistema que, já nos anos 90, Boaventura de Sousa Santos (1993; 1998) tinha qualificado de “semi - Estado Providencia”. Embora a globalização económica, política e social tivesse constrangido as expectativas de desenvolvimento e consolidação do Estado Providencia em Portugal, o certo é que a europeização de políticas de Bem-Estar nos levou a antever a possibilidade de inclusão de um número crescente de sujeitos sociais, na esfera pública, onde é possível reclamar a igualdade de direitos. Estas expectativas parecem no entanto submergir, face à dimensão dos muitos problemas sociais, para os quais começávamos a poder procurar medidas mais preventivas do que remediativas, à medida que os direitos sociais fossem sendo universalizados.

Revedo dados do INE (2011) relativos a 2009, constatamos que o risco de empobrecimento entre nós já era superior à média na UE27. Portugal era então o país onde o impacto das transferências sociais era mais sentido. Ainda assim, após as transferências sociais, a população em risco de pobreza era de 17,9%.

Estes dados expressam de certa forma, o papel atenuante que tiveram os PNAI, como atenuantes da pobreza e da escalada das desigualdades sociais. Preocupa-nos que estratégia europeia em curso, que aponta como seu objetivo o “crescimento inclusivo”, aponte também como os seus maiores obstáculos a pobreza e a exclusão social, como se estes fenómenos não fossem interdependentes. Tememos a naturalização da ideia de que há realidades tão diferentes, que os critérios de Ação política e social e de avalia-

ção do bem-estar social, não sejam os mesmos para todos os grupos sociais. Tememos que a negação de que a realidade em que vivemos está profundamente marcada pelo reforço das desigualdades estruturais, crie condições discretas do que Cristóvam Buarque (1993) caracterizou como “apartação social”, ou seja a combinação da aceitação da miséria com a criação de mecanismos de separação entre grupos sociais.

O estabelecimento desta “diferença” de mundos sociais, que oculta a reprodução da desigualdade estrutural, é tanto mais preocupante quando sabemos que desde 2005 a UNICEF tem vindo a analisar a pobreza infantil nos países ricos. Os Relatórios anuais que têm sido divulgados sobretudo pelas ONG’s, nos tem alertado para a atualidade, proximidade e dimensão de problemas sociais que imaginávamos como realidades histórica e geograficamente distantes.

Em 2009, uma em quatro crianças em Portugal estava inserida em famílias com rendimentos abaixo do limiar da pobreza; uma em cada dez encontrava-se não só em situação de pobreza monetária como também de privação, devido a baixos salários ou precariedade do emprego no agregado familiar.

Em 2011 cerca de 22,4% da população portuguesa que estava em risco de pobreza eram crianças e adolescentes, sujeitos com idades compreendidas entre os 0 e 17 anos. É de esperar que o desemprego jovem e de longa duração tenham agravado estes números. Em 2010, Sarmento e Veiga, chamavam a atenção para o facto de haver mais crianças em situação de pobreza do que adultos, por efeito de mudanças na família enquanto instância de inserção e proteção económica dos membros mais novos da comunidade. Há crianças que ficaram mais desprotegidas socialmente por exemplo, com a alteração nos critérios de atribuição do RSI, que impede o recurso dos jovens a esta medida, quando é sobre este grupo que mais incidem o emprego instável, precário ou o desemprego.

O empobrecimento tem efetivamente causas e consequências sobre as crianças, que não podem ser subestimados quando refletimos sobre a participação das crianças cujas famílias enfrentam mais obstáculos no acesso a sistemas sociais básicos, possam exercer os seus direitos de cidadania e a inclusão. A sua pertença ou inserção em grupos sociais sobre quem mais pesa a discriminação, o preconceito e a segregação social, tem efeitos insidiosos sobre as suas identidades e sobre as interações sociais, o que constitui um desafio na “travessia” das crianças, entre o contexto da vida privada e da vida pública.

Embora seja muito importante que a linguagem com que pensamos e pronunciamos a realidade não faça recair sobre as crianças o rótulo da pobreza, prevenindo a reprodução de barreiras sociais a combater, é no entanto necessário estarmos alerta para a diferença de condições de partida com que estas crianças podem ou não responder ao convite que lhes possamos fazer para participarem no espaço público.

A degradação ou a falta de uma habitação condigna, a exposição frequente e duradoura a fatores mais adversos ao bem-estar, quando agravada por restrições no acesso a serviços de saúde ou de educação pode reforçar o “stress” que pode não ser atenuado pelas chamadas redes sociais primárias.

As relações de parentesco, de vizinhança, ou de amizade da família nem sempre asseguram às crianças o apoio social que necessitam. A disponibilidade e a qualidade do tempo dos adultos para resolver impasses na interação com as crianças na família e na comunidade, é frequentemente condicionado pela ocupação dos seus pais, de posições sociais subordinadas em várias esferas da vida social. A resposta dos adultos às solicitações e interesses das crianças restringem-se muitas vezes, a um controlo não-verbal que cria tensão entre autoridade e liberdade, que influencia a disposição das crianças para aderirem a propostas de outros adultos.

A pertença e a inserção de muitas famílias desfavorecidas em bairros ou zonas socialmente desqualificados da cidade ou das freguesias, são fontes de referências simbólicas que participam na construção de uma identidade social atribuída, que pode ser rejeitada ou negada, mas também reclamada como “proteção” face a dificuldades nas relações entre pares, nos contextos de participação que propomos. A qualidade da interação entre pares ou com os adultos dos serviços é para as crianças em desvantagem parte dos problemas que elas têm que enfrentar para além do empobrecimento ou de agravamento da situação de precariedade social e pobreza da sua família e comunidade.

É certo que muitas crianças em circunstâncias de desfavorecimento encontram o seu maior suporte social nas redes sociais formais, providas por serviços e profissionais que asseguram condições materiais e psicossociais mínimas que lhes permitem aceder a oportunidades de participação; no entanto esta experiência só é proporcionada segundo as funções das próprias instituições, deixando de fora a experiência quotidiana das crianças na família e comunidade.

Raramente as instituições reconhecem o valor da participação das crianças nas atividades de vida quotidiana, onde as redes informais que as crianças tecem entre si, e que lhes servem de proteção na conquista precoce de autonomia e do sentido de competência pessoal e social. É à margem e por vezes contra a dependência que lhes custa a subordinação ao poder de adultos pouco responsivos, que as crianças encontram nos seus pares a oportunidade de propor ou tomar iniciativas, de iniciar e manter a comunicação, de praticar a negociação.

Numa sociedade em que a cultura dominante investe e reconhece exclusivamente os adultos como agentes de socialização, muitas crianças dos meios mais desfavorecidos podem opor ou sentir dificuldades de participação em contextos cujas regras não sejam explícitas e negociadas.

A ação social da maioria das crianças de todos os grupos sociais é constrangida por esta visão “adultocentrada” e embora não caiba no âmbito deste trabalho, analisar em profundidade esta barreira invisível à participação das crianças no espaço público, somos obrigadas a refletir, mesmo que de forma necessariamente breve, a discussão sobre o lugar social da criança na sociedade mais ampla.

Usaremos para tal um “mapa” de pequena escala, onde a ampliação do campo de visão sobre as relações sociais, é a única forma que temos de captar as estruturas, o alinhamento hierárquico das relações sociais, que é mantido e legitimado por regras instituídas, que posicionam desigualmente os grupos sociais no acesso às oportuni-

des. Desta perspectiva ampliada podemos apreender e retirar outras implicações do (re) conhecimento da heterogeneidade da infância, enquanto território que temos explorado quase estritamente com os mapas cognitivos construídos pela psicologia e pela pedagogia, que dão grande visibilidade à função, ao estatuto e poder do adulto.

O lugar social das Crianças nos processos de estruturação da sociedade

Manuel Sarmento (2002) analisou a posição das crianças na sociedade contemporânea, considerando quatro dos espaços estruturais que, Sousa Santos (2000) havia caracterizado pelas formas de ação social que os constituem e pelos tipos de poder social que neles são produzidos. O autor localiza o grupo social da infância não estritamente em relação ao espaço doméstico, onde a existência das crianças se inscreve na dependência dos pais enquanto provedores de necessidades - de desenvolvimento e socialização. Analisa também a inserção das crianças em conjuntos de relações estruturadas pelo espaço da produção, pelo espaço de cidadania e pelo espaço da comunidade.

Temos assim uma visão que abrange outros lugares sociais ocupados pela criança, além do lugar de filhos que são também beneficiários do sistema de saúde, segurança social e educação (que os constitui como alunos). A criança é retirada assim da sua invisibilidade social e política como sujeito que influencia e é influenciado por relações de pertença social, mas também por relações que as ligam ao Estado, ao Mercado e à Produção, ou seja ao espaço de trocas económicas, numa condição de estrita dependência que pode ser precária e lhes pode ser adversa.

Embora as crianças partilhem entre si esta condição de subordinação ou vulnerabilidade aos efeitos do poder patriarcal, da exploração, da dominação cultural, da alienação do poder de participar nas decisões no espaço público, uma reflexão atenta torna evidente a diferença do impacto deste poder entre as crianças dos diversos grupos sociais.

As condições que as crianças dispõem para apropriar-se dos desafios e oportunidades de participação social, na vida da família, da escola e da comunidade varia segundo o modo como é exercido o poder patriarcal, no espaço doméstico o que, como sabemos, continua a condicionar a qualidade das relações de género, com efeitos importantes sobre a estabilização dos laços familiares e das relações parentais,

Varia também segundo as relações de exploração a que estão ou não submetidos os adultos de quem dependem e que lhes são significativos. Raramente se reconhece a intensidade do esforço quotidiano que é pedido às crianças de alguns grupos sociais, no trabalho doméstico, no cuidado de dependentes, no trabalho agrícola ou trabalho à peça, no domicílio, contra a sua disponibilidade para o trabalho escolar.

As condições de participação das crianças variam também segundo o poder que o grupo a que pertencem esteja ou não em condições de exercer o poder de reclamar direitos sociais mas também direitos civis e políticos, instituídos como universais. A experiência de não poder fazer escolhas e fazê-las ouvir nas decisões sobre assuntos públicos é muito comum nos grupos que estão integrados como subordinados ou ex-

cluídos.

É importante reclamar o direito de voto para as crianças em problemas que as afetam, e problematizar a exclusividade do exercício deste direito cidadão, pelos adultos. As crianças não estão representadas nos coletivos sociais, e só pontualmente os seus interesses particulares ou específicos enquanto categoria social, “merecem” ser ouvidos seriamente. Mas ao reclamar este direito para todas, é fundamental garantir que as crianças dos meios desfavorecidos ou em desvantagem, em termos de inserção social, estejam legitimamente representadas enquanto minorias.

Os grupos minoritários, são muito frequentemente sujeitos aos efeitos do poder de diferenciação desigual pela sociedade dominante. É no interior das comunidades de base territorial que as crianças dos meios mais desfavorecidos se encontram mais expostas à distinção arbitrária entre os que cabem na categoria “nós” contra “eles” ou “os outros”. A negação do reconhecimento social das crianças como membros da comunidade afeta drasticamente as suas condições e disposições para participar no espaço público.

Um dos lugares em que as crianças são visadas nas suas práticas mas invisíveis nas condições que lhes são dadas para exercer os seus direitos, é o espaço do mercado, onde a posição social se define pelos tipos de consumo. O exagero de dispositivos de proteção e de controlo que caracteriza os ambientes criados para as crianças, contrasta cada vez mais com a forma como é negligenciada a proteção dos seus direitos enquanto consumidoras de bens materiais e culturais.

Não há “DECO” que proteja as crianças contra o poder do “fetichismo das mercadorias” que faz com que todos os esforços que possam minimizar a privação de recursos das famílias para calçar, vestir, alimentar suficientemente as crianças, não seja eficaz para as proteger de um mercado agressivo de produtos para a infância, que conferem a peças de vestuário e calçado, a alimentos, brinquedos e jogos etc. que estabelecem hierarquias sociais. O desejo pela criança de posse de alguns objetos é percebido como questão moral e não como questão social a atender, enquanto um número crescente de crianças são excluídas das relações de reciprocidade e trocas entre pares, por não reconhecermos a sua condição de consumidores diretos e indiretos.

As imagens de infância que distinguem as crianças invisíveis das que crianças visadas

Um último aspeto que merece ser considerado como reforço da distância e da assimetria que por vezes caracteriza as relações entre pares, por efeito do olhar e de práticas não advertidas dos adultos, são as imagens dominantes de criança e de infância. Apesar de estas terem mudado ao longo do tempo, continuam a produzir efeitos de poder; o papel que as crianças desempenham quotidianamente na reprodução e na transformação da vida social, continua a ser minimizado com uma intensidade que também varia segundo a posição social do grupo a que pertencem.

A história social forneceu recursos importantes à sociologia da infância, que

nos permitem reconhecer o quanto as imagens de infância que construímos pela nossa experiência pessoal e social, condiciona as decisões e as práticas sociais dos adultos em relação às crianças.

Podemos reconhecer que a liberdade e acesso a oportunidades de ação social dos meninos e das meninas de todos os grupos sociais assenta na percepção social de que são seres imaturos, inocentes, incapazes e que por isso precisam de ambientes especiais criados para a sua idade, onde são mantidos sob o controlo dos adultos. Estes ambientes serão tanto mais especiais e controlados segundo se trate de meninos e meninas, considerados “criança em perigo” ou ao contrário “crianças perigosas”. As restrições do acesso de todas as crianças à oportunidades de participação no espaço público encontram-se, neste caso sob a influencia de imagens que podem agravar as suas condições de isolamento social e alterar as formas de exercício de autoridade e de controlo pelos adultos e instituições.

De forma alguma, queremos ou podemos questionar os dispositivos e contextos de proteção social das crianças que tão tardiamente passaram a merecer a sensibilidade social a circunstâncias que justificam maiores garantias de proteção social.

A desprivatização do sofrimento de muitas delas, não decorreu apenas da lei que nos obriga a perguntar qual o “melhor interesse da criança” sempre que as vidas são pensadas e decididas por outros. Ainda há por certo, muito que fazer para que esta proteção seja efetiva e reparadora. É no entanto fundamental que possamos admitir ao menos que entre as causas e os efeitos desta condição, esteja também a injustiça social, a assimetria das relações entre adultos e crianças, que tornam possível o abuso de poder nas famílias e nas instituições. Discute-se que é esta assimetria que impede muitas vezes que as crianças exerçam o seu direito inalienável de reclamar um tratamento igual, que respeite a sua radical igualdade e dignidade como seres humanos. Como sabemos o estatuto de vítima, no caso das crianças sujeitas a abusos sexuais, foi muito tardiamente reconhecido e consentido pela sociedade porque as crianças eram percecionadas como pertença dos pais; a maioria das crianças abandonadas foram percecionadas como “desperdício” da sociedade. Mas não podemos deixar que estas circunstâncias de vida ou de necessidade de proteção mantenhamos as crianças como reféns de uma identidade social negativa.

Nem tão pouco podemos admitir que a imagem de “crianças perigosas”, possam tornar-se vítimas de negligência, abusos ou maus tratos de vária ordem, crianças que passaram a estar sob tutela do Estado, que está obrigado a remover os obstáculos que limitem as condições de reconhecimento da sua condição de infância, direito que deve ser reclamado para todas as crianças.

Mais do que todas as outras crianças a sua participação requer criatividade, delicadeza e persistência na medida em que mais do que todos os outros estes grupos dependem da “autorização” pública para participar na vida da escola e da comunidade. A sua inclusão deve encontrar no recurso à lei, uma fonte de legitimação mais do que de restrição das suas oportunidades de participação social.

Ao estabelecer patamares mínimos de igualdade para todas as crianças, sem

discriminação de qualquer natureza: sexo, origem social, religião, capacidade, pertença étnica ou nacional, a Convenção dos Direitos da Criança, deve e merece ser apropriada pelas crianças e adultos como lei internacional e como ferramenta política na desprivatização de relações intergeracionais mas também intrageracionais, para que mais do que palavras o “crescimento inclusivo” possa ser investido como possibilidade concreta.

Se o esforço de criar conceitos e modelos que nos permitiram analisar e opor argumentos e propostas que resistem ao recuo do Estado Providencia e ao projeto de um Estado provedor de bem-estar, como mínimos éticos universais, o que nos impede de abrir e alargar o espaço público à participação ativa das crianças como atores sociais e políticos, tal como reclama e obriga a Convenção dos Direitos da Criança?

Este é um desafio que precisa ser assumido pelas e nas escolas, autarquias, centros de formação e investigação, associações e comunidades, enquanto esfera pública, nas quais, por direito próprio, as crianças devem poder participa, ainda que em condições especialmente cuidadas, na desconstrução da sua condição de objetos de cuidado, educação, proteção etc, para poderem ocupar, ao lado dos representantes dos outros grupos geracionais, a sua posição de sujeito – individual e coletivo - que fala, opina, analisa, argumenta e inventa novas formas de entender e estar no mundo.

A utopia que a Lei Internacional legitima e os Movimentos sociais reclamam

Ao contrário da maioria dos grupos sociais, os direitos sociais das crianças foram outorgados antes que lhes fossem reconhecidos ou que elas pudessem reclamar condições dos exercício de direitos civis e direitos políticos que substantivam o seu estatuto de cidadania.

Uma cultura que promovesse o diálogo sobre as condições de exercício dos direitos civis e políticos pelas crianças enquanto cidadãs plenas, implicaria por exemplo, uma maior proteção contra a distinção sobre a origem e classe social, salvaguardaria a privacidade, a liberdade de crença, de associação e reunião que continua a separar e constituir mundos sociais de infância. Seria mais usual esperar e reclamar que os juízos sobre as disposições e comportamentos, das crianças de todos os grupos, radicassem em critérios universais de justiça e na ética dos procedimentos e do cuidado.

Numa sociedade em que houvesse um interesse genuíno pela defesa dos direitos de participação das crianças, haveria muito maior cuidado na criação de condições de envolvimento das crianças na esfera pública, onde são feitas as escolhas e se tomam as decisões em nome do bem comum. O que importa não é portanto, reclamar o direito ao voto ou o acesso das crianças aos espaços de acção política criados pelos e para os adultos. O que interessa é que estas instâncias políticas, formalmente instituídas e reguladas, garantam formas de escutar a voz e os interesses das crianças formulados na primeira pessoa do plural, enquanto parte da população a quem se reconhece a igualdade do estatuto de cidadãs e membros da comunidade.

O silêncio em torno deste tipo de direitos que garantem liberdades fundamentais, também ao grupo social infância, tem sido no entanto muito contestado com argu-

mentos que tendem a não ser refutados, em nome do reconhecimento da vulnerabilidade inerente da criança, em nome do que tem sido legitimado o reforço de condições de minoridade e de dependência social, que não são discutidas sequer.

No entanto é a própria assimetria de poder que tem caracterizado as relações entre adultos e crianças, que precisa ser reconhecida como condição que limita a sua capacidade de se proteger de situações que atentem contra a sua integridade física e psicológica. A tendência de reforçar a tutela e a subordinação das crianças ao controlo dos adultos, na família e nas instituições, para a proteger precisa ser entendida mais como parte do problema do que como solução.

Embora seja inegável que a sobrevivência, bem-estar e socialização das crianças depende dos adultos, é fundamental que os adultos, que pretendem lutar pela conquista dos seus direitos, contribuam para a transformação da sua condição de integração subordinada na família, escola, comunidade. É através da participação da criança na vida quotidiana que a criança pode exercer ou não o seu direito à existência pessoal e social, e reconhecer-se como sujeito de uma história pessoal e colectiva.

Hoje mais do que antes é perceptível a emergência de um novo paradigma social e científico que nos obriga a deslocar o olhar e o discurso que transformava a criança, num sujeito-objecto com necessidades a prover, para a criança-sujeito, cujos direitos devem ser tidos prioritariamente em conta, em todas as decisões relativas à provisão do bem-estar, protecção social e participação na vida privada e pública.

Muitas destas mudanças decorrem sem dúvida do poder instituinte da Convenção dos Direitos da Criança e da influência dos estudos da criança. Esta mudança ocorre no entanto a vários ritmos e segundo as condições de vida e posição social das crianças, num processo que não é livre de barreiras e que deve ser fomentado com grande atenção às contradições que podem reforçar desvantagens na procura da universalidade¹.

A diferença e a desigualdade entre grupos sociais que constituem a categoria Infância, deve por isso merecer uma especial atenção e delicadeza, de forma que cada uma possa reclamar simultaneamente o direito a igualdade e o direito à diferença; o direito de reclamar oportunidades iguais e direito ao respeito pela sua experiência de vida e pertença social e ou comunitária.

A criação de novas condições de escuta e inserção da voz das crianças, é assim uma condição necessária para que a participação em diversos domínios da vida social² que pode e deve ser ressignificada como parte importante do movimento de reivindicação de promessas de democratização que parecem ameaçadas por um modelo económico hegemónico que parece ignorar o sofrimento humano..

A participação das crianças deve sim ser promovida e ativa, crítica e cuidadosamente preparada atendendo a complexidade e assimetria das relações sociais, sem o que não podemos garantir que as crianças em posição de desvantagem social possam exercer *o direito de afirmar a sua igualdade sempre que a diferença as inferiorize e o direito de afirmar a sua diferença sempre que a igualdade as descaracterize*, tal como reclama a posição de Sousa Santos, no reconhecimento de novos sujeitos sociais.

Pequenas histórias que fazem a História da construção de um novo lugar pelas Crianças

As histórias que aqui contamos foram escolhidas entre muitas outras, com a diferença de que estas poderiam já ser contadas por algumas Crianças que puderam reconhecer-se como seus protagonistas. A sua apresentação será muito resumida, pela dimensão e natureza deste trabalho, mas não quisemos deixar de enunciar a possibilidade de serem crianças a narra-las na primeira pessoa do singular e do plural.

Uma particularidade destes percursos é terem tido alguma solução de continuidade no tempo. Assim como a dimensão temporal é importante na compreensão do fenómeno da pobreza, a duração os processos sociais e o significado que estes assumem na vida das crianças, são fundamentais para que possamos falar na participação como experiência e ação social das crianças.

Outro critério de escolha foi a possibilidade que estas tentativas prudentes de envolver as crianças em situação de desvantagem social na construção de condições de protagonismo social nos oferecem de discutir algumas barreiras que precisam ser consideradas como desafios presentes em todo o processo.

“Construindo espaços de comunicação em torno dos direitos da criança, poderia ser o título do processo desencadeado com crianças de famílias guineenses, organizadas como associação, que foi ganhando forma e construindo história no âmbito de dois projetos, que foram realizados em espaços de uma escola inserida num Bairro socialmente desvalorizado. A intenção era alargar as oportunidades de participação das crianças para além do que está circunscrito pelo seu estatuto de alunos.

O processo foi desencadeado pelo que poderia não ter sido mais do que uma atividade científica, que também sinalizava o aniversário da Convenção dos Direitos da Criança. As crianças de uma Associação Mon na Mon - foram convidadas a participar num Seminário na Universidade, que tinha como finalidade ensaiar uma nova possibilidade de cooperação entre adultos e crianças, na produção de conhecimento sobre a participação infantil, aproveitando a dinâmica da iniciativa da Cidade Amiga da Criança, que estava em curso no Município de Aveiro desde 2007, e na sequência da assinatura do protocolo entre a UNICEF, o Ministério do Trabalho e da Segurança Social e a Associação de Municípios Portugueses que oficializou a implementação desta iniciativa internacional em Portugal.

Nesta iniciativa foram criados dois ambientes paralelos, onde as crianças e os adultos discutiriam as condições de participação na Cidade. Os tempos de reunião e comunicação dos dois grupos convergiriam no espaço onde seriam discutidos com os mestrandos³ os posters sobre os projetos de investigação, que haviam desenvolvido com e não sobre as crianças, enquanto atores sociais, que poderiam participar no governo da Cidade.

A participação quase maioritária das crianças da Associação nesta iniciativa resultou da atitude dos pais que reclamaram e/ou negociaram com as escolas o tempo que os filhos precisavam para poderem participar numa atividade que consideravam

formativa, mas também porque em causa estava a criação de condições “ideais” de inclusão da voz do Presidente do Parlamento Infantil da Guiné Bissau, naquele evento e como membro de uma Cidade geminada com Aveiro e Águeda, onde havia a intenção de envolver as crianças nas decisões sobre a Cidade.

O desafio partilhado pelos intervenientes era explorar condições suficientes para que ocorresse uma comunicação entre crianças e adultos o menos constrangida possível pela assimetria das suas posições. Depois de ensaiada concretamente e refletida criticamente esta possibilidade, era necessário criar um novo enquadramento que sustentasse e aprofundasse a experiência vivida pelas crianças, e de modo especial das que pertenciam a comunidade de origem africana, enquanto grupo social minoritário, tanto do ponto de vista da sua representatividade na população, quanto do ponto de vista das oportunidades de vida e de participação na vida da Cidade.

A continuidade da experiência de participação social ativa de algumas destas crianças, em condições de comunicação especialmente cuidadas, ocorreu com o desenvolvimento de um segundo projeto, desta vez de inserção a prática profissional, de um grupo da licenciatura da educação básica.

Depois de identificada a escola que era frequentada por maior número de crianças das famílias pertencentes à Associação, algumas crianças foram convidadas a criar um grupo - base de discussão sobre os direitos da criança e sobre os direitos da criança à Cidade. Foi através dos desenhos que as crianças trouxeram, para o diálogo com os adultos que as escutaram, os temas relacionados com o exercício dos direitos na vida quotidiana. Foi no diálogo sobre o direito de brincar e de participar na vida da comunidade, que se abriu uma nova possibilidade de interação com as crianças da Guiné Bissau.

As crianças criaram uma figura imaginária – um peixe - que navegando entre os dois países, seria o portador de mensagens sobre a forma como as crianças de Aveiro e de Bissau exerciam os direitos inscritos na Convenção, num dia a dia que era vivido em condições muito diferentes e desiguais. O recurso a novas tecnologias permitiu a criação de novos espaços de encontro – o blog e o site – onde as crianças puderam trocar experiências, ideias e imagens de infância, que relativizaram as distâncias calculadas pelos adultos, como barreiras materiais e culturais.

A visibilidade dada à competência social deste grupo, levou a que uma vez mais as crianças fossem convidadas a cooperar com os adultos, no reconhecimento de um outro lugar ocupado pelas crianças no quotidiano: o lugar de transeuntes (invisíveis) entre lugares valorizados da cidade. Esta foi outra experiência em que o diálogo com as crianças origem africana (no contexto de uma investigação participativa) permitiu relocalizar o ponto de vista periférico das crianças sobre a Cidade. A investigadora acompanhou o percurso exploração da oferta de turismo na cidade por um grupo de crianças que se propôs descobrir e reflectir em que medida os interesses das crianças estavam a ser considerados no campo da cultura e de ação política do Município.

“*De turistas a protagonistas*” foi o título dado ao relato que nos deu conta da análise deste percurso, cujo produto foi proposta de um roteiro de turismo, elaborado pelas

crianças, que tiveram que lutar contra a falta de meios financeiros, para ir aos mesmos lugares que os adultos a quem era apresentada a Cidade. As crianças tiveram ocasião de explorar dimensões da realidade apresentada, que nos deram conta de uma outra sensibilidade e curiosidade pelas práticas culturais, mas também dos efeitos da sua estatura física e da liberdade de exploração dos espaços.

O ponto crítico da experiência que relatamos foi a necessidade de confirmar a ação social, de interesse público, empreendida por estas crianças. Era preciso criar condições de visibilidade ao “não-lugar” que é dado as crianças enquanto consumidoras da oferta cultural na Cidade. A solução encontrada entre grupos de crianças foi criar um evento em que seriam elas protagonistas.

No espaço da biblioteca de uma Escola, dois grupos de crianças, apoiadas discretamente por adultos, que haviam assumido os lugares dos seus parceiros de investigação, implicaram-se na organização de uma reunião aberta a colegas, pais e professores, para celebração do Aniversário da declaração dos Direitos Humanos, sob o lema: “Os direitos da criança são direitos humanos”.

O convite a figuras de autoridade municipal com responsabilidades acrescidas na proteção, na provisão do bem-estar das crianças e da sua participação na Cidade, permitiu que também os adultos pudessem ter assumido oficialmente um outro lugar possível, num espaço público que ainda é preciso democratizar.

Um novo roteiro do turismo na Cidade foi recebido com alguma solenidade pelas autoridades, que ficaram desta vez a dever uma resposta à proposta e reivindicação de um novo sujeito coletivo, visível e com voz audível no Município. Ficou no entanto por resolver a questão do acesso condicionado ao pagamento de quantias que não são suportáveis pelo orçamento das famílias, de uma parte significativa da população infantil da Cidade.

Considerações de quem procura a imaginação de outros “inéditos viáveis”

Outros percursos como este que relatamos levaram as crianças a serem reconhecidos pelos adultos como parceiros sociais competentes: o desenvolvimento e divulgação pública de um Portal das Crianças, que abriu a possibilidade de debate pelas e entre as crianças, sobre dilemas que se colocam no exercício dos direitos que consagrados pela Convenção mas que não são universais, nem conhecidos pelas crianças que os poderiam reclamar. Outra iniciativa foi tomada por um grupo de crianças que reconhece o seu próprio lugar enquanto consumidores ativos de bens essenciais na Cidade de todos os dias, onde estão também expostos e “não defendidos” dos efeitos de mensagens publicitárias que não respeitam o seu superior interesse, foram outras experiências que convidaram, neste caso os responsáveis pela Associação comercial, como potenciais aliados na mudança das suas condições em que devem exercer os seus direitos de consumidores na Cidade.

Um dos impactos que podemos esperar da alteração do paradigma do bem estar, centrado na satisfação de necessidades que legitima a posição do adulto com provedor de cuidados e serviço, para o paradigma dos direitos, que capacita as crianças a reclamarem o seu direito de participar na definição dos problemas e na construção dos problemas que

as afetam, é a possibilidade de imaginarmos novas relações entre adultos e crianças, como (con)cidadãos e contemporâneos.

As experiências que apresentamos tomaram esta mudança do ponto de vista e da linguagem, com que a realidade da infância e a vida das crianças vai sendo (re)construída simbolicamente.

A atitude de prudência que é devida aos projetos de intervenção, de formação e de investigação-ação, constituíram um fator importante nas relações de cooperação que foi necessário desenvolver com outros atores invisíveis e com os agentes municipais implicados no governo local.

Pensamos que as potencialidades deste trabalho estará sempre dependente do trabalho cuidadoso de preparação do contexto, que requer a exploração de outros olhares e campos de observação sobre o espaço material e simbólico que é atribuído, ocupado e/ou criado entre crianças nas instituições e nos espaços públicos. As mensagens nas paredes, a disposição do mobiliário, o acesso a recursos de trabalho e ao equipamento, as regras de circulação e utilização dos espaços são alguns dos sinais das condições de participação das crianças nos contextos mais ou menos privatizados, apesar de públicos, que criamos para elas.

Entre as barreiras mais invisíveis que estiveram presentes na vida destes processos, contam-se também as expectativas e o desempenho mais ou menos consciente e crítico, do papel do adulto como educador, que tem ao seu alcance a possibilidade de criar, regular, reconhecer mas também partilhar poder de escolha, decisão e ação com as crianças.

Entre recursos também pouco visíveis nestes processos contaram a honestidade intelectual dos adultos na comunicação e negociação das possibilidades de ação com as próprias crianças e a cumplicidade dos adultos no acesso a meios materiais, na apropriação de ferramentas de pensamento e de trabalho social e a redistribuição de um poder social que tem sido reservado aos adultos: o poder de “fazer acontecer” algo que tenha visibilidade social. Visibilidade que, para garantir a inscrição histórica dos processos na gestão de novos sujeitos coletivos deve munir-se e propor novos textos e pretextos que legitimem socialmente e expandam os espaços públicos, onde a ação comunicativa das crianças possa ser ouvida, como voz entre vozes, nas relações intergeracionais que reproduzem e recriam as comunidades.

Em educação nos habituamos à máxima: “*Caminhantes, não existem caminhos, o caminho faz-se a caminhar*”. Isto é o que as crianças ainda podem nos ajudar a aprender pela experiência de correremos o risco de vermos alterados os resultados que antecipamos com planos e atividades meticulosamente programadas, que por vezes não deixam aberturas ao inesperado, de onde pode surgir a novidade na transformação social que tanto desejamos.

Porto, Setembro de 2013.

Bibliografia revisitada durante a produção do texto

Buarque C. (1993) *O que é apartação social ?*. Editora Brasiliense

Cortesão, Luiza (coord.) César, Filipa; Macedo, Eunice; Nunes Rosa; Madeira, Rosa; (2012) Discutindo Autonomia Relativa com Professores. A Indisciplina Como (Contra)Argumentos; LivPsi Editora Publicação; ISBN 9789898148599.

Fernandes, N. (2009) *Infância, Direitos e Participação Representações, Práticas e Poderes.* Porto. Edições Afrontamento.

Hespanha, P., Damas, A., Cardoso Ferreira, A., Nunes, H. Hespanha, M.; Hoven, R; Madeira, R., Portugal, S. Globalização insidiosa e excludente. Da incapacidade de organizar respostas a escala local. In Hespanha, P ; Carapinheiro, G. (2002) *Risco Social e Incerteza. Pode o Estado recuar mais?* Porto. Edições Afrontamento.

Soares, N (2005) Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Protecção e da Participação. Zero a Seis. Revista Electrónica. Universidade federal de Santa Catarina.

Gaitán, L; Liebel, M. (2011) Ciudadania y derechos de participación de los Niños. In Análises e Intervención social. Universidad Pontificia de Comillas..Madrid. Editorial Sintesis.

Madeira, R; Martins, Neto Mendes (2012) .; “*Trabalho Infantil: Representações e consentimento social*”.; Instituto Paulo Freire de Portugal. Universidade de Aveiro. LivPsi. Editora.

Madeira, R (2010) *As crianças como participantes na reconstrução de contextos e processos de intervenção na Família e na Comunidade.* In Infância, Família e Comunidade. As Crianças como actores sociais; Sarmiento, T (org.); Ilidio,F; Silva,P; Madeira.R. Porto Editora.

Sarmiento, M; Veiga, F. (2010) A Pobreza Infantil. Realidades, desafios, propostas. Vila Nova de Famalicão. .Edições Humus.

Sarmiento, M. (2009) Estudos da Infância e Sociedade Contemporânea: desafios conceituais. In Rizzini, I.; Silva, S. (org.) O Social em Questão. Infância: construções contemporâneas. Rio de Janeiro. PUC Rio.

Sarmiento, M. (2002) *Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável.* Educação, Sociedade e Culturas, nº 17 (p. 13-32). Porto. Edições Afrontamento.

Sarmiento, M., Fernandes, N. e Tomás, C. (2007) *Políticas Públicas e Participação Infantil.* In revista Educação Sociedade e Culturas. 25. Porto . Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B (1998) *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988).* Porto. Edições Afrontamento

Sousa Santos, B (1993) *O Estado e as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia. O caso português,* In Sousa Santos, B. (org.) Portugal um retrato muito singular. Porto. Edições Afrontamento

.Sousa Santos, B (2000) *A Crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da experiência.* Porto Edições Afrontamento.

Paulo Freire e a construção da escola pública popular

Afonso Celso Scocuglia¹

Introdução

Nas minhas andanças pelo Brasil tenho obtido como respostas às minhas provocações e perguntas, entre outras, as seguintes afirmações: “não utilizo Paulo Freire na minha sala de aula porque ele não serve para a escola”. Ou ainda: “não utilizo Paulo Freire porque trabalho com crianças na escola, ou seja, com educação formal”. Explícitos estão os argumentos de que Paulo Freire “só serve” para educação não escolar e não-formal. Certamente, tais respostas são equivocadas, mas, mais do que isso, são respostas que foram construídas ao longo do tempo como somatório da pouca leitura da obra escrita de Paulo Freire e de uma série de informações obtidas por outras leituras de “segunda mão” ou que tais. Tais discursos carregam um poder persuasivo e, como são freqüentemente disseminados, vão compondo uma visão equivocada e confusa sobre Paulo Freire e sua práxis (teoria/prática). Talvez seja uma das motivações da constatada pouca utilização de Freire nas nossas escolas. Também podemos dizer que, como um educador proscrito pela ditadura militar, Freire foi pouco utilizado justamente na época em que suas idéias ganharam o mundo projetando-o como um dos pensadores da educação mais importantes do século XX. Outra observação que ajuda a pensar tal problemática é que a nossa escola, em geral, não conhece Freire e, também, não conhece Dewey, Freinet, Makarenko, Montessori, Decroly, Comenius e tantos outros autores seminais da pedagogia.

Defendemos a idéia de que a práxis de Paulo Freire, do seu legado e das múltiplas conexões do seu pensamento político-pedagógico podem contribuir, e muito, para uma escola pública praticada enquanto um espaço propício ao desenvolvimento dos valores cotidianos, da cultura e das necessidades emancipatórias das camadas populares. E que, neste sentido, construa uma contra-hegemonia lastreada nos seus direitos civis, sociais e políticos. Uma escola em que as crianças, os jovens e adultos se sintam pertencentes e “donos” dela e que se dedique e se prepare para recebê-los como eles são (com as suas respectivas identidades de sujeitos protagonistas da sua história e da história do mundo) e, não, como a escola gostaria que eles fossem. Quais são os argumentos que nos levam a esta defesa? Quais e como as idéias de Freire podem contribuir para uma escola pública pertencente e protagonizada pelas camadas populares da nossa sociedade? Eis os nossos desafios na escrita deste trabalho.

¹ Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Pesquisador/consultor da CAPES/MEC e do CNPq. Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Université Lumière Lyon2 (França) e Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação (Unicamp).

As contribuições de Paulo Freire

A meu ver, muitas são as contribuições da práxis de Paulo Freire, do legado freiriano e das conexões das suas idéias com outros pensadores da educação. Para argumentar nesse sentido, pretendo seguir, tanto quanto possível, certa cronologia das suas propostas até porque as compreendo enquanto uma totalidade e uma complexidade que exige aporte histórico e entrelaçamento entre elas.

Desde o início da escrita do conjunto das suas obras principais Freire destaca a educação como prática da **liberdade** - projetada como conquista dos seres humanos e como parte intrínseca da sua formação é valor de base para qualquer escola, especialmente aquela que valoriza a cultura e o protagonismo dos seus educandos e dos seus educadores. A necessidade da escola em preservar e permitir a liberdade de pensamento, de ação, de propósitos é uma das práticas que têm faltado à maioria das nossas escolas e o autoritarismo construído ao longo do tempo pela sociedade brasileira têm peso escolar de extrema relevância. Trata-se, assim, de superar o autoritarismo incrustado no cotidiano escolar, reproduzido diariamente na formação dos educandos, nas atitudes dos professores, dos gestores e dos dirigentes escolares. Esse autoritarismo, se não é a geratriz da violência na escola, certamente é um propulsor desse que é um dos maiores desafios da escola atual. Claro que a liberdade deve andar junto com os sentidos da responsabilidade individual e coletiva e não será uma doação, mas, sim, uma conquista horizontal de todos os setores organizados que fazem a escola, inclusas as participações das famílias e das comunidades que compõem a escola. A construção das (inter)subjetividades e das identidades dos educandos, assim como o respeito aos seus direitos fundamentais certamente têm na *educação como prática da liberdade* um dos seus pilares centrais. Mais do que falar e debater sobre a liberdade, a escola precisa praticar a liberdade, todos os dias, todos os momentos.

Nos escritos de Freire à “liberdade” foi somada a “libertação” na transição de uma abordagem existencial-personalista inicial para uma visão mergulhada nos conflitos entre indivíduos, grupos e classes sociais. Se a primeira fica clara em *Educação como prática da liberdade* (1984a), a “libertação” incorpora sua teologia e aparece com vigor em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), como uma sequência de *Pedagogia do oprimido* (1984b). Entrelaçando o conceito com suas outras formulações teóricas, ele argumenta:

Não há humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando uma relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica dessa relação. (...) Por isto é que o educador que fez a opção humanista, portanto, libertadora, não está apto a cumprir a tarefa vinculada ao tema de sua opção, enquanto não tenha sido capaz, através de sua própria prática, de perceber corretamente as relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo. (Freire, 1984c, p.98-99)

Desafios? Muitos. Quais ações podem potencializar e concretizar isto? A virada de uma escola autoritária na direção de uma escola que pratica a liberdade é repentina, fácil, é feita por decreto? Quem são os agentes principais dessa virada humanista-libertadora? Quem deve dar o primeiro exemplo? Como fazer valer liberdade com

responsabilidade individual e coletiva e como processo de conquista da consciência crítica, ressaltada por Freire?

Penso que há um caminho básico para enfrentar este e outros desafios da escola contemporânea: a instituição da ação dialógica, do **diálogo**, como veículo pedagógico principal. Sabemos todos que Freire aposta “todas as suas fichas” neste veículo e o defende como valor central, inquestionável. Durante o diálogo podemos questionar tudo, mas, não, questionar o instrumento do diálogo como tentativa concreta de superação do autoritarismo e busca de outra escola possível. Para ele, diálogo se concretiza no conflito social que a escola sempre encampa, mas deve ser sempre uma arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores (Freire et alii, 1985a). Seja na sociedade, na sala de aula, no trabalho, na rua do mundo. Seria até fácil dialogar entre os iguais que só falassem aquilo que queremos ouvir. O desafio é construir o diálogo ouvindo e respeitando o outro quando o outro é diferente de nós, não concorda conosco ou propõe o que nos desagrade e somos contrários. Isto responderia, ao menos em parte, a questão de Alain Touraine (1999): “Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes”. A meu ver, a diálogo e a liberdade, para tomar as proposituras iniciais do nosso texto, são construções difíceis a partir da ossatura autoritária e antidialógica que permeiam a escola. E mais, Freire sempre esteve preocupado com o diálogo construído como enlace das práticas dos educadores e dos educandos tendo como permeio o conteúdo curricular programado. Ou seja, nos conteúdos da Geografia, por exemplo, a cumplicidade dos diálogos construídos no cotidiano escolar deve servir de base epistemológica para a aprendizagem específica e do entrelaçamento dessa especificidade com outros conteúdos geradores e do próprio diálogo, enfim, da construção coletiva do conteúdo que se objetiva apreender. O desafio seria dialogar sobre Geografia para aprender o mundo, o espaço das relações humanas, os problemas e soluções das cidades e do país, o bairro e as ruas, a violência e as saídas urbanas etc. Assim por diante, haveria os diálogos sobre a vida biológica e social, a quantificação nas nossas vidas, a construção histórica, a linguagem popular e erudita, em Biologia, Matemática, História, Língua Portuguesa e outros.

A relevância da dialogicidade como caminho construtor da escola pública popular chama atenção para outra categoria central do discurso de Freire: a **democracia**. Podemos afirmar que este é outro valor fundamental para o autor. Pessoalmente, desde antes do golpe civil-militar de 1964 já o era, quanto mais depois de sofrer na pele as agruras do exílio de 16 anos fora do Brasil, ajudar a fundar o Partido dos Trabalhadores e vivenciar o crescimento dos movimentos sociais pós-ditadura. Na sua passagem como Secretário de Educação em São Paulo a **gestão democrática** das escolas constituiu uma das suas prioridades máximas. Junto com a formação permanente e a valorização do magistério instituiu o que de melhor pôde ser notado, além de evidenciar a postura democrática e coletivista do seu principal gestor. No prefácio do livro de *Educação como prática da liberdade* (antes citado), Francisco Weffort já destacara a pedagogia democrática como alicerce da sua proposta de alfabetização-conscientização inerente ao que ficou conhecido como “Método Paulo Freire”.

Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa abertura à compreensão das estruturas sociais como

modos de dominação e violência (...). A experiência brasileira nos sugere algumas lições curiosas, às vezes até surpreendentes em política e educação popular. Foi-nos possível esboçar, através do trabalho de Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além disso, começarmos, com o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada de modo autêntico, para a libertação das classes populares. (1984a, p.15-25)

Por seu turno, analisando a atuação de Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo, no final dos anos 1980, Carlos Alberto Torres et alii (2002) destacam “os cinco grandes objetivos políticos que procuraram concretizar o seu programa de reforma político-pedagógica radical: (a) alargamento do acesso à escola; (b) democratização da gestão das escolas; (c) melhoria da qualidade do ensino; (d) educação para os jovens e adultos trabalhadores e (e) formação de cidadãos críticos e responsáveis” (p.100).

No entanto, não podemos pensar com Freire na liberdade/libertação, no diálogo, na democracia e na gestão escolar democrática sem acoplar a esses conceitos a permanente busca da **consciência crítica** por parte dos que fazem a escola e, em especial, seus professores-professoras e seus gestores. A **conscientização** - enquanto processo permanente de transição entre a ingenuidade e a criticidade -, sempre foi uma das marcas registradas da pedagogia freiriana e do seu legado político-pedagógico. Este conceito adquiriu importância central nas proposições de Freire (1980a) e, no caminho espiral da sua reconstrução conceitual, o que começou como “consciência da realidade nacional” e se modificou para os “estágios transitivos da consciência”, transformando-se em “consciência de classe”, sendo que, nos seus últimos escritos, identificamos uma “consciência das múltiplas subjetividades” (ver Scocuglia, 2006b). Em qualquer desses conceitos utilizados é notória a preocupação com a consciência construída em concomitância com a aquisição coletiva do conhecimento. Para Freire, a educação como processo de conhecimento e de consciência crítica deve presidir a **diretividade** do processo de formação humana sistemática e planejada feita pela escola. Não como doação ou imposição de quem quer que seja, pois estaríamos contradizendo sua posição dialógica e democrática. Mas como construção coletiva que sem ser determinada ou autoritária precisa contar com a direção/intencionalidade da sua construção por parte dos educadores (professores/as e gestores) no dia-a-dia da escola.

Com efeito, pensar em todas essas problemáticas nos conduzem à reflexão sobre o protagonismo central por parte dos educadores e educadoras escolares. Desde seus primeiros escritos esta tem sido preocupação seminal de Freire. Sua hipótese básica é a que de **os educadores e as educadoras precisam se reeducar** no cotidiano das práticas sociais (Heller, 1977) realizadas na escola de formação, na escola de atuação, nas relações educador-educando, nas participações político-educativas dos movimentos sociais, no sindicato da categoria, enfim, em todos os cenários de formação. Precisam sempre se perguntar sobre o seu trabalho: a quem serve? Contra quem e favor de quem são praticados? Ajudam a reconstruir a escola na direção das camadas populares ou contribuem para a continuidade da negação dos direitos ao conhecimento e da cidadania delas? Qual escola eles/elas ajudam a construir? Neste sentido, devem aliar a

competência técnica (“professor de biologia tem que saber biologia”, dizia Freire) ao compromisso político com os processos individuais e coletivos de emancipação dos educandos. Têm compromissos com o Estado, mas, não, com qualquer Estado. Seus compromissos devem ser com um Estado que agencie uma escola qualificada nos sentidos do conhecimento técnico e das oportunidades da cidadania. Um Estado que, ao prover a educação como uma das suas principais prioridades, valorize os educadores no caminho da sua formação permanente e das condições propícias de trabalho e de salário. Mas, acima de tudo, a reeducação dos educadores deve ter como horizonte a construção de uma escola na qual o sucesso signifique o crescente **sentimento de pertencimento e de deliberação coletiva** por parte de seus educandos ao mesmo tempo uma escola que seja preparada para valorizar o conhecimento e a cultura que as camadas populares têm como ponto de partida para a “elevação cultural” das mesmas, como nos diria Gramsci (1982). Neste sentido, Freire advoga a tese do papel desempenhado pelo(a) educador(a) assemelhando-o ao “intelectual orgânico” e indicando a necessidade da reeducação do educador como um “intelectual-ficando-novo” como um “especialista e dirigente” que adere aos valores, aos sonhos e necessidades de emancipação das camadas populares presentes na escola.

Nesta escola, os educadores e educadoras não se sentiriam os donos do saber para depositá-los nos alunos como parte de uma **educação bancária**. Ao contrário, partiriam dos problemas reais presentes na vida cotidiana dos educandos e, certamente, também presentes nos conteúdos programáticos escolares para, mais e mais, se aproximarem de um currículo marcado pela cientificidade e pelas **relações humanizadoras e amorosas** dos que se gostam, pois têm metas e afazeres em comum. A construção dessas relações e a busca do conhecimento científico conformariam o que Freire defende como **educação problematizadora**, cujo ponto de partida é sua crítica veemente à educação bancária.

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes - os educandos (...). A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. (1984b, p.63-87)

Mas, este enfoque educacional crítico precisa privilegiar, como contraponto, uma **pedagogia da pergunta** e rechaçar a pedagogia da resposta que é marca registrada da imensa maioria das escolas. A pedagogia da resposta, que se identifica como a educação bancária, é aquela que mata a curiosidade do seu nascedouro e valoriza a memorização e a narrativa verticalizada. Por seu turno, a pedagogia da pergunta aposta na descoberta, no **saber da experiência feita** como ponto de partida, no trabalho científico de pesquisa, no laboratório de ciências, mas, também, nos laboratórios de história

e geografia, de linguagem, enfim, nos laboratórios de experimentação dos conteúdos. A pedagogia da pergunta não nega o direito fundamental dos alunos investigarem² os fenômenos naturais e culturais construindo seu próprio raciocínio lógico, errando e acertando, tentando responder ao invés de receberem as respostas prontas (ver *Pedagogia da pergunta*, 1985b). Para isso, a reeducação dos educadores antes referida, precisa ser articulada a partir da negação do professor como detentor exclusivo do saber/poder. Neste caminho, o educador não é o fiel depositário das respostas prontas e, sim, o contribuinte fundamental para que os alunos processem informações, dados e pistas em busca da descoberta do saber. Claro está que, neste cenário, as **relações dialógico-horizontais de colaboração e reciprocidade entre educador-educando** são fundamentais. No entanto, destituir o professor e a professora da exclusividade do saber a ser transmitido, além de não ser tarefa fácil, coloca em cheque aquilo que para muitos representa o “último poder” do professor já destituído do seu reconhecimento social, das condições adequadas de trabalho na escola, entre outros. Aqui entramos sempre num território marcado pelo desconhecido e pelo inseguro, pelo **medo**, mas, também, pela necessidade da **ousadia que deve presidir o cotidiano do professor** (Freire, 1987).

De outro prisma, a organização docente para reverter a atual precarização do seu trabalho e a reinvenção da sua *identidade*, muitas vezes dilacerada, ganha dimensão principal. Concordamos com Nóvoa (1999) quando argumenta:

Um elemento essencial deste debate é a afirmação de que as zonas indeterminadas da prática se encontram no cerne do exercício profissional docente. Tal facto leva-nos a conceder uma nova atenção à idéia de deliberação. O momento em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas, transforma-se, assim, numa dimensão central do processo identitário. Um outro elemento, que tem sido pouco explicitado, diz respeito ao horizonte ético do trabalho docente. É uma reflexão inevitável, num tempo marcado por tantos conflitos e dilemas. Os professores não podem refugiar-se numa atitude “defensiva” e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações dos seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar e prolonga-se no acto formativo de educar. A concepção de práticas pedagógicas que respondam a estas preocupações contém, actualmente, uma dimensão organizacional e, por isso, é tão importante reequacionar o papel da escola como espaço de referência da profissionalidade docente. (p.17)

Certamente, uma das formas de reverter o atual quadro ganha corpo mais definido quando aumenta a participação política do educador e quando este reconhece a **pseudo-neutralidade da prática educativa** entendendo-a como prática política em sua inteireza. Freire adverte que desempenhar um papel político não significa “matar

2 Uma das heranças escolares mais negativas, construída desde a educação jesuítica, concentra-se no pouco uso (às vezes completa ausência) do laboratório, da pesquisa e da investigação. Assim, cristalizou-se a pedagogia “da crença” na qual a narrativa do(a) professor(a) e o livro didático funcionam como “verdadeiras bíblias”. A expressão corriqueira do “isto está certo porque o professor falou” ou “o correto está no livro” representam a falta de um caminho investigativo e experimental por parte dos educandos.

aula” criticando este ou aquele ato de um governante, por exemplo, mas, sim, compreender que no espaço da atuação, na sua respectiva área de conhecimento, podem instituir discussões e diálogos que abram caminho para a conquista de uma maior consciência crítica por parte dos educandos desde as primeiras séries. Assim, um professor de biologia ou de ciências ao estudar o “corpo humano” com seus alunos pode mostrar e debater, entre outros exemplos, que os corpos dos humanos não vivem/sobrevivem sem inserção social, política, cultural. Propor questões geradoras de debates, tais como: por que no Brasil os corpos humanos dos nordestinos sobrevivem em média muito menos que os dos sulistas? Por que a docilização dos corpos (denunciada por Foucault) é parte fundante de uma educação domesticadora e conservadora dos valores sociais dominantes? Por que os homens vivem em média sete anos a menos que as mulheres? Por que a AIDS tem atingido as pessoas com menor nível de informação e continua a provocar tragédias em massa? Entre tantas possibilidades de debates esclarecedores sobre o corpo humano, saúde, sociedade etc. o professor de biologia, como lembrava Freire, não precisa gastar 15/20 minutos da sua aula criticando o governo A ou B e fugindo do conteúdo programado para a sua área de atuação. Ademais, precisa perceber que a sua área se fortalece, mais e mais, e se torna ainda mais relevante, quanto mais estiver conectada com outros conteúdos em uma trilha interdisciplinar – na qual os **temas geradores** “transversais” podem, por exemplo, exercer uma função inovadora e profícua em relação à aprendizagem. Em outro artigo, escrevemos que para conseguir êxito progressivo neste caminho, precisam tomar parte efetiva na construção curricular (e, não secundária) os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os “saberes da experiência feita” dos sujeitos do processo educativo, principalmente da grande população freqüentadora das escolas e cursos públicos. Essa é uma tese antiga e conhecida deste educador: constituir **círculos de cultura**, nos quais o cotidiano cultural das camadas populares – representado por suas falas, suas expressões artísticas, seus desejos, suas necessidades e sonhos –, sejam parte integrante, junto com todo o conhecimento sistemático/escolar/científico, de um **currículo que possa “pertencer” a todos os que fazem o processo educativo**. O sentimento de *pertencimento* em relação ao conhecimento, à construção do currículo e à sua aplicação coletiva pode vir a ser detonador (individual e coletivo) de um sentimento mais amplo de pertencimento em relação ao processo educativo ou à escola (Scocuglia, 2006c, p. 83).

Nas questões da aprendizagem Paulo Freire mostra-se herdeiro dos **métodos ativos** propugnados pelas diversas variantes das escolas novas. De Dewey a Freinet, passando por Piaget e Anísio Teixeira (desde *Educação e atualidade brasileira*, escrita em 1959), os legados dos **escolanovismos** serviram de alicerce para os avanços das propostas freirianas voltadas para a educação popular. O “aprender fazendo”, em atividades sistemáticas de trabalhos em grupo e construção do conhecimento sempre fizeram parte das propostas de Freire pensando-se na construção da escola pública. Este é o caminho também da **práxis** defendida, na qual as reflexões dos educadores devem servir para melhorar a prática, pois não teriam relevância se assim não fossem. O seu próprio entendimento sobre a relação de **reciprocidade e retroalimentação teoria-prática** passam pelo que autor manifesta em relação aos seus estudos marxianos quando disse que não havia lido Marx para depois ir trabalhar com as camadas

populares. Ao contrário, ao trabalhar com as camadas populares havia percebido que Marx ajudaria a melhor entendê-las, melhorando sua prática com elas. Assim, a prática precisa da teoria para ser melhor e nesse processo de melhora a própria teoria vai se reconstruindo pela via prática e, assim, sucessiva e permanentemente. É o que Freire chamou do **ciclo do conhecimento**, um processo permanente que converge para que o Relatório Delors (UNESCO, 2000) disseminou como “educação ao longo da vida”.

Para nosso autor, este processo é uma das amostras que a educação, fora ou dentro da escola, pode constituir uma **ação cultural para a libertação** dos oprimidos das amarras da opressão. Nele a escola seria um espaço fundamental (não único) de construção de uma nova hegemonia, de um novo tipo de conhecimento e de um novo ser humano. Utopia? Sim, **utopia**. Ou melhor, um processo inédito que se viabilizaria na medida do fazer coletivo de todos os sujeitos e setores que compõem a escola: um **inédito viável**. Nesta construção, Freire sempre chamou atenção para um pressuposto fundamental: **a leitura do mundo**, das múltiplas realidades quem nos formam como seres humanos e nos impactam, **deve preceder a leitura da palavra** (pensada enquanto conhecimento sistematizado de leitura do mundo). A premissa da leitura do mundo e da palavra é de que os seres humanos são seres relacionais, estão sempre no mundo e com o mundo, onde tendem a **ser mais**, a se humanizarem mais e mais, em um processo caracterizado como **hominização**. Certamente, a humanização do seres humanos como processo educacional e como ação político-cultural dá forma a uma das marcas registradas do pensamento-ação de Paulo Freire, ou seja, o profundo sentido de **humanismo** contido em sua pedagogia antropológica.

No caminho oposto desse humanismo destacamos, mais uma vez, a violência (física e/ou simbólica) como um produto social que assola muitas escolas. E que só pode ser combatida, a meu ver, recorrendo-se às ações dialógicas, às manifestações artístico-culturais, à democratização das relações de poder intra-escolares, ao respeito às diferenças e ao saber do educando, à busca de uma maior horizontalidade das relações educador-educando, entre outros encaminhamentos. Mas, também, recorrendo à **reinvenção da autoridade** do professor e do gestor, nunca à continuidade do autoritarismo que permeia a maior parte do sistema escolar brasileiro. Aqui a espontaneidade não serve, a **diretividade pedagógica** (marcada pelo convencimento) é sempre bem-vinda desde que seja produzida e pactuada coletivamente. Com efeito, a escola pode ser pensada como o espaço da aprendizagem da democracia, aliás, um dos espaços em que a escola atual mais falha em função da herança autoritária que ele carrega historicamente. O autoritarismo e a opressão foram sendo passados de geração em geração e, neste aspecto, pode valer uma das principais observações de Freire na *Pedagogia do oprimido*: o grande problema dos oprimidos está em desintrojetar da sua consciência a consciência dos opressores. Sem dúvida, autoritarismo, opressão, falta de diálogo, desigualdades sociais profundas, desvalorização e precarização do magistério, entre outros, instituem as raízes da desqualificação escolar que assume proporções muitas vezes alarmantes. Deste ângulo, as escolas são lugares próprios da formação de uma

consciência e do desenvolvimento da cultura da paz e da não-violência³.

Destarte, ao refletir ainda sobre a construção da aprendizagem, Freire destaca o **trabalho coletivo como princípio educativo**, percorrendo a rota dos educadores socialistas, como Makarenko e tantos outros. Em *Cartas á Guiné-Bissau* (1980b) a defesa desta tese é explícita quando, ao colaborar com a reconstrução da educação guineense nos anos 1970, destaca que “a unidade entre a prática e a teoria, coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja seu nível, enquanto contexto teórico e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto” (p.25-26). E neste sentido, Freire destaca o papel formador da escola, desde as primeiras séries:

O homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa que tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. (idem, p.125)

Outro ponto fundamental destacado por Freire diz respeito aos **direitos (culturais) das camadas populares ao conhecimento**. Em outro artigo (Scocuglia, 2006c), destacamos a argumentação que segue em três direções: (1) o direito de conhecerem o que não conhecem, ou seja, o direito de se apropriar do conhecimento que lhes foi negado e apropriado pelas camadas dirigente-dominantes da sociedade; (2) o direito de conhecerem melhor o conhecimento que já possuem proveniente das experiências feitas, do cotidiano, do mundo da vida e (3) o direito de construir o seu próprio conhecimento, isto é, o conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e da sua própria cultura. Deste prisma, os direitos aos conhecimentos, defendidos por Freire, implicam no direito de poder participar da construção do currículo por parte de todos os atores escolares, desde sua elaboração e planejamento. Além do direito de participar ativamente da própria construção do conhecimento o que, por si mesmo, denota uma rede de micropoderes (Foucault, 1979) ligados a essa construção. Certamente, ao prevalecerem esses direitos, a construção curricular poderia ter outros rumos e seria repensada a partir dos interesses, dos valores, da cultura e do conhecimento dos sujeitos fundamentais dos processos educativos, ou seja, educandos e educadores, coordenadores, diretores, pais, enfim, da comunidade educativa. Refletir sobre as questões da construção e da apropriação reflexiva do conhecimento pelas camadas populares e seus educadores implica em uma tentativa de **reinvenção curricular** que teria como lastro a permeabilidade, a complementaridade e a complexidade (Morin, 2000) dos saberes populares (ou do senso comum) com os saberes elaborados

3 Um diretor de escola me contou uma experiência vivenciada: sua escola marcava os intervalos de aula e de recreação com uma forte sirene (semelhante às sirenes usadas pela polícia e pelas ambulâncias). Uma das vizinhas da escola, senhora idosa que morava no prédio ao lado, chamou sua atenção argumentando que as sirenes lembravam-lhe os campos de concentração e as horripilantes delegacias - nas quais os integrantes das camadas populares normalmente apanham para confessar, inclusive aquilo que não cometeram. Deste dia em diante o diretor substituiu as estridentes sirenes por músicas suaves e também “elétricas” tão ao gosto dos seus educandos.

em seus vários níveis, modalidades e práticas escolares. Incluso o pressuposto de que a reinvenção curricular deve ser permeada pelos direitos de apropriação e produção de conhecimento pelas camadas populares da nossa sociedade.

Tais direitos nos solicitam atenção para os argumentos de Touraine (2006) quanto à pertinência do que o autor chama do novo paradigma e em cujo centro está o *sujeito* e os *direitos culturais*. Para ele, “os problemas culturais adquiriram tal importância que o pensamento social deve organizar-se em torno deles” (p.9). Deste prisma, ainda, a reflexão histórica de José Murilo de Carvalho, em *Cidadania no Brasil – o longo caminho* (2003) reforça essa abordagem. Para Carvalho, no Brasil, os direitos civis, sociais e políticos que caracterizam a cidadania integral nunca se estabeleceram por completo e concomitantemente. A saída para isso seria a implantação definitiva da educação popular, pois “ela é definida como um direito social, mas, tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos” (p.11). Certamente, a construção de uma escola pública de caráter popular ocupa o centro dessa argumentação na qual Touraine, Carvalho e outros contribuem e complementam as convicções de Paulo Freire.

A sequência dos conceitos e das idéias freirianas, tecidas no seu conjunto como um *complexus* (nunca linear ou determinista e, por vezes, incerto), nos remetem a alguns temas que ganharam máxima força nas últimas décadas e constituíram suas preocupações. Entre os principais, podemos destacar a questão ambiental e a globalização. Na primeira, com a ajuda de continuadores do legado, como Francisco Gutiérrez e Moacir Gadotti, pensamos numa **ecopedagogia e na cidadania planetária**. Por outro lado, essas idéias incluem-se no rol da construção de “um mundo melhor” a partir, por exemplo, dos esforços do Fórum Social Mundial, dos novos movimentos sociais e podem ser articulados ao que Boaventura de Sousa Santos (2002) denomina de **globalização contra-hegemônica** (ou alternativa). Tal processo teria como alavancas o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade* (idem, 2002) e, a meu ver, a **pedagogia crítica** de Paulo Freire enquanto uma das suas bases político-educativas como tentamos demonstrar em outro artigo (ver Scocuglia, 2008). Certamente, neste caminho, a escola pública popular constitui espaço privilegiado da (difícil) construção alternativa e contra-hegemônica à globalização do capitalismo excludente. Nela, as propostas freirianas, do seu legado e as conexões com outros pensadores podem vir a ser forte contraponto ao que está estabelecido como caminho inexorável e irreversível do “fim da história”.

Considerações finais

Parece-nos fora de dúvida o fato das contribuições práticas e teóricas de Freire continuarem vivas, cada vez mais presentes e necessárias. Dispomos de um amplo legado pedagógico, político e cultural apto a contribuir para que a educação sistemática e seu currículo de escolarização sejam alicerces de um mundo menos injusto, mais solidário, menos abismal nos seus aspectos sociais. Podemos acreditar que sem uma educação pública comprometida e focada nas necessidades sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais e nos direitos ao conhecimento da grande maioria dos brasi-

leiros, isto seria possível? Como seria uma escola lastreada por essas necessidades e direitos? Como nela se processaria a relação entre conhecimento popular (senso comum) e o conhecimento elaborado/científico? Quais seriam as ações dialógicas propostas para a consecução de uma escola que ajudasse a reinventar a democracia e a participação deliberativa? Que grau de prioridade se daria para o binômio conhecimento-consciência crítica? Como seria exercida a inter/transdisciplinaridade do currículo escolar? Como seriam constituídas as ações da gestão escolar/educacional para conseguir tal intento? Como se daria a permanente revalorização/reeducação dos docentes e como a construção coletiva (crítico-reflexiva) do currículo poderia contribuir?

Procuramos responder algumas dessas questões ao longo deste texto partindo dos aportes freirianos e suas conexões. Precisamos enfatizar, no entanto, a necessidade de (re)qualificar os papéis da educação e da subjetividade (e do sujeito) na história (cultural). Para Freire,

A importância do papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da educação. (...) Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da **história como possibilidade**, em que não há lugar para explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na história como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (1993, p.14).

E, para construir a história e a educação escolar como possibilidades concretas de realização da **hominização** (ou seja, da humanização e do “ser mais” dos homens e das mulheres) torna-se necessário contar com uma práxis político-educativa-cultural que tenha como sujeitos as crianças, os jovens e os adultos das camadas populares, bem como todos os que fazem (com eles) a sua educação. Por onde começar? Aonde continuar? Insistir em quê? Descartar o quê? O quê e quem privilegiar?

Certamente um dos grandes desafios é criar uma nova institucionalidade “que es una interinstitucionalidad construida con el trabajo conjunto del Estado y la sociedad civil, con la participación de la gente, de los movimientos sociales, de los movimientos de mujeres, de los sindicatos docentes, del sector empresarial” (UNESCO, 2000, p. 294). Realizar a utopia, o **inédito viável**, diria Freire, que não consiste só nas críticas aos feitos e não-feitos dos outros, mas em praticar a teoria proposta para, mais e mais, melhorar a prática e conseguir que a educação não seja mera reprodutora das desigualdades sociais, mas, sim, e definitivamente, uma das bases da real melhoria de vida, de trabalho, de habitação, de meio-ambiente, de desenvolvimento sócio-cultural ininterrupto e crescente da grande população.

No final da primeira década do século XXI, a educação escolar pode ainda ser retratada por meio dos bilhões de seres humanos que não usam cotidianamente a leitura e a escrita, não sabem interpretar um pequeno texto ou não utilizam as operações matemáticas mais simples e, a rigor, são analfabetos (absolutos, funcionais, digitais, políticos etc.).

Entretanto, apesar de todas as dificuldades construídas, existem caminhos e soluções propostas para os problemas novos e para os problemas crônicos da educação, algumas em execução, a exemplo do combate aos analfabetismos e à baixa escolarização dos jovens e dos adultos. E contamos numerosas experiências escolares exitosas por todo o país. No amplo espectro das soluções possíveis, o legado freiriano e suas amplas conexões continuam a destacar-se, não como a única alternativa, mas, certamente, como uma das alternativas mais capazes. Instituem paradigmas de uma **ação cultural** que aposta na **reinvenção escolar** pelas redes conectadas da aprendizagem, da conquista sistemática do conhecimento e da consciência crítica (enquanto “exercícios de poder”) por parte dos educadores, dos educandos, dos gestores, dos pensadores, dos novos movimentos sociais, das ONGs, enfim, de todos os sujeitos educacionais que se posicionam na defesa dos direitos civis, sociais, políticos, culturais. Sujeitos e direitos que podem fazer das camadas populares protagonistas da sua história e da sua emancipação. Agentes culturais imbuídos da **indignação** e da conquista da **autonomia**, permeados por uma **paciência impaciente** e movidos por uma **esperança crítica e mobilizadora**.

Referências

- CARVALHO, J. M. (2003). *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- DELORS, J. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez..
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- FREIRE, P. (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade do Recife, Mimeo.
- FREIRE, P. (1980a). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.
- FREIRE, P. (1980b). *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Associados.
- FREIRE, P. (1984a). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- FREIRE, P. (1984b). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1984c). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (1985a). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. et al. (1985b). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (1987). *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1991). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.

- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez/Associados.
- GRAMSCI, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- HELLER, A. (1977). *Sociologia da vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- LUKÁCS, G. (1960). *História e consciência de classe*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO.
- NÓVOA, A. (1999). Os professores na virada do milênio: excesso de discursos à pobreza das práticas. IN: *Revista Educação e Pesquisa*, Vol. 25, No. 1, p.11-20.
- SANTOS, B. de S. (2002). *As tensões da modernidade*. Disponível em www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html.
- SCOCUGLIA A. C. (2000). “Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire” in: *Revista Educação e Pesquisa Vol. 2 N° 25* (FEUSP). São Paulo: Editora da USP, p. 25-37.
- SCOCUGLIA, A. C. (2001a). *Histórias inéditas da educação popular – do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. São Paulo: Cortez/Editora Universitária – UFPB.
- SCOCUGLIA, A. C. (2001b). “A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire” in: TORRES, C. A. *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: Edições do CLACSO, p.323-348.
- SCOCUGLIA, A. C. (2006a). *História das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB (5ª. Edição).
- SCOCUGLIA, A. C. (2006b) (org.). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Portugal: Edições Afrontamento.
- SCOCUGLIA, A. C. (2006c). As reflexões curriculares de Paulo Freire, IN: *Revista Lusófona de Educação* (Lisboa), No. 6, p. 81-92.
- SCOCUGLIA, A. C. (2008). *Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica*, IN: *Revista Ibero-americana de Educación*, No. 48, p.35-51.
- TORRES, C. A. et alii (2002). *Educação e democracia – A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez.
- TOURAINÉ, A. (1999). *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. São Paulo: Loyola.
- TOURAINÉ, A. (2006). *Um novo paradigma – para compreender o mundo hoje*. Petrópolis: Vozes.
- UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA (2000). *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe – Prioridades de acción en el siglo XXI*. Santiago do Chile:

UNESCO.

Formação *para* professores e professoras e a manutenção da opressão nas relações pedagógicas

Ricardo Spindola Mariz
Universidade Católica de Brasília e Umbrasil
Brasília – DF marizricardo@gmail.com

O cenário da educação brasileira dos últimos anos sofreu mudanças significativas, em especial no campo do acesso e da centralidade do tema nos debates da sociedade. Infelizmente, do ponto de vista pedagógico e apesar do grande volume de propostas e novas modas pedagógicas, ainda vivemos majoritariamente uma pedagogia da opressão e não do oprimido.

A opressão sempre será uma possibilidade do processo educativo. A educação, no centro da sua ação de socialização, é chamada a articular a relação entre o passado e o futuro, entre o conhecimento existente e o novo a ser produzido ou reproduzido, entre o saber “da escola” e o saber do educando. Nessa perspectiva a possibilidade de reprodução (BOURDIEU, 1989, 2013) é constante, como também a oportunidade de emancipação. A educação parece balançar constantemente nas cordas pendendo num lado para heteronomia e no outro, infelizmente com menor incidência, para autonomia (FREIRE, 1996).

Neste texto pretende-se refletir sobre aspectos da opressão no processo pedagógico, em especial no tocante a formação dos professores e professoras. Uma leitura das relações pedagógicas nas escolas pode sinalizar a impressão da centralidade do processo educativo no professor e o aluno na condição de objeto. Nossa reflexão tomará outro ponto de referência: de maneira geral os professores e professoras não são o centro do processo educativo, como pode parecer. Pensar a pedagogia do oprimido e com ele significa pensar “os lugares” de opressão que residem na organização cotidiana do trabalho pedagógico.

Parece-me equivocado o discurso que diz promover um deslocamento da centralidade do processo educativo do professor (a) para o aluno (a). Esse discurso se sustenta numa intencionalidade interessante de valorização do saber do aluno ou ainda numa perspectiva perversa e muito comum, de se buscar redução de custos (relativos as horas docentes) através de discursos pedagógicos. A possível “não centralidade” no professor deveria redundar, nessa perspectiva, na diminuição de sua presença. Não raras vezes é um discurso que centra seu argumento, equivocadamente, na autonomia dos (as) alunos (as).

É importante mencionar um cuidado necessário nessa abordagem. Tentar com-

preender as condições concretas do trabalho dos professores e professoras, as trajetórias de vida e o real local que o docente ocupa do processo pedagógico, não é a mesma coisa apontar que sua prática pedagógica é adequada. Vivemos uma polarização que em nada ajuda a reflexão sobre a educação entre a culpabilização do docente ou sua desresponsabilização dos processos e resultados educacionais.

Essa ponderação parece ser necessária, em especial, num quadro de mudanças da organização do trabalho docente, onde temos notado que as proposições de mudanças das condições de trabalho são apresentadas como consequências das mudanças pedagógicas, anunciadas para melhorar a qualidade da escola. Nesses casos o discurso pedagógico tem sido utilizado como verniz para processos de racionalização de custos.

Considerando as questões brevemente apontadas até aqui, o que se pretende refletir nesse artigo é que o tipo de articulação entre o saber e o poder, resulta na relação de opressão que desejamos superar. Um aspecto que parece ser central está na formação do professor, formação que de certa forma cristaliza uma relação de opressão que será reproduzida mais tarde em sala de aula no exercício da docência. Cabe-nos investigar o centro desse processo de opressão, ele não é o professor e professora, apesar de sua aparente centralidade.

Para construir essa reflexão, pretende-se fazer o seguinte caminho: refletir brevemente o “lugar do conhecimento” no momento social que vivemos, a produção e circulação de informações e o papel da escola. Esses elementos parecem fundamentais na ampliação da pressão na escola e em todo o processo educativo. Como base neles poderemos refletir, finalmente, o processo de formação dos professores e professoras, como um lócus especial para compreensão que desejamos construir sobre a presença da opressão nos processos pedagógicos.

Ao reconhecermos que os alunos e alunas ainda são predominantemente “objetos” nas relações pedagógicas, podemos concluir inadvertidamente que os professores e professoras são “sujeitos” dessas relações. Nosso desejo é pensar com um pouco mais de cuidado essa questão e suas possíveis decorrências. Vamos lá?

A ESCOLA EM DESCOMPASSO COM A PRODUÇÃO E A CIRCULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

O contexto atual é marcado pela intensificação do uso das tecnologias e aumento da velocidade das mudanças sociais, em especial àquelas relacionadas à produção de conhecimento e circulação de informações. Guardadas as especificidades de algumas regiões e alguns grupos sociais, a sociabilidade hoje é influenciada fortemente pela difusão e crescente dependência de informações, seja pelos canais tradicionais da mídia ou pelas redes informacionais.

Esses elementos afetam triplamente a produção e reprodução do conhecimento, que se constitui uma questão fundamental para se pensar a escola hoje. Por um lado, há um aumento de volume e velocidade na produção e difusão do conhecimento, por outro encontra-se uma diversificação desses pontos de difusão, antes mais concentra-

dos em determinadas organizações como as escolas e universidades. E ainda, tem-se um efeito de menor obriedade, que é o deslocamento do “lugar” do conhecimento nas cadeias produtivas e na produção da vida social como um todo.

Esse “deslocamento” transforma não somente o papel do conhecimento no processo produtivo, como também a própria natureza, configurando-o como um tipo de força produtiva e recentemente considerado por alguns como uma mercadoria.

Através de um breve resgate de um dos trabalhos de Mariano Enguita (MARIZ, 2010), podemos verificar que o processo produtivo possui grande impacto na vida social e pode afetar intensamente a escola e os processos educativos. Segundo o autor, o processo produtivo pode ser compreendido a partir de três elementos: matéria, energia e informação (ENGUIITA, 2004). A matéria seria os meios de produção, a energia seria o trabalho e a informação, o conhecimento empregado no processo (incluindo as informações propriamente ditas).

Em uma economia de subsistência, por exemplo, matéria, energia e informação ficam basicamente na mão da própria família. O conhecimento, que é a questão maior, neste caso, era repassado dos pais para os filhos.

Esse processo, antes muito concentrado no espaço da família, sofreu grande mudança quando um dos três elementos cresceu em grande escala. A matéria (os meios de produção) passou a ser controlada por poucos nos grandes processos de industrialização e ampliou imensamente sua capacidade produtiva. Esta mudança afetou os outros dois elementos (organização do trabalho e conhecimento).

Em uma segunda fase, grande parte dos processos de industrialização promoveu outra modificação na organização desses três elementos destacados por Enguita, trazendo mudanças significativas ao segundo elemento: a energia ou força de trabalho.

Recentemente tem-se vivido um movimento de mudança intensa nos três elementos, desta vez, envolvendo de maneira marcante o terceiro elemento: o conhecimento. Essa mudança é fundamental para compreender as pressões, os desafios e as possibilidades vividos na escola. Como mencionado, para alguns, o conhecimento se constitui hoje uma força produtiva ou uma mercadoria. Esse fenômeno não só reposiciona o conhecimento dentro da organização social, como afeta marcadamente as expectativas sobre a escola e o trabalho docente.

Esses processos não acontecem de forma estanque, nem são lineares e homogêneos em todas as regiões, mas é clara a tendência de centralidade nas questões que envolvem a informação e o conhecimento no atual estágio da organização do trabalho e da vida social. Refletir sobre a atividade intelectual, dentro e fora das escolas, é fundamental para compreensão das dimensões da opressão do processo educativo, mas como produzimos e circulamos as informações hoje? Qual o papel da escola e da docência?

Vivemos um momento crescente de produção e circulação de informações, mas não verificamos indícios de um aumento na mesma proporção de melhoria da apren-

dizagem em nossas escolas. Esse certo descompasso sinaliza uma pressão sofrida pela escola com o conteúdo que antes ela mesma possui a primazia, ou seja, parece que a escola hoje está gravemente pressionada por algo que antes era o centro de sua ação.

Aumentamos nossa capacidade de produção e circulação de informações, mas não conseguimos fazer as mudanças necessárias nas organizações sociais, em especial na escola, responsáveis pelo “tratamento” dessas informações. Estamos diante de um duplo desafio para ampliar a capacidade de aprendizagem em nossas escolas: lidar com as novas informações que chegam para os alunos e alunas por outros caminhos e com o volume muito grande dessas mesmas informações.

Numa primeira reação as escolas ampliaram o número de disciplina, carga horária e conteúdos esperados das disciplinas tradicionais. Esse movimento, ao contrário de resolver os desafios, ampliou a pressão vivida por todos dentro da escola. Uma imagem reveladora é o aumento do tamanho das mochilas de nossas crianças para acondicionar os livros e cadernos que devem ser utilizados em um dia de aula. Em escolas mais estruturadas fisicamente, já foram providenciados armários para guardar o material em função da quantidade do mesmo. Outras escolas, de melhores condições financeiras, caminham para virtualização do material didático, medida que em si mesma, só diminui a pressão física do volume do material, mas mantem a ideia de um aumento infinito de conteúdo a ser ensinado e aprendido na escola.

É comum encontrarmos professores e professoras avisando seus alunos e alunas que precisam “correr com a matéria” para “vencer o conteúdo”. Que está ganhando e perdendo com essa luta? Hoje encontramos uma grande preocupação com a dispersão e falta de atenção dos alunos e alunas. O que poderíamos dizer do “déficit de atenção” da escola? Como esse processo pressiona o processo pedagógico? Segundo Antônio Nóvoa (2014) a escola hoje se parece com uma carreta com rodinhas de bicicleta.

Educação possui uma tarefa maior que a transmissão de informações, sua tarefa central não está relacionada ao campo das informações, mas em se constituir numa oportunidade de continuidade do projeto humano de nossa humanidade. Um projeto de auto constituição. Estamos vivendo numa sociedade desatenta em função do volume de estímulos que nós mesmos produzimos. A escola não pode ser o lugar para reforçar essa desatenção. Na desatenção ela não cumprirá seu papel educativo e ampliara a pressão que todos da comunidade educativa já experimentam.

Por isso, ao homem não basta cuidar, no sentido de ocupar-se de coisas e preocupar-se com outros. Ele precisa cuidar do próprio cuidado. Este cuidado pelo próprio cuidado é o seu cuidado primordial. Em que consiste, porém, este cuidado? Trata-se de algo muito simples. Por isso mesmo, difícil. Trata-se da atenção. A essência do estudo é atenção. É na atenção, como cuidado com o próprio cuidado, que o homem se torna propriamente presente a si mesmo (FERNANDES, 2012, p. 35).

O PASSADO NO PRESENTE DA PRÁTICA DOCENTE: A FORÇA DO MODELO NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

Todo esse processo de aumento das expectativas e da pressão também são visí-

veis nos processos de formação de professores e professoras. Eles, em sua maioria, se estruturam ignorando o passado desses professores (as), desprezam as condições do presente e se concentram na ideia de um docente ideal, que deveria atuar numa escola ideal e com alunos e alunas ideias. Parece-me que a perspectiva idealista é o grande pressuposto do processo de formação. Nessa perspectiva a prática e história ficam subjugada ao ideal (VAZQUEZ, 2007).

Como podemos pressupor, essa forma de articulação idealista entre teoria e prática costuma gerar um enfraquecimento do processo de formação e uma desilusão dos professores e professoras. Podemos pensar, ao menos como hipótese, que o pragmatismo presente em parte do nosso professorado pode ser uma reação de uma formação idealista, ou seja, se não deu certo antes, “agora eu só quero saber o que pode dar certo”. Isso talvez explique um certo cansaço teórico ou de teorias que encontramos nos momentos de formação docente.

Desprezar o passado dos professores e professoras afeta uma questão central para reflexão que estamos buscando construir neste texto. Um professor que inicia sua carreira na universidade, por exemplo, não é um professor (a) calouro. Ele possui pelo menos 8 anos de escolarização no ensino fundamental, 3 anos no médio, 4 anos na graduação, 2 anos no mestrado e 4 anos no doutorado. O professor que chamamos de calouro, nesse exemplo, possui pelo menos 21 anos de escolarização.

Em todos esses anos de escolarização, um modelo de docência foi sendo construído por esse professor (a). Isso não se deu, na maioria dos casos, de forma consciente ou reflexiva. Foi acontecendo de maneira silenciosa e sem a autoria desse mesmo professor, ou seja, o processo de formação docente começa muito antes do que a formação da licenciatura ou nos processos de formação continuada. Um professor (a) calouro já inicia sua carreira carregado de certezas, preconceitos, sentidos e modelos. Essas dimensões já moram nele, mesmo que não tenha consciência desses “hospedes”.

Um bom exemplo dessa questão pode ser percebida na educação superior. Vários pesquisadores e pesquisadoras vivem no século XXI em seus laboratórios e quando vão para sala de aula, retornam para o século XVIII. Como não tomam sua prática pedagógica como objeto da sua curiosidade acadêmica, acabam lançando mão dos modelos que possuem e nem sempre se dão conta. Nesse caso façam mão daquilo que Schutz denominou de “estoque de experiências à mão”:

Todo momento da vida de um homem é a situação biográfica determinada em que ele se encontra [...] Dizer que essa definição da situação é determinada em termos biográficos significa dizer que ela tem a sua história; é a sedimentação de todas as experiências anteriores desse homem, organizadas de acordo com as posses habituais de seu estoque de conhecimento à mão [...] A zona das coisas ditas como pressupostos pode ser definida como o setor do mundo que, em conexão com o problema prático ou teórico do qual nos ocupamos, num dado momento, não parece necessitar de maiores investigações, embora não tenhamos uma visão nem uma compreensão distinta e clara de sua estrutura. (SCHUTZ, 1979: 110) (grifo nosso).

Somos constituídos, indiferente de nossa consciência e às vezes à revelia dela, de

nossas experiências prévias. Elas funcionam como uma lente de óculos que faz a mediação entre o que desejamos enxergar e conseguimos enxergar. Sempre carregada de disposições, predisposições e indisposições. Compreender sobre a própria lente, suas especificidades e trajetória é um caminho delicado, difícil, mas necessário.

Pedaços de tempo, que, de fato, se achavam em mim, desde quando os vivi, à espera de outro tempo, que até poderia não ter vindo como veio, em que aqueles se alongassem na composição da trama maior. Às vezes, nós é que não percebemos o “parentesco” entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de “soldar” conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros. (FREIRE, 2005:19).

Marcar um encontro com nossas lembranças e modelos deveriam ser um passo fundamental no processo de formação inicial e continuada. Um encontro que poderia ampliar nossa capacidade de autoria sobre a própria ação docente. Podemos presumir que sem essa consciência, não somos autores e autoras da nossa prática, somos objetos dela e por isso fazemos também nossos alunos e alunas objetos da mesma prática.

Uma prática conservadora, mesmo quando permeada de modas pedagógicas do momento, que não favorece a autoria de nenhum dos envolvidos. Acabamos por estabelecer uma prática que não aprende com o passado, mas o congela através da reprodução. Uma prática que se relaciona com a realidade social com se essa fosse composta por determinações e não condicionamentos. Uma prática que reforça a opressão, mesmo quando não a deseja objetivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olho na pressão, tá fervendo

Olho na panela

Dinamite é o feijão

Cozinhando dentro do molho dela

Lenine

O trecho da música “Na pressão” de Lenine, talvez possa sintetizar o contexto da escola hoje. O excesso de expectativas que todos nutrimos com e na escola pode ser a “dinamite fervendo” em seu interior. Nos processos formativos, em especial, nos momentos de formação continuada, nos encontramos constantemente com novas expectativas, novas metas e performances a serem atingidas.

Os processos formativos são, em sua grande maioria, respostas para perguntas não feitas, demandas para problemas que não são reconhecidos como tal pelos professores e professoras, ou seja, eles costumam tomar os docentes como objetos dos processos e anunciam como resultados que os mesmos tratem seus alunos e alunas como sujeitos.

No excesso pouco tempo temos para encontrar com nossas práticas, sonhos e, em especial, com os modelos que alimentam nossas práticas, conscientes ou não deles. Um passado de um professor ou professora, quando não tomado às claras pela reflexão, transforma-se num fantasma que assombra o presente e cristaliza o futuro.

O processo de opressão que passa a escola e na escola, pode ser percebido como o excesso de pressão externa. Ele possui nos alunos e alunas a ponta do iceberg, mas é preciso compreender que se esse é o lado mais visível e gritante, porém não é a única dimensão da realidade. A escola e os processos educativos precisam educar, também, os professores e professoras. A escola precisa ser para eles um aperitivo daquilo que deseja ser para os alunos e alunas, caso contrário continuaremos alimentando esse elo de pressão e opressão entre a comunidade e a escola, a gestão e os professores e professoras e esses últimos com seus alunos e alunas.

Parece-me que o excesso de pressão é uma das faces contemporâneas da opressão que desejamos superar no processo educativo. A escola, de alguma forma, é vítima e fortalece o excesso de pressão. Da mesma forma os professores e professoras são fundamentais para manutenção e superação dessa condição. Parece-me fundamental deixarmos de lado os processos **para** os professores e professoras e construir processos formativos **com** eles. O jogo está aberto, a escola não é um conto lindo onde tudo acontece de forma harmônica, mas também não é uma tragédia onde toda a comunidade educativa está vitimada pela ira dos Deuses. A escola é um drama aberto e nos cabe a tarefa de construir os próximos capítulos.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989. 289 p.
- _____. **Escritos de Educação**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 243p.
- ENGUITA, M.F (2004). **A educação e a mudança social**. In: ENGUITA, M.F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004
- FERNANDES, Marcos Aurélio. **Skolé: o sentido fundante da escola**. In. COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- MARIZ, Ricardo Spindola. **Os sentidos do trabalho docente na educação superior privada em expansão (1990 a 2010)**. 2010. 265 f. Tese (Doutorado em Sociologia) –

Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Profissão docente**: desafios do trabalho e da formação na contemporaneidade. [Palestra de abertura da Semana Pedagogia e Educação Física]. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Educação popular: na roda, na dança, no ato político

Maria do Socorro Oliveira – Especialista em educação popular. Professora da Rede Pública Estadual de Educação. Atualmente compõe a equipe da Delegacia Federal do Desenvolvimento Agrário – DFDA/RN- Brasil

Pra começo de conversa...

No desenrolar da História, os seres humanos vêm construindo e reconstruindo o seu jeito de perceber e transformar a realidade. Nesse exercício, são inúmeros os recursos utilizados para registrar seus sentimentos. Dos desenhos das cavernas às manifestações artísticas contemporâneas, encontram-se tentativas de firmar simbolicamente e poeticamente as interações do ser humano com a sociedade e com a natureza. Isso implica em dizer que a língua falada não é a única forma de comunicação entre os seres humanos.

No entanto, para muitas pessoas, as formas lúdicas de se ler o mundo, de expressar sobre ele são submetidas, tidas como atividades pouco práticas e excessivamente espirituais. Por outro lado, os processos vivenciados na Educação popular fizeram surgir ou ressurgir conceitos como inteireza, prazer, harmonização levando ao encontro de “metodologias dessengessadoras” que usam a criatividade, a arte, a cultura para expressão dos sentimentos e leitura da realidade.

A produção e a socialização do conhecimento, que tem por objetivo formar pessoas que interferem sistematicamente e organizadamente na realidade em que vivem, com a finalidade de transformá-la, tem exigido de educadores e educadoras populares diversificarem, re-criarem o fazer pedagógico e isso tem instigado a uma reflexão sobre as metodologias utilizadas nesse processo educativo.

Desenvolver um processo de formação agradável e atrativo, em que a criatividade seja fundamental, sem que o conteúdo seja minimizado, requer uma proposta metodológica com clareza do papel da arte e da cultura na vida das pessoas.

A partir dessas reflexões, os centros, as Organizações Não Governamentais e as pessoas que se preocupam com a formação de lideranças, de militantes, têm buscado

1 Este texto é parte da monografia: Impactos do uso das diversas linguagens em um processo de formação de educadores e educadoras populares (Um estudo da oficina de metodologia em educação popular em Mossoró/RN, numa parceria entre o Movimento de Educação de Base – MEB e o Centro Nordestino de Educação Popular – CENAP – Recife, PE), apresentada à Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação - por ocasião do término do curso de especialização em educação popular em 1997.

outros enfoques, paradigmas que possam tornar o processo educativo mais atrativo, criativo e estimulante.

Entendemos que a educação deve atingir o ser humano em sua totalidade. Citando Marx, Van der Poel afirma que a educação deve atingir o ser humano na sua “*omnilateralidade*”, isto é, em todos os seus sentidos “*ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, referente a todos os setores da vida, econômico, social, político, cultural e biológico. Em suma, deve visar o ser humano nos seus aspectos individual e coletivo.*” Nesse sentido, não se permite mais um processo educativo que não respeite os talentos e características individuais, os sonhos e a possibilidade de transformação da realidade presente em cada pessoa e alimentado no sentido coletivo. O respeito as diferenças e a criatividade são imprescindíveis para os tempos em que estamos vivendo, elas favorecem a desconstrução/reconstrução e reinventa; evita as fórmulas e modelos prontos. As realidades, passageiras ou duradouras, são os nossos desafios constantes e que abalam as nossas certezas. Assim sendo, “*a certeza não pode ser a melhor companheira para alguém que aspire chegar ao ano 2000 tentando fazer, sentir e dizer coisas com sentido. Há uma exigência de interpretar diferente o fazer humano.*” (Meija, 1995: 46).

A realidade histórica é o tapete onde educadores e educadoras desenvolvem o seu processo de capacitação. É a partir dela e com o objetivo de transformá-la que deve ser direcionado esse processo. E hoje, mais do que nunca, educadores e educadoras devem estar atentos às transformações que estão se dando. Elas atingem todos os aspectos da vida humana, influenciando assim nosso dia-a-dia, mesmo as questões aparentemente mais simples. E o conhecimento, como é fruto de toda essa dinâmica, passa também por mudanças. Vejamos o que diz Meija sobre isso:

“Estas transformações são visíveis nas mudanças tecnológicas da eletrônica, da cibernética e da engenharia genética, operacionalizadas hoje através dos serviços pessoais, da tecnologia doméstica e industrial, dos computadores, da bio-agricultura e das telecomunicações. Diante dessa situação, o educador enfrenta duas iniludíveis realidades: de um lado, a velocidade das mudanças, e de outro, o grande volume de informações circulante.” (Meija, 1995: 87).

Possivelmente, o mais pertinente dessa realidade concreta são as dúvidas que pairam sobre as nossas certezas até então inabaladas, obrigando-nos assim a refazer e reelaborar o nosso pensar e o nosso agir. Estão em jogo princípios e valores. Diante de tantas dúvidas e incertezas, uma questão nos é posta: como o nosso fazer pedagógico poderá responder a tantas mudanças? Como reelaborar nosso jeito de fazer? O nosso fazer pedagógico é permeado por esquemas e o que nos parece é que esquemas predefinidos já não respondem à nossa realidade. Como fazer para aproveitarmos o que há do passado que poderá contribuir com um processo educativo que responda às necessidades das pessoas tanto no campo da sobrevivência como no campo da cidadania, nos aspectos objetivos e subjetivos?

Ainda sobre essas questões, Meija afirma:

“isto implica, para o mundo educativo, profundas mudanças, diante das

quais tem havido grandes dificuldades de compreensão e adaptação. De-
frontamo-nos no horizonte educativo, com a plena vigência dos modelos
pedagógicos e especificamente didáticos, que colocam sua força no “apren-
der a aprender”. Com base nestes modelos, são repensados os processos de
ensino que não têm uma virtualidade de práxis, ou seja, aqueles que não
são capazes de impulsionar uma reorganização dos esquemas prévios. E
por que não, os modelos que não viabilizam desaprendizagens de aspectos
e processos plenamente introjetados?”

Os novos movimentos sociais, as formas de organização do povo estão se con-
figurando a partir de outras questões que já não dizem respeito somente ao econômico.
É preciso por parte de quem faz Educação Popular atenção ao caráter dessas mudanças,
observar em que direção elas caminham. Uma coisa é preciso que esteja clara: o que
queremos com essa capacitação, construída no movimento popular. Aonde queremos
chegar? Como bem disse Brandão, “*a educação pode ser tanto uma opressão quanto
uma forma de libertação. Isto depende de como ela é pensada e praticada.*” (Brandão,
1984).

Na nossa compreensão, a Educação Popular deve ser norteadada por um pro-
jeto político de sociedade, pensada a partir dos excluídos, dos que estão à margem da
sociedade, esse projeto determina a nossa ação, ideias e valores que sustentam o fazer
pedagógico. A luta para transformar a sociedade, baseada em outros valores e princí-
pios, construída a partir de outras relações entre os seres humanos e o que lhes rodeiam
exige uma atitude política na reelaboração do conhecimento. Assim sendo, o trabalho
terá mais consistência, pois têm objetivos a alcançar e esses objetivos determinarão o
que se quer com a formação dos educadores.

*“Toda educação é um ato político, pois estão embutidos nela atitudes, ideias
e valores que, explícita ou implicitamente, indicam uma tomada de posição
diante do tipo de sociedade que se pretende manter ou construir. Esta tomada
de posição revela-se na teoria, isto é, na visão do mundo, da sociedade, do ser
humano que o educador põe em prática no seu ato educativo. Estes dois aspek-
tos, ato político e de conhecimento, são dimensões fundamentais de qualquer
ato pedagógico.”* (Van Del Poel, 1996).

Tantas transformações têm exigido da educação outras formas de ser. Foi se
construindo no seio dos que dedicam a vida a repensar e reelaborar a ação pedagógica,
uma educação a partir da realidade do povo excluído do direito a uma vida digna, com
objetivos e fins definidos: a transformação dessa realidade, uma transformação pen-
sada e assumida por que a faz. Foi nessa prática se concretizando a Educação Popular.

A Educação Popular é compreendida como tal, não somente por que é feita
com o povo, mas especialmente porque tem um caráter ideológico e se contrapõe a
outro jeito de se fazer educação. Ela defende “*uma prática cujo ponto de referência são
os grupos populares, os movimentos sociais da comunidade, os movimentos populares de
classe na comunidade.*” (Brandão, 1984: 83). A prática desses grupos é motivada pela
vontade de transformar a realidade em que vivem e nessa luta são sujeitos da sua histó-
ria, têm clareza de que a transformação depende em primeiro lugar da compreensão do
real concreto que lhe cerca e da sua crença de que é possível mudar. E é nesse sentido
que a Educação é popular, porque tem o papel de clarear essa compreensão, reelaborar

a compreensão anterior a partir da junção dos saberes e compreensões do grupo envolvido com um saber mais elevado.

Em se tratando de Educação Popular uma maneira de compreendê-la é a partir da CMD (Concepção Metodológica e Dialética da Educação Popular). Segundo Corcione:

“esta não se apresenta como método ou conjunto de técnicas, mas como uma forma de ver a realidade, visando orientar a ação educativa. Tratando-se como o próprio termo sugere, de uma “CONCEPÇÃO”, isto é, de um modo de articular filosofia de vida, prática pedagógica e visão sociológica, ela se ocupa, prevalentemente, de PROCESSOS EDUCATIVOS.” (Corcione, 1995)

Essa concepção, segundo Corcione, recebeu contribuições marcantes, em momentos diferentes:

- a. No início deste século, colada às origens do Movimento Operário, através das escolas sindicais, das universidades populares, no momento em que todos buscavam um maior grau de organização da ainda jovem classe operária e de alternativas ao sistema capitalista;
- b. Na década de 60, quando a experiência e o pensamento de Paulo Freire se constituíram numa referência fundamental e a educação libertadora e de conscientização, é considerada fator que favorece um processo de transformação social e política.
- c. Na década de 70, quando processos de mobilização e organização popular levaram a questionar aspectos da contribuição acumulada da década anterior, sobretudo a respeito da conscientização vista como momento prévio à ação organizada e como atividade meramente cultural e problematizadora, levando o próprio Paulo Freire a redefinir sua concepção.

Neste período destacou-se a participação dos cristãos no movimento popular, estimulados pelas conclusões de Medellin e Puebla. Nesse contexto, a educação popular atravessou uma crise tanto no seu discurso como na sua prática.

A luta pela transformação das estruturas econômicas da sociedade, motivadora do movimento popular, deixou de lado as questões mais ligadas ao cotidiano e a falta de espaço para desenvolver elementos da subjetividade, criando angústias e insatisfações nas pessoas. Faltava algo que contribuísse para a compreensão das relações que são estabelecidas no dia-a-dia. Beatriz Costa, nas suas reflexões sobre o cotidiano, afirma que “*as relações de dominação se tecem nesse campo e que é no dia-a-dia que o projeto capitalista se repõe permanentemente.*” É um equívoco pensarmos que se resolvendo os grandes problemas estruturais da sociedade se resolveriam os outros que estão mais presentes no cotidiano. A história tem nos provado que as relações sociais estabelecidas no dia-a-dia são tão desiguais e discriminadoras, quanto às de ordem econômica e social mais geral.

Partindo dessa constatação, podemos afirmar que todo o processo educativo

está comprometido com uma visão determinada de ser humano, de mundo, de sociedade, de educação, de conhecimento. A nossa luta ou o nosso trabalho é para construir um mundo novo, baseado em relações sociais mais iguais, e essa reconstrução tem que se dar no espaço micro e no macro. O nosso projeto deve contemplar tanto o cotidiano das pessoas, respeitado seu potencial criativo, o seu todo, não as dividindo em partes estanques, levando em conta suas emoções, suas necessidades mais imediatas. “*a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte*”² como as questões estruturais da sociedade, do contrário estaríamos reconstruindo só um lado da História.

Daí podemos levantar diversos questionamentos sobre a nossa prática educativa. Como ela é pensada? Quem constrói? Com que fim? Quais metodologias se utiliza? Transforma ou mantém *o status quo*?

A educação pensada como espaço de reelaboração do conhecimento, das formas de luta, exige metodologias fundamentadas em pressupostos claros e objetivos definidos.

A clareza dos objetivos de um processo educativo determina que metodologias serão utilizadas, já que nesse processo, temos elementos como o referencial teórico, o conteúdo, o grupo alvo, o tempo e a realidade, é a metodologia quem lhe dará um caráter participativo ou não. A forma de favorecer o envolvimento das pessoas participantes, tornando-os participantes, não figurantes, diz sobre o fazer metodológico.

Para compreender o que é metodologia, num espaço de formação de educadores populares, trabalharemos alguns conceitos.

As metodologias foram encaradas e desenvolvidas diferentemente nas varias concepções de educação no decorrer da história. Em seu estudo sobre conceito de metodologia, a professora Manfredi³ conclui que “*assim como todo conhecimento é uma produção histórica, o conceito de metodologia também deveria sê-lo.*” Se esse conceito é produto do contexto histórico-social, existem vários conceitos que têm como referências as diferentes concepções e práticas educativas que historicamente lhe deram suporte, classifica-a: “*como sendo a ponte entre a(s) teoria(s) e as práticas educativas, uma metodologia envolveria, portanto, a definição de um conjunto de princípios que animam um projeto educativo, articulado à uma estratégia técnico-operacional capaz de orientar o processo de ensino-aprendizagem, em situações concretas.*”

Ainda, considerando o que afirma Manfredi em seu estudo, ao elaborarmos uma proposta metodológica devemos procurar definir:

a) um conjunto de princípios coerentes com aquele projeto educativo e que levem em conta aspectos relativos às seguintes dimensões: político-ideológico compreendido como as relações existentes entre os objetivos educacionais e os fins sócio-políticos da proposta educacional; histórico social – onde o ato de ensinar-aprender

2 ²Trecho da música “Comida” da Banda Titãs, no Disco Jesus não tem dentes, no país dos banguelas, WUEA (1992).

3 Manfredi Maria Sílvia (Cesit – 1 Econ. E Fac./ UNICAMP) mimeografado

seja compreendido como um ato que envolve relações sociais cuja abrangência extrapola o momento e o contexto específico em que se dão.

b) uma estratégica técnico-operacional que reverte os princípios em passos e/ou procedimentos orgânicos e sequenciados que sirvam para orientar o processo de ensino-aprendizagem.

Outro conceito é trabalhado por Oscar Jara. Este afirma a necessidade dos educadores e educadoras populares se aprofundarem nessa temática e de “*não confundirem a metodologia ou tentarem responder seus desafios com técnicas: audiovisuais, dinâmica de grupo, gráficos e sociodramas, em vez de palestras e conferências. O COMO fazer deve ser definido como estruturar toda a lógica do processo de conhecimento que vai se desenvolver através de nossa estratégia educativa*”⁴.

O que queremos com o uso da metodologia é que o conteúdo seja assimilado, para que se possa acrescentar algo ao saber já existente. A metodologia ajuda educandos e educandas a reelaborarem o conteúdo, acrescentando a ele a sua visão de ser humano e de mundo. Jara nos adverte:

“O processo educativo é sempre um processo de criação e “recriação” de conhecimentos: é a colocação em prática de uma teoria de conhecimento, por meio de um conjunto organizado de atividades de ensino e aprendizagem. Por isso pensamos que falar de “metodologia” é falar do processo de conhecimento que se realiza através de um programa ou um projeto educativo”.

Portanto, num processo de ensino-aprendizagem há uma necessidade urgente e imprescindível de trabalhar com um projeto anteriormente firmado, isto é, um objetivo. Numa prática educativa, se já não se suporta mais que ela seja “engessada”, muito menos se admite que ela seja desordenada, desprogramada. Há uma exigência de continuidade, de sistematização. Daí surge o desafio de trabalharmos com metodologias ou métodos que se encaixem nessa perspectiva.

A sistematização, assim como a avaliação, são fundamentais para que se atinjam os objetivos num processo educativo. Não acreditamos numa metodologia que não favoreça um processo educativo continuado, avaliado processualmente e, não somente no fim, como é costumeiro se fazer mesmo nos meios onde se pratica a Educação Popular.

O que distingue os termos metodologia e método? Compreendemos metodologia como maneira de ver o mundo, e método como caminho para se chegar a essa compreensão: “*caminho para se chegar a um fim*”, no dizer de Brandão. Concordamos com este autor e sua definição de método: “*conjunto de regras desenvolvidas num processo de aprendizagem*”. As regras, no nosso entender, não são uma forma de limitar, mas de contribuir com a condução do processo.

As metodologias não são neutras, assim como os métodos também não o são,

4 Jara Oscar. Los desafios de la educación Popular 2ª ed – Alforja, Costa Rica, s/d pp. 19-20

eles respondem a interesses e podem ser participativos, autoritários ou tecnocratas.⁵ entendemos que, em se tratando de educação popular, os métodos devem ser participativos e a participação aqui diz respeito a intervenção de quem participa no processo, desde o seu pensar até as decisões tomadas.

A participação assim pensada deve ser a marca das metodologias participativas.

Na perspectiva da construção coletiva do saber, todos têm conhecimento acumulado e a sua construção se dá de modo coletivo. Bem já dizia Paulo Freire “*que ninguém educa ninguém, nos educamos uns aos outros*, ou ainda que pessoas não são “*depositários de conhecimento*”. No nosso entender, está aí a base de uma metodologia que favorece a construção do conhecimento, num processo de formação em Educação Popular.

Em síntese, a preocupação presente nos métodos participativos é com a pessoa, em todos os seus aspectos: objetivo, subjetivo e sua participação no coletivo. (Porém, uma participação propositiva, sendo o participante sujeito, construtor do processo de conhecimento). Pode-se observar aí a diferença entre a produção e reprodução do conhecimento, o primeiro inclui “*pesquisa, planejamento, monitoramento, e avaliação*”.

Em suma, um processo de formação deve ser amplo, com qualidade e subordinado a um projeto político de sociedade.

Sendo assim...

Ter o ser humano como centro de processo de formação, levando em conta sua história de vida, sua cultura, seu cotidiano, exige de nós uma postura diferenciada. Aqui, é oportuno citar Oscar Jara:

“...Que las historias personales de los educadores populares, no son solo individuales, sino que son expresión de las tensiones y los desafíos de La sociedad em que vivimos”.

Contudo, para que aconteça esse processo, são necessárias práticas metodológicas que o favoreçam. Espaços onde a criatividade emerge e contribui de forma decisiva, onde as relações afetivas dão abertura para o crescimento individual e coletivo, onde todos os nossos sentidos são considerados importantes para apreensão da realidade.

Para se desenvolver um processo de formação criativo, coletivo e participativo é indispensável conhecer o perfil do grupo, ter nitidez dos objetivos, do conteúdo, da metodologia, e de como utilizar os mais variados instrumentos para facilitar o processo.

Enfim, é papel do educador e da educadora criar com o grupo um espaço onde

5 Ramalho, Luiz. Introdução. Introdução a Metodologias Participativas. Recife, sactes/ ded bong, 1995.

todas as pessoas sejam instigadas, provocadas a participar. Na nossa compreensão, são esses espaços que favorecem as sínteses pessoais, que colocadas no grupo deixam de ser individuais e passam a ser parte do coletivo.

BIBLIOGRAFIA

- 1 – BOTELHO, Alexandre (1996) *Educador e Aprendiz*, In: ARAÚJO, Luiz Carlos (editor) Tecendo Idéias. Recife, CENAP
- 2 – BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo. Editora Brasiliense 1985. 8ª edição.
- 3 – COSTA, Beatriz (1991) – *A Força do Cotidiano* – In: Cadernos do CEAS; nº 136. (Nov – dez) Salvador CEAS.
- 4 – FLÁVIO Gerson (1995) *Arte Criativa no processo de Educação Popular*, In: REZENDE, Vanize(ed) Tecendo Idéias. Recife, CENAP. PP 29-37
- 5 – FREIRE, Paulo. (1992) *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- 6 – HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.
- 7 – MEJIA, Marco Raul. *Educação e política – fundamentos para uma nova agenda Latino-americana*. In: O Pêndulo das Ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Pedro Benjamim Garcia (et al) Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

24 anos divulgando e re-inventando o legado freiriano: iniciativas do Instituto Paulo Freire

Anderson Fernandes de Alencar¹

Angela Maria Biz Rosa Antunes²

José Moraes Neto³

Resumo:

Este artigo apresenta o Instituto Paulo Freire e suas iniciativas em prol da divulgação e da reinvenção do legado freiriano. O Instituto nasce, em 1991, a partir de uma ideia do próprio Paulo Freire que desejava reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de um outro mundo possível. Com vistas à divulgação do legado freiriano, o Instituto constituiu os “Arquivos Paulo Freire”, que, posteriormente, vieram a se chamar Centro de Referência Paulo Freire, com a missão de democratizar o acesso às contribuições de Paulo Freire (vida e obra do educador). Nessa perspectiva, por meio do projeto “Paulo Freire Memória e Presença”, além de processar tecnicamente e digitalizar as produções de Freire, disponibiliza na internet, por meio de um repositório digital e de uma base de dados, este acervo. Na busca da re-invenção do seu legado, temos, também, a UniFreire, formalizada em 2000, no contexto do *II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire*, realizado em Bolonha, com a missão de tornar-se um espaço de publicação de conteúdos e interconexão entre freirianos(as) de todas as partes do planeta. Para atingir seus objetivos, a Unifreire organiza os Encontros Internacionais do Fórum Paulo Freire (garantindo o registro e a memória deles), o mapeamento da Comunidade Freiriana, o Boletim UniFreire, a Revista UniFreire e uma página no Facebook.

Palavras-chave: Instituto Paulo Freire, Paulo Freire, legado freiriano.

Paulo Freire foi um grande educador nascido na década de 20, reconhecido internacionalmente e tornado Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612, de

1 Formado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, com mestrado e doutorado pela Universidade de São Paulo. Membro do Instituto Paulo Freire. São Paulo – SP. E-mail: alencar@paulofreire.org.

2 Formada em Letras pela Faculdades Metropolitanas Unidas e em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), com mestrado e doutorado pela Universidade de São Paulo Freire. Diretora Pedagógica do Instituto Paulo Freire. São Paulo – SP. E-mail: angela@paulofreire.org.

3 Formado em Letras pela Universidade de São Paulo. São Paulo – SP. E-mail: netosquelo@hotmail.com.

13/04/2012, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff e de autoria da Deputada Federal Luiza Erundina (BRASIL, 2012). Ao inserir a Educação Popular na história das ideias pedagógicas, centrou suas análises na relação entre “educação e vida”, reagindo às pedagogias tecnicistas do seu tempo.

Mais que um método de alfabetização de adultos, ofereceu uma teoria do conhecimento e deixou um legado que hoje atravessa, cruza e rompe fronteiras. Seu pensamento continua presente e sendo atualizado em diversas áreas do conhecimento. A validade universal da teoria e da *práxis* de Paulo Freire está ligada, sobretudo, à ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa; à defesa da Educação como ato político e dialógico e, ao mesmo tempo, rigoroso, intuitivo, imaginativo, afetivo; à noção de ciência aberta às necessidades populares.

O Instituto Paulo Freire (IPF) surgiu a partir de uma ideia do próprio Paulo Freire no dia 12 de abril de 1991. Ele desejava reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de um outro mundo possível. Desde o início, Paulo Freire acompanhou todos os momentos dessa história: apresentou nomes, participou da definição do Estatuto e da linha básica de atuação do instituto e, após sua fundação oficial, em setembro de 1992, tomou parte nas principais decisões e sempre ofereceu suas valiosas e esclarecedoras reflexões sobre os projetos desenvolvidos. Em 6 de março de 2009, o Ministério da Justiça do Brasil concedeu ao IPF o título de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), consolidando a sua possibilidade institucional de trabalhar com programas e projetos sociais, culturais, ambientais e educacionais, por meio de parcerias com diferentes instituições governamentais (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2015a).

Atualmente, considerando-se Cátedras, Institutos Paulo Freire pelo mundo e o Conselho Internacional de Assessores, o IPF constitui-se numa rede internacional que possui membros distribuídos em mais de 90 países em todos os continentes, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2015a).

O Instituto tem por missão educar para transformar, combatendo a injustiça, a desigualdade social, cultural e qualquer tipo de violência, de preconceito e de exclusão, à luz de uma nova cultura política inspirada no legado freiriano, que privilegia a escuta, o diálogo e defende e promove uma vida sustentável e humanizadora. Atualmente desenvolve programas e projetos de assessoria, de consultoria, de pesquisas, cursos de formação (presencial e à distância) e acompanhamento, orientados pelas dimensões socioambiental e intertranscultural, enfatizando intervenções em três grandes áreas: Educação de Adultos, Educação Cidadã e Educação Popular (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2015a).

Neste artigo, apresentaremos iniciativas do Instituto realizadas com o intuito de divulgar e reinventar o legado do educador Paulo Freire. Entre as ações em favor da divulgação, apresentaremos o Centro de Referência Paulo Freire, o projeto “Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio

cultural brasileiro” e o repositório digital do educador; e na direção da re-invenção e da integração da comunidade freiriana internacional, apresentaremos a *Universitas* Paulo Freire (UniFreire) e algumas de suas atividades, tais como: encontros internacionais do Fórum Paulo Freire e sua memória, o mapeamento da comunidade freiriana, o boletim, a revista e a rede social.

1 O Centro de Referência Paulo Freire

Desde a criação do Instituto Paulo Freire, esteve presente em seus objetivos a ideia de ser um espaço de documentação. Essa intenção ganhou força a partir de 1994, quando da mudança da sede para a R. Cerro Corá, no Alto da Lapa, ocasião em que foi possível ampliar as salas da instituição e realizar as primeiras reuniões no espaço que inicialmente foi denominado “Arquivos Paulo Freire”, contando inclusive com a presença de Paulo Freire.

Além dos materiais de experiências do exílio, pretendia-se, também, reunir materiais de políticas educacionais referenciadas no pensamento de Paulo Freire, uma vez que, logo depois das realizações dele à frente da Secretaria da Educação do Município de São Paulo, muitos governos do campo democrático popular começaram, no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, a desenvolver ações inspiradas nas ideias e propostas de Paulo Freire e havia muitos interessados em saber o que foi feito e como foi feito.

Paulo Freire também desejava que fosse um espaço de formação, compartilhamento de reflexões e práticas e produção de novos conhecimentos. Ele, quando participava das reuniões no IPF, sempre mencionava a vontade de trazer seu acervo pessoal para o IPF e colocá-lo à disposição de pesquisadores, estudantes, pessoas interessadas em sua vida e obra.

Quando da criação dos *Arquivos Paulo Freire*, o patrono da instituição participou de atividades nesse espaço. Dentre elas, gravou entrevistas com jornalistas, recebeu pesquisadores estrangeiros e participou do projeto Um Salto para o Futuro, da Fundação Roquette Pinto. Desde essa época, já se recebia visitas ao espaço e, após a morte de Paulo Freire, com a vinda de sua biblioteca pessoal e outros documentos do seu acervo, aumentou a presença de pesquisadores, estudantes, interessados em seu pensamento e em sua prática. Assim surgiu o Centro de Referência Paulo Freire (CRPF), espaço institucional no qual foi desenvolvida a iniciativa ora apresentada.

Atualmente, os objetivos do CRPF são:

- Custodiar, preservar e divulgar a obra e o legado do educador Paulo Freire presencialmente e pelos meios tecnológicos existentes.
- Prover serviços de informação adequados a grupos de interesse, associações e instituições locais, regionais e internacionais.
- Oferecer formação inicial e educação continuada acerca da vida e obra de Paulo Freire aos interessados.

- Atender estudantes, gestores educacionais e o público em geral, subsidiando-os com elementos do pensamento freiriano.
- Apoiar pesquisadores em seus trabalhos de investigação como mestrados e doutorados que fazem uso das ideias de Paulo Freire como referencial teórico.
- Promover atividades culturais relacionadas aos temas de interesse do Instituto Paulo Freire, e do próprio Centro de Referência.
- Concretizar-se, cada vez mais, como um espaço aberto, físico e virtual, para os movimentos, redes, campanhas, universidades, sindicatos e outras instituições e grupos de pessoas, aproximando, compartilhando e produzindo saberes, reflexões, estudos e pesquisas.
- Construir uma rede internacional de documentação e informação referente a Paulo Freire constituída pelos centros de documentação dos países que divulgam e promovem o legado deste educador.

O Centro conta com cinco arquivos, quatro bibliotecas, um memorial e museu do educador Paulo Freire. São eles: Arquivos: o Acervo Paulo Freire (<http://acervo.paulofreire.org>), o Acervo Moacir Gadotti (em constituição), o Fundo Fórum Social Mundial (em constituição), o Fundo Fórum Mundial de Educação (em constituição) e o Fundo Instituto Paulo Freire; Bibliotecas: Biblioteca de Paulo Freire anterior ao exílio (<http://biblioteca.paulofreire.org>), Biblioteca pós-exílio (<http://biblioteca.paulofreire.org>), a Biblioteca Moacir Gadotti e a Biblioteca Institucional; Memorial: Memorial Mova-Brasil (www.memorial.movabrasil.org.br); e Museu: agenda pessoal de Paulo Freire, lembranças de viagens, cadeiras, canecas, premiações (estatuetas e medalhas), esculturas, projetor de slides (década de 60 - importado), caixa com fichas catalográficas e com contatos do educador, estantes originais da biblioteca de sua casa etc.

O CRPF foi contemplado com dois títulos: em 2011, por meio de Decreto publicado no dia 10 de maio de 2012⁴, o acervo do educador Paulo Freire, sob a guarda de Ana Maria Araújo Freire e do Instituto Paulo Freire é considerado de interesse público e social por parte do Conselho Nacional de Arquivos (Conarq), e, em 2014, o Arquivo Nacional, por meio do edital da UNESCO MoWBrasil, declara o acervo do “Acervo educador Paulo Freire (1921-2013)”, custodiados por Ana Maria e o Instituto Paulo Freire, como Memória do Mundo⁵.

Hoje o Centro de Referência Paulo Freire atende pesquisadores para elaboração de dissertações e teses, estudantes de graduação em fase de elaboração de monografias, grupos de estudantes interessados na vida e obra de Paulo Freire, gestores de unidades públicas e privadas em busca das contribuições do referencial freiriano, representantes

4 Disponível em: <http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/media/declara/decreto_de_9_de_maio_de_2012.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2015.

5 Disponível em: <<http://www.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=2171&sid=91>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

do poder público e do ensino superior de instituições públicas e privadas - nacionais e internacionais. Em 2009, atendeu a 680 pessoas. Dentre os países que visitaram o Crpf em 2009 e 2010, destacamos Índia, Japão, Taiwan, Coreia, China, Austrália, Portugal, Nova Zelândia, França, Itália, Canadá, Finlândia, Angola, Moçambique, Cabo Verde, México, Uruguai, Argentina, Chile, Estados Unidos, Cuba, Colômbia e Haiti. Em 2012, foram 62 visitantes internacionais, 452 nacionais, totalizando 518 visitantes; em 2013, receberam visitantes internacionais - 86, nacionais - 262, no total de 348, e em 2014, 14 internacionais e 243 nacionais, com destaque para os países da Argentina, Uruguai, Espanha, EUA, Japão, Dinamarca, Canadá, Áustria, Itália e Colômbia.

1.1 O projeto “Paulo Freire Memória e Presença” e o acervo digital do educador

Desde a criação do Centro de Referência Paulo Freire um dos objetivos centrais era democratizar o acesso às contribuições de Paulo Freire (vida e obra do educador) a toda e qualquer pessoa. Em 1998, a internet ainda estava dando os seus primeiros passos em direção a uma plataforma mais gráfica, que viria a se chamar a *World Wide Web*, e o Instituto Paulo Freire, já disponibilizava, com as condições existentes, informações sobre o educador na rede (<http://web.archive.org/web/1998111191247/http://www.paulofreire.org/>).

Nesta mesma direção, dada a importância do acervo, havia se tornado urgente, e necessária, a sua digitalização para preservar e qualificar o acesso aos materiais existentes no CRPF, seja de forma física ou virtual. Assim, de 2011 a 2013, com o patrocínio da Petrobras, por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura, em parceria com o Ministério da Cultura, o Instituto Paulo Freire realizou o projeto “Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2015b). O projeto teve, por objetivo geral, preservar os materiais existentes, garantir e democratizar acesso qualificado à obra e ao legado de Paulo Freire, inclusive a pessoas com deficiência visual. Para desenvolver este trabalho, contamos com a autorização dos filhos de Paulo Freire.

Entre as suas ações centrais estiveram: organizar e catalogar o acervo físico do Centro de Referência Paulo Freire; digitalizar trinta mil páginas de textos, com vídeos, duzentas fitas cassetes, quinhentas fotos produzidas por Paulo Freire ou que apresentem o educador e, na perspectiva da inclusão social, disponibilizar duas mil páginas de e sobre Paulo Freire a pessoas com deficiência visual; digitalizar vinte mil páginas de textos, com vídeos e duas mil e quinhentas fotos produzidas pelo Instituto Paulo Freire, como reinvenção do legado; disponibilizar presencial e virtualmente o acervo digitalizado do Centro de Referência Paulo Freire; internacionalizar o conteúdo do site do Centro de Referência Paulo Freire. Além de serem disponibilizados os materiais listados, o Instituto contou com a autorização para gravação em áudio dos livros de Paulo Freire, cujos direitos pertencem aos seus filhos.

As realizações do projeto ocorreram em duas dimensões: física e digital. Na dimensão física contamos com medidas que impactaram a biblioteca e o arquivo do educador. E na dimensão digital com um repositório digital e uma base de dados.

Na biblioteca ocorreram os seguintes processos: 1. Higienização e identificação de marginais; 2. Catalogação, classificação e indexação; 3. Implementação de notação e etiquetagem/“filipetagem”; 4. Reorganização física, leitura das estantes e sinalização; 5. Elaboração do Plano de Desenvolvimento de Coleções.

No arquivo os processos foram similares, acrescidos de duas atividades: 1. Definição de sistema de Thesaurus, elaboração de vocabulário controlado de termos freirianos e indexação; 2. Desenvolvimento do Plano de Classificação; 3. Organização, catalogação e disponibilização.

No âmbito virtual, contamos com a implementação de um repositório digital, em que estão disponíveis os materiais digitalizados. Este ambiente é um software livre (*Dspace*) e as customizações realizadas são de acesso público. O repositório encontra-se no endereço: <http://acervo.paulofreire.org>. Destacamos aqui, o apoio que tivemos da Brasileira-USP no projeto.

Ainda neste âmbito, disponibilizamos, por meio de uma base de dados na web, também em software livre (*Abcd*), o catálogo de todos os livros existentes na biblioteca anterior e posterior ao golpe militar de 1964, reunida pelo educador, no endereço: <http://biblioteca.paulofreire.org>.

Além destas medidas, existiram outras tais como: 1. Tradução e disponibilização do texto de apresentação do CRPF e do projeto, em várias línguas; 2. Tradução do vocabulário freiriano e thesaurus do INEP para inglês, francês e espanhol; 3. Legendagem de vídeos; 4. Levantamento documental com pessoas e instituições; 5. Atualização do mapeamento da comunidade freiriana; 6. “Ocerização” (conversão de imagem para texto); 7. Disponibilização de 2 mil páginas de e sobre Paulo Freire a portadores de deficiência visual.

2 A Universitas Paulo Freire (UniFreire)

A Universitas Paulo Freire (UniFreire) é uma instituição mantida pelo Instituto Paulo Freire (IPF) e constituída por uma rede de pessoas e instituições freirianas de diversos países, como, por exemplo, Cátedras e Institutos Paulo Freire, grupos, centros e núcleos de pesquisa ou instituições de ensino superior. A UniFreire organiza-se como um espaço de produção e publicização de conhecimentos, tendo como horizonte o sentido mais original de Universitas, o de múltiplos saberes, e a construção da planetaridade, uma perspectiva contra-hegemônica alternativa aos modelos culturais, econômicos e políticos ancorados no processo globalizador neoliberal (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2015c).

Além de corresponder a um variado número de demandas provenientes da comunidade freiriana, promove, coordena e/ou secretaria a organização dos encontros internacionais do Fórum Paulo Freire. A UniFreire surgiu, ainda apenas como um projeto, em 2000, no II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, ocorrido na Itália. Naquele evento, realizado entre 29 de março e 01 de abril, foi aprovada a Carta de Bolonha, simbolicamente a sua “certidão de nascimento”. No documento estão explicita-

dos os princípios e as referências gerais que orientaram a organização do movimento pró-Universitas Paulo Freire.

2.1 Encontros internacionais dos Fóruns Paulo Freire e sua memória

Quase um ano depois da morte (2 de maio de 1997) de Paulo Freire, realizou-se, em São Paulo, em 1998, com uma significativa participação de freirianos e freirianas de todo o mundo, o I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Em razão da qualidade do fórum, de sua afirmação internacional e das demandas provenientes do crescimento do movimento freiriano no Brasil e no mundo, os Institutos Paulo Freire, em parceria com outras instituições, convencionaram realizar, de dois em dois anos, eventos congêneres, em outros países.

O Fórum Paulo Freire consiste em um espaço de estudo e atualização do legado de Paulo Freire e de fortalecimento de vínculos por meio de encontros entre pessoas e organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas na perspectiva da filosofia freiriana. Estrutura-se em duas dimensões: presencialmente, nos encontros internacionais, e virtualmente, por meio do Boletim UniFreire e da página da UniFreire no Facebook.

Além de suas especificidades temáticas, trata-se, sobretudo, de um movimento da comunidade freiriana. Não é apenas em razão de uma memória histórica, a fim de recuperar e avaliar décadas dessa revolucionária filosofia educacional. É, sobretudo, pela necessidade pedagógica de retomar suas raízes, atualizando-as à luz dos novos desafios. Trata-se de, mais uma vez, refletir criticamente sobre uma das importantes lições deixadas pelo mestre Paulo Freire que, coerente com sua proposta, alertou aos que se identificam com sua práxis a respeito do perigo da mitificação e a necessidade de atualização e reinvenção de seu legado (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2015d).

Em 2012, por ocasião do VIII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado em Los Angeles, a UniFreire aprofundou a organização da memória física dos encontros presenciais e avançou na direção da disponibilização da memória destes na internet. Assim nasce o site de memória dos encontros internacionais, que ainda é um trabalho em fase de finalização.

No site, disponibilizamos, anais, artigos apresentados pelos participantes ou de palestrantes / conferencistas, gravações em vídeo, fotografias, assim como as produções gráficas (folder, cartaz, banner, panfleto), a carta do encontro e outros materiais relevantes, para que sirvam a quaisquer interessados, especialmente aos Institutos Paulo Freire, na organização das próximas edições do encontro. O site encontra-se no endereço: <http://forum.unifreire.org>.

2.2 O mapeamento da comunidade freiriana

O mapeamento da comunidade freiriana foi iniciado com a pesquisa e elaboração do livro “Paulo Freire: uma biobibliografia” organizada pelo professor Moacir Gadotti, que contou a colaboração de inúmeras pessoas e instituições de todo o mundo (GADOTTI, 1996).

Ele é um importante instrumento de integração da Comunidade Freiriana. Como me relacionar, como interagir, se desconheço a existência do outro com quem intenciono estabelecer relações? O mapeamento veio na direção de informar aos freirianos(as), interessados em geral, especialmente aqueles que buscavam o Instituto para tal fim, onde se encontravam Institutos Paulo Freire, Cátedras Paulo Freire, Centros de Pesquisas, seus endereços, contatos, responsáveis etc. De posse destas informações, podem estabelecer relações.

Neste momento, a base vem sendo permanentemente atualizada, assim como tem sido feito esforços para qualificar a plataforma. O mapeamento encontra-se no endereço: <http://mapeamento.unifreire.org>.

2.3 O Boletim UniFreire

A iniciativa do boletim nasce no âmbito da própria UniFreire em 2012, como uma possibilidade de integração da Comunidade Freiriana, por meio da informação. Intencionava-se contribuir com um processo de diálogo autônomo entre pessoas e instituições por meio da apresentação da comunidade para a própria comunidade. Os sujeitos, tomando conhecimento do que realizavam seus pares, nas suas cidades, ou no seu país, poderiam voluntariamente articular-se, formando redes locais por temas de interesse.

Foi com esta intenção que no VIII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, em 2012, foi apresentada, discutida e aprovada a criação do Boletim UniFreire.

Atualmente, o Boletim, que em breve publicará sua quinta edição, é uma publicação semestral, bilíngue (português e inglês), disponibilizada no aniversário de nascimento e de falecimento de Paulo Freire com o objetivo de socializar reflexões e práticas, e potencializar ações da comunidade freiriana nacional e internacional: Institutos Paulo Freire, Cátedras, Grupos de Estudos, Centros e Núcleos de Pesquisas, assim como de Movimentos Sociais e Organizações da Sociedade Civil que realizam projetos ou ações pautados na pedagogia freiriana (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2015e).

O Boletim é organizado nas seguintes seções: Encontros Freirianos, Notícias, Arte e Paulo Freire, Lançamentos e Artigos. O endereço é: <http://boletim.unifreire.org>.

2.4 A Revista UniFreire

A revista científica da UniFreire é criada com o objetivo de registrar e socializar artigos acadêmicos, ampliando e fortalecendo a interlocução entre pesquisadores de diferentes áreas de atuação e localidades, referenciados em Freire.

A primeira edição da Revista UniFreire foi publicada com os artigos produzidos pelos(as) educandos(as) do curso de especialização sobre Currículo e Prática Docente ministrado pelo Instituto Paulo Freire / UniFreire.

Em 2014, por ocasião do IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, publica-se a segunda edição da revista que reuniu e disponibilizou os artigos aprovados e apresentados no contexto do Fórum. As revistas encontram-se no endereço: <http://>

www.paulofreire.org/comunidade-freiriana-revista-unifreire.

2.5 Rede social

Por fim, a UniFreire, no esforço permanente de articulação da Comunidade Freiriana, no âmbito do VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado em São Paulo no ano de 2008, implementou uma rede social própria, baseada no software livre Noosfero, com o objetivo de oferecer um espaço na web para o diálogo e integração dos freirianos(as).

Passados alguns anos de tentativas para “trazer” estes sujeitos para a nossa rede, percebemos entre 2012 e 2013, que devíamos investir em uma estratégia diferente. Devíamos ir aonde as pessoas e instituições estavam. Isto implicava em fazer uso do Facebook como uma ferramenta de integração.

A entrada da UniFreire no Facebook acontece como um perfil, e logo em seguida, é intercambiada para a criação de uma página. Com a página, além de pessoas e instituições poderem receber publicações e informações permanentes da UniFreire, viabilizou-se a difusão de eventos, experiências das instituições da Comunidade Freiriana etc. Atualmente a página totaliza 1.394 curtidas. O endereço da página é: <https://www.facebook.com/universitas.paulofreire>.

3 Considerações finais

O Instituto Paulo Freire tem a missão de cuidar o legado do educador Paulo Freire, assim como de reinventar a sua obra. Nestes 24 anos, por meio de programas, projetos e outras iniciativas, o Instituto tem contribuído com a superação do analfabetismo no Brasil, com a educação pública, por meio de parcerias com secretarias de educação, participação em conselhos, redes e articulações internacionais como o Fórum Mundial de Educação e o Fórum Social Mundial, entre outros.

No âmbito da divulgação do legado freiriano, o Instituto, por meio do Centro de Referência Paulo Freire, tem feito esforços para conservar e publicizar a memória física e virtual do educador, tanto a visitantes, quanto a quaisquer pessoas fazendo dos recursos da internet.

Na re-invenção deste legado, a *Universitas Paulo Freire* (UniFreire) tem desenvolvido uma série de iniciativas visando a articulação e integração da Comunidade Freiriana intercional, assim como, para a circulação da informação acerca de experiências de re-invenção por parte de pessoas e instituições.

Neste artigo, quisemos apresentar um recorte de um conjunto de ações realizadas pelo Instituto nos últimos anos na direção da divulgação e da re-invenção do legado freiriano. Havia muito mais a ser dito, mas convidamos os leitores a navegarem no site do Instituto Paulo Freire para conhecerem outras iniciativas. O site do Instituto é: www.paulofreire.org.

4 Referências

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 1 mar. 2015.

GADOTTI, Moacir (org.). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Base de dados referencial das bibliotecas de Paulo Freire. Disponível em: <<http://biblioteca.paulofreire.org>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Boletim UniFreire. Disponível em: <<http://boletim.unifreire.org>>. Acesso em: 1 mar. 2015e.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Currículo institucional. Disponível em: <<http://paulofreire.org/sobre-o-ipf/curriculo-institucional>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Mapeamento da Comunidade Freiriana. Disponível em: <<http://mapeamento.unifreire.org>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Memória dos Encontros Internacionais dos Fóruns Paulo Freire. Disponível em: <<http://forum.unifreire.org>>. Acesso em: 1 mar. 2015d.

INSTITUTO PAULO FREIRE. O Instituto Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>>. Acesso em: 1 mar. 2015a.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/o-projeto>>. Acesso em: 1 mar. 2015b.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Repositório digital do educador Paulo Freire. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Revista UniFreire. Disponível em: <<http://http://www.paulofreire.org/comunidade-freiriana-revista-unifreire>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

INSTITUTO PAULO FREIRE. UniFreire. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/unifreire>>. Acesso em: 1 mar. 2015c.

Formação continuada para professores alfabetizadores nas políticas públicas atuais: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa no estado do Rio de Janeiro¹

Por Elaine Constant (UFRJ)²

RESUMO

Este trabalho apresenta uma investigação sobre os desdobramentos em nível municipal, em especial, nas cidades do Rio de Janeiro, de uma política de formação continuada de âmbito nacional: o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esta proposta é um programa governamental, no âmbito do Ministério da Educação em que os governos, federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, firmam uma cooperação para que os estudantes dos sistemas públicos estejam alfabetizados até oito anos de idade, em Língua Portuguesa e Matemática, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para analisar essa questão foi importante considerar os estudos que justificam a criação desta política pública de Educação. Para tanto, foram considerados os depoimentos orais de alguns professores cursistas do Pacto com o intuito de compreender a recontextualização acerca das propostas de formação continuada, considerando as mudanças indicadas pelo Ministério da Educação (MEC) para a prática educativa, considerando o contexto da docência. Esta pesquisa pretende contribuir para o debate sobre as políticas de formação continuada de professores e as concepções pedagógicas dos professores alfabetizadores, bem como o lugar da Universidade como uma instituição de intervenção a partir da orientação pedagógica. Finalmente, verifica-se que a valorização do protagonismo docente, um recurso indispensável nas atuais propostas de formação, pode mais sugerir uma forma de cooptação dos professores e menos a autoria profissional dos professores sobre o cotidiano escolar. Enfim, a participação da Universidade em proposta de formação continuada exige cautela para não criar um tipo de adaptação dos professores às práticas reguladoras ligadas as mudanças sociais, políticas e econômicas derivadas da reestruturação capitalista.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Políticas Públicas. Protagonismo Docente.

A formação continuada dos professores das escolas públicas brasileiras tem sido uma temática recorrente, em especial, nas últimas duas décadas, nos debates educacionais e em pesquisas na área da pedagogia, considerando a eficácia da escola pública. Essa inquietação com o desenvolvimento profissional também tem favorecido a implantação de políticas públicas de aperfeiçoamento profissional dos docentes, justificada como um importante “movimento” que objetiva gerar elucidações sobre os motivos que impedem a “melhoria da qualidade” na Educação pública.

Observa-se também que, para avançar no debate sobre a formação continuada, é preciso aclarar e dar sentido ao trabalho docente. Este entendimento tem gerado uma parceria entre a Universidade e o Ministério da Educação (MEC). Assim, a criação de cursos de formação continuada, a partir de políticas públicas de âmbito nacional, atinge, cada vez mais, um grande quantitativo de professores brasileiros. Tais cursos pretendem obter avanços sobre os níveis de acesso e a permanência dos alunos das camadas populares, no processo de apropriação dos conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática.

Este trabalho tem como objetivo analisar a proposta de formação continuada do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desenvolvida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 2013. Busca-se compreender as recontextualizações dos modelos advindos das orientações políticas ou simbólicas sobre o conceito de formação docente.

Convém ressaltar que o Pacto ³ é um programa governamental, no âmbito do Ministério da Educação em que os governos, federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, firmam uma cooperação para que os estudantes dos sistemas públicos estejam alfabetizados até oito anos de idade, em Língua Portuguesa e Matemática, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Essa proposta tem como principal referência o Programa Pró-Letramento ⁴, implementado em 2005, que tinha como finalidade a formação continuada à distância e em serviço de professores das turmas iniciais do ensino fundamental, que atuam nos sistemas públicos de ensino.

O objetivo do Pró-Letramento era favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura e escrita, bem como na matemática. O programa era coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação à Distância (MEC), em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada ⁵ e contava com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR) ⁶.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, como participante do Pró-Letramento, desde o ano de 2004 ⁷, estabeleceu a parceria com a Faculdade de Educação, a partir de meados de 2012, para viabilizar o Programa no estado, onde os noventa e dois municípios fluminense fizeram a adesão e mais a rede estadual.

Neste sentido, o Pacto é uma política governamental que busca a continuidade do Pró-Letramento e também objetiva orientar as ações educativas dos professores no ciclo de alfabetização nas cidades brasileiras, sob a responsabilidade pedagógica da Universidade. Entretanto, a diferença com a proposta anterior está na apresentação de três vertentes consideradas indispensáveis para o êxito: o processo de formação, a disponibilidade de materiais didáticos para os professores e a avaliação. Significa que a proposta de formação continuada reforça um tipo de parceria entre a Universidade, as secretarias de educação e as escolas públicas dos sistemas de ensino. Tal colaboração pressupõe a compreensão sobre como esta proposta de formação continuada vem sendo delineada e desdobrada pelos professores alfabetizadores, em especial nesse estudo, nas cidades fluminense ⁸.

Cabe destacar que o desenvolvimento de uma proposta nacional de formação continuada de professores se insere em um contexto mais amplo, visto que esta modalidade atende a diferentes profissionais, de diferentes níveis e espaços. No caso dos professores participantes do Pacto, sendo o foco o alfabetizador, esta perspectiva de desenvolvimento profissional pode proporcionar um ganho na melhoria da atuação em sala, pois, conforme os professores, estes relatam que “desaprenderam” o *como ensinar*, em especial, *alfabetizar* um grupo com trinta crianças e em processos distintos de apropriação do conhecimento escolar. Observa-se que esse ponto de vista sobre a formação continuada se difere da vivida por gerações anteriores, como a dos anos sessenta, na qual a presença neste tipo de curso, formação continuada de professores, era um ganho de prestígio e uma “aprendizagem ao longo da vida”.

Essa concepção encerra um contexto complexo, pois passa a oferecer uma nova perspectiva de processos formativos, na medida em que aponta para uma reconfiguração de uma formação mais pontual e realizada em momentos específicos da trajetória profissional. Da mesma forma, abrem-se as brechas para o Estado implementar políticas e reformas educacionais ⁹. Esse parece ser o caso da nova cultura profissional que vem sendo desenvolvida com os professores das turmas dos primeiros anos do ensino fundamental.

Esta mudança mostra considerável transformação da relação dos professores com sua maneira de “dar a aula”, com o saber, bem como na identidade profissional. Neste sentido, os professores podem ser considerados como os protagonistas de

um cenário contemporâneo que evidencia as profundas alterações nos “percursos identitários” (Paiva e Calheiros, 2001, p.109).

A transformação sobre o conceito de formação profissional, vividas no final do século XX, destacam a relevância de estudos sobre escolarização das populações que vivem nas periferias. Tais modificações favoreceram novos perfis para o professorado e à constituição de outros padrões para a escola tradicional. Isso pode ser observado no relatório da UNESCO, em 1998, pois evoca a quebra da distinção sobre entre “educação inicial e a permanente”.

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, (...) a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (p. 117).

Significa que o conceito de formação continuada se dilui, permitindo certo hibridismo das práticas profissionais, gerando uma “nova” didática. Assim, um novo conceito de educação sugere que o conhecimento escolar se descentraliza da escola, pois os alunos podem aprender com outros colegas, com a família, na comunidade, enfim, “aprender a aprender” para se adequar ao mundo contemporâneo. Da mesma forma, as mudanças científicas, tecnológicas e culturais, muito presentes na contemporaneidade, deverão nortear a incorporação de “novidades” no processo de formação dos professores. A partir dessas modificações, uma indagação é importante neste estudo: Qual é o impacto das atuais políticas públicas sobre a concepção de formação continuada dos professores das redes municipais?

As justificativas possíveis para as propostas de atualização profissional docente parecem advir dos movimentos sociais que buscam caminhos para a criação de políticas sociais e educacionais de oportunidades para os grupos excluídos da escola. Isso pode ser constatado nos debates de âmbito nacional que favoreceram a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pois a proposta inclui expressões que refletem a necessidade de desenvolver uma formação para além dos tempos e espaços da vida escolar, pois guarda, no seu bojo, a busca da garantia do “direito à educação”,

mas, que se traduz no material para os professores em “direitos de aprendizagem”, conceito central que serve de apoio à organização dos cursos dos professores envolvidos com a proposta. Tais conceitos mostram diferenciações nos desdobramentos dos documentos oficiais, porque a primeira expressão atenua a importância do Estado em garantir a melhoria da qualidade da escola pública. Já a segunda, se traduz em objetivos operacionais, que deverão ser desenvolvidos pelos professores nas salas de aula como uma “responsabilidade social”, observadas a partir de resultados de aprendizagens.

Daí decorre a análise sobre as políticas públicas de formação, pois podem mostrar um cunho compensatório e suplementar, porque propõem atuar nos espaços abandonados por exclusões sociais e culturais em períodos históricos anteriores. Igualmente, a tentativa de atender às exigências da sociedade de produção, qualificando os indivíduos por meio de habilidades e competências, importantes aspectos para consecução dos processos produtivos.

Segundo Apple (2006), a sociedade atual vem investindo mais em perspectivas de formação continuada em serviço, pois atende as demandas das políticas neoliberais impostas pelas agências internacionais. Esse movimento se caracteriza como uma forma de diminuir os custos com a formação inicial, deslocando a ênfase para um tipo de “treinamento” profissional sob o direcionamento das necessidades do mercado capitalista. Assim sendo, a formação continuada seria mais significativa que a inicial, merecendo aumento de recursos, considerando a importância da eficiência e da capacitação técnica para a racionalização, bem como a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado.

Esse contexto econômico, conforme Afonso (2000), favorece o controle e a especificação do trabalho escolar, via discurso sobre eficiência e eficácia. Ainda para o autor, esta forma de intervenção é recorrente nas escolas em diferentes países. Partindo desse cenário, o trabalho docente precisa ser analisado e problematizado, pois a autonomia dos professores vem sendo ameaçada, porque os sistemas educativos não são independentes das concepções sobre a atividade profissional. Da mesma maneira, vive-se atualmente uma época de culpabilização dos professores pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos. Esse processo se complexifica quando tal responsabilização se torna uma estratégia para justificar o que se considera ser a má qualidade do ensino e das escolas.

Considerando o processo de transformação sobre a formação continuada docente, é fundamental analisar o “modelo” que se estabelece com a parceria entre a Universidade, o sistema estadual e os sistemas municipais. Tal preocupação se atém na perspectiva de colaboração do Pacto, pois ambas correm o risco de um discurso de

responsabilização coletiva pelos fracassos, caso os indicadores, a partir de avaliações de alto impacto, mostrem resultados desfavoráveis.

Da mesma maneira, é preciso atentar para o foco que se dá à tarefa essencial dos sistemas educacionais e dos professores para a melhoria da qualidade da educação, razão pela qual o MEC investe em mudanças nas práticas profissionais dos professores. Essa intervenção inclui a participação da Universidade como instituição formadora e participante de um programa governamental. Constitui assim, considerar os novos encaminhamentos sobre a Universidade e buscar novas compreensões sobre a correlação com as transformações econômicas e as políticas educacionais que afetam profundamente a maneira de distribuir o conhecimento científico.

Para Gasper e Humboldt (2003), a universidade foi se constituindo como um “lugar, ou seja, como concretização do tipo de ideal num espaço e tempo determinados” (p.65), pois os estudantes criavam uma identificação, gerada por uma associação de pertencimento, que podia perdurar pelo resto de suas vidas. De acordo com os autores, esse processo vem declinando, porque os alunos estão constantemente mudando de universidade, logo mudando de “lugar”.

Tal processo também vem sendo influenciado pela rotatividade de professores, a massificação universitária e as tecnologias da informação. Esses aspectos possibilitaram, após a criação de uma rede de cientistas, a vez de uma rede mundial de estudantes. Esse contexto favorece um “papel social” da universidade mais voltado para o ensino, colocando em cheque sua permanência enquanto instituição social também para pesquisa. Entretanto, é necessário “reinventar a universidade” (p.72). Isso poderá ser possível se houver a unidade entre pesquisa e ensino nos laboratórios e nas salas de aula, mas essa conexão só acontecerá a partir da interação entre professores e alunos. Para tanto, o contato pessoal é imprescindível, pois é justamente o ‘contato sincero de pessoas instruídas’ (p.74) que possibilitará resgatar as condições de contato, evidenciando o intercâmbio, melhor dizendo, a associação entre professores e alunos.

Considerando a formação continuada dos professores, pode indagar: Qual é a importância da concepção de interação para a melhoria da educação pública? Como a Universidade pode se “reinventar” como uma instituição de aperfeiçoamento profissional?

A vinculação entre os sistemas de ensino e a Universidade sugere o contato de diferentes culturas, na qual ocorrem identificações, indagações, penetrações de princípios e sobreposições mútuas. Pode-se dizer que a relação entre as duas instituições sociais pode gerar um discurso transcultural, destacando a reciprocidade nos discursos entre as culturas. Esse intercâmbio é uma possibilidade de pesquisa

acerca de como os diferentes sistemas culturais interagem. Portanto, a interação gera a circulação de informações constantemente, não modelando, mas resignificando as práticas pedagógicas, a partir da reconfiguração de certos conhecimentos específicos à formação continuada, tanto para a Universidade quanto para os professores.

Esse processo de interação auxilia na compreensão das políticas que enfatizam o “direito à educação” e a melhoria da qualidade da educação pública. Isso significa examinar o papel do “protagonismo” do professorado e das Universidades nas reformas educativas.

Para Evangelista (2012), ao estudar as políticas de formação docente presentes na América Latina, em especial, aquelas produzidas pelas redes educativas como a Kipus, a autora chama a atenção para as propostas que conclamam a importância do protagonismo dos professores nas reformas educacionais. De acordo com o estudo, esta intenção não se refere à autoria dos professores sobre suas práticas, mas pode significar a ideia de uma reconversão às mudanças sociais, políticas e econômicas derivadas da reestruturação capitalista, podendo “atribuir novos significados para a formação e conduzir os professores a acreditarem na reforma e realizá-la” (p.67).

Do mesmo modo, percebe-se a adequação das instituições formadoras para o padrão da “reconversão”. Assim sendo, é importante o estudo sobre o envolvimento da Universidade com as políticas de profissionalização e protagonismo docente. A adesão a certas concepções pode sugerir que os professores, os quais lecionavam antes da reforma não servem para a nova fase da educação, trazendo a sensação de desqualificação de seus saberes pedagógicos.

Cabe destacar que a formação continuada pressupõe um “mergulho” na formação inicial, pois precisa das concepções anteriores para os desdobramentos sobre os conhecimentos experienciados na prática profissional. Nesse sentido, é fundamental o diálogo entre a Universidade e a Escola, porque são campos marcados por embates cognitivos, sociais e culturais, que possibilitam questionamentos sobre as práticas curriculares e pedagógicas.

Assim, este estudo corrobora Evangelista (op.cit), sobre a necessidade de analisar a importância do protagonismo advindo das reformas atuais, pois por um lado, pode significar a adesão à política; de outro a redução das atitudes docentes à sala de aula ou à escola. Contraditoriamente, protagonizar traduz submeter-se às diretrizes da reforma da educação.

Isso pode analisado considerando alguns estudos sobre a formação continuada (Tardif, 2002; Veiga, 2006; Imbernon, 2009 e 2010; Pimenta, 2012). Tais pesquisas mostram que o professor, ao avaliar a prática desenvolvida no cotidiano escolar, pode

ressignificá-la, incitando novos sentidos para o conhecimento escolar naqueles para quem ensina. Pressupõe que o saber profissional dos professores apresenta-se de forma relevante, uma vez que se aborda um saber social compartilhado por um conjunto de profissionais com uma formação em comum, sujeito a situações e instituições semelhantes. Conforme Tardif (op.cit), o saber é social devido ao fato de seus objetos serem sociais, ou seja, a docência é constituída desde práticas sociais.

Tal concepção se distingue da ideia de que o professor precisa de uma formação geral com base em novos conhecimentos que deverão ser adquiridos por toda a vida, dissipando a própria biografia profissional e se submetendo às estratégias de reprofissionalização constantes, para se adaptar as novas condições da vida contemporânea.

A adesão positiva dos professores à concepção de formação que toma a prática docente e pedagógica escolar, nos seus contextos, foi experienciada e pode ser constatada pela participação plena dos docentes no Pacto. Isso foi percebido nos momentos em que os professores participavam do curso presencial de formação continuada com a equipe da UFRJ e mostravam, por meio de suas “histórias pedagógicas”, o “direito à autoria docente”, quando criavam, incorporavam, ressignificavam e reinventavam os usos das práticas, bem como as intenções das transformações pedagógicas, podendo dizer que desenvolviam um tipo de “letramento profissional”, diferente de uma “reconversão” docente.

Tal movimento trouxe ao debate, via formação proposta pelo Pacto, novos papéis trazidos pela prática pedagógica, quando encontravam nos formadores a garantia e a oportunidade de escapar da solidão profissional, muitas vezes provocada pela dedicação integral às atividades de sala de aula, sem correlação com as transformações da sociedade contemporânea.

Supõe-se que os professores aproveitaram as brechas das/nas reformas educativas em que criam as possibilidades de interpretações e reinterpretações durante um curso de formação continuada, uma vez que esses atores sociais mostram que as propostas governamentais nem sempre são acolhidas plenamente, que ora burla, ora silencia ou constroem as “táticas” (Certeau, 1994) ao que está sendo implementado, introduzindo as “experiências, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo caminho” (op.cit, 35) e delimitam um campo para as “maneiras de fazer”.

Assim sendo, o “letramento profissional” pode ser entendido como as reinvenções que os professores fizeram a partir do diálogo considerando o processo de exclusão que ainda marca o acesso, a permanência e o sucesso escolar, independente

das mudanças propostas pelas políticas públicas de educação.

Dessa forma, a adesão da Universidade Federal do Rio de Janeiro à proposta do Pacto pode significar um estreitamento das relações com os sistemas de ensino, em especial do Rio de Janeiro, caso queiram investir novamente no estudo sobre outras perspectivas da formação continuada para os professores, diferentes daquelas presentes nas orientações governamentais.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Editora Cortez, 2000. AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia Geral do Pró-Letramento*. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Guia Geral do Pró-Letramento*. Brasília, 2007.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO/MEC. Brasília: Editora Cortez, 1998.

EVANGELISTA, Olinda. Formação docente na América Latina e Caribe: a atuação da Rede Kipus. In: LARA, Angela Mara de Barros; DELTOS, Roberto Antonio. *Políticas Educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

GASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm Von. *Um mundo sem Universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

IMBERNON, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

PAIVA, Vanilda; CALHEIROS, Vera; PAIVA, Elizabeth; SOARES, Carla. "Percurso formativo na nova era capitalista: do alternativo à busca da legitimidade profissional". In: CALHEIROS, Vera (org). *Mercantilização sem fronteiras. Revista Contemporaneidade e Educação*. Instituto de Estudo da Cultura e Educação Continuada (IEC). Rio de Janeiro, ano VI, nº 10, 2º semestre, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In Veiga, I. P. A. (org). *Lições de Didática*. Campinas, SP: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2006.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Editora Cortez, 2000. AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia Geral do Pró-Letramento*. Brasília, 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Guia Geral do Pró-Letramento*. Brasília, 2007.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO/MEC. Brasília: Editora Cortez. 1998.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. *La Escuela a Examen*. Madrid: Eudema, 1990.
- EVANGELISTA, Olinda. Formação docente na América Latina e Caribe: a atuação da Rede Kipus. In: LARA, Angela Mara de Barros; DELTOS, Roberto Antonio. *Políticas Educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais*. Cascavel: EDUNIO-ESTE, 2012.
- GASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm Von. *Um mundo sem Universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.
- IMBERNON, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- PAIVA, Vanilda; CALHEIROS, Vera; PAIVA, Elizabeth; SOARES, Carla. "Percurso formativo na nova era capitalista: do alternativo à busca da legitimidade profissional". In: CALHEIROS, Vera (org). *Mercantilização sem fronteiras. Revista Contemporaneidade e Educação*. Instituto de Estudo da Cultura e Educação Continuada (IEC). Rio de Janeiro, ano VI, nº 10, 2º semestre, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In Veiga, I. P. A. (org). *Lições de Didática*. Campinas, SP: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2006.

(Notas)

1 Este trabalho foi apresentado no 17º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, na cidade de Fortaleza (Ceará), no mês de novembro de 2014. Compreende um texto uma análise inicial sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

2 Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenadora geral do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no estado do Rio de Janeiro.

3 A partir deste trecho, será utilizada a expressão “Pacto” e não PNAIC, por considerar que se trata de uma política que está relacionada ao princípio contratual do federalismo, no qual depende de acordos e negociações, uma vez que as instâncias são livres para fazer a associação ou não. Nesse sentido, a expressão “Pacto” pode trazer mais sentidos para os municípios envolvidos na proposta, pois o regime de colaboração podem afetar seus projetos pedagógicos em função de uma nova demanda, diferentemente somente do uso da sigla, que favorece ausência de debates importantes sobre o dirigismo central que esbarra na autonomia das cidades e secretarias de educação instituída pela Lei de Diretrizes de Bases Nacionais nº 9394/96.

4 A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores recebeu primeiramente a denominação de Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores. Em 2004, houve a implantação do Sistema de Formação Continuada de Professores de forma gradual com o atendimento às necessidades de formação continuada dos professores das séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental, em exercício nos sistemas oficiais de ensino dos estados e municípios.

Com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, a assistência técnica do MEC aos municípios estados e Distrito Federal está vinculada à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) considerados instrumentos fundamentais para a melhoria do IDEB. (BRASIL, 2007).

5 Programa relacionado à Mobilização pela Qualidade da Educação- na área de alfabetização e linguagem, que vem sendo implementado pelo Ministério da Educação (MEC), em diversos estados brasileiros. O Pró-Letramento funcionou na modalidade semipresencial, mediante a utilização de material impresso e vídeos, com atividades presenciais e à distância, acompanhadas por tutores (BRASIL, 2010). Programa relacionado à Mobilização pela Qualidade da Educação- na área de alfabetização e linguagem, que vem sendo implementado pelo Ministério da Educação (MEC), em diversos estados brasileiros. O Pró-Letramento funcionou na modalidade semipresencial, mediante a utilização de material impresso e vídeos, com atividades presenciais e à distância, acompanhadas por tutores (BRASIL, 2010).

6 Com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, a assistência técnica do MEC aos municípios estados e Distrito Federal está vinculada à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) considerados instrumentos fundamentais para a melhoria do IDEB. (BRASIL, 2007).

Com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, a assistência técnica do MEC aos municípios estados e Distrito Federal está vinculada à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) considerados instrumentos fundamentais para a melhoria do IDEB. (BRASIL, 2007).

7 Em 2004, o Pró-Letramento, considerando a UFRJ, as ações eram coordenadas pelo Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências (Limc), em convênio com outras quatro universidades – UNIRIO, Puc-Rio, UFSCar e UFPE, e pelo Laboratório de Estudos de Linguagem (LEDUC) da Faculdade de Educação.

8 No ano de 2013, a UFRJ contou em todo o estado do Rio de Janeiro com 802 orientadores de estudos e 14.158 professores alfabetizadores. Para atender esse público, a coordenação geral PNAIC/UFRJ necessitou de 35 formadores, seis supervisores de polo e uma coordenadora adjunta.

9 Tomo emprestado o conceito de reforma utilizado pelo sociólogo Enguita (1990) que prefere o termo para referirem-se os aspectos gerais da estrutura e organização escolar. Diferente do termo inovação para as mudanças relativas aos conteúdos e aos métodos de ensino. Conforme o autor, a reforma engloba mudanças no nível macro e a inovação mudanças ao nível micro. Assim, de acordo com Enguita, pode-se verificar “reformas sem inovação e inovação sem reformas”.

Naturaleza y sentido del trabajo del maestro y la maestra en el siglo XXI¹ (Borrador de trabajo)

Marco Raúl Mejía J.
PlanetaPaz
Expedición Pedagógica Nacional

“Al despolitizar la educación y reducirla al terreno de las destrezas, la ideología y la política liberales terminan por generar una práctica educativa que contradice u obstaculiza una de las exigencias fundamentales del mismo avance tecnológico, la de preparar a sujetos críticos, capaces de responder con presteza y eficacia a desafíos inesperados y diversificados. En realidad, el entrenamiento estricto tecnicista habilita al educando para repetir determinados comportamientos. Sin embargo, estamos algo más que esto. Necesitamos un saber técnico real, con el que responder a los desafíos tecnológicos, un saber que se sabe componiendo un universo mayor de saberes. Saber que no censura las preguntas legítimas que se hagan en torno a él: en beneficio de qué o de quién; contra qué o contra quién se utiliza. Saber que no se reconoce indiferente a la ética y a la política, pero no a la ética del mercado ni a la política de esta ética.”

Paulo Freire²

Esta cita del latinoamericano universal en educación y pedagogía, quien vislumbra las implicaciones de los nuevos procesos en marca de la tecnología para el pensamiento crítico y emancipador, me sirven para darle entrada en este texto a los entendimientos del trabajo inmaterial, los cuales reformulan las maneras del trabajo y en forma específica las del trabajo de maestros y maestras de estos tiempos.

Un asunto central a las discusiones actuales por el Estatuto docente de los maestros y maestras colombianas es abordar el debate sobre la naturaleza y el tipo de trabajo que realizan, ya que de ello se van a derivar asuntos sobre los cuales deben versar las propuestas de Estatuto y sus correlatos reivindicativos, que incidirán en reconstruir las organizaciones de cara a este nuevo siglo a la luz de la revolución científico-técnica en marcha y la manera como el capital se las ha apropiado y reestructurado su proyecto de control.

1 Este texto hace parte de un documento más amplio, que constituirá mi próximo libro a publicarse en la Editorial Desde Abajo: “Las escuelas del capitalismo, espacio polisémico en disputa” – Tomo III.

2 FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Indignación. Madrid. Ediciones Morata. 2001. Páginas 136-137.

Se ha discutido desde finales del siglo XIX y a lo largo del XX, qué tipo de trabajo realiza un maestro en la sociedad: ¿productivo?, ¿reproductivo?, ¿genera plusvalía³? O es alguien que es necesario al proceso de producción y la valorización sin producirla. En ese sentido, ¿quién es un trabajador?, y ¿quién un trabajador de la cultura? ¿Un profesional?, ¿un trabajador proletarizado?, o ¿un trabajador proletarizado de la enseñanza y el conocimiento?, ¿un funcionario público?, o según la más remota denominación en sus orígenes: una vocación o un segundo padre o madre.

De lo que determinemos que es, es decir, del lugar de él o ella en la sociedad actual y de su relación con los otros trabajos depende el marco de lucha que se construya para hacer posible el reconocimiento de maestras y maestros, en las condiciones de una sociedad que se recompone a la luz de las nuevas transformaciones en el conocimiento, la tecnología, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación, la innovación y la investigación, no solo en el lugar que el sistema le da a ello, sino ante todo en las lecturas críticas, la importancia que se le otorga como una de las profesiones centrales a la constitución del trabajo inmaterial de estos tiempos.

Para ello en este texto abordaremos en un primer momento esas transformaciones y la manera como ellas reorganizan el control del capital en la sociedad y de manera específica en la educación. Luego abordaremos el lugar del maestro y la maestra en esa reconfiguración, así como el tipo de trabajo que realiza, cómo es también reorganizado en los tiempos que corren.

En un tercer momento, buscaremos dar cuenta de algunos asuntos que son consustanciales al trabajo del maestro y la maestra y la manera como han abierto a comprensiones variadas y transforman miradas del pasado sobre ellos, modificando aspectos centrales en el trabajo de los educadores. Allí nos encontramos con aspectos como un nuevo estatuto epistemológico, contextual, científico y ético, lo que implica construir su quehacer con sentido para estos tiempos, lo cual da numerosas pistas para un estatuto que dé cuenta de ellos y permita construir nuevos horizontes políticos y gremiales, así como político-pedagógicos.

Terminaremos planteando lo que implica lo enunciado para la profesión de maestra y maestro en estos tiempos, desarrollando unas tensiones que están a la base de una discusión por construir apuestas de un docente que se instala en el siglo XXI, con la perspectiva de construir una escuela, una educación, y a sí misma(o) como campos en disputa con y desde un proyecto emancipador y transformador de la sociedad, haciendo real en su cotidiano vivir, el planteamiento de que otro mundo es posible, y la construcción de él reconociéndose como un luchador que hace contrahegemonía en uno de los espacios centrales de la hegemonía y las diferentes dinámicas y procesos de él.

Comprender las nuevas formas del control del capital y sus manifestaciones en la

3 Recordemos que Marx había señalado que en algunos trabajos la producción y el consumo son simultáneos: por ejemplo, en actores, profesores, médicos, padres (sacerdotes).

sociedad y la educación en este cambio de época⁴

La crisis que vivió el capitalismo en la década de los 70 del siglo anterior, no sólo tenía que ver con la entrada de un nuevo sector hegemónico en su proyecto de control y poder. El capital financiero, el cual desplazaba al manufacturero, ante las dificultades de pago de los préstamos realizados a muchas de las economías emergentes generó una crisis en la cual uno de los lugares más visibles de ella fue la deuda externa. También, como otro factor adicional, el mundo se encontraba ante unas modificaciones estructurales, las cuales emergieron como nuevas realidades en donde el conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, los nuevos lenguajes, la innovación y la investigación, constituían núcleos emergentes en la sociedad generando sectores que dinamizaban la producción de vida y sus bienes materiales y simbólicos, reestructurando relaciones en sus diferentes ámbitos culturales, económicos, políticos, y sociales, produciendo un fenómeno de “cientifización” de los procesos de producción.

Ciencia y tecnología no sólo se manifiestan en la vida cotidiana transformando los entornos locales, sino que se convierten en fuerzas productivas materiales, en donde ellas son utilizadas como un empleado más, un miembro del obrero colectivo del capital social, gestando una nueva producción de plusvalía a nivel mundial, dando lugar al mayor desarrollo del trabajo inmaterial. Los trabajadores de esta nueva economía se convierten en portadores de su medio de trabajo: el conocimiento reorganizando no sólo la producción sino las relaciones sociales y sus dinámicas de poder, reasignando el papel de los sujetos en ello.

A. La crisis de la década de los 70 del siglo pasado

Es importante para comprender estas nuevas lógicas de control, la manera como se le da salida a la crisis vivida por el capitalismo en la segunda mitad del siglo XX, ésta se realizó en parte mediante la apropiación por parte del capital, de los nuevos sistemas de la ciencia, la tecnología y la innovación a través de un control directo de las Nuevas Tecnologías de la Información, el Conocimiento y la Comunicación (NTIC).⁵ Allí fueron canalizados parte de los capitales que en medio de la crisis requerían mantener su tasa de ganancia y que en ese momento no encontraban dónde ser colocados. Esto llevó a inversiones masivas y a un fuerte crecimiento de éstos que entraron a dinamizar los procesos gestados en la microelectrónica, erigiéndose las NTIC no sólo en un nuevo componente de la dinámica de la sociedad capitalista de este tiempo, sino de las nuevas formas de control y acumulación de él.

4 Este primer numeral son apartes del texto de mi autoría “Construir la teoría crítica del trabajo inmaterial y las NTIC, una aproximación desde la educación popular”, publicado en:

5 Recordemos cómo algunos autores del marxismo, ven el desarrollo de éstas como el resultado de las luchas sociales y obreras de los siglos XIX y XX por la dignificación y contra la penuria del trabajo material, sólo que el momento en el cual se da su mayor desarrollo (crisis del socialismo real), no existen condiciones de poder en la sociedad para colocarlas al servicio de los movimientos y los grupos anticapitalistas. De igual manera, son nuevas porque son las propias del entorno cultural presente, diferentes a las específicas de otros tiempos y momentos históricos.

Es tan potente y visible esta dinámica en la reorientación de la sociedad actual, que se le asignan diferentes nombres, configurando una especie de sentido común sobre la época que expresaba las nuevas formas cómo se producían y visualizaban los nuevos tiempos y espacios en donde se organizaba el capitalismo, sus mecanismos de producción de la vida, sus significantes socialmente intercambiables. Es decir, los modos y medios de producción del conocimiento-poder, en donde nuevamente son expresados bajo la forma de dominio y control en manos de una élite encargada de gestar y monopolizar los nuevos lenguajes y los sentidos de la vida de las personas en función de la maximización de la ganancia y la producción de mercancías.

Es en este marco que se produce una reestructuración de la producción y los negocios. El sector financiero invierte en los nuevos sistemas del conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, los nuevos lenguajes, la innovación y la investigación, que se hacen estratégicos a raíz de su uso en la vida cotidiana, y el desarrollo y cambio permanente de ellos y por consiguiente de un crecimiento con características transnacionales, lo cual les permite colocar su capital a salvo yendo más allá de los mercados internos, en unas nuevas formas de industrias ligadas a estos procesos tecnológicos y comunicativos, en donde también se reestructuran los consumos.

Es en el aprovechamiento de los tiempos de la crisis y los nuevos lugares de inversión lo que permite convertir en estratégicas a las industrias que dan forma a las NTIC, produciendo una reestructuración de la producción de la sociedad y de las maneras de organización y control del capital. Un informe del New York Times del 2008, muestra cómo a finales de la década de los 80 del siglo pasado, las NTIC y los programas de informática representaban no menos de la mitad de las inversiones realizadas por las multinacionales, llegando a un billón 750.000 millones de dólares, y cómo ese mismo año de la publicación, que es el de la crisis financiera mundial (por las hipotecas de vivienda), su inversión aumentó 23% y el tráfico en la red 55% en el 2008 y proyectada 74% en el 2009⁶.

Una de las mayores dificultades se encuentra en comprender en clave de teoría crítica y desde los acumulados de ella⁷, el tiempo que vivimos, los procesos de reproducción material y social donde la realidad se ha transformado a pasos acelerados, las nuevas fuentes de productividad centrados en el conocimiento, la tecnología la información y la comunicación nos colocan frente a un modelo productivo con características particulares y sobre nuevas bases materiales y sociales. Ahí, según Rifkin⁸, la riqueza hoy no se soporta sobre las mismas bases que en el pasado, sino en la imaginación y la creatividad transformando también las subjetividades, lo cual para las teorías del post-marxismo hace necesario reconocer las características de esas nuevas formas

6 RAMONET, Ignacio. *Un mundo sin rumbo*. Madrid. Debate. 1997.

7 Las páginas siguientes del texto retoman elementos de: “Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI”, en: *Revista Internacional de Filosofía*. No.58. 2010 y en: *Revista Ciencia Política*, No. 11, 2011.

8 RIFKIN, Jeremy. *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Buenos Aires. Paidós. 2000.

de acumulación, en donde el conocimiento y el trabajo intelectual ya no se presentan ni se autorrealizan como actividad útil, sino como relación salarial directa e indirecta, exigiendo la construcción y ampliación de la teoría política del valor para estas nuevas formas de acumulación.

B. Comprendiendo las modificaciones del capital

No cambia la esencia contradictoria del modo capitalista de producción (monopolización, incremento de la tasa de ganancia, velocidad en los ciclos de realización de la ganancia, apropiación privada de ella, explotación), pero si cambian sus formas de realización de ellas y las formas de control y poder en ellas, emerge un trabajo inmaterial que es parte del proceso de trabajo, el cual pertenece al sujeto productor. Algunos autores ven acá la modificación del trabajo abstracto marxista, lo que transforma la manera de producir subjetividad en la generalización de ese trabajo, este que acorta los ciclos del capital fijo⁹.

Algunos autores¹⁰ ven una reactualización de “la inteligencia general” trabajada por Marx en los Grundrisse, en donde las transformaciones producidas por la gran industria al comienzo se hacen desde el trabajador, quien anima con su saber hacer, con su habilidad, los instrumentos para efectuar la transformación de las materias primas. Sin embargo, el maquinismo va dejando atrás el instrumento del trabajador individual y la actividad productiva se manifiesta como actividad de la máquina convirtiéndose en una “unidad virtuosa” que posee en ese momento la fuerza y la habilidad que antes era del obrero.

- Esto da inicio a la sumisión real del trabajo al capital que continuará en las fases sucesivas del capitalismo con las siguientes características:
- El proceso de producción deja de ser un lugar en el cual la unidad dominante es el trabajo.
- El trabajo objetivado deja de ser un simple producto que sirve de instrumento para erigirse como la fuerza productiva misma.
- El resultado del trabajo social general se fija en el capital y no en el trabajo.
- La ciencia se manifiesta en las máquinas y el proceso de producción se convierte por ello en aplicación tecnológica de la ciencia.
- El trabajo inmediato y su cantidad deja de ser el elemento determinante de la producción.
- La producción del valor se desprende y deja de estar centrada en el trabajo inmediato.
- El sobretrabajo deja de ser el fundamento de la riqueza y la explotación.

9 AMIN, Samir. *Crítica de nuestro tiempo. A los 150 años del Manifiesto Comunista*. México. Siglo XXI. 2001.

10 VIRNO, Paolo. *Gramática de la multitud*. Madrid. Traficante de sueños. 2003.

La ciencia va a ser ese intelecto general que Marx ve materializado en el sistema de máquinas, convertida en una nueva fuente de riquezas y razón de que el conocimiento, la tecnología y sus variadas versiones de desarrollo científico se convierten en fuerza productiva inmediata y del colectivo social humano apropiada por el capital sin devolverle nada a la sociedad. Se ha logrado una incorporación de la inteligencia generada al capital.

Estos procesos son visibles en los desarrollos de la informática, la automatización, las cuales transforman las relaciones de los individuos con las máquinas, con lo cual según Virno, a quien sigo: redujo los tiempos “muertos”, se automatizó la integración (fabricación asistida por computadores), lo cual da paso a la polivalencia con su multifuncionalidad y planes flexibles, apareciendo una fuerza laboral movible, precaria, interina, subcontratada, con división de la cadena productiva generando grupos semiautónomos y polivalentes.

La inteligencia general se convierte en una realidad en los sujetos mismos al darse esa nueva forma del trabajo vivo que es el trabajo inmaterial, el cual da contenido preciso a la organización productiva de este tiempo, centrada en la ciencia, configurando un nuevo tipo de trabajo que ya no tiene su soporte principal en la materia prima, sino sobre el conocimiento, la información, la innovación, que ha de recibir ésta para que funcione el nuevo sistema de máquinas y tecnológico en lo que ha sido denominado “la nueva geografía del trabajo”¹¹.

Estos cambios se manifiestan en la salida de ciertos capitales individuales y estatales a niveles geoestratégicos. La dilatación de una esfera de la producción hacia la del consumo, un ataque directo al salario por vía de la desprotección sindical, ausencia de trabajo humano por vía de la tecnología en múltiples actividades ligadas al ciclo productivo¹².

Esta dinámica se acompaña de una fragmentación de la producción en forma de descentralización productiva, externalización, sub-contratación, produciendo una disolución de la clase obrera clásica y un quiebre de las organizaciones en cuanto la excesiva temporalidad y las nuevas condiciones de los asalariados produce una reestructuración de la organización clásica de los trabajadores, los cuales al no entender porque no se les da respuesta en sus nuevas condiciones, generando una caída de afiliación y una reducción de las bases sociales¹³.

Además, con dos zonas contrapuestas en esa organización social del trabajo en la sociedad, una vulnerable con producción precaria y de trabajo simple en la nueva organización social del trabajo –por ejemplo, algunas de las maquilas– y otra de innovación y alto dinamismo en el conocimiento y la tecnología a la cual quedan adscritos los procesos educativos y de la cual salen y entran según los resultados que vayan entregando en la producción material de la sociedad, abriendo una disputa de alta producción de valor a partir de la ciencia con características bastante nuevas comparadas con la forma de producción anterior.

Como vemos, estamos en un momento de reinterpretación, en donde los ma-

11 SASSEN, Saskia. *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona. Bellaterra. 2001.

12 OFFE, Claus y HINRICHS, Karl. *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid. Alianza. 1992.

13 TRONTI, Mario. *Obreros y capital*. Madrid. Akal. 1999.

pas contextuales de acción de mediación con los cuales nos movíamos en el pasado, no son suficientes para estas nuevas realidades, lo cual va a exigir actualizar los fundamentos conceptuales, no sólo de la forma que toma en estos tiempos el cambio y las transformaciones civilizatorias generadas en el proceso de revolución científico-técnica en marcha, sino también de las bases de la teoría crítica para que pueda dar cuenta de este cambio de época en clave de nuevo proyecto de poder y de control, lo cual ha generado desde esta apuesta interpeladora, una serie de búsquedas por interpretar esas modificaciones de este presente histórico, y construir los nuevos escenarios de emancipación.

Alimentando estas perspectivas críticas, algunas posiciones construyen una mirada en la cual el trabajo intelectual, se ha convertido en relación salarial directa o indirecta, aparece en una reificación del conocimiento-poder, en donde esa forma inmaterial del trabajo como mercancía se visibiliza y sufre una desvalorización social.

Al entrar esta nueva subjetividad que se constituye socialmente en esa relación salarial establecida desde el trabajo inmaterial, lo anterior genera una dinámica diferente de control de los mecanismos de producción de significantes, socialmente intercambiables. Esto muestra a un grupo reducido que se erige como gestor del monopolio de sentidos y significantes, lo cual se hace posible desde esos nuevos controles comunicativos y del lenguaje, que al ser colocados en el mercado en función de la maximización de las ganancias (rentabilidad) establecen otras características para el poder y sus formas de control.

Esta mirada ha llevado a algunos autores a hablar de tecnologías “duras” y tecnologías “blandas”, más allá de los procesos que hacen su asimilación a ciencias “duras” y ciencias “blandas”. Desde esta lectura crítica, las primeras estarían referidas a aparatos y bienes tangibles, estructuras físicas, maquinarias, y las segundas a esas formas inmateriales, no tangibles que circulan a través de los procesos, los conocimientos, las estructuras organizativas, procedimentales. Se afirma que en la educación todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es “blando”.

I. La búsqueda crítica con el trabajo inmaterial y sus formas

Esta separación complementaria de los diferentes trabajos, abre también otra perspectiva crítica en cuanto se comienza a hacer una lectura en la cual se muestra cómo parte del control sobre las personas se da a través de lograr que realicen sólo un uso instrumental de los aparatos desarrollados a partir de las tecnologías blandas, garantizando el control del poder en los procesos de tecnología blanda a través de mecanismos de propiedad intelectual y de patentes¹⁴.

Es acá donde un trabajo investigativo y educativo crítico permite romper esa separación y construir los nexos entre uno y otro proceso como producción humana reintegrando la unidad entre trabajo manual y trabajo intelectual, rompiendo así el

14 Un buen ejemplo de esa nueva complejidad interpretativa es el caso de Internet. Físicamente se ve en la relación de ella con la telefonía, pero ahí está también el software, que es el servicio, y más allá las redes sociales, constituyendo su contenido y mediaciones sociales. En ese sentido, es profundamente político.

nuevo fetiche sobre estas dinámicas nuevas en la sociedad, que organiza el capital sobre un uso instrumental intensivo. La ruptura que hizo el capital sobre trabajo manual e intelectual se reintegra en la relaboración de la inteligencia general a partir de esta nueva mirada para comprender esta producción como inseparable, lo cual también permite ampliar la idea de tecnología y verla en la producción campesina, en el conocimiento ancestral de nuestras comunidades originarias sobre el agua, los bosques, los cultivos, entre otros, lo cual hace del territorio ese lugar de contradicciones y conflictos en donde se constituye la acción humana en este tiempo, y que ha dado forma a lo que algunos autores han llamado “epistemologías del sur”¹⁵.

Por ello, desde esta perspectiva, por ejemplo se hace central el control producido desde la investigación en todos los ámbitos, en cuanto esta se hace central a la constitución del capitalismo de estos tiempos, a la vez que se constituye a sí misma como campo de saber y conocimiento, estableciendo un espacio en disputa, pues se convierte en factor básico de la constitución de desigualdad y control en la sociedad actual¹⁶.

Sectores del pensamiento crítico ven en estos procesos la cuarta revolución industrial y tecnológica o “revolución de las redes informacionales”. Allí se ubica el paradigma micro electrónico como una nueva realidad, lo cual exige incorporar lo informacional a la arquitectura de las redes telemáticas y de comunicación, dando un salto cualitativo en las máquinas informaciones, constituyendo esas redes, las cuales intensifican los circuitos de reproducción del capital en las actividades de información, educación, investigación, desarrollo del sector servicios, en consultoría, información, comunicación, burocracia pública y privada, y en los servicios financieros. Ese cambio socio-técnico de este tiempo algunos lo han llamado “la cuarta edad de la máquina”¹⁷.

Asimismo, un autor como Jesús Martín-Barbero nos plantea que: “Nos enfrentamos así a otro cambio mucho más radical, consistente en los nuevos modos de producción del conocimiento y más específicamente a las nuevas relaciones entre lo sensible y lo inteligible. Ahí reside la lucidez de Castells, quien ata la mutación digital a la superación definitiva de la separación entre los dos lóbulos del cerebro: el de la razón argumental y el de la emoción pasional, ¡que por mera casualidad resulta ser el del arte! Pues bien, hoy día a lo que en las ciencias claves como la física y la biolo-

15 SANTOS, Boaventura De Sousa. *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. CLACSO. 2009.

16 PROGRAMA ONDAS de Colciencias. Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas – Búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica. Período 2006-2008. Bogotá. Colciencias-FundaciónFES-Programa Ondas. 2009.

17 ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo. Boitempo. 2011. Este autor dice que la primera edad de la máquina es la producción de motores a vapor (1848); la segunda edad es la producción de motores eléctricos (1890); la tercera edad es la producción de máquinas electrónicas (1940); y la cuarta edad, es la producción de máquinas microelectrónicas informacionales, integradas a redes interactivas del ciberespacio (1980), generando una metamorfosis en las innovaciones tecnológicas y organizacionales, y también “sociometabólica”, es decir, de las edades a través de la renovación generacional del trabajo vivo.

gía se llama cada día más frecuentemente ‘experimental’, es a simular digitalmente en computador.”¹⁸

Preguntarse por el lugar de los educadores populares y quienes trabajamos en esta perspectiva, así como de los diferentes actores críticos en este nuevo contexto, así como por el nudo de relaciones en las cuales queda inmerso su accionar, fruto de la manera como se construye este capitalismo que se reconfigura desde el conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información, los nuevos lenguajes, la investigación y la innovación, significa preguntarse también por la manera como se transforman y crean los procesos críticos de este tiempo, así como en las diferentes maneras de entender la acción humana y lo educativo (Mejía, 2012).

También se dan modificaciones en la protesta, los movimientos sociales, lo gremial y lo político de este tiempo, los cuales igualmente deben readecuarse y encontrar sus nuevas maneras de acción y comprensión de la realidad a la luz de estos nuevos fenómenos que lleven a transformar sus prácticas, surgiendo la tarea de desarrollar las nuevas conceptualizaciones en el sentido de las argumentaciones señaladas anteriormente, para dar forma a una ampliación de la teoría que a la vez que lea, ilumine a los nuevos procesos y caminos de lucha, recree la teoría para dar respuestas desde las propuestas de cambio y de emancipación al control de estos tiempos, encontrando las formas alternativas de esa emergencia de producción de significantes y de subjetividad desde una perspectiva crítica a la luz de los nuevos lugares del trabajo inmaterial.

Va a ser necesario un esfuerzo por construir las nuevas formas y las nuevas teorías de la acción humana, en coherencia con los desarrollos acumulados del pensamiento crítico que nos garanticen la fidelidad a los proyectos emancipadores, pero ello será un trabajo de construcción colectiva que genere una relación teórico-práctica de las resistencias de hoy que ya están presentes en múltiples lugares y se escriben desde las luchas iniciales de sus actores y desde el acumulado del pasado. En ese sentido, la Educación Popular, en su perspectiva de una propuesta para transformar la sociedad en la esfera de lo educativo propone también una construcción crítico-transformadora, para hacer una lectura de estas modificaciones societales para proponer y desarrollarlos proyectos alternativos de este tiempo, en este caso, en la esfera de la educación formal.

II. El maestro(a) como asalariado y trabajador de la cultura

A nivel del trabajo de este tiempo, se hace más complejo y en el sentido de las palabras anteriores, su análisis requiere ser actualizado desde sus fundamentos. Lo anterior, dado que en esta etapa del capitalismo se consolida el sector servicios¹⁹ en la sociedad: esos trabajadores de oficina que tanto han servido a quienes se oponen a la

18 MARTIN-BARBERO, Jesús, “¿Razón técnica vs. razón pedagógica?”, en: ZULETA, M.; CUBIDES, H. y ESCOBAR, M. R. (Editores). *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*, Bogotá, Universidad Central – IESCO. Siglo del Hombre Editores. 2007. Página 215.

19 RUBIN, I. L. Ensayos sobre la teoría marxista del valor. Buenos Aires. Cuadernos de Pasado y Presente. 1974.

interpretación marxista del trabajo y aun hablan de que no existe allí proletarización del empleo, y que lo que aparece son unas clases medias no proletarias, donde estarían los trabajadores de oficina, los funcionarios y algunos sostienen que allí estarían los maestros y maestras. Desde allí intentan construir una visión del maestro y la maestra que los saca de las luchas y de sus alianzas de clase. En ese sentido, son muchas de las concepciones que intentan convertirlos simplemente en unos profesionales funcionarios estatales; no en vano se desarrollan desde allí las propuestas de desprofesionalización y despedagogización, centrales al actual proceso.

Desde una visión marxista, Mandel²⁰ lo define como “un trabajo especializado, cuya producción y consumo coincide en que no está colocado en un producto material. Se señala que sus principales características serían:

- El trabajo materializado no toma forma de objeto vendible
- Lo vende el trabajador al capitalista, el cual lo vuelve mercancía en el mercado de bienes
- Es un trabajo y se produce bajo relaciones sociales capitalistas

Allí se da la discusión, en cuanto algunos dicen que es productivo, es decir, que produce plusvalía, es decir, añade valor al capital y contribuye al proceso de valorización del mismo²¹.

A. El maestro y la maestra como asalariados

A medida que el capital fue haciendo funcional la escuela a su proyecto, especialmente en el paradigma anglosajón del currículo, en donde la escuela fue organizada por la teoría de la administración de Taylor, el maestro dejó de ser apóstol y segundo padre o madre, y se fue convirtiendo a una serie de procesos que incluían una relación con el conocimiento, con las construcciones de la ciencia. Éstas, desde el modelo único de la ciencia basado en el positivismo²² y en la modelización de la física mecánica, con el acumulado de la pedagogía y de las ciencias sociales que interpretaban y explicaban el mundo, a la vez que dotaban de sentidos a la escuela. De igual manera, los procesos de su organización se veían sometidos a concepciones de administración fabril, las cuales generaban su ciclo a la supervisión e inspección.

La generalización del currículo americano²³ trajo la idea de que él se convierta en el estructurador de la organización escolar. Después de la I Guerra Mundial, el paradigma sajón se hace hegemónico y la escuela va a construir una relación más clara de ella en función de un capitalismo que desde el mundo norteamericano se expandía en

20 MANDEL, E. Tratado de economía Marxista. México. Editorial Era. 1977.

21 BRAVERMAN, H. Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX. México, DF. Nuestro Tiempo. 1984.

22 SEN, A.yKLIKSBURG, B. Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado. Barcelona. Deusto. 2007.

23 TYLER, R. Principios básicos del curriculum. Buenos Aires. EdicionesTroquel. 1992.

su nueva fase de mundialización²⁴, con su correlato en educación a través del currículo.

A la luz de este control también surge la discusión sobre el sentido del trabajo docente en la sociedad, su lugar y significados para ese capital, que lo convertía en un asalariado con un grupo muy numeroso de sus representantes ejerciendo roles en el proceso de reproducción, la cual le reconoce su condición de trabajador y se comienza a organizar en sindicatos en la década del 60 y del 70 del siglo pasado, asumiendo esta forma a partir de la existencia de una relación laboral directa y con un patrón, abandonando las formas de colegios o asociaciones profesionales para colocar como central su condición de asalariado.

En esta perspectiva, la relación clásica, la escuela como lugar de trabajo guardando el símil de la fábrica, y el maestro el asalariado y trabajador de ella, es a partir de ese núcleo básico que se inician las reelaboraciones sobre cómo entender al maestro y la maestra, y su lugar en la sociedad. Algunos sectores defienden esta postura colocando la centralidad en la condición de explotado y con matices discuten si ese trabajo es productivo directo (genera plusvalor) o indirecto (solo ayuda a la realización de la plusvalía). En ese sentido, es un trabajo necesario al capital. De esta matriz básica se comenzaron a escuchar replanteamientos que leen el papel del maestro y la maestra en la sociedad y que se desarrollan en la segunda mitad del siglo XX y lo corrido del presente.

B. Replanteamientos en la condición del maestro y la maestra

Un primer replanteamiento es el que reconoce que se da un cambio de la escuela inicial surgida en el paradigma francés a la luz de la Revolución Francesa (Plan Condorcet), que toma forma con el control sajón de ella, reelaborándola. El paradigma sajón, caracterizado por parcelar la escuela desde las disciplinas, luego influye en los paradigmas alemán y francés²⁵, lo cual requiere otra organización del trabajo y otros medios para su realización, y es la necesidad de un trabajo pedagógico (más de los paradigmas europeos) que a su vez reordena e introduce las mediaciones técnicas y tecnológicas para poder hacer real su trabajo en la relación maestro(a)-estudiante, a través de dispositivos y didácticas.

Esta lectura abre los caminos interpretativos sobre el tipo de trabajo que realiza el maestro. Para unos es la consolidación de la proletarización clásica, ya que se realiza en condiciones de asalariado y en las cuales él no posee control sobre su trabajo, a semejanza de cualquier obrero, y los materiales son objetivación capitalista, en cuanto no depende de ellos, ya que es un trabajo totalmente racionalizado, y cada vez con una mayor determinación externa, que hace de él un trabajador que repite procesos productivos, señalados en planes, programas, competencias, estándares organizados desde

24 WALLERSTEIN, I. *The Modern World-System IV: Centrist Liberalism Triumphant, 1789-1914*, California, University of California Press. 2011.

25 MEJÍA, M. R. *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la Educación Popular*. Bogotá. Editorial Magisterio. 2011.

afuera a través de textos de enseñanza y programas estandarizados.

Esta condición construye un maestro cada vez más dependiente de esas tecnologías educativas hechas desde afuera y que muestran el carácter de subordinado en la ruptura entre el trabajador y los medios de trabajo, que además le son enseñados como técnicas neutras, sin ideología, gestándose allí la alienación, bajo control de las regulaciones nacionales e internacionales de la educación. De allí la importancia de los mandos medios y el nuevo lugar del rector-gerente, quienes vigilan el cumplimiento de la patronización planificada.

A esta lectura se desarrolla otra, que compartiendo en lo básico el análisis, muestra cómo la asimilación de la escuela a la fábrica termina por construir al maestro, asimilado al obrero clásico y al buscar acomodar su quehacer a esas características de la teoría marxista clásica, pierde la perspectiva de análisis detallado desde las especificidades sobre la manera como se realiza el trabajo escolar, el cual si se analiza con detalles hace visibles elementos complejos más allá de la proletarización.

Las particularidades de un trabajo que por sus características tiene incorporados aspectos centrales de autonomía, que va a ser lo que le permite construir resistencias, dejando ver las fisuras de un sistema que al tener que otorgarle la centralidad a la escuela (en su sentido pleno, desde el jardín hasta el post-doctorado), por la manera como se hace central el trabajo inmaterial al capitalismo que reorganiza conocimiento, tecnología, información, comunicación, nuevos lenguajes, innovación e investigación para construir su proyecto de control, hace también muy visibles las grietas por donde emergen las resistencias y las formas de construir contrahegemonías, las cuales muestran y establecen particularidades y diferencias de estos dos tipos de trabajo en la sociedad (obrero fabril – maestro).

Aparece una primera diferencia en el trabajo del maestro y es que siendo trabajo asalariado, lo es de tipo inmaterial, con características y particularidades diferentes al trabajo material directo, y en ese sentido se señala cómo el trabajo propio del maestro debe ser leído por las características del nuevo proceso de acumulación basado en tecnología, conocimiento, innovación, investigación, información como un trabajo productivo, ya que ayuda a la valoración del capital, pues su resultado en el acto productivo es añadirle valor al capital, contribuyendo significativamente a su proceso de valorización, no siendo solamente actor del nivel de la circulación, en el sentido del numeral anterior de este texto.

Más allá de si es privado o público, dado que la función histórica del Estado ha sido asumir costos de aspectos necesarios para la realización de la ganancia del capital (seguridad social, vías, puertos, aeropuertos, educación y muchos otros), que luego entrega a los privados cuando éstos están en condición de que se genere plusvalor²⁶. ¿Acaso no es el sentido profundo de lo público que se da actualmente en la confronta-

26 MEJÍA, M. R. “Lo público: una construcción de poderes en conflicto con formas propias en lo educativo (borrador en construcción)”. Documento elaborado para la Escuela de Formación Sindical de FECODE, en el módulo de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Inédito. 2011.

ción con el neoliberalismo, al abdicar el Estado y entregarle al capital aquellos lugares en donde es posible que ellos los administren generando ganancias privadas?²⁷

En esta perspectiva, se comienza a señalar que en esa diferenciación, el trabajo pedagógico no puede ser asimilado a las formas capitalistas del trabajo ampliadas y generalizadas del capitalismo industrial, sino que deben ser leídas desde su especificidad²⁸ a la luz de la reestructuración que el capitalismo hace de su proyecto frente a las nuevas realidades del trabajo inmaterial contenido en los procesos del conocimiento, la tecnología, la comunicación, la innovación y la investigación, en donde según la denominación de Marx, “la producción es inseparable del acto de producir”, haciendo que producción y consumo sean inseparables en algunas profesiones, haciendo visible que las relaciones capitalistas son ilimitadas y se amplían apropiándose de los diferentes escenarios de la sociedad.

Es en el marco de esa concepción que desde diferentes lugares en América Latina y Europa se fundamenta el movimiento pedagógico como parte central de las luchas de un trabajador, que en su vinculación a él, como movimiento propio de esa subjetividad, muestra en la práctica esa especificidad en la cual el modo de producción capitalista tiene dificultades para generalizarse en el proceso de trabajo escolar, haciendo visibles las fisuras propias de éste tipo de práctica social, en cuanto genera espacios para desarrollar dinámicas y procesos de autonomía, más allá de las del asalariado fabril.

Este hecho permite en ese espacio de hegemonía y de reproducción que es la escuela, construir dinámicas como de contra-hegemonía y producción crítica generando procesos de resistencias múltiples y variadas, dando forma a propuestas en sentido diferente al orden capitalista, convirtiendo los espacios educativos, en sus múltiples ámbitos, en escenarios privilegiados de construcción de propuestas alternativas. Ello va a exigir un análisis del hecho educativo en una forma menos de reproducción y más abierto a las resistencias. De igual manera, va a exigir releer los sentidos del poder en un capitalismo globalizado y, en coherencia con ello, una elaboración específica para la constitución en estos tiempos, de las concepciones y prácticas de emancipación y transformación²⁹, muy visibles en las diferentes luchas que hoy se dan contra la “naturalización” del proyecto neoliberal en educación.

En ese sentido, el control que se produce no es el mismo de la fábrica, en donde la inevitabilidad del proceso está marcada por una administración de tiempo, espacio, movimientos, donde el paso a paso construía el control sobre cuerpos y mentes. Allí mismo la fisura estaba marcada por una producción social que generaba y garantizaba la apropiación privada del plusvalor, a la vez que las condiciones para la

27 Desde sectores del neo-marxismo se propone recuperar las elaboraciones de Marx sobre el tipo de producción material e inmaterial, para construir desde allí la imbricación entre el trabajo capitalista y el trabajo pedagógico. Ya autores del llamado capitalismo cognitivo vienen reinstaurando la idea de “inteligencia general” en Marx para explicar el control y las nuevas luchas de estos tiempos.

28 SAVIANI, D. Ensino público e algumas falas sobre a universidade. 3ª Ed. São Paulo. Cortez. 1986.

29 Documento “Congreso social. Por un proyecto educativo”. Santiago de Chile. 2012. (copia)

organización obrera.

De esa manera, en la escuela hay la posibilidad de realizar el trabajo de una manera diferente a lo organizado por los manuales estandarizados propuestos en las últimas reformas y contrarreformas educativas de la globalización capitalista (estándares, competencias, formatos de calidad, entre otros). Es decir, hay la posibilidad de una elección para realizarlo de manera diferente, o hacer la tarea y desarrollar el quehacer en otra perspectiva, ya que el proceso escolar en el espacio concreto del territorio y el orden escolar lo organiza, lo prepara y lo ejecuta el maestro y la maestra desde la especificidad de los estudiantes con los cuales trabaja.

En esta perspectiva se hace real el sentido profundo de la desmaterialización de la producción, en cuanto forja una contradicción al capital, ya que por primera vez en la historia del control y el poder, el instrumento de trabajo es portado por el trabajador. Esto le permite a aquél, si tiene conciencia (tarea de las organizaciones), redirigirlo desde otros intereses y mostrar que esa manera de organizar la educación no es la única, de modo que asumiendo su condición desde una perspectiva alternativa, convierte su práctica pedagógica en un espacio de lucha. Allí muestra, en su quehacer, que el carácter político de la pedagogía no es externo a ella, no es otorgado por otros discursos, profesiones o ideologías, mostrando que la pedagogía es sustancialmente política, gestando allí no sólo resistencias, sino esas formas del trabajo en donde la producción y el consumo están ahí y no se pueden separar, es decir, son indisociables, abriendo las posibilidades de su manejo al actor de ellas, convirtiéndolas en uno de los lugares de construcción de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos (PEPAs).

Estas razones han llevado a que el capitalismo reestructure la función docente, buscando construirle regulaciones cada vez más estrictas para poder controlar este trabajo que no controla, y da origen a la disputa en la esfera de lo educativo y lo pedagógico desde la estructuración y organización de aspectos en donde se produce una tecnologización del proceso; por ejemplo, en la esfera de las nuevas tecnologías, la introducción de NTIC es un aspecto de ello. Así aparecen formas como la TV educativa, sistemas a distancia, instrucción con programación de computadores, entre otros³⁰. También desde los libros aparecen con organización detallada instructivista, para hacer un control detallado del proceso educativo, y allí la pedagogía se convierte en central para construir la hegemonía y la contrahegemonía.

Esta situación se profundiza hoy con la reorganización de los procesos administrativos, que reestructuran contenidos y procedimientos del trabajo escolar, que buscan sacar del control del maestro y la maestra su quehacer. Un buen ejemplo de ello son las competencias y estándares, hechos por expertos por fuera de la escuela y colocados en la escuela para que sus actores los operacionalicen, mostrando otra vez ese control y también esa búsqueda de resistencias, concepción como en ejecución o los formatos que hay que llenar en los procesos de calidad, muchos de ellos en redes

30 Para una ampliación, remito a mi libro *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico-instrumental y las educaciones. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2011.*

virtuales, para construir “la escuela eficiente”.

Para evitar que emerja el saber del profesor, es ahí cuando el maestro y la maestra al mostrar la especificidad de su saber y su quehacer levanta como reivindicación redireccionar esos materiales planteados para fines específicos de control, desde su autonomía de su tiempo-espacio con otros intereses, para convertirse en transformador de la práctica y a través de ello producir saber sobre su quehacer, lo cual lo vincula a comunidades críticas y transformadoras.

Son estos elementos los que han ido constituyendo un acercamiento diferente a la concepción del maestro y pugnan por construir su estatuto, el cual busca ampliar su fundamento con nuevas bases. Ello exige mostrar cómo la naturaleza del trabajo docente se amplía con otras concepciones, abriendo otras perspectivas. Es reconocida la mirada de la pedagogía crítica norteamericana, insiste en esos elementos contradictorios y paradójicos del quehacer docente, que se dan en la tensión entre dominación-resistencia, que hace posible reconocer al maestro realizando un trabajo intelectual³¹ (propio del trabajo desmaterializado).

Esas especificidades hacen también del trabajo docente un sistema y entramado de relaciones sociales, que debe ser atendido en sus múltiples particularidades, que no son iguales a los de la clase obrera clásica. Ello exige no solo organización gremial y política en el sentido clásico del obrero fabril, sino en la capacidad de colocar en un horizonte organizativo esas múltiples diferencias, dándole forma a ellas en la vida de la organización, convirtiendo al asociado en un asalariado que es atendido en esas múltiples posibilidades, más allá del gremialismo reducido a lo económico, que se abren al releer su condición por quienes le proponen representar sus intereses con esas múltiples facetas que muestran su naturaleza e identidad en estos tiempos.

Es en esa lógica que comienza a encontrarse esos elementos que constituyen esa condición, la de ser maestro y maestra en este tiempo, en este tipo de capitalismo con sus nuevas formas de control y poder, sobre todo, dando forma a sus particularidades de clase, las cuales deben ser comprendidas y organizadas con nuevas propuestas, complementando las tradicionales, lo cual da también lugar a las transformaciones de la organización gremial que los representa.

Es así como en el marxismo sajón se cuestiona esa mirada maximalista, que niega especificidades, haciendo que la lógica del capital y su racionalización sea homogénea en toda la sociedad y en alguna medida, el reconocimiento de cómo estas lecturas estructurales y deterministas no reconocen el carácter histórico de las clases y las particularidades de su quehacer y los contextos y las especificidades diferenciadas que toman los diferentes sujetos como actores particulares que toman en algunos sectores, construyendo dinámicas de resistencia para enfrentarlas formas del control y el poder.

Algunos plantean la necesidad de un puente conceptual que permita relaborar lo humano y la teoría del trabajo en el capitalismo actual, que presenta diferencias a la

31 GIROUX, H. Los profesorescomointelectuales. Barcelona. Paidós. 1990.

constitución de éste en los tiempos iniciales de la profesión de maestra y maestro, en el cual sin abandonar la cuestión de clase, debe darse cuenta de las nuevas relaciones sociales escolares, comunitarias y culturales que se gestan en las nuevas condiciones³².

También frente a las teorías de la proletarización y descualificación, algunos procesos muestran que en el pasado esto fue más controlado. En estos momentos se asiste también a procesos de recalificación y en su autonomía relativa se producen contrapropuestas a la racionalización³³, y algunos de los emergentes espacios de formación se realiza ante la llegada de nuevos campos del conocimiento y la necesidad de la innovación, para dar respuesta a las transformaciones epocales y la modernización capitalista, lo cual construye un campo en disputa propio del quehacer docente, más allá de una racionalización a ultranza de control y dominio de la forma fabril, lo cual implica trabajar esas diferencias para construir con especificidad las luchas y sentidos del magisterio actual.

Un caso interesante es poder reconocer cómo al perfilarse el lugar del maestro y la maestra en la sociedad actual como trabajadores necesarios para la cualificación y constitución del trabajo inmaterial, va a requerir de procesos de formación específicos y diferenciados para poder responder a los nuevos requerimientos a través de campos de saber y conocimiento. De igual manera, todo el campo de la tecnología introduce la necesidad de una reflexión sobre los lenguajes, en especial el digital, y la cultura y el mundo virtual que se crea, construyendo unas nuevas realidades que no pueden ser interpretadas en la sola lógica de dominación, ya que abre múltiples caminos de cualificación y contrahegemonía, exigiendo una reflexión para ese uso diferenciado, lo que también abre múltiples posibilidades de introducir procedimientos y técnicas nuevas, haciendo visible la emergencia de una proletarización técnica y la posibilidad de desplegar sus capacidades humanas y contrarrestar la manera como se regula el control de éstos desde las competencias y los estándares.

Muchos de los estudios pioneros de corte etnográfico, que en el caso colombiano han sido soporte del movimiento pedagógico³⁴ y otras experiencias que visibilizan esa otra condición del maestro y la maestra, leídas desde su quehacer cotidiano, muestran cómo la actividad de los sujetos en la acción educativa es muy diferente al mundo fabril, las posibilidades de comportarse como actores del proceso y donde desarrollan formas diferentes, contrahegemónicas, en muchos casos con producciones propias de resistencia, a lo que se les propone desde las entidades reguladoras de educación, es un buen ejemplo de ello. La experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional muestra ese maestro que convierte el proceso de control en lugar de creación e impugnación

32 LOWN, M. *Servants of the State: The Contested Control of Teaching 1900-1930*. London. Falmer Press. 1987.

33 LOWN, M. y OZGA, J. “¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores”. En: *Revista de Educación*, Núm. 285, enero-abril. Madrid. 1988. Págs. 191-215.

34 TEZZANOS, A. “Por qué un movimiento pedagógico” En: *Educación y cultura*. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes – CEID, de la Federación Colombiana de Educadores. No.1, julio de 1984. Bogotá. 1984.

haciéndose productor de saber y conocimiento, creador de geopedagogías³⁵.

Sus libros publicados, así como los videos, son testimonio y hacen visible lo enunciado acá y muestran la manera como es vivida esa resistencia, como acto creador que los convierte en productores de saber de impugnación³⁶, visibilizando que eso es muy diferente del fordismo y el taylorismo, en la fábrica y en la escuela. Allí emergen esos intersticios y fisuras donde se construye ya la contrahegemonía, y ello va a requerir de una nueva alianza escuela-gremio-academia, dando forma a una escuela pública de excelencia, que es una responsabilidad de toda la sociedad y su propuesta una alianza de los trabajadores del trabajo inmaterial en el capitalismo de estos tiempos para poder profundizar esos elementos, así como a la organización del magisterio para encauzar esos escenarios en un horizonte emancipador, recreando la organización para darle cabida a esos múltiples procesos que constituyen los eslabones de los proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAs).

De igual manera, la experiencia de Paulo Freire como Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo y su posterior reflexión sobre la autonomía del maestro y la maestra³⁷, muestra cómo en la escuela las relaciones sociales toman forma educativa y escolar, haciendo de la pedagogía un escenario de concreción de las apuestas políticas de los maestros y las maestras (político-pedagógicas). En este caso, muestra que sí se tiene una propuesta ético-política, caben procesos concientizadores desde la determinación y apuesta de sus actores para realizarlo, y que muestra cómo la escuela no es una institución de control totalmente subordinada y sin posibilidades de resistencia, convirtiendo a la escuela en un escenario de confrontación de las diferentes visiones que quiere dirigir la sociedad, pero con especificidades educativas y pedagógicas, haciendo de ello una institución contradictoria y en disputa.

En esta perspectiva, el nuevo discurso modernizador de la escuela que viene realizando el proyecto de control de estos tiempos, ha convocado a sus mejores pensadores para realizarlo y requiere un ejercicio igual de riguroso para buscar caminos

35 QUICENO, H., MESSINA, G. Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Restrepo-Barco. 2000.

36 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Expedición Pedagógica No. 1: Huellas y registros*. Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

----- *Expedición Pedagógica No. 2: Preparando el equipaje*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

----- *Expedición Pedagógica No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003.

----- *Expedición Pedagógica No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2005.

----- *Expedición Pedagógica No. 7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005.

----- *Expedición Pedagógica No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005.

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

alternativos y elaborar propuestas para su realización en el cotidiano de la institucionalidad educativa. De igual manera, seguir con detalle sus debates, lo cual muestra el conflicto de la hegemonía para su realización, lo cual nos permite reconocer esos aspectos a profundizar y exigir mostrar caminos alternativos³⁸.

Asimismo, en la experiencia del movimiento pedagógico colombiano, se hacen visibles las voces que retomando el pensamiento de Antonio Gramsci plantean la escuela como un lugar de contra-hegemonía cultural³⁹, donde el maestro consciente de ello se convierte en un intelectual orgánico que se pone al servicio de la construcción de contrahegemonía, en la especificidad del trabajo pedagógico y educativo, dando forma a lo que Giroux denominaría luego el intelectual de frontera y transformador⁴⁰, propiciado por la variedad de grupos que se constituyen en el ejercicio cotidiano de la actividad escolar y que retoman pensamiento del acumulado de los proyectos emancipadores en la cultura y convierten la pedagogía en un asunto central y fundamentalmente político⁴¹. Ello visibiliza las contradicciones del capitalismo en las formas que toma la educación y la escuela en su concreción, lo cual permite unas autonomías relativas a través de las cuales circula la lucha y las búsquedas alternativas, las cuales hoy van tomando forma en un movimiento pedagógico más allá de lo gremial, el cual se expresa en la búsqueda de proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAs) en diferentes ámbitos de movimientos, grupos y personas de la sociedad que se plantean en la esfera de la emancipación.

En Colombia, algunas de estas expresiones han tomado forma en las experiencias de transformación pedagógica, quienes cuestionando la idea de innovación entendida como experiencia exitosa, colocándola en un horizonte transformador, muestran cómo al reconocer su actoría social se convierten en actores que modifican su quehacer y se hacen creadores y transformadores, y cuando avanzan construyendo comunidades, dan forma a coordinaciones, las cuales muestran la potencia de un maestro que enfrenta la dominación desde sus prácticas cotidianas, la expresión de la escuela de Filodehambre⁴² y las de educación propia del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y las más de 3,000 visibilizadas por la Expedición Pedagógica, y muchas otras que nos haríamos largo enumerar, nos hacen visible cómo la sobredeterminación del capital y el poder no es absoluta, y la capacidad humana (cognitiva, afectiva, valorativa y volitiva) de hacer de la innovación un proyecto de transformación es total si existe la formación para ello, lo cual requiere de los actores colectivos organizados, capaces de recoger esa infinidad de experiencias y darles sentido de comunidad de práctica,

38 RAVITCH, D. *Le Monde Diplomatique* "El Dipló" Edición Colombiana. Volumen 8, No.94. Octubre 2010. "¿Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión." Páginas 4-5.

39 GANTIVA, J. *Un ensayo sobre Gramsci. El sentido de la filosofía en la política y la tarea de pensar*. Caracas. Centro Internacional Miranda. 2007.

40 GIROUX, H. *Teoría crítica y resistencia en educación*.

41 TORRES, A. *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá. Editorial El Búho. 2008.

42 COLECTIVO DE EDUCADORES. *Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa*. Neiva, Huila, Colombia. Escuela Popular Claretiana. 1987.

aprendizaje, saber, conocimiento y transformación⁴³, construyéndolas a la luz de las nuevas realidades del trabajo inmaterial.

Damos la palabra al maestro Fals-Borda, quien en uno de sus últimos eventos trazaba la tarea:

“El énfasis en el papel de los contextos culturales, sociales y ambientales puede ayudar a enfocar desde una nueva perspectiva, el tema de los paradigmas científicos que, en opinión de muchos, sigue siendo el próximo paso con la IAP. Éste es un reto para el cual contamos, de manera preliminar, con los presupuestos de la praxología, los de los filósofos postmodernos, citados atrás, y los resultados de las convergencias interdisciplinarias planteadas.

Al tomar el contexto como referencia y a los conceptos teóricos de praxis con frónesis, descubrimos una veta casi virgen de ricos conocimientos de las realidades de nuestros pueblos autóctonos, de nuestras raíces más profundas, por fortuna todavía vivas. Recordemos que los paradigmas que han moldeado nuestra formación profesional, en general, han sido constructos socio-culturales de origen eurocéntrico. Ahora tratamos de inspirarnos en nuestro propio contexto y dar a nuestros trabajos el sabor y la consistencia propias del tercer mundo y su trópico, con un paradigma más flexible, de naturaleza holística y esencia participativa democrática. Para llegar a estas metas, la arrogancia académica es un serio obstáculo, debía archivarse.

*Hace tres siglos, Juan Bautista Vico delimitó con su crítico bisturí una “ciencia nueva” para un “nuevo orbe”. Como el mismo autor lo previó, aquel reto se ha adelantado con dudosos resultados. Hoy hay un desafío paralelo para desarrollar una nueva ciencia responsable, democrática y participante, para arreglar un mundo sobre-explotado y envejecido, en crisis, con amenazas de descomposición desde los cielos hasta las cavernas”.*⁴⁴

43 PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL PEBI-CRIC. ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de una educación propia. Popayán. Consejo Regional Indígena del Cauca. 2004.

44 FALS-BORDA, O. La Investigación Acción en convergencias disciplinarias. Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology y el premio Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA). Borrador (3). Agosto de 2007.

Educação ou modelação alienante? Uma reflexão crítica à ideologia sexista e homofóbica

RESUMO

A educação possui papel central no processo de socialização e formação humanas, portanto, pode ser determinante na construção de consciências críticas ou reproduzir ideologias dominantes, assentadas em relações de exploração e opressão. Não há dúvida que a cultura e o sistema econômico-político que marcam a história do Brasil influenciam diretamente na educação. Com isso, o autoritarismo, o patriarcado e o racismo são marcas presentes não apenas na nossa história, mas, também, na nossa educação. O objetivo deste artigo é problematizar como a educação pode contribuir para uma perspectiva emancipatória ou de fortalecimento do sexismo e da homofobia. Para tanto, realizei uma pesquisa bibliográfica, pautada em uma perspectiva de totalidade, buscando apreender a educação para além de sua aparência, mas inseridas em relações sociais concretas. A educação, por melhor e mais crítica que ela seja, não possibilita transformar o mundo, posto que isso seria uma concepção idealista. Por outro lado, sem uma educação crítica (leia-se libertária), essa transformação se torna ainda mais distante. A educação pode ocupar um lugar central no processo de formação de uma consciência revolucionária, desde que esteja comprometida com o combate a todas as formas de alienação e opressão. O intuito deste artigo é contribuir para uma reflexão crítica do papel da educação na formação de consciências críticas, portanto, livres das relações de alienação.

Palavras-chave: educação; sexismo, homofobia.

Introdução

Parto do entendimento da importância fundamental que a educação possui na formação do ser humano como ser social. Educação compreendida aqui, no seu sentido amplo, ou seja, àquela não restrita ao sistema formal escolar, mas a que envolve, também, outras instituições fortemente influenciadoras no processo de formação da consciência, destacadamente a família e as igrejas, mas também partidos políticos, sindicatos, associações e movimentos sociais. Assim, “o processo educativo se reverte de

suma importância, de uma relevância sem par na construção da vida, na formação do mundo, no estabelecimento das relações interpessoais dos indivíduos” (GUIMARÃES, 2008, p. 39).

Sei que apenas pela educação, por melhor e mais crítica que ela seja, não é possível transformar o mundo, posto que isso seria uma concepção idealista. Por outro lado, sem uma educação crítica (leia-se libertária), essa transformação se torna ainda mais distante. A educação pode ocupar um lugar central no processo de formação de uma consciência revolucionária, desde que esteja comprometida com o combate a todas as formas de alienação¹ e opressão.

A alienação é entendida como base para a ideologia, que distorce a realidade, (des)historicizando-a e naturalizando dominações. A alienação é subjetiva e “profundamente enraizada como carga afetiva, baseada em modelos e identificações de fundo psíquico”. (IASI, 1999, p. 24). Ela é entendida como “a primeira forma de consciência gerada da percepção imediata e sensível da pessoa que forma sua concepção de mundo” (IASI, 2002, p. 111).

Assim, aquilo que é dito por quem se tem afeto, é aceito como verdade inquestionável, independente da sua razoabilidade. Aliás, a razão crítica é praticamente abolida e se reproduz as ideias dominantes sem questioná-las, como se fossem naturais e imutáveis. Ideias dominantes que mosaícam as ideologias dominantes, como a patriarcal, a racista e a homofóbica. Tais ideologias, por sua vez, não estão dissociadas das relações e interesses materiais, como nos esclarecem Marx e Engels (2009, p. 67):

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder **material** dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder **espíritual** dominante. [...] As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...]; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio (destaque dos autores).

Assim, entendo que o processo de educação hegemônico reproduz e legitima ideologicamente a desigualdade materializada nas relações sociais. Dito de outra maneira, “as práticas educativas refletem modelos sociais fundamentados no sistema sóciopolítico e na cultura, que no Brasil, tem a marca do patriarcalismo, do escravismo,

¹ “A palavra *alienação* tem sua raiz etimológica no termo *alienus*, que se refere a alheio, relativo à palavra alemã *Entfremdung*” (IASI, 2002, p. 112; grifos do autor).

do autoritarismo e da violência (GUIMARÃES, 2008, p. 39).”

As ideologias decorrentes da integração dialética entre as dimensões que compõem o sistema patriarcal-racista-heterossexual-capitalista é fundamental para a reprodução e perpetuação do mesmo, uma vez que naturaliza as opressões e explorações decorrentes desse sistema, muitas vezes, nem percebidas como tais, tamanho o nível de naturalização permitida pela alienação reinante nesta sociedade.

Para tanto, esse sistema conta com instituições importantes para a reprodução de suas ideologias, destacadamente, a família e a escola. Nessa perspectiva, ressalta Passos (1995, p. 24):

Cada sociedade investe na formação e um tipo de caráter dos seus membros que satisfaça aos seus interesses e garanta sua manutenção. Nesse processo, ela conta com a ajuda da família autoritária e da escola, que servem para moldar os indivíduos, através da transmissão de valores dominantes e do controle dos seus instintos.

É nesse contexto que pretendo problematizar o papel da educação. Em outras palavras, o objetivo deste artigo é problematizar como a educação podem contribuir para uma perspectiva emancipatória ou de fortalecimento do sexismo e da homofobia.

Espero que este artigo provoque questionamentos que desnaturalizem as ideologias dominantes, assentadas no patriarcado, no racismo e na homofobia no seio da educação e que estimule o compromisso com uma educação comprometida com a liberdade.

1 Meninos brincam de bola, meninas de boneca; meninos namoram meninas, meninas namoram meninos: qual ideologia correspondemos?

A divisão dos seres humanos de forma binária entre homens e mulheres, obedece a um sistema de valores, atributos e normas que fixam o que é considerado “feminino” e “masculino” de forma não apenas binária, mas hierárquica, a medida que o segundo engendra valor e prestígio em detrimento do primeiro, que é desvalorizado. Com esse parâmetro, fixa-se como verdades definições sociais, estabelecendo o que é um homem e uma mulher, o que é ou não trabalho, o que tem ou não valor, o que é ou não produção. Além, é claro, de estabelecer o que é e o que não é socialmente aceitável (DEVREUX, 2011, p. 14).

Essa formação binária entre homens e mulheres repousam suas bases num processo de naturalização que alimenta as ideologias dominantes. Tal processo inicia

desde a infância, quando as crianças recebem uma educação sexista, entendida como aquela que não apenas diferencia os sexos, mas que educa homens e mulheres de forma desigual. Assim, meninas são educadas para serem passivas, frágeis, cuidadosas, sensíveis, tímidas e subservientes, ao passo que meninos são estimulados para serem fortes, valentes, provedores e racionais.

A naturalização sobre essas características estão associadas a lógica que preside a divisão sexual do trabalho, relação material central para o entendimento das desigualdades entre homens e mulheres. Aos primeiros, o mundo público e produtivo, da valorização, às últimas, o mundo privado e da reprodução social, desvalorizado. O papel desempenhado pelas mulheres na reprodução social, com destaque para o trabalho doméstico e procriativo, é muito mais considerado uma obrigação natural do que percebido como trabalho.

A incorporação desses papéis e características consideradas femininas ou masculinas, cimentadas pelo sistema patriarcal-racista-capitalista e homofóbico conta com algumas instituições na difusão da sua ideologia, em destaque a família, a igreja e a escola. Instituições que, hegemonicamente, educam ou, se preferir, (des)educam, segundo os interesses dominantes. Essa ideologia ganha terreno na medida que é incorporada de forma natural, portanto, tida como imutável e inquestionável.

Para Guillaumin (2012, p. 273), o naturalismo pode ser chamado de racismo e de sexismo. Segundo a autora, com o naturalismo a natureza assume o lugar dos deuses, fixa regras sociais e chega a organizar “[...] programas genéticos especiais para os que são socialmente dominados” (*IDEM*, tradução nossa²). Por consequência, “[...] os socialmente dominantes se consideram como dominando a natureza em si mesma” (*IDEM*, tradução nossa³). Com isso, a dominação é compreendida como resultado dos “[...] elementos pré-programados dessa natureza” (*IDEM*, tradução nossa⁴).

O ponto central do pensamento tecido por Guillaumin (2005) consiste na crítica à concepção de que homens e mulheres possuem uma essência natural, determinada biologicamente. Esse discurso da Natureza é “movido *por* leis mecânicas naturais, ou eventualmente místico-naturais, mas, em nenhum caso por leis sociais, históricas, dialéticas, intelectuais e ainda menos políticas” (GUILLAUMIN, 2005, p. 56; tradução

2 Texto original: “[...] programmes génétiques spéciaux pour qui sont socialement dominés” (*IDEM*, *IBID*).

3 Texto original: “[...] les socialement dominants se considèrent comme dominant la Nature elle-même” (*IDEM*, *IBID*).

4 Texto original: “[...] éléments préprogrammés de cette Nature” (*IDEM*, *IBID*).

nossa⁵). Para a autora, os homens e as mulheres são definidos(as) nas e pelas relações sociais que, por sua vez, são materiais, concretas e históricas.

Outra expressão desse naturalismo é a heterossexualidade compulsória, entendida como um regime político pautado na binaridade entre homens e mulheres, segundo critérios biológicos de suas genitálias como fundamentos das suas identidades sexuais. Associado ao patriarcado, o sistema heterossexual é uma das dimensões fundamentais para a consolidação do patriarcado. Para entender essa concepção, é importante compreender que quando falamos em heterossexualidade não estamos nos referindo simplesmente “as pulsões e práticas sexuais”. Para Monique Wittig⁶ (2007, p. 13): “A heterossexualidade é o regime político sob o qual nós vivemos, fundado sobre a escravização de mulheres” (tradução nossa⁷). Um dos primeiros elementos, portanto, para compreensão crítica da heterossexualidade, é a sua constituição como um regime relacionado às relações de dominação e exploração sobre as mulheres. A heterossexualidade trata-se, nas palavras de Jules Falquet (2008, p. 132):

[...] de uma potente instituição social, amplamente endossada ao Estado e à Nação e que desempenha um importante papel na circulação de pessoas. Veremos que ela contribui de modo central não somente na organização da aliança, da filiação e da herança, mas de modo mais fortemente ainda na construção e na naturalização dos sexos, mas também das “raças” e das classes.

Segundo Falquet (2008, p. 132), a heterossexualidade possibilita estabelecer o sistema de filiação legítimo e o recebimento ou a transmissão da herança, o que garante o acesso mais rápido aos recursos, condição que, por sua vez, é o “ponto de partida e de chegada das relações sociais de poder”.

Essas relações racista-patriarcal-heteronormativas encontra sua base de sustentação, fundamentalmente, por meio da família e da escola, ancoradas na divisão sexual do trabalho, que conforma, por sua vez, as bases para a garantia da reprodução social da força de trabalho e da exploração do “trabalho desvalorizado” das mulheres,

5 Texto original: “movidos por leyesmecánicasnaturales, o eventualmente místico-naturales, pero enningún caso por leyes sociales, históricas, dialécticas, intelectuales y aún menos políticas”(IDEM, IBID).

6 Embora utilizada por outras perspectivas teóricas que, em geral, desconsideram a sua base materialista, Monique Wittig, encontra-se no campo do feminismo materialista francófono. Embasa, portanto, o seu pensamento no antinaturalismo, na compreensão das relações sociais de sexo permeadas por conflitos e antagonismos de classe e na crítica à divisão sexual do trabalho.

7 Texto original: “L’hétérossexualité est le régime politique sousleque nous vivons, fondésurl’esclavagisationdesfemmes”(IDEM, IBID).

indispensáveis à lógica de acumulação capitalista.

Por fim, entendemos que a naturalização de papéis, comportamentos e características tidas ou mesmo esperadas como femininas e masculinas, não resultam de destinos biológicos segundo o sexo, mas, tratam-se de construções sociais alicerçadas por um sistema permeado por desigualdades sociais, com destaque para as resultantes do racismo, da homofobia e do sexismo, todas, medularmente relacionadas com a classe social.

2 Meninas gostam de português e meninos de matemática? Qual educação construímos?

Como dito na introdução, a educação não está isolada do sistema social em que se insere. Nessa perspectiva, ressalta Louro: “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 ela imediatamente separou os meninos das meninas” (1997, p. 57).

Muitos livros paradidáticos e didáticos também vão estimular o binarismo entre meninos e meninas, fortalecendo uma ideologia voltada à conservação das relações tradicionais, como aponta Louro:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundo distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres (1997, p. 70).

Livros didáticos trazem exercícios para distinguir brinquedos e tarefas ditas de meninos ou de meninas. Possuem também imagens que associam o homem a profissões historicamente determinadas como masculinas, como pilotos de avião, grandes executivos, médicos e advogados. As mulheres aparecem, muitas vezes, como enfermeiras, donas de casa e professoras. Homens fortes aparecem em casa com palitô e pastas de executivo, sendo recebidos pelas mulheres, com avental de cozinha e uma criança nos braços. Os meninos aparecem ao lado do pai, ajudando a lavar carro, jogando bola. As meninas aparecem ajudando as mães nas atividades domésticas e brincando de boneca, como se participassem de um ritual de preparação para assumir suas responsabilidades futuras. O trabalho doméstico quando não aparece sendo feito pela dona da casa, aparece sendo executado sempre por uma mulher, no caso, a empregada doméstica, frequentemente, negra. Dessa forma:

Os livros, sobretudo os didáticos, são instrumentos de manutenção dessa reprodução de valores ideológicos da classe dominante, através de seus textos e imagens em que são tratados todos os aspectos dos estereótipos: o pai trabalha fora; a mãe, quase sempre cuidando dos filhos e filhas e da casa; a menina brinca com suas bonecas, sentadinha, e o menino envolve-se em atividades dinâmicas e jogos de riscos. O masculino é associado ao público, ao político, enquanto o feminino, ao doméstico e ao privado (GUIMARÃES, 2008, p. 44).

Já as disciplinas das áreas exatas, que pressupõem um raciocínio lógico-matemático, são vistas como sendo de domínio dos meninos, dos quais se espera sempre um bom aproveitamento. As expectativas com relação às meninas costumam se expressar em baixo rendimento e desinteresse.

Louro (1997, p. 68-69) em referência a uma pesquisa de Valerie Walkerdine (1995) sobre meninas e matemática, relata as “explicações” dos(as) professores(as) nos casos em que os resultados dos(as) alunos(as) invertia essa expectativa. Meninas bem sucedidas em matemática eram resultado de muito trabalho, esforço, por bom comportamento e por seguir regras. Um menino mal sucedido, que “mal sabia escrever o nome” ocorria “não porque ele não era inteligente”, mas devido não sentar-se quieto e à falta de concentração. Mesmo sendo mal sucedido, ele pode ser considerado “muito brilhante”. De acordo com Valerie, as palavras “brilhante” e “potencial” só eram associadas aos meninos. Desta feita:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos(as) alunos(as) dão ao que aprendem. [...] Temos de estar atentos(as) [...] para a nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui (LOURO, 1997, p. 64).

Por meio da educação tradicional, meninos vão incorporando que possuem mais facilidade para disciplinas que exigem raciocínio matemático, enquanto as meninas vão aprendendo que são melhores em português e ciências sociais ou humanas. Nesse sentido, percebemos como a ideologia sexista vai sendo reproduzida no sistema escolar de forma naturalizada, para não dizer alienante. Onde fica, então, o papel da escola na formação crítica dos seres humanos?

CONCLUSÕES

O papel da educação deve estar voltado para a formação de seres humanos críticos, ou sejam, pensantes, criativos, propositivos, comprometidos com a liberdade. Todavia, infelizmente, de uma maneira geral, a educação hegemônica tende a reproduzir a ideologia dominante do sistema vigente: patriarcal-racista-capitalista. É funcional a esse sistema a formação de seres humanos que apreendem as desigualdades sociais de forma natural. Mais do que isso, que incorpora subordinações funcionais a sua lógica ineliminável de exploração.

Diante do crescente conservadorismo na sociedade, é preciso:

Possibilitar a vivência de um projeto educativo, transformador, não-sexista e não-homofóbico é, atualmente, além de inovador, necessário e premente, diante da realidade que se impõe e das exigências atuais, sendo este projeto, portanto, um sonho possível, real e não mais uma utopia (GUIMARÃES, 2008, p. 38).

Para tanto, diante das ideologias naturalizantes, cabe perguntar: qual o papel da educação? Até quando aceitaremos que carrinho são para meninos e bonecas para meninas sem perguntar o por quê dessa divisão? A quem ela interessa? P o r q u e meninos só podem namorar meninas e vice-versa? Por que meninas são estimuladas a gostarem de português e meninos de matemática?

Brinquedos e brincadeiras não devem ser distinguidos pelo sexo. As crianças devem ter liberdade de brincar e aprender com todas as possibilidades que a sociedade oferece e não serem moldadas segundo ideologias naturalizantes que abolem a razão e limitam a liberdade. Tampouco, a sexualidade deve obedecer normas castrantes de uma suposta biologização naturalista e binária dos seres humanos.

REFERÊNCIAS

DEVREUX, Anne-Marie. “A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina”. In: *Cadernos de Crítica Feminista*. Ano V, N. 4 – dez. 2011.

FALQUET, Jules. “Repensar as relações sociais de sexo, classe e “raça” na globalização neoliberal” In: *Mediações*. Londrina, v. 13, n.1-2, p. 121-142, Jan/Jun e Jul/Dez. 2008.

GUILLAUMIN, Colette. Prácticadel poder e ideia de Natureza. In: FALQUET, Jules e CURIEL, Ochy (orgs.) *El patriarcado al desnudo: tres feministas maerialistas*: Colette-Guillaumin - Paola Tabet - Nicole Claude Mathieu. Buenos Aires: Brecha Lésbica, 2005. [Publicado inicialmente em *Questions Féministes*, nº 2 e 3, fevereiro e maio de 1978].

_____. “Pratique du Pouvoir et idée de nature (2): lediscours de lanature”. In: _____, 2012.

GUIMARÃES, Valéria. “Educação não-sexista e não-homofóbica- Um caminho de múltiplas mãos na construção de um projeto educativo”. In: GENTLE, I.; ZENAIDE, M.; e GUIMARÃES, V. **Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

IASI, Mauro. *O processo de consciência*. São Paulo: CPV, 1999.

_____. *O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência*. São Paulo: Viramundo, 2002.

MARX, Karl & ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PASSOS, Elizete S. **A educação das virgens**- um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

WITTIG, Monique [1992]. *La Pensée Straight*. Éditions Amsterdam: Paris, 2007.

Paulo Freire

A educação, a cultura e a universidade: memória de uma história há cinquenta anos atrás

Carlos Rodrigues Brandão

Recado para quem vá ler este escrito

Este documento assim como todos os desta série, é um antigo ou um novo texto que algum dia eu escrevi. Em alguns casos pode ser o capítulo de um livro ainda vigente ou já esgotado. Em outros, um artigo de revista de novos ou velhos tempos. Em outros casos, um escrito nunca publicado e escrito para ser dialogado em encontros, simpósios e equivalentes.

Alguns foram revistos e atualizados. Outros não. Alguns têm ao final uma bibliografia completa, ou quase. Em outros ela está ausente.

Tal como todos os outros desta série, o propósito deste escrito não é em nada acadêmico. Ele serve a estabelecer diálogos entre pessoas e seu uso é livre, isto é, livremente co-responsável. Ele pode ser utilizado em diferentes situações. Pode ser citado no todo ou em parte. Pode ser incorporado a outros escritos, desde que lembrada a sua fonte.

Quem queira “entrar no texto” seja para torná-lo melhor, ou para co-participar dele está também convidado a tanto. Seremos co-autores/as.

Lembro que boa parte de tudo o que escrevi como livros está colocado em LIVRO LIVRE, no site: www.sitiodarosadosventos.com.br. Lá estão quase todos os meus livros de antropologia, de educação e de literatura que, livres de direitos editoriais, podem por igual serem livremente acessados, salvos, copiados, etc. Em www.apartilhadavida.blogspot.com vários outros escritos meus podem também ser livremente acessados.

A educação, por isso, no trânsito em que vivemos, se faz uma tarefa altamente importante. A sua instrumentalidade decorrerá sobretudo da capacidade que tenhamos de nos integrar como o trânsito mesmo. Dependerá de distinguirmos lucidamente – no trânsito –

o que esteja nele mas não seja dele, do que, estando nele, seja realmente dele.

Por isso mesmo, a educação de que precisamos, em face dos aspectos aqui apontados e de outros implícitos nas várias contradições que caracterizam o trânsito brasileiro, há de ser a que liberte pela conscientização. Nunca a que ainda mantemos em antinomia com o novo clima cultural – a que domestica e acomoda. A que comunica e não faz comunicados.

Paulo Freire

Cultura popular – os fundamentos do sistema Paulo Freire

No ano de 1960, o início da “década que não acabou”, esboços de novas idéias e propostas de ação social através da cultura e da educação junto às classes populares emergem no Brasil e se difundem pela América Latina. Nos seus primeiros documentos, a idéia de uma nova *cultura popular* irrompe como uma alternativa pedagógica de trabalho político que parte da cultura e se realiza através da cultura.

Como uma decorrência desta nova proposta, bastante associada a projetos do que veio a ser mais tarde a educação popular, foram criados os primeiros *movimentos de cultura popular* em algumas regiões do Brasil. Uma leitura dos diferentes – e polêmicos – documentos de época reunidos em um livro organizado por Osmar Fávero, tornaria evidente a idéia de que, apesar de divergentes em alguns pontos essenciais, as iniciativas reunidas nos e como *movimentos de cultura popular* dos cinco primeiros anos da década dos anos sessenta, partem de uma releitura de crítica política da sociedade e da cultura brasileiras, e de uma maneira politicamente motivada repensam de forma radical o que deveria caracterizar as interações entre aqueles que escrevem teoria e estabelecem propostas de ação cultural – inclusive no campo da educação – e os sujeitos populares criadores de cultura.

Situados no intervalo entre o mundo das artes e o das universidades, sobretudo, entre os “movimentos estudantis”, diferentes projetos dos movimentos de cultura popular, não raro através dos *centros populares de cultura* pretendiam ir além de uma simples democratização da cultura, ou de uma ilustração cultural das camadas populares através de programas tradicionais de *educação de adultos*. Vamos percorrer

algumas de suas idéias fundadoras, utilizando palavras e expressões daqueles anos,

O trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, ele se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade em que o homem se converte em um *ser* humano, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra. Também a consciência do homem - como aquilo que permite a ele não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo, e que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age - é também uma construção social que constitui e realiza a história o trabalho humano de agir sobre o mundo, enquanto age significativamente sobre si mesmo.

Se por toda a parte existe na sociedade capitalista, desigual e excludente, uma invasão cultural do pólo erudito/dominante sobre a *cultura popular*, um projeto de ruptura social da desigualdade, da injustiça e da marginalização de pessoas e comunidades populares deveria possuir uma dimensão também cultural. Este é o momento em que as propostas de *cultura popular* dos anos sessenta propõem uma radical inversão no que então se pensava como sendo “o processo da cultura”. E esta é a ruptura inovadora que repensa todo o *processo da cultura* e toda a prática da educação em seu interior, como uma contribuição revolucionária na questão da participação de intelectuais militantes e “comprometidos com o povo”, no bojo do próprio projeto popular de sua libertação.

A construção de uma história de busca da reconciliação entre os homens, e da liberdade entre os seres humanos, não dispensa uma subversiva ação social de teor político no domínio da cultura. Pois ao lado de iniciativas de organização e participação de atores populares em um plano mais diretamente político, deveria haver todo um amplo trabalho popular a ser realizado sobre a cultura e através da cultura. Assim como um momento da história pode ser o da tomada do poder por grupos opressores, que sujeitam os processos sociais de construção da cultura aos seus interesses, um outro momento pode ser o da conquista de um novo poder que recupere, não só para o povo, mas para todos os homens, as dimensões perdidas das relações humanas, humanizadas e humanizadoras do trabalho e da cultura.

Na linguagem bem peculiar dos documentos dos primeiros anos da década dos anos sessenta, uma ação cultural através da educação – mas não apenas dela - incentiva e instrumentaliza de modo conscientizador o povo, para que este se reorganize em torno dos elementos originais de sua própria cultura. Uma educação que, em termos caros a Paulo Freire, para além de ensinar pessoas a apenas lerem e repetirem palavras, as

co-ensine a lerem criticamente o seu mundo. Para tornar educandos populares sujeitos ao mesmo tempo críticos e criativos por meio de uma prática de crescente reflexão conscientizada e conscientizadora, o papel do educador “erudito” e “comprometido” consiste em assessorar homens e mulheres das classes populares na tarefa de ajudar – de dentro para fora e de baixo para cima – a se tornarem capazes de serem os construtores de uma *nova cultura popular* a partir de novas práticas coletivas.

Este seria um caminho de criação de uma polivalente e *cultura popular* passo a passo despojada de valores impositivamente dominantes, que refletem a lógica do lugar social hegemônico do mundo da vida, e finalmente livre dos saberes, sentidos, significados e valores dela e de seus enganos. Uma nova cultura nascida de atos populares de liberação, que espelhe na crítica da prática da liberdade, a realidade da vida social em toda sua transparência.

Assim sendo, uma outra e nova *cultura popular* pouco a pouco se define como a prática de uma relação de compromissos entre *movimentos de cultura popular* e *movimentos populares* através da cultura. Define-se como o projeto de realização coletiva dessa prática, aquilo que deve ser construído através do *trabalho educativo* da *cultura popular*. Define-se finalmente como o processo e o produto de tal realização.

Eis alguns fundamentos dos *movimentos de cultura popular*. Como um contraponto ao que de maneira sistemática é feito através da cultura na sociedade capitalista, caberia a eles uma parcela importante no trabalho ideológico de recriação, com o próprio povo, de sua própria cultura. *Culturas do povo* haveriam de ser transformadas em autênticas *culturas populares* através de experiências de *Cultura Popular* (escrita com maiúsculas).

E esta ação política através de *ações culturais*, deveria partir dos símbolos e os significados das próprias raízes culturais populares - a arte popular, os saberes populares, as diferentes tradições populares em todas as suas dimensões, os costumes, etc. - repensando-as a partir da associação entre a sua experiência de vida e a autônoma interação com/entre os agentes e os recursos do *movimento de cultura popular*. No seu ponto ideal de maturidade de ação cultural, as pessoas do povo e os grupos populares realizariam sobre si mesmos o essencial do trabalho pedagógico de sua própria tomada de consciência.

Ora, uma *cultura popular* finalmente reflexiva e, não, reflexa, completaria a sua missão histórica quando se afirmasse como uma livre, autônoma e aberta *cultura nacional*. Quando estivesse resolvida a desigualdade entre as classes, no momento em que uma cultura unificada a partir do povo de uma nação, devolvesse ao imaginário de todos os seus habitantes o mais pleno e fecundo sentido humano de universalidade.

Rompidas as estruturas de domínio de uma classe social sobre as outras, ambas se uniriam em um mesmo sistema aberto de símbolos, de múltiplos saberes e de sensibilidades e significados regido pela possibilidade de recriação de valores e conhecimentos fundados na conciliação entre pessoas, classes, cultura e consciências.

Arte popular... educação popular... cultura popular... palavras e conceitos que propostos como forças simbólicas opostos os a uma “arte para trabalhadores”, ou em direção contrária a um aproveitamento do “folclore”, tal como ambos vinham sendo utilizados, seja para “elevar o nível cultural do povo”, seja para “valorizar a cultura”, negando a possibilidade que dela emergissem valores críticos e ativos de um trabalho de classe. Assim, por exemplo, enquanto em alguns programas tradicionais de “informação cultural” ou de educação de adultos, o teatro, a música e o cinema eram utilizados como recursos pedagógicos para transferir a setores populares conhecimentos eruditos da lógica dominante, nos movimentos emergentes dos anos sessenta, o cinema, o teatro e a música, como arte popular, sonham tornarem-se meios para efetuar uma comunicação biunívoca de efeito conscientizador. Esta comunicação buscava: a. tomar os valores da arte e cultura de grupos e comunidades populares e utilizá-los como elementos próprios de reflexão coletiva sobre as condições de vida e o significado dos símbolos do povo; b. levar aos setores populares da população uma arte erudita que geralmente lhes era negada, acompanhada de situações de reflexão coletiva que devolvessem ao pensamento do povo um sentido humano e crítico, que os movimentos de cultura popular reconheçam terem sido perdidos ao traduzir-se em termos de “cultura de massas”; c. criar com os participantes dos projetos, uma arte que refletisse, a partir da associação dos valores do povo com o aporte do trabalho dos agentes, um modo novo de compreender o mundo e de saber vivê-lo e transformá-lo.

Talvez na alfabetização de adultos, os *movimentos de cultura popular* tenham conseguido realizar as suas idéias de uma maneira mais contínua e duradoura, durante a efêmera existência da maior parte delas. A partir das experiências de Paulo Freire e sua equipe pioneira no Nordeste, todo um trabalho de alfabetização começa por uma pesquisa conjunta do universo cultural popular. Depois, as próprias aulas são transformadas em *círculos de cultura*, onde o trabalho de ensinar-e-aprender pretende ganhar uma inesperada e inovadora dimensão dialogal. Ali, onde o próprio ensino de leitura de palavras do Português começa e continua por uma reflexão coletiva a partir da questão teórica da cultura e dos elementos da cultura local de cada grupo de educandos. Pois não se trata de aprender apenas a ler e escrever em uma língua, como nos programas tradicionais de alfabetização de adultos, mas antes de aprender a “ler o seu próprio mundo através de sua própria cultura”, como vimos, e a comunicar-se com

o outro como um sujeito consciente.

Uma pessoa participante das decisões de seu destino e comprometida com o processo histórico de construção de uma sociedade igualitária. Neste sentido o próprio princípio de uma educação dialógica, cuja pedagogia pretende dissolver “a estrutura vertical do ensino” e devolver aos alunos “o poder da palavra” durante a sua própria aprendizagem, desloca que desloca o puramente educacional para o cultural, e faz ambos interagirem com e como um que-fazer francamente político, revolucionário mesmo.

Este procedimento aponta para o outro lado da proposta múltipla dos *movimentos de cultura popular*. Apesar de todas as críticas da cultura popular como “alienada”, o importante na ação cultural era um trabalho de resgate, não de negação das *tradições populares*. Partir delas, tal como os seus agentes e consumidores populares as vivenciam. Tornar claro, com eles, o que existe ali de verdadeiramente popular e o que é residual, imposto por outras culturas. Em projetos concretos que sempre tiveram uma enorme dificuldade em passar de suas teorias e palavras de ação cultural para uma experiência duradoura e consistente, os objetivos gerais então foram a crítica “com o povo” dos seus valores culturais, e a experiência de recriação de culturas que pouco a pouco passassem de uma espécie de tradição residual para uma tradição inovadora. Que, sem perderem até mesmo as suas características “folclóricas”, servissem a traduzir para pessoas, grupos, comunidades e movimentos populares, a sua própria tomada de consciência como sujeitos da história em luta pelos seus direitos humanos.

O que as idéias de Paulo Freire e as práticas – breves e fecundas – dos *movimentos de cultura popular* procuram estabelecer em seu tempo e nos deixam como herança podem ser resumidas da seguinte maneira:

1º. Elas partem da busca de uma interação equitativa entre diversos campos de pensamento, criação e ação social através das ciências, da educação e das artes. Saber de ciência, cinema, teatro, literatura, música, artes plásticas, educação - vivida como arte e prática - são compreendidas como diferentes domínios humanos de criação de novas idéias, com uma convergente vocação político-transformadora. Assim, seria através da partilha de todas e de cada uma dessas vocações, no interior de projetos de “criação do novo” e de “transformação através da inovação” que uma nova cultura deveria ser passo a passo criada.

2º. Elas procuram uma convergência de/entre culturas. Em termos concretos, elas buscam estabelecer novas alianças entre pessoas e grupos de vida e vocação acadêmica ou artística (eruditos, acadêmicos, etc.), com autores/atores populares individuais ou coletivos. Este complexo processo de criação de “estradas de mão dupla”

na criação e gestão de estilos de arte e sistemas de educação tomam um rumo bem diverso do que se praticava até então.

Isto porque não são pensados e praticados como um outro “serviço cultural” ou educacional complementar ao povo. Não se trata de estender ao “oprimido” os padrões de gosto e as ideologias de moda do “opressor”, mas de partir de um diálogo tão igualitário quanto possível, que termine por criar meios de autotransformação de pessoas, grupos sociais e movimentos populares em construtores e gestores de sua autonomia, e também em condutores de um processo de ruptura da hegemonia “burguesa” e de transformação radical da sociedade.

3°. Elas colocam a cultura e a política no centro do próprio acontecer da educação. É nesta direção que insistimos em lembrar que para Paulo Freire e seus companheiros, a educação é pensada como um campo da cultura, e a cultura como algo cuja dimensão de realização tem a ver com a gestão de formas de poder simbólico que tanto podem reiterar e reproduzir uma conjuntura social de desigualdade e de opressão, quando podem configurar a dimensão simbólica de teor político da construção de uma nova ordem social.

Eis o caminho pelo qual métodos e técnicas utilizados originalmente como alternativas de terapia e de dinâmica de grupos “centrados no cliente”, isto é, na individualidade de cada participante, sejam repensados como em estratégias de novos diálogos centrados nas pessoas participantes não em busca de sua “cura pessoal”, mas na transformação de mundo social de vidas coletivas e cotidianas - mas sempre pensadas como algo que ocorre no fluxo da história. Pois não se trata de criar contextos de soluções pessoais de conflitos sociais, mas da busca solidária de soluções sociais para problemas pessoais. Este seria o momento de uma inversão de uma *educação para o povo* em direção a uma *educação que o povo cria*, ao transitar de sujeito econômico a sujeito político e ao se reapropriar de um modelo de educação para fazê-la ser a educação do seu projeto histórico. Não esquecer que “sujeito político” tem, em Paulo Freire, a conotação do agente consciente-e-crítico e, portanto, a pessoa criativamente ativa e co-responsável e participante pela gestão e transformação de sua polis, o seu lugar de vida e destino.

4°. Finalmente, sobretudo a partir das propostas de Paulo Freire e de sua equipe pioneira, o que se procura estabelecer e difundir é uma experiência de educação que anos mais tarde receberá o qualificador “popular”. Ela, desde os primeiros escritos da “equipe pioneira”, não estará restrita a um método de trabalho, como aquele crido para a alfabetização de adultos, mas como um “sistema de educação” que tem em seu andar

térreo a alfabetização, e à cobertura com a proposta de criação de uma *universidade popular*. Isto acontece vários anos antes da reinvenção de propostas de universidades alternativas, livres ou populares que surgem por todo o mundo.

E é sobre este inovador “sistema de educação” que estarei falando daqui em diante.

Da alfabetização de adultos à universidade popular

Um dia o jovem Paulo Freire chega em casa e anuncia à Elza Freire, sua esposa, que estava abandonando o exercício da advocacia, iniciado apenas meses antes. Talvez neste mesmo dia, no Recife, estivesse nascendo um novo educador. Era então a antevéspera do que mais tarde no Brasil e no mundo inteiro veio a ser chamado: “a década que não acabou”. Anos desiguais, mais do que outros, que oscilaram no Brasil e na América Latina, e transferiram para as décadas seguintes, tanto as idéias, proposta e práticas de emancipação popular e social com que sonhamos transformar vidas, saciedades e destinos, quando as aventuras militares que instauraram no continente tempos de arbítrio e silêncio.

Uma vocação de vida de professor terá surgido cedo em Paulo Freire. Em seus anos ente a adolescência e a juventude ele dedica-se por conta própria a estudos de filologia e de filosofia da linguagem. Antes mesmo de completar o seu curso na *Faculdade de Direito do Recife*, Paulo Freire deu aulas de gramática portuguesa.

Em algum momento, entre os 15 e os 23 anos, descobri o ensino como minha paixão¹.

Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-lo. Comecei a dar aulas muito jovem, é claro, para conseguir dinheiro, um meio de vida; mas quando comecei a lecionar, criei dentro de mim a vocação para ser um professor.

Eu ensinava gramática portuguesa, mas comecei a amar a beleza da linguagem. Nunca perdi essa vocação.

...

Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito².

1 Paulo **Freire**, *Essa escola chamada vida*, 1985, Editora Ática, São Paulo. Livro escrito em parceria com frei Betto. Página 8.

2 Este depoimento está em um livro em que Paulo Freire conversa com uma professora chamada Ira, na página 38. Republicado em **Paulo Freire – uma bibliografia**.

Após uma breve e quase acidental vida de advogado e depois de oito anos de trabalho no *Serviço Social da Indústria*, em Pernambuco - lugar onde pela primeira vez ele experimenta inovações de dinâmica de grupos e de novas práticas dialógicas de ensino-aprendizagem - Paulo Freire conclui a escrita de seu primeiro estudo sobre a educação brasileira. Com *Educação e atualidade brasileira* ele presta concurso para a *Universidade do Recife*. Logo nos primeiros tempos de sua carreira, ele participa da criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e é o seu primeiro diretor. Em janeiro de 1961 ele toma posse da cadeira de *Filosofia e História da Educação*, e também neste ano assume um lugar no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. É através de seu trabalho junto ao Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife que Paulo Freire e sua equipe geram o *sistema de educação* de que uma universidade popular estaria presente. O fato de que essa proposta dos anos sessenta tenha sido hoje bastante esquecida justifica a sua lembrança aqui.

Vimos já que “aqueles” foram tempos de uma intensa atividade inovadora no campo do que chamaríamos hoje de *ação cultural*. Da igreja à escola e da família à comunidade, vivia-se – como em boa parte vivemos até hoje – diferentes formas de colonização cultural de todas as esferas da vida cotidiana. Diante de um tal domínio do poder hegemônico sobre o povo, uma ampla ação de algo mais do que apenas uma “contracultura” precisaria com urgência ser criada e colocada em prática, como uma complexa, integrada e interativa atividade cultural através da educação e, por consequência, uma multi-ação política através da cultura. Paulo Freire viveu intensamente o tempo de instauração dos *movimentos de cultura popular*, junto com a sua primeira equipe no Nordeste. O que com frequência esquecemos, é que as idéias e propostas originais foram gestadas a partir do mundo universitário, no Nordeste do Brasil.

Propostas (algumas nunca saídas do papel) e experiências (fécundas e efêmeras), algumas reclamando o qualificador “revolucionária”, surgem em diferentes campos e domínios da prática social da cultura e da educação. Elas irão procurar estender a educação até os limites de sua vocação social e, portanto, culturalmente política, como vimos já. Uma educação compreendida como um trabalho igualitário e dialógico em todos os seus pressupostos e momentos, responsável pela formação integral do sujeito educando. A própria idéia tradicional de “formação integral”, desgastada pela reiteração de seu uso e não raro centrada nos limites do indivíduo, ganha um outro e quase oposto sentido dinâmico, na medida em que compreende que quanto mais um alguém aprende a pensar por si-mesmo, e através do saber que constrói-com-outras para saber-para-si torna-se uma pessoa mais livre e autônoma,

tanto mais a sua liberdade o impele aos seus outros. Tanto mais ele torna-se livre por ser co-participante e autônomo por reconhecer-se inevitavelmente co-responsável pela criação de seu próprio mundo de vida: sua sociedade.

Entre a sala-de-aulas e a aulas-do-mundo, aqueles foram anos em que ora se enfrentavam, ora dialogam: *a escola nova, a escola aberta, a escola ativa, a escola viva, o ensino centrado no aluno, a educação dialógica, a dinâmica de grupos, o psicodrama, a educação permanente, a educação libertadora, a educação popular*. De diferentes maneiras, com diversos fundamentos teóricos e desigualmente ligadas a diferentes projetos, elas reocupam espaços de práticas pedagógicas que vão desde transformação de pessoa através da educação, à transformação de mundo através de pessoas educadas. Estas últimas deverão adiante gerar vocações de educação: *educação para a paz, educação e direitos humanos, educação e valores humanos, educação para o desenvolvimento, educação popular, educação cidadã, educação ambiental, pedagogia social*.

Não por acaso os títulos que ao longo de sua carreira Paulo Freire colocou na capa e nas folhas de rosto de seus livros mais conhecidos, traduzem os alguns dos novos ousados horizontes colocados frente ao trabalho do educador. Neles, as palavras “pedagogia” e “educação” vão aparecer seguidas de outras imagens até então pouco frequentes entre educadores. Serão substantivos e adjetivos que evocam o seu destinatário principal, como em *Pedagogia do oprimido*, ou lembram o valor de uma partilha ou um compromisso com o presente e o futuro, de que o quem educa a pessoa, ao invés de apenas instruir o indivíduo, não pode se esquivar: *Educação e atualidade brasileira; Educação como prática da liberdade, Pedagogia da esperança, Pedagogia da indignação, Pedagogia da autonomia*.

As experiências que são inauguradas a partir da passagem de Paulo Freire e sua primeira equipe pelo Serviço de Extensão da Universidade do Recife aparecem pela primeira vez por escrito no número 4º da *Revista de Cultura* da Universidade do Recife, com a data de abril/junho de 1963,

Paulo Freire e parte dos integrantes de sua equipe pioneira publicam uma série de artigos. Vale à pena lembrar seus títulos: *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*, de Paulo Freire (ps. 5 a 22); *Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação*, de Jarbas Maciel (ps. 25 a 58); *Educação de adultos e unificação da cultura*, de Jomard Muniz de Brito (ps. 61 a 69); *Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire*, de Aurenice Cardoso (ps. 71 a 79)³.

3 Na mesma seqüência os quatro artigos originais da equipe de Paulo Freire foram republicados no livro *Cultura populares, educação popular – memória dos anos 60*, organizado por Osmar Fávero e

No artigo de Paulo Freire a palavra “cultura” aparece logo na segunda página. A palavra “educação” – sem qualquer qualificador – irá aparecer bem mais adiante e apenas em dois momentos da “Iª parte” do texto, justamente as duas passagens escolhidas para epígrafe do presente artigo. Uma delas está na página 103 do livro organizado por Osmar Fávero (ver nota 3). A outra na página 110, no parágrafo que encerra a “Iª Parte”. Antes de descrever sumariamente o seu método de alfabetização, na “IIª parte”, algo que Aurenice Cardoso fará com mais detalhes em seu artigo, Paulo Freire subordina uma proposta de educação a um processo de “democratização da cultura”. E será “cultura” o conceito-chave de todo o seu escrito. Eis um destes momentos em um dos primeiros textos pós-Angicos de Paulo Freire.

Observe-se ainda, a partir destas relações do homem com a realidade e nela criando, recriando, decidindo, que ele vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade externa. Vai acrescentando a ela algo de que é mesmo o fazedor. Vai temporalizando espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo dialético de suas relações com que marca o mundo refazendo-o e com que -e marcado - que não permite a “estaticidade” das sociedades nem das culturas⁴.

Em um documento em que a idéia central é a da inevitabilidade do “trânsito” em uma sociedade como a brasileira dos anos sessenta, e em que o homem aparecerá não através de algum atributo de sua essência abstrata, mas como um ser que através do trabalho intencionalmente realizado em um mundo dado de natureza, cria cultura e, através dela, cria-se a si meso como ser-no-mundo e cria a sua história, é a própria cultura um campo de ação social transformadora.

Daí jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização ou, por outro lado, a adoção, ao povo, de algo que formulássemos nos mesmos em nossa biblioteca e que a ele doássemos.

Foram as nossas mais recentes experiências, de há dois anos no Movimento de Cultura Popular do Recife, que nos levaram ao amadurecimento de posições e convicções que vínhamos tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciamos os nossos

publicado pela Editora Graal, do Rio de Janeiro, em agosto de 1983. Os quatro artigos saem na parte intitulada: *Sistema Paulo Freire*, e é justamente para a palavra “sistema” que quero chamar a atenção de quem me leia agora.

4 FREIRE, Paulo, *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. Cultura Popular, Educação Popular; memória dos anos 60*. Pg. 102. Fora indicação em contrário, todas as citações de Paulo Freire e de seus companheiros de equipe serão provenientes deste mesmo livro que será indicado como EP/CP e a página. Apenas quando passar de um autor a outro indicarei na primeira citação o nome completo de seu artigo e do autor.

contacto com proletários e subproletários como educador. Naquele Movimento, coordenávamos o projeto de Educação de Adultos, através do qual lançamos duas instituições básicas de educação e cultura popular - O Círculo de Cultura e o Centro de Cultura⁵.

Em um trabalho em que o objetivo central é recuperar algumas passagens antigas de textos pioneiros de Paulo Freire e sua primeira equipe, chamo a atenção para o momento em que, talvez por uma primeira vez, a proposta formal e internacionalmente oficial de Educação de Adultos (que ele escreve com maiúsculas), aparecerá em Paulo Freire com os nomes de *educação e cultura popular*. E aparecerá logo antes do anúncio das duas iniciativas com que ele e sua equipe dão corpo à sua proposta. Notemos que a estratégia fundadora do projeto está no *círculo de cultura* e no *centro de cultura*. O que o tornou conhecido, o “método de alfabetização”, é apenas um instrumento a serviço de uma nova pedagogia de diálogo que, a sua vez, inscreve-se em um sistema integrado de educação.

O texto seguinte da série de quatro foi escrito por Jarbas Maciel. Mais do que Paulo, é ele quem discorre com mais dados e fatos sobre o que foi a experiência de *extensão universitária* da equipe. Ele começa seu artigo reconhecendo que foi através do “Método de alfabetização de adultos, o Método Paulo Freire” que toda a iniciativa da equipe de educadores-autores tornou-se em pouco tempo conhecida. Mas é a sua versão do que era então a própria proposta de uma outra *extensão cultural* (o nome antecedente de extensão universitária) o que importa aqui. Quero transcrevê-la na íntegra, porque este é um dos raros momentos em que uma alternativa concreta de realização de ações sociais com a vocação dos *movimentos de cultura popular* dos anos sessenta aparece associada não a centros ou movimentos autônomos e nem ao movimento estudantil, mas à própria estrutura de uma universidade.

Extensão cultural, para nós que compomos a equipe de trabalho do prof. Paulo Freire e que estamos mergulhados numa intensa atividade de democratização da cultura no seio do povo, significa algo mais do que aquilo que lhe e em geral atribuído nos centros universitários da Europa e dos EUA. A extensão é uma dimensão da pré-revolução brasileira, desde que ela também - e não só o homem, na expressão feliz de Gabriel Marcel - é situada e datada. De fato, já não se pode mais entender no Brasil de hoje, uma universidade voltada sobre si mesma e para o passado, indiferente aos problemas cruciais que afligem o povo que ela deve servir. (...) No momento atual que vive o Nordeste, não teria sentido uma universidade alienada ao processo

5 CP/EP, pg. 111.

de desenvolvimento e, por isso mesmo, inautêntica e marginalizada. Para abri-la, para tirá-la de seu isolamento e inseri-la no trânsito brasileiro, para desmarginalizá-la, enfim, surge a extensão cultural, assestando suas baterias sobre os problemas mais urgentes do nosso hoje e do nosso amanhã. É neste sentido que ela representa uma contradição com a Universidade Brasileira, mas em realidade, reflete, reflete apenas um detalhe de uma contradição maior responsável pelo próprio processo histórico que estamos vivendo⁶.

Esta compreensão do que deveria ser o fundamento de uma extensão cultural através da universidade, era por certo uma afirmação de identidade e de projetos de ação bastante radical, em um tempo em que no Brasil a própria extensão universitária ensaiava primeiros e incertos passos. Tanto no texto, em sua seqüência, quando em outros documentos, a equipe pioneira de Paulo Freire exerce uma crítica dirigida a outras iniciativas que justamente “naqueles anos”, começavam a ser implantadas no Brasil e em toda a América Latina. Algumas vindas dos EUA, como a “Aliança para ao Progresso”, outras geradas pela ONU e, em nosso caso, pela UNESCO, como as experiências de *Organização e Desenvolvimento de Comunidades* (ONU) e as propostas de *Educação de Adultos*, inseridas na idéia de uma *Educação Permanente*, que anos mais tarde a própria UNESCO transformou no projeto universal de *educação por toda a vida*, tal como ela vem exposta no “Relatório Delors”, publicado no Brasil com o sugestivo nome de *Educação - um tesouro a descobrir*⁷.

O que se propõe não é apenas - como vemos acontecer hoje em algumas pró-reitorias de pesquisa de universidades públicas - um serviço estendido às camadas populares um tanto mais ativo e participativo, mas uma radical inversão. O “serviço de extensão” deixa de servir aos interesses da universidade através de sua extensão além-muros, em direção ao povo, mas destina-se a ele a colocando-se a seu serviço. Isto implica estabelecer um diálogo aberto o suficiente para que a condição de vida e os projetos de sua transformação, tal como vividos e pensados por agentes populares, seja o fundamento de qualquer programa de extensão cultural, a começar pela própria alfabetização. Este é também o motivo pelo qual o próprio Método Paulo Freire começa por convocar uma turma de alfabetizando a constituir-se como e equipe que inicia os seus estudos por um levantamento de palavras, temas e problemas geradores, desde suas vidas e desde o lugar social onde a vivem.

E este é o momento em que Jarbas Maciel anuncia - pela primeira vez, imagino

6 MACIEL, Jarbas, *Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação*. CP/EP, ps. 127/128. Grifos do autor.

7 DELORS, Jacques et alii, *Educação - um tesouro a descobrir*, Editora Cortez/MEC/UNESCO, São Paulo, 1998.

- a extensão do Método Paulo Freire a todo um Sistema Paulo Freire de Educação. Um sistema gerado na universidade, e que deveria desaguar na criação de uma nova *universidade popular*. Vejamos.

Foi esse, portanto - e ainda está sendo -, o ponto de partida do SEC, ao lado de seu esforço em levar a Universidade a agir junto ao povo através de seus Cursos de Extensão nível secundário, médio e superior, de suas palestras e publicações e, por fim, de sua "Rádio Universidade". Todavia o SEC não poderia fazer do Método de Alfabetização de Adultos do Prof. Paulo Freire sua única e exclusiva área de interesses e de trabalho. A alfabetização deveria ser - e é - um elo de uma cadeia extensa de etapas, não mais de um método para alfabetizar, mas de um sistema de educação integral e fundamental. Vimos surgir, assim, ao lado do Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, o Sistema Paulo Freire de Educação, cujas sucessivas etapas - com exceção da atual etapa de alfabetização de adultos, começam já agora a ser formuladas e, alguns delas, aplicadas experimentalmente, desembocando com toda tranquilidade numa autêntica e coerente Universidade Popular⁸.

Esta dimensão esquecida de uma proposta do começo dos anos sessenta, talvez porque nunca realizada para além das experiências com o *Método Paulo Freire*, o apenas primeiro andar do *Sistema Paulo Freire de Educação*, desdobrava-se nas seguintes etapas.

Primeira etapa - *alfabetização infantil*.

Segunda etapa - *alfabetização de adultos* (em atividade no SEC, por ocasião da escrita dos textos da equipe pioneira).

Terceira etapa - *ciclo primário rápido* (também com suas atividades iniciadas pelo SEC, em uma experiência na Paraíba, conduzida pelo CEPLAR).

A quarta etapa do Sistema, juntamente com a anterior, marca o início da experiência de universidade popular propriamente dita, entre nós. Será a extensão cultural, em níveis popular, secundário, pré-universitário e universitário. Esta é a fase de trabalho atual do SEC, mas atingindo clientelas de áreas urbana recifense, de nível secundário em diante⁹.

A quinta etapa do Sistema - já esboçada com suficiente profundidade para permitir a presente extrapolação - desembocará tranqüila e coerentemente no Instituto de Ciências do Homem, da Universidade do Recife, com o qual o SEC trabalhará em íntima colaboração¹⁰.

Sexta etapa - a criação de um Centro de Estudos Internacionais (CEI),

8 MACIEL, Jarbas, CP/EP, pg. 129. Grifos do autor.

9 MACIEL, Jarbas, CP/EP, pg. 131. Grifo do autor.

10 Op. cit. pg. 131.

da Universidade do Recife. Este órgão havia já sido criado e previa uma “intensa transação com os países subdesenvolvidos num esforço de integração do chamado Terceiro Mundo”.

Estas seriam as etapas de uma “extensão” de um serviço cultural de uma universidade dos anos sessenta, em direção à criação de alternativas de um trabalho não apenas “para o povo”, mas “com o povo” como reiteradamente esta idéia aparece desde o texto de Paulo Freire. Esta “virada” que em outros momentos aparecerá também como uma recriação de cultura “a partir do povo”, é construída a partir de fundamentos teóricos bastante conhecidos, pois desde o seu primeiro documento a respeito, eles retornaram ao longo de toda a obra escrita e praticada de Paulo Freire.

Como o meu objetivo aqui é apenas o de realizar um “exercício de memória” trazendo momentos em que desde a universidade Paulo Freire e seus companheiros de equipe procuram inverter o sentido de “serviço” e de qualquer tipo de trabalho pedagógico “junto ao povo”, quero encerrar este feixe de depoimentos, recuperando alguns fragmentos dos fundamentos do Sistema Paulo Freire de Educação, tal como eles foram escritos por Jarbas Maciel.

Em um tempo em que Paulo Freire - um leitor-autor antecedente na prática a boa parte do que veio a ser chamado de “transdisciplinaridade”, anos mais tarde - associava escritos de Marx e Lênin aos de Martin Buber, Jarbas Maciel retoma um categoria pouco presente na maioria dos textos dos anos sessenta - à exceção dos que provinham da vertente cristã, a partir da Ação Católica - para fundamentar uma proposta por ele mesmo e por Paulo Freire anunciada como “revolucionária”. Ela é a palavra *amor*. E logo antes da apresentação dos pressupostos teóricos do *Sistema Paulo Freire*, ela aparece escrita na seguinte passagem.

Dado que a comunicação admite graus e tem, no amor, o seu grau máximo e porque representa, por assim dizer, a vida da cultura a qual, transmitida de geração a geração, vem a ser a educação, é válido perguntar que significação o amor - assim entendido - tem para a educação.

O significado que o amor - ou, também a tendência a operar formas cada vez mais elevadas de comunicação - tem para a educação é a democratização da cultura¹¹.

Os “postulados fundamentais”, do Sistema de Educação Paulo Freire são os seguintes.

11 Op. cit. pg. 135. Grifos do autor.

1. *A igualdade ontológica de todos os homens.*
2. *A acessibilidade ilimitada do conhecimento e da cultura.*
3. *A comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura.*

Havendo iniciado este escrito com um retorno no tempo em busca de uma compreensão do que se propôs ao redor da *cultura popular* ao longo dos anos sessenta e, sobretudo, nos territórios de idéias e práticas mais próximos a Paulo Freire, que ele seja encerrado com uma definição de *Cultura Popular* (com iniciais maiúsculas) próximo ao momento em que nosso autor encerra seu depoimento sobre o Sistema Paulo Freire.

Cultura Popular é todo o processo de democratização da cultura que visa neutralizar o distanciamento, o desnível “anormal” e antinatural entre duas “culturas” através da abertura a todos os homens - independentemente da raça, credo, cor, profissão, origem, etc. - todos os canais de comunicação.

“fazer” cultura popular é, assim, democratizar a cultura. É antes de tudo, um ato de amor.

A relação entre educação e cultura popular salta clara, também à luz desta análise.

O homem “fazendo” cultura, comunica e transmite conhecimento de geração em geração. Radica aí, precisamente, o caráter fundamental de todo processo educativo¹².

Este escrito foi um artigo publicado originalmente em revista eletrônica. Foi um pedido de Jason Mafra em 2012.

Campinas

Verão de 2012

Carlos Rodrigues Brandão

12 Op. cit. pg. 144.

Ato responsável e vivências A boniteza de mãos dadas com a decência

Valdemir Miotello
UFSCar
miotello@terra.com.br

Resumo: Pensar as relações entre as pessoas a partir do descentramento do sujeito identitário é o objetivo desse artigo. Entender como é importante essa relação entre a ética e a estética, e o modo como as palavras e o discurso nos constituem, e a amorosidade sendo absolutamente necessária nas relações também é o projeto desse texto.

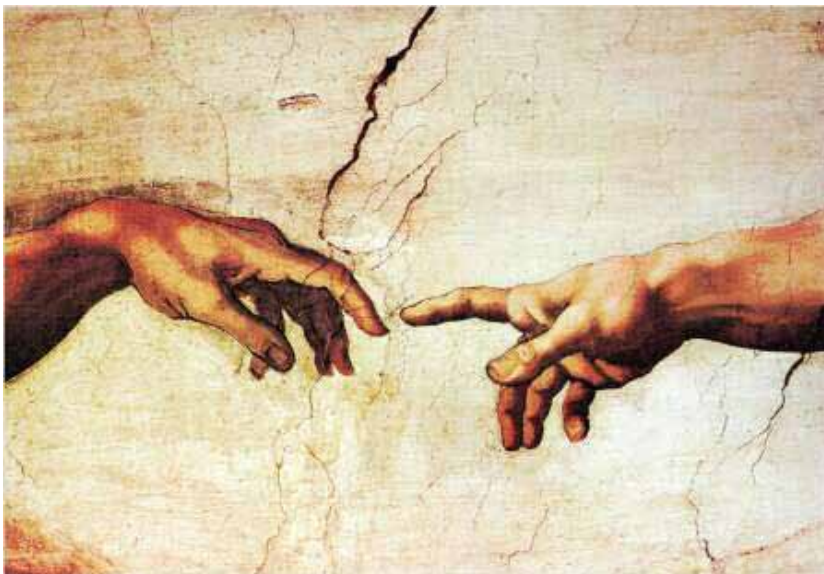
Palavras-Chave: Ética. Estética. Amorosidade.

- 1. O descentramento do sujeito.** Os últimos séculos insistiram na constituição de um sujeito centrado, dono absoluto de si, um *constructo* de si próprio. “Penso, logo existo”. Lugar confortável... não sou um ser de relações. Sou sozinho... tomo minhas próprias decisões. Não respondo a ninguém e nem a nada. O eu é o único centro de valor. Sou a medida de todas as coisas. Sou único porque só existe eu. Eu me amo... eu me admiro... me arrumo pra mim mesmo... penso apenas em mim... tudo existe pra reforçar o que sou. Esse é o lugar da identidade. Lugar que é uma armadilha inescapável.



A superação dessa perspectiva não se dá pela destruição do eu, destruição do sujeito, inserimento dele em um sistema, com lugares marcados, sujeitos assujeitados, sem história pessoal. Esse caminho é mais do mesmo. Chega no mesmo lugar. A superação se dá pela instauração de um outro centro de valor, ao lado do centro de valor do eu. Agora vamos colocar, ao lado, o centro de valor do outro. Agora temos dois centros de valor, inter-relacionados, inter-dependentes. A constituição de ambos se dá na relação. Ninguém traz nada pronto... O que parece pronto se desmancha no ar. Sentidos novos são continuamente atribuídos. Há um movimento permanente. O devir é um horizonte de possibilidades. O outro. O diferente. Diferente é aquele que instaura divisão. Que define claramente quem é um e quem é o outro. E isso apenas se dá na relação. Um na relação com o outro. A diferença nos identifica. Diz quem somos. Pra que eu seja eu, preciso do diferente. O diferente eu não tolero. A tolerância é o lugar da identidade apenas. Da arrogância. Ainda do lugar único. Do diferente eu preciso. Como de sol... Preciso do diferente como preciso de ar.

2. O ato responsável – A constituição do Eu e do Outro se dá no mesmo movimento de relação... é sempre plural. Quando Deus fez a luz, a terra, as plantas, ele dizia: “Faça-se...”. Quando ele fez o homem disse: “Façamos...” Uma relação plural. Um Deus que criava o homem, e um homem que criava Deus. Nascia uma relação de alteridade... Pois mesmo Deus sendo Trindade ele não podia ser diferente dele mesmo... Ele é a Identidade plena. Mas a criação do homem trouxe o diferente. Um ser criado à imagem e semelhança, mas absolutamente diferente.



Tão diferente que eles podiam viver distantes, separados um do outro. E o homem negou Deus... e se afirmou absolutamente diferente dele. O pecado marcou essa diferença. Na relação com ele, com seus planos.



Essa relação entre diferentes instaura um sujeito único, mas bem diverso daquele sujeito único da identidade. Lá ele se dizia e se constituía único. Por si mesmo. Agora ele é único na relação, único dito pelo outro. A base desse lugar único é a relação com o outro. É o outro quem diz que ele é único. E desse lugar único nasce o compromisso fundamental de cada um: cada um deve fazer o que só ele pode fazer.

Naquele lugar, naquela relação. Daí decorre minha importância. Sou único. Em cada relação sou único. Nunca antes e nem nunca depois há outra pessoa igual a mim. Decorrente disso sou responsável por fazer, por dizer, por pensar, por ser o que apenas eu posso dizer, fazer, pensar, ser. Se eu não disser minha palavra, enunciada do meu lugar, com valores que apenas eu consigo dizer, ela não será dita jamais por outra pessoa. É minha resposta. Sou responsável por isso.

3. As questões da Alteridade – Mesmo quando admitimos essa relação entre eu e o outro, é normal, por modelização estruturalista de nossos pensares, defender que eu ainda estou no controle dessa relação, que eu estou plenamente no controle, que ainda decido o que vai me constituir ou não. Isso ainda nos deixa no mesmo lugar de sempre. A identidade no centro, e o controle em minhas mãos. Quando pensamos pelo lado da Alteridade, agora posta como porta de entrada da Identidade, então vemos que o controle não está nas mãos do Eu. O outro se relaciona comigo mesmo que eu não queira. E ele me altera, mesmo que eu não queira. Se meu irmão tem um filho eu sou tio, mesmo não querendo. Se um filho meu tem um filho sou avô, mesmo que não queira. A relação produz alteração, apesar de mim. Não tenho totalmente esse controle.

Outra perspectivava também comum é pensar sempre que o outro me completa. Então busco o outro pra me completar. Aqui novamente estamos com a identidade no centro. Nesta perspectiva da Alteridade no centro, com os eixos de valor do outro e do eu girando neste centro, o outro não me completa, mas instala a diferença. Logo me incompleta a cada relação. Apresenta o diferente. Não me reduz ao mesmo. Assim, quando me defronto com o outro, me incompleto, me alarga pra receber essa diferença.



A minha completude vem do fechamento em mim mesmo. Também vem pelo fechamento de minha existência. Assim eu me completo, me monologizo, como um jeito de definir pra mim mesmo minha identidade no decorrer desse monte de relações que temos. Eu me atualizo. Me repagino. E me monologizo pra imediatamente entrar em novas relações. Sou um ser aberto. Sou necessitado do outro. Preciso viver minha incompletude. Viver é ser incompleto. Aprendo sempre... A vida é dialógica por natureza. Vivo é quem está nesse processo do incomplementamento, da abertura sempre, do alargamento...

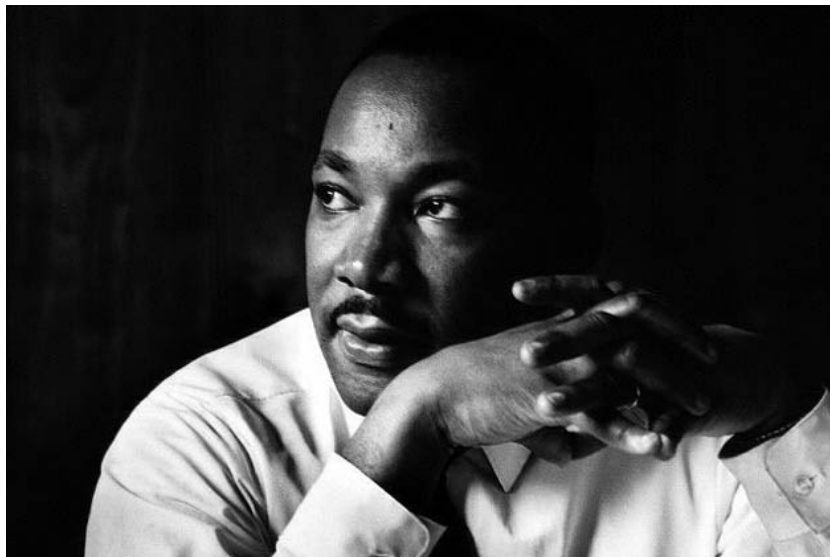
- 4. A amorosidade** – As relações de amorosidade são as que mais chegam próximas de nos fazer compreender as relações com base na alteridade. Entender como se dá esse processo de alteração profunda, de mexida na vida, por conta da relação com o outro, é fundamental. O amor se opõe ao ter, ao prazer. No esforço do ter tu até pegas do outro e o outro pra ti, pra satisfazer tuas necessidades; no amor tu te dás ao outro, mesmo que ele não peça ou queira, e essa atitude supera positivamente qualquer outra.



Assim, ao lado de um processo egoísta de vivência, em que o eu se impõe, a amorosidade se coloca como uma alternativa política de existência, quando há uma prática política do amor, como força da vida. Aqui se dá a solidariedade, o cuidado pelo outro, a centralização das ações na vivência com o outro. O homem então desenvolve suas vivências como produto e como produtor da amorosidade, que lhe garante que ele possa assumir responsabilmente sua posição absolutamente singular no mundo, e que permite que ele partilhe positivamente sua existência com o outro. As diferenças resultam de reconhecimentos da alteridade, e as posições contemporâneas, quando o ter é exaltado em detrimento do ser podem ser mais facilmente superadas. Aqui funcionam os discursos positivos da partilha, as crenças no outro, os desejos de ser amoroso, as necessidades de doação ao outro, de cuidado com o outro, de medo pelo outro. Aquele período de medo do outro, de necessidades de posse, de exaltação do eu em primeiro lugar enfrentam forte rebaixamento pelas relações confiáveis e cúmplices de partilha.



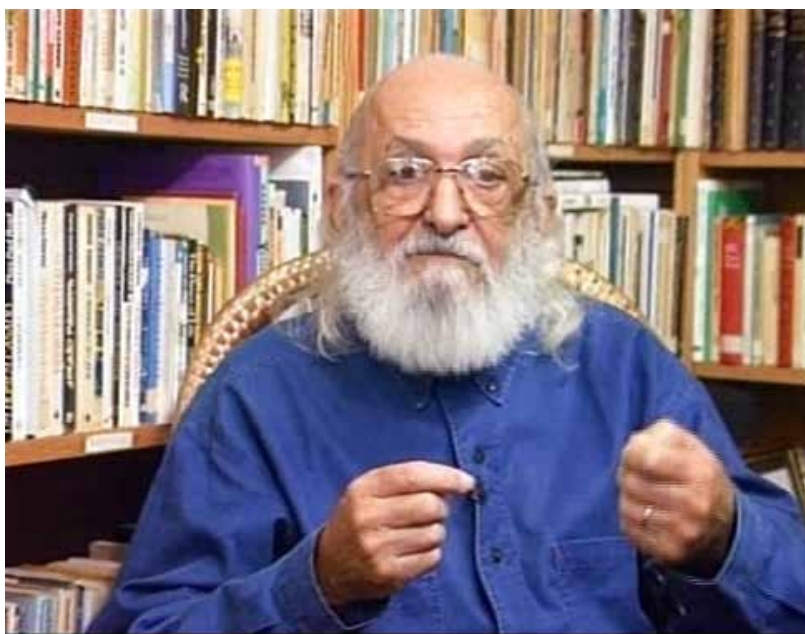
5. **As palavras** – As relações entre pessoas tem como mediação a linguagem. As palavras, os discursos, são o que permitem a cada um de nós inter-agir com o outro, e passar a ele os valores que vivemos. Há discursos que se fundem ao redor de projetos desumanizantes do ter, da centralização do eu nos jogos de identidade. Nesse caso há perdas e os sujeitos vivem um estranhamento por conta dessa obstrução, o que rende uma vida sem amorosidade. Já os discursos que se libertam desse estranhamento, admitem e possibilitam uma vivência de múltiplas vozes, diferentes sentidos, e alargamento do horizonte de possibilidades do de-vir, e isso vai possibilitar a constituição de um projeto de vivência com base na amorosidade. Pois que nesse caso as palavras mesmo estarão libertas pra significarem mais sentidos, e os sujeitos inter-agentes se servirão dos discursos pra passaram entre eles, de forma construtiva, posições diferentes, olhares renovados, projetos polissêmicos. E uma vez que se recupere a dialogia nas palavras e nos discursos, as relações estarão em condições de reverter os valores já tão cristalizados que instalaram nas sociedades diferentes modelos de dominação e de exploração dos homens uns pelos outros. Essa postura pode render uma nova dimensão da existência, pode trazer efeitos positivos pra exigir a diferença, pode permitir o fim dos equívocos que garantem a exploração de um pelo outro, e pode significar a valorização da humildade pela fragilidade humana, da generosidade na vivência cotidiana.



O encontro confiável entre pessoas se dá no diálogo, no momento dividido, no esforço em ser amoroso, em compreender o outro. As palavras são esse lugar privilegiado em que as diferenças são cultivadas, pois que a existência delas exige valores diversos postos por dois ou mais sujeitos colocados em inter-ação. Os valores são vividos numa dimensão sócia, e não pessoal, no sentido da identidade. São vividos na relação de alteridade.

6. A consciência - Quem faz eu ser e viver de um jeito ou de outro jeito são as palavras que me habitam. Elas me constituem. Elas são a minha consciência; são meu jeito de pensar; são meu pensamento. Não consigo pensar sem palavras. Assim minha consciência é a morada das palavras, é o lugar do discurso. Minha consciência é o discurso. Nas palavras que me constituem, que recebo e enuncio, estão os valores nos quais acredito, estão as maneiras de ver o mundo, estão as vivências. Quando escolho algum valor, em determinado momento, é porque já me constituo dessa forma. Não pode ser guiado pelo valor que escolho agora, mas por valores que já me constituem, já dizem quem sou. Sou livre pra escolher, mas sempre minha liberdade se insere nesse conjunto de valores nos quais vivo e sou. Sempre a totalidade do que sou é que me impulsiona. E que dá as tintas aos valores que eu próprio coloco dentro de minhas palavras quando as dirijo ao outro. Assim, minha consciência não é um presente, um resultado do destino, um objeto derivado diretamente das condições onde vivo, mas uma escolha que vou fazendo a cada instante, nas milhares de relações nas quais participo. E a cada inter-ação, novos olhares me são trazidos pelo outro, já que ele é todo diferente de mim, e assim minha consciência precisa

ir se alargando pra receber esse novos sentidos, estas novas perspectivas. E vou me modificando, apesar de mim. Posso escolher ser obturado, intransitivo, mas o outro vai me alterando assim mesmo. Mesmo não sendo na direção que ele pretende. Nossos determinismos biológicos e sociais não são suficientes pra impedirem que possamos desenvolver nossa liberdade de forma plena, nos constituindo como humanos, e humanos amorosos.



Reprodução TV Senado

Dessa forma a boniteza se junta com a decência, e podemos passar pela existência cumprindo e desenvolvendo a razão de nossa vida, afirmando nosso ato responsável, respondendo em cada possibilidade de relação que temos com o outro que queremos uma sociedade livre, formada de pessoas livres, que exigem a amorosidade instaurando as diferenças, tão necessárias pra nos fazerem ser quem somos.

Referências

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2010.

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

Educación popular y sus desafíos actuales frente a la acción de movimientos sociales populares y a diversos procesos emancipatorios

(Reflexiones a propósito de los movimientos de diversidad sexual y la reivindicación educativa de organizaciones LGTTBI)

Mgter. María Rosa Goldar¹
Mendoza- Argentina.
mrosagoldar@gmail.com

Resumen

Tomando como punto de partida una caracterización de la Educación Popular –EP- como vertiente socioeducativa (en el marco de las pedagogías críticas latinoamericanas y en la comprensión que el CEAAL² hace de ella) se pretende retomar dos debates importantes en su devenir actual:

- Su vinculación con los movimientos sociales populares a partir del reconocimiento de su carácter emancipatorio y su dimensión educativa
- Cuáles son los desafíos que se abren a la EP y particularizar en algunos de ellos a partir de considerar diversas perspectivas emancipatorias, en particular las interpelaciones desde una perspectiva no sexista y que retome las reivindicaciones del colectivo LGTTBI en el plano educativo.

Para ello el artículo tiene un objetivo reflexivo/descriptivo y pretende, al final, dar cuenta de algunos los desafíos que se abren para la perspectiva freireana de la educación si su concepción liberacionista y emancipatoria de la educación se entronca con perspectivas no binarias de comprensión de la sexualidad humana y de las relaciones sociales de género.

Se estructura a partir del desarrollo de cuatro aspectos centrales: los rasgos que caracterizan a la Educación Popular en América Latina; en segundo término –y retomando el sentido político de la Educación Popular- da cuenta del protagonismo

1 Educadora Popular, integrante de la Asociación Ecuménica de Cuyo –FEC- (Mendoza, Argentina) y del Colectivo CEAAL Argentina. Magister en Ciencia Política y Sociología (FLACSO). Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo

2 Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. Ideas centrales retomadas de debates de su Asamblea General de Lima, mayo 2012. Ver: **Revista La Piragua (Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política)** N° 37. Lima, Perú. Agosto 2012

político de los movimientos sociales populares, a la vez que releva carácter emancipatorio de reivindicaciones de algunos de ellos. En tercer término se establecen algunos de los desafíos que se abren hoy a la EP y de su horizonte en nuestra sociedad. Y finalmente (en el cuarto y último apartado) abre la discusión de algunas implicancias que para el horizonte emancipatorio de la EP en su tradición freireana, plantean las experiencias y demandas educativas del Colectivo LGTTBI. Mirada ésta recogida desde la particularidad de experiencias educativas de organizaciones del mencionado colectivo.

Palabras claves: Educación Popular- Movimientos sociales- Emancipación

1- **Rasgos que caracterizan a la educación popular desde la tradición freireana y en la mirada del CEAAL: la EP como una propuesta ética-política-pedagógica³**

- **Una opción básica de transformación social** de un mundo signado por la injusticia, la desigualdad y múltiples formas de opresión. Es en este reconocimiento que realiza la Educación Popular (EP), de múltiples fuentes de injusticia y desigualdad y –al mismo tiempo- diversas formas de opresión que el horizonte de la transformación social, cobra su radicalidad política. Es decir, cualquier acción humana podría decirse que transforma condiciones; ahora el hacia dónde (en nuestro caso para subvertir condiciones de desigualdad, injusticia u opresión) es lo que nos permite dar cuenta de nuestro horizonte político.
- **Un sentido político que aspira a construir nuevas formas de poder y de relaciones** en las que los seres humanos podamos ser socialmente iguales, humanamente diversos y crecientemente libres. Esta mirada que uno podría reconocer en una tradición socialista-libertaria (por ejemplo en Rosa Luxemburgo) cobra particular sentido si lo pensamos o planteamos en clave latinoamericana y caribeña. Poder plantearnos en nuestro contexto y en nuestro tiempo qué significa para nuestros pueblos aspirar a la igualdad social, al reconocimiento de nuestras identidades diversas y que nos permita ser crecientemente libres como sujetos individuales y colectivos, requiere hoy de miradas y construcciones sin dudas creativas, abiertas.

3 Retomo y amplío algunas nociones del artículo de mi autoría **Educación Popular y sus desafíos en los actuales escenarios latinoamericanos Una mirada desde su trayectoria histórica y de cara a la acción de los movimientos sociales**, publicado en: **Revista La Piragua (Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política)** N° 38. Lima, Octubre 2013. Pág. 74-81

- Un entendimiento de que la **educación** bien puede reproducir las condiciones de desigualdad y opresión o jugar un **papel fundamental de liberación mediante una praxis educativa emancipatoria**. Es desde esta perspectiva que hoy la EP en nuestro tiempo recobra y re-actualiza sus raíces freireanas. Hay hoy en todo el Continente, procesos educativos que buscan resignificar y se plantean cómo hacer de sus procesos educativos (en distintos espacios y con distintos sujetos) procesos pedagógicos en los que están vigentes los postulados liberacionistas de los troncos históricos de la EP a partir de Freire. Esto implica entender la educación no cómo una acción meramente reflexiva y mucho menos como un acto cognitivo. Sólo va a ser posible concibiéndola como una praxis, es decir, una acción nutrida desde la reflexión, una reflexión nutrida de la acción. Esa dialéctica permanente entre acción-reflexión-acción, postulado básico de la EP es la que entraña su potencial emancipatorio.
- Por ello va a plantear que sólo una **pedagogía dialógica, crítica y problematizadora** será la que permita constituir-nos como seres humanos integrales. Esta comprensión de lo pedagógico en la EP establece la coherencia entre los principios emancipatorios (en tanto horizonte político y como sentido de la acción educativa) y los procesos pedagógicos en los cuales vigoriza sus procesos. Es decir, lo dialógico, el sentido radical de crítica y la problematización, la pregunta por lo existente, lo dado, no son principios “didácticos” u operativos, sino de una presunción de lo pedagógico que está en estrecha coherencia con los aspectos políticos anteriores.

Estos 4 aspectos señalados, de algún modo, como **condensatorios** de nuestro entendimiento de la EP, son los que nos permiten profundizar en cuanto a quiénes son los sujetos de la EP. Y, en tal sentido, es preciso enfatizar que en esta comprensión de la Educación Popular, lo **“popular”** no deviene en adjetivo (a modo de explicitación de a quiénes estaría dirigida u orientada la EP), sino que adquiere un carácter **sustantivo**.

En la EP, **los sujetos populares** no son “destinatarios” de la transformación social, ni son tampoco destinatarios de la acción educativa, sino que **son los actores de la transformación social**. En una relación dialéctica entre sujeto- mundo, ese sujeto –en los procesos educativos- se transforma a sí mismo y, al mismo tiempo, transforma las relaciones sociales con la naturaleza y con los demás seres humanos.

Entonces, cuando recuperamos y enfatizamos **lo popular** como sustantivo, como intrínseco a la EP, lo hacemos considerándolo no sólo como categoría socioeconómica sino fundamentalmente como **categoría política** que *da cuenta del conjunto de sujetos y prácticas que evidencian y buscan subvertir las múltiples opresiones y exclusiones del*

orden imperante (Torres Carrillo, A., 2012)

Es en esta perspectiva de la EP, que enfatizamos también que la misma recupera y entraña la **Diversidad como Proyecto**. Es decir, este horizonte etico-político y pedagógico, no renuncia a aspiraciones de diversidad al mismo tiempo que busca la igualdad y promueve la libertad. Esa trilogía, por denominarla de alguna manera, de aspiraciones (en sentido político) de diversidad, igualdad y libertad, sin duda revela múltiples relaciones sociales de carácter injusto, de carácter opresor y que pueden ser desentrañadas, pueden ser impugnadas desde diferentes perspectivas. Por eso, para la educación este horizonte es radicalmente democrático, transformador de las personas y al mismo tiempo de la sociedad.

La pregunta que se abre a partir entonces de esta caracterización es por qué entendemos a los movimientos sociales populares como actores de transformación social, cómo se ve interpelada la EP a partir de su potencial emancipatorio y cómo abren desafíos para repensar nuevas aspiraciones para el quehacer educativo desde la perspectiva de la EP

2- Movimientos sociales populares como actores de transformación social: su potencial político y emancipatorio

A partir de los postulados desarrollados en el punto anterior, es desde esa comprensión de la EP, que podemos señalar que para la EP los ***movimientos sociales populares*** no son “destinatarios” de procesos educativos, sino que son sujetos y al mismo tiempo actores de procesos educativos populares porque poseen al menos tres grandes potencialidades de carácter educativo (serán retomados en el apartado cuarto).

Es preciso aquí señalar que este apelativo de movimientos sociales “populares” es intencionado, ya que reconocemos que en los últimos años y frente al avance de gobiernos populares o progresistas en América Latina hay también expresiones de movilización social, pero que no expresan aspiraciones de justicia, solidaridad e igualdad. En muchos casos son movilizaciones frente a avances de carácter igualitarista o democratizadores que expresan los intereses de sectores que se resisten a resignar privilegios (económicos, sociales, políticos) o que quieren impedir reconocimiento de derechos de sectores históricamente relegados, invisibilizados, excluidos.

Frente a los avances que implica que desde el Estado haya un reconocimiento de derechos y ampliación de condiciones para su ejercicio, como así también para la participación en la puja distributiva con la consiguiente pérdida de privilegios que esta redistribución conlleva (no sólo de índole económica, sino fundamentalmente

cultural y simbólica) hay movilizaciones y/o acción de la sociedad civil de carácter reactivo y reaccionario frente a esas políticas públicas de ampliación de derechos y/o frente a los gobiernos que las desarrollan. Es decir que, frente a los avances en las políticas de redistribución de la riqueza, en la ampliación de derechos y de expansión de los derechos ligados a la diversidad, hay sectores que se movilizan reactivamente frente a ellos y que pugnan por conservar privilegios de carácter material como así también simbólicos y culturales en nuestras sociedades. Movimientos ‘*ciudadanos*’ que no expresan justamente aspiraciones de justicia, solidaridad e igualdad. En muchos casos son movilizaciones frente a avances de carácter igualitarista o democratizadores de estados y gobiernos, que expresan los intereses de sectores que se resisten a resignar privilegios (económicos, sociales, políticos) o que quieren impedir reconocimiento de derechos de sectores históricamente relegados, invisibilizados, excluidos.

A nivel político en las últimas décadas, los Movimientos sociales populares han sido protagonistas indiscutibles de las resistencias al neoliberalismo y luego de los ascensos de gobiernos que fueron planteando distancias con el modelo neoliberal y que –desde distintas perspectivas- van cuestionando y socavando la hegemonía neoliberal de la década de los noventa. Y en tal sentido protagonistas indiscutibles de los procesos sociales contemporáneos.

A partir de esa valoración de potencialidad política de la acción de los Movimientos sociales populares, haremos a continuación una lectura de la acción política y cultural de algunos movimientos en clave emancipatoria.⁴

“*La diversidad del mundo es inagotable... Cuando hablamos de reinventar la emancipación social, probablemente debemos usar la palabra en plural: emancipaciones sociales*” (De Sousa Santos, B. 2008). Esta cita de Boaventura de Sousa Santos, es la que nos invita –de algún modo- a realizar, en forma de agenda y muy sintéticamente, a rastrear en diferentes movimientos sociales, cuáles son o han sido las “claves emancipatorias” que han colocado en su horizonte de acción. No pretende ser una análisis exhaustivo (en tanto dar cuenta de todo el repertorio de acción de cada movimiento ni de dar cuenta tampoco de la totalidad de movimientos sociales) sino que aspira a poner en relieve y dar cuenta de una mirada posible que nos interpela y nos invita a pensar-nos en nuestro quehacer como educadores/as populares.

- Movimiento Obrero: coloca a la **desigualdad en la relación capital-trabajo** como principal fuente de disputa y a **la igualdad social y a la distribución**

4 Retomamos y ampliamos aquí algunas de las ideas desarrolladas en: GOLDAR, María R. **La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos.**

justa de la riqueza como horizontes de la acción emancipatoria.

- Movimientos campesinos (e indígenas): la *relación con la tierra y la defensa del territorio, la cosmovisión integral, el cuestionamiento a la propiedad privada, la soberanía y la utilización de los bienes naturales, la importancia de la propiedad y el trabajo comunitario*, son aportes fundamentales de estos movimientos y constituyen su principal eje para la acción política emancipatoria.
- Movimientos indígenas: el protagonismo y la fuerza que han cobrado en los procesos políticos, fundamentalmente, de Bolivia y Ecuador (sin obviar otros como el zapatismo de Chiapas) *constituyen sin duda una novedad indiscutible para la acción política en América Latina*. Colocan la necesidad de refundar los Estado-nación desde una perspectiva poscolonial y han promovido procesos constituyentes que *legitimen la necesaria constitución de estados plurinacionales, pluriétnicos y pluriculturales*.
- Movimientos de defensa de los territorios y de los bienes naturales: su acción y práctica política coloca en clave emancipatoria la idea del derecho al territorio y la consideración de que no hay “recursos” sino *bienes comunes*, ideas que han sido y son centrales para ciertas nociones de “DESARROLLO”
- Movimientos ambientalistas y ecologistas: enfatizan la defensa del *medio ambiente si bien establecen como necesaria nueva relación entre seres humanos y naturaleza lo hacen desde otras perspectivas diferentes a los movimientos indígenas y campesinos y de defensa de los bienes naturales. Cuestionan el carácter extractivista y depredador de los actuales modos de explotación (por ej. los agro negocios o a la megaminería) desde una perspectiva de sustentabilidad ecológica*.
- Movimientos feminista y de mujeres: su principal aporte es *la lucha contra el patriarcalismo, la crítica a la vida cotidiana y la denuncia de la desigualdad en las relaciones entre varones y mujeres*, manifiestas en distintas esferas de la vida. Enfatizan que *lo personal es político*.
- Movimientos ciudadanos reivindicatorios de derechos: de defensa del derecho a la educación, a la vivienda, a los servicios públicos, a la comunicación – entre otros- tienen como base el *cuestionamiento y la resistencia a la mercantilización de bienes sociales y la consideración de los mismos como bienes públicos. Ponen en cuestión el tema del rol de los Estados frente a la acción del “mercado”*.
- Movimiento Estudiantil (el caso chileno): al igual que el anterior, desde la identidad de estudiantes, han colocado a la *educación como un derecho*

humano básico y desde allí el cuestionamiento a la mercantilización de la misma, cuestionando todo el andamiaje del sistema educativo.

- Movimientos de Diversidad Sexual LGTTBI (Lesbianas Gays, , Travestis, Transexuales, Bisexuales, Intersex): reivindican el derecho a la diversidad y a la libre opción de las personas sobre su sexualidad se encaminan no sólo a la reivindicación pública de tales derechos y a la libre expresión, sino que implican –en términos políticos- una ampliación de los derechos civiles e *implican modificaciones sustantivas en los modos de vida cotidiana, la organización de las familias, entre otras. Y a la ampliación simbólica del umbral de derechos.*

3- Desafíos a partir de esta convergencia EP y Movimientos Sociales Populares: Afirmaciones abiertas y en construcción como colectivo

- La EP no es estática ni es reciente. Se ha ido construyendo paralela (contrahegemónica y subalternamente) a la historia latinoamericana. Marco Raúl Mejía, Educador popular colombiano, es uno de quienes mejor y más claramente ha recuperado esos antecedentes históricos de experiencias de EP en América Latina y con las cuales entronca esta “nueva época” de la EP a partir de Freire. (Mejía, Marco R.; 2012). No me voy a detener en este punto, pero sí quiero remarcar que desde esas matrices históricas, es preciso también rescatar a la EP como una vertiente siempre en construcción. Y que en tanto tal, hoy es preciso recuperar al mismo tiempo que proyectarla en los nuevos escenarios
- Otro aspecto ligado al anterior, es que la explicitación y fundamentación teórica se va realizando al mismo tiempo en que se interpela, reflexiona y da cuenta de su hacer. Es por ello que la sistematización de experiencias es un proceso estrechamente ligado a la EP. Y en la actualidad, la EP tiene un enorme potencial ya que es una vertiente educativa que tiene la posibilidad de constituirse desde un posicionamiento desde el “SUR” –como lugar político- desde donde superar las relaciones y mentalidades colonizadas, pero también reconociendo los procesos de exclusión en el mundo del “Norte”. Y, entonces, la EP no es sólo en y para el SUR, sino desde el SUR como lugar político y desde una perspectiva emancipatoria para el debate educativo global.
- Hacernos cargo –en tanto educadores/as populares- de los aspectos anteriores, hoy implica necesariamente fundamentarnos en otras cosmovisiones (más integrales), en otras formas de entender el conocimiento y el aprendizaje, para afianzar y construir otra educación que desde los territorios establezcan

dialécticamente las vinculaciones entre lo local y lo global y, sobre todo, afianzar una visión plurinacional.

- Sin embargo, no es suficiente con sólo apelar a un pensamiento crítico y a una acción política emancipatoria, sino que en tanto praxis educativa la EP requiere de una Pedagogía Crítica para los diversos ámbitos de construcción de las relaciones humanas. Porque para la EP entre lo individual y lo colectivo, más que una dualidad, hay una línea de continuidad que pasa por lo personal, lo colectivo comunitario, las organizaciones y los movimientos.
- Actuar desde esta multidimensionalidad de instancias de nucleamiento de lo social, requiere de estrategias y mediaciones pedagógicas y políticas creativas. Ligar los horizontes de sentido político (señaladas al inicio de esta presentación) con las estrategias y mediaciones pedagógicas implica necesariamente la creatividad, porque esos horizontes son los que nos invitan a caminar, pero al mismo tiempo la EP refiere a contextos particulares, condiciones singulares, sujetos concretos, por lo tanto, en cada contexto y en cada coyuntura histórica van surgiendo nuevos actores, sujetos demandas que implican a la EP en su capacidad de recrearse, pensarse y dotarse de sentido.
- Por lo tanto la EP está permanentemente desafiada a que en la particularidad de cada proceso cobren vitalidad esos horizontes de sentido, por lo tanto, ningún proceso educativo será igual a otro, ni será la reiteración ni la copia, lo que lo identifique sino la originalidad y la creatividad su sello de identidad. Esas mediaciones pedagógicas y políticas creativas desde la particularidad buscarán siempre construir sociedades justas e igualitarias; sin discriminaciones para constituir –junto a ellos/as- sujetos sociales libres y soberanos.

4- Los retos que se abren a la EP a partir de la emergencia⁵ del Movimiento LGTBBI y de la agenda educativa desde el reconocimiento de los derechos de diversidad de sexual.

La pregunta que se abre a partir de esto tiene que ver con las implicancias concretas que tienen las afirmaciones reseñadas en el apartado anterior frente a la emergencia del Movimiento LGTBBI y desde sus demandas educativas.

En este último apartado, se pretende dar cuenta de algunos retos que se abren para

5 Emergencia entendida en un doble sentido: en tanto su agenda requiere de preguntas, debates, respuestas educativas inmediatas. Y emergencia en tanto puesta en escena, salida a la luz, de una temática soslayada, ocultada, invisibilizada, menoscabada.

la EP a partir de los imperativos que abre la incorporación activa de la reivindicación que –en el plano educativo- organizaciones de este colectivo construyen como demanda. No pretendemos ni podemos agotar aquí sus aspiraciones ni tan siquiera ejercer su expresión, simplemente, a partir de la experiencia y toma de contacto con algunos de estos colectivos, permitirme algunas reflexiones para compartir en este Panel.

En primer lugar, y como parte de lo reseñado en el segundo apartado, debemos remarcar que, desde nuestra perspectiva el potencial de los Movimientos sociales populares, no sólo está ligado a su acción política y cultural en clave emancipatoria, sino que –al mismo tiempo- para la EP, dichos Movimientos son ***sujetos y actores de procesos educativos***. Y lo son, porque:

- desarrollan prácticas educativas intencionadas (propias o articuladas a distintos actores: ong's, universidades, gobiernos locales, etc.);

- los propios procesos organizativos cumplen un fuerte papel pedagógico: son aprendizajes para, en y desde la acción;

- a nivel societal (hacia el conjunto de la sociedad) desde su acción política-organizativa y desde su práctica cultural (construyen nuevos imaginarios) colocan distintas claves emancipatorias que denuncian el carácter opresivo de múltiples relaciones sociales y en diferentes planos.

Para pensar esto propongo retomar las palabras de Paulo Freire cuando dice “*La educación es un acto de amor, y por esto, un acto de coraje*” (Freire, P. 2008) y desde allí pensar los nuevos desafíos que abre la perspectiva de género(s) y de diversidad sexual a partir de una emergencia de la temática/problemática que probablemente el propio Freire no desarrolló. Pero esta invitación suya a pensar la educación como un acto de amor y por ello de coraje, nos permite urdir más allá de lo pensado.

Relata Moema L. Viezzer en un texto sobre “Paulo Freire y las relaciones de género” (Viezzer, M.) que en 1986, durante un encuentro nacional sobre Educación Popular, en la sede de la UNIMEP en Piracicaba, ante 700 educadores y educadoras allí reunidos para discutir las grandes líneas de la educación popular en el Brasil y que contaba con la presencia de Paulo Freire ella hizo una pregunta, por escrito, que causó visible nerviosismo entre varias personas de la platea. La pregunta era: “Paulo, como ve la cuestión de las relaciones de dominación y opresión entre hombres y mujeres en nuestra sociedad?” La respuesta por parte de Freire fue: “Yo jamás habría escrito Pedagogía del Oprimido si, al mismo tiempo, yo me permitiese oprimir a mis hijas, mi esposa y las mujeres con quien trabajo. Las mujeres hacen bien en organizarse y decir lo que tiene que ser cambiado en relación a las opresiones que hoy sufren. Y nosotros,

educadores, precisamos entenderlas, oír las, y acompañar los cambios que ocurrieran gracias a sus iniciativas”.

Luego Moema se pregunta ¿Por qué una pregunta tan obvia de una educadora para un maestro y educador podría causar tanta reacción? Y señala: “Sucede que un número significativo de las personas allí presentes, era bastante representativo de un “ala” de la educación popular que pensaba y actuaba como si la clase trabajadora y los sectores populares pudiesen ser pensados sin pensarse en sexo, ni color, ni edad, ni religión, ni formación diferenciada. Al trabajar a partir de la óptica de las mujeres, la pedagogía del oprimido necesariamente debía levantar cuestiones sobre las variadas contradicciones existentes en la sociedad, que extrapolan las contradicciones de las clases sociales” (Viezzer, M.)

El tema de qué lectura o comprensión de las relaciones de opresión (o dicho de otro modo desde que marco teórico se comprendían las múltiples relaciones sociales) atravesó buena parte de los debates en el seno de la EP en la década de los '80 y '90. Perspectivas tributarias en muchos casos de una lectura reproducciónista de la educación y marxista ordodoxa de la sociedad, ponían como categoría excluyente la de clase social para explicar las relaciones de dominación capitalista y por tanto, única para explicar las demás subordinaciones. En ese contexto se fueron abriendo camino otras perspectivas que permitían comprender las relaciones sociales de clase, atravesadas por las de género, etnia, edad, entre otras. Las mujeres y particularmente la perspectiva feminista en el seno de la EP fueron quienes mayormente aportaron a abrir nuevos debates y enriquecer la perspectiva teórica y de acción de la EP de modo que la pedagogía de género fue ganando terreno y consideración. Fue así que la consideración no ya de “la mujer” en los procesos educativos, sino de las Relaciones Sociales de Género que, a lo largo de milenios, han sido desiguales y en detrimento de las mujeres, fue cobrando vital gravitación. En este sentido, los escritos de Paulo Freire fueron utilizados para levantar esta contradicción fundamental en el trabajo de educación popular.

En la actualidad (pensando en los últimos cinco, ocho o diez años quizás) comienza a abrirse camino otro debate en la EP y es el que tiene que ver con la consideración ya de “los géneros” a fin de salir del esquema binario ‘*mujer-varón*’ y de la noción de identidad de género como identidad fija e inmutable.

El género, en tanto construcción histórica-social-cultural que fija mandatos, maneras de ser y funciones de acuerdo con el sexo biológico de las personas, establece, a su vez, distribución de roles y cualidades en los que se pone en juego el poder patriarcal y la perspectiva heterosexual obligatoria. Para fijar su permanencia en el

tiempo y preservar el orden social hegemónico son consideradas naturales y por lo tanto inamovibles, obligatorias, con alto costo en caso de trasgresión. Generan, por tanto, situaciones de profunda desigualdad e injusticia en las relaciones interpersonales y en el acceso y uso de los bienes económicos, culturales y simbólicos subordinando, en general, a las mujeres y excluyendo a toda expresión que no sea la heterosexual.

Las relaciones injustas de género se manifiestan en todos los grupos sociales pero en los sectores de mayor vulnerabilidad, en los cuales el ejercicio de derechos básicos adquiere un grado de dificultad permanente, las personas se encuentran más desprotegidas porque el sentimiento de postergación se instala como natural e invisibiliza los derechos y los posibles mecanismos para ejercitarlos; es decir, dificulta la mirada crítica del presente.

Uno de los ámbitos que mayor eficacia ha tenido respecto a la naturalización y perpetuación de las relaciones de subordinación y opresión por género, es el ámbito educativo. Es por ello que la EP no puede quedarse inerte y colocarse fuera de este reto, de este desafío. Releyendo a Freire podemos hallar pistas cuando señala “La represión usada a fin de hacer callar... es precedida y acompañada de un tremendo esfuerzo por identificar como diabólico todo pensamiento-lenguaje que usa palabras tales como *alienación, dominación, opresión, liberación, humanización y autonomía*. Para contrarrestar ese esfuerzo... es necesario realizar un trabajo desmitificador, a fin de demostrar que esas palabras son la expresión de categorías políticas, objetivas y socio históricas, cuyo dramático carácter, no le permite a nadie ser neutral” (Freire, P., 1975: 12-13)

Poder llamar a las cosas por su nombre, reconocerlas, nombrarlas y hablarlas es fundamental para salir de su trampa. El silencio, en este tema como en tantos otros, no es inocuo. Oculta la violencia y la discriminación y por lo tanto, obstaculiza la posibilidad de percibirse como sujeto que puede mirar la realidad de sus vínculos, tanto como víctima de prácticas asimétricas pero también como reproductor/a de las mismas en las relaciones con pares, hijos/as, parejas, y además como defensora de su postura. La lógica patriarcal se sostiene y se perpetúa también a través de la práctica de las mujeres que han naturalizado la desigualdad que sufren y la replican en sus relaciones vinculares siendo así cómplices de la subordinación.

En los espacios educativos que se van abriendo a sujetos que expresan, viven y luchan por el reconocimiento de la diversidad de géneros y sexualidades, es posible analizar junto a otros las estrategias de superación, resistencia y contraviolencia, y diseñar personal y colectivamente, acciones de transformación de sus propias prácticas vinculares a contramano de los mandatos de una sociedad que se resiste a

perder algunos privilegios, y mira la diferencia como peligrosa, inferior, antinatural, o como una enfermedad. En esos espacios se viven relaciones de personas sexuadas por lo cual, la sexualidad está presente aunque pudo no ser contemplada en la formación docente y en los diseños curriculares. Se pueden afianzar los mandatos de género aún sin proponérselo (ya que circulan por múltiples carriles de decisiones o modos de expresión que por cotidianos y cercanos se perciben como inofensivos), o se puede instalar la propuesta de revisar los móviles de esa construcción histórica de género para abrir la puerta a los cuestionamientos, a los sentimientos, a los sentires, a la convivencia enriquecedora con las diferencias, a relaciones equitativas que permitan vivir el cuerpo, la afectividad y la sexualidad como reconocimiento de la igualdad en la diferencia.

En ese proceso de desnaturalización de prácticas, se pondrán en juego las representaciones de todos quienes confluyen en el proceso educativo: estudiantes y educadores/as llevamos nuestra propia historia, las negociaciones entre deseos y mandatos, la manera peculiar con cada uno transitó la sexualidad personal y la mirada que proyecta como futuro. En ese sentido los cuestionamientos pueden incluir las situaciones más cotidianas y cercanas llevadas a cabo en las relaciones interpersonales en el ámbito familiar como el manejo del poder, del dinero, la distribución de tareas, la sobrecarga maternal, la toma de decisiones unilateralmente y en general, los múltiples vericuetos por donde circula la violencia relacional. Pero también incluye aquellas inscriptas en el escenario educativo como el lenguaje, las designaciones de tareas, lo que se dice y lo que no se dice y los aspectos generales que signan la interacción social en lo público.

A su vez, promover desde espacios educativos la protección de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad social humana que la componen, con especial atención, a la diversidad LGTTBI, implica que esos espacios están desafiados a, por ejemplo, abordar la problemática y evidenciar las propias prácticas (personales, institucionales, familiares, culturales, de los mass media, etc.) que ponen de manifiesto miradas y acciones homofóbicas y transfóbicas. Esta puesta en evidencia va a tener un efecto positivo en todos los otros tipos de discriminación y acoso presentes, ya que ayudará a que se desarrolle un ambiente ya sea escolar u otro donde los y las jóvenes, niños y niñas puedan convivir en comunidad y respeto mutuo, independiente de su diversidad sexual o cualquier otra.

Finalmente, resultan elocuentes y desafiantes las reflexiones surgidas en el seno de una experiencia que, inicialmente pensada como un Bachillerato Popular para “incluir” personas trans, fue avanzando en la consideración y formulación de una trans pedagogía. “Inicialmente el Bachillerato Popular ‘Mocha Celis’ no fue descrito

como *trans*. Trans es la marca que asume en la cotidianidad de quienes poníamos el cuerpo a la pedagogía afín. Aunque prevaleciera la asociación del término trans con la *inclusión* de personas travestis y trans en una institución educativa, que fue el objetivo primordial, también tenía que ver con el sentido crítico de esa inclusión, que para el equipo de trabajo pasaba por educar y educarnos en una pedagogía de descolonización de mentes, cuerpos y prácticas. Por lo tanto, en una práctica de legitimación de las voces de la disidencia que tienen mucho para decir desde la condición marginal. Y como toda descolonización exige la construcción colectiva para garantizar que no se establezca ninguna forma de dominación durante su proceso... Los saberes provenientes de experiencias marginales serían, en esta escuela, interpeladores de toda partícula inquisidora de “la” verdad de las cosas y de los sujetos... *Somos-con-otrxs* es situarse en la fuerza revolucionaria de la educación popular que se nutre de las voces y experiencias de lxs oprimidxs, en los distintos momentos históricos”. (Galcerán, C. 2013)

BIBLIOGRAFÍA

DE SOUZA SANTOS, Boaventura (2008). **Reinventado la emancipación social**. Cuadernos del Pensamiento Crítico. CLACSO.

FREIRE, Paulo (1975). **Acción cultural para la libertad**. Ed. Tierra Nueva. Bs. As.

----- (2008), 2ª ed. 1ª reimp. **La educación como práctica de la libertad**. Siglo XXI editores, Bs. As.

GALCERÁN, Cecilia (2013) **Somos con otrxs. Una experiencia de pedagogía trans en La Mocha, escuela pública popular**. Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional Saberes contemporáneos desde la diversidad sexual: teoría, crítica, praxis. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 27 y 28 de junio de 2013.

GOLDAR, María R. (2009) **La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos**. En: Rev. La Piragua N° 30, Panamá. Dic. 2009

----- (2013) **Educación Popular y sus desafíos en los actuales escenarios latinoamericanos Una mirada desde su trayectoria histórica y de cara a la acción de los movimientos sociales**. En: Revista La Piragua N° 38. Lima, Octubre 2013. Pág. 74-81

MEJIA, Marco R. (2012) **Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)**. CEAAL- Lima, Perú.

TORRES CARRILLO, Alfonso (2012) **El potencial emancipatorio de la Educación Popular como práctica política y pedagógica**. En: Rev. La Piragua N° 37. Lima, Perú.

Agosto 2012

VIEZZER, Moema. **Paulo Freire y las relaciones sociales de género** (s/f; s/l) Disponible en Internet (sitio visitado el 23/02/15) http://www.lahaine.org/mm_ss_est_esp.php/paulo_freire_y_las_relaciones_sociales_d

Desafios da educação hoje: relação entre autonomia *versus* esperança - uma reflexão a partir do pensamento filosófico educacional de Paulo Freire

Elaborado por: Tiago Tendai Chingore¹

- Resumo

O presente artigo é resultado de uma pesquisa individual produzida a partir de algumas inquietações que venho tendo em torno da problemática da educação na actualidade. O trabalho desenvolveu-se a partir de uma reflexão crítica e filosófica do pensamento educacional proposto por Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia e da Esperança*, num contexto em que o mundo se encontra em constante transformação. Para que construamos uma cidadania responsável, é necessário que haja uma relação intrínseca entre o professor-aluno, que são orientados num processo dialógico pedagógico e de respeito mútuo entre eles. A escola é o espaço privilegiado por excelência e que deve criar condições para a construção da subjectividade de seus alunos. E para que isso seja de facto efectuado, a orientação educacional precisa fazer-se presente, de modo que os alunos estejam comprometidos com a educação e com a sua formação. Essa escola, deve estar virada na formação de sujeitos capazes de reflexão crítica do seu próprio meio. Para que tenhamos um equilíbrio nesse processo educativo, é necessário que a autonomia esteja presente por forma a trazer uma esperança nos sujeitos desse processo, isto é, partindo de um processo dialéctico de construção da subjectividade individual, que depende de certo modo das boas relações existentes entre os sujeitos dentro da sociedade em que estão inseridos. **Palavras-chave:** Educação emancipatória, Autonomia, Liberdade democrática.

0- Introdução

O assunto central deste artigo pode ser resumido nos seguintes termos: quando Paulo Freire, tendo primeiro se comprometido em elaborar uma teoria ou, como ele

¹ Doutorando em Filosofia pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Actualmente estou fazendo meu Estágio Científico Avançado na UFC-Brasil. Assistente Universitário e docente de Filosofia na Universidade Pedagógica de Moçambique, na Delegação da Beira. O artigo foi redigido seguindo a escrita da norma padrão da Língua Oficial Portuguesa vigente na República de Moçambique.

mesmo preferia dizer, “uma certa compreensão ético-crítico político da educação”, onde as discussões sobre a relação entre educadores-educandos, devem estar viradas para o diálogo político-pedagógico, em que se manifestam as virtudes éticas, estabelecidas em condições adequadas que possibilitam a existência da autonomia, diante duma cidadania responsável (FREIRE, 2014a). O debate aqui proposto por Freire, propõe que os conteúdos por ensinar não podem prescindir apenas no exercício da pedagogia da autonomia e da esperança por ele avançados, mas sim, é necessário elaborar uma pedagogia fundada nos princípios éticos, no respeito mútuo, na dignidade humana e na própria autonomia do educando. O objectivo principal deste trabalho consiste em discutir preliminarmente os conceitos básicos que entram em confronto dentro do processo educacional, tendo como referência a pedagogia freireana e os desafios que a educação atravessa na actualidade.

Para a construção duma educação democrática, exige que se crie um programa educacional com métodos de ensino que incentivam a participação responsável dos alunos e dos professores no processo da criação de uma escola que valorize o saber fazer, e que leve às crianças a conhecerem as etapas do desenvolvimento da humanidade. Trata-se de desenhar uma formação básica sólida que deve estar ao alcance de todos, sobretudo, na linha do “aprender a aprender”.

A metodologia usada para a investigação deste assunto, foi basicamente o teórico, acompanhado da hermenêutica textual, que consistiu na análise, compreensão e interpretação do conjunto das obras de Freire, e de outros autores que discutem o tema em questão, partindo das dimensões e do significado existente entre os conceitos de educação, autonomia e esperança como vias para a emancipação libertária do home como um todo.

O artigo está estruturado em quatro partes. A primeira parte apresenta os aspectos gerais do historial existente dentro da relação entre educação, autonomia e esperança no contexto pedagógico. A segunda parte examina a compreensão e a caracterização da escola como espaço da democratização e garantia da re-humanização dos cidadãos, partindo das reflexões propostas por Freire. A terceira parte discute a questão da educação e o tipo de sociedade de que precisamos num Estado democrático. A quarta parte oferece uma breve conclusão.

1- A necessária relação entre educação, autonomia e esperança no contexto pedagógico

Não pretendemos, aqui, fazer um discurso histórico dos conceitos que norteiam o artigo, mas sim, apresentar de forma breve algumas das ilações que possam melhor nos situar e compreender como estes conceitos são importantes dentro do pensamento político-pedagógico freireano em estudo.

O conceito autonomia, do Grego significa: *αὐτονομία* *autonomia* de *autonomos* de *auto* “de si mesmo” + *nomos*, “lei”, que quando unidos são entendidos como “aquele que estabelece suas próprias leis”. Também, pode ser entendido como *autós*, que quer dizer, *por si próprio ou de si mesmo*. “É a capacidade que alguém possui de governar a si próprio; direito ou faculdade de se reger (uma acção) por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual os seres humanos pretendem poder escolher as leis que regem sua conduta”².

Neste contexto, a autonomia é a capacidade que um indivíduo tem de tomar uma decisão não forçada baseada nas informações disponíveis. O paradigma da autonomia, filosoficamente foi desenvolvido pelo filósofo alemão Immanuel Kant, em que a base das suas inquietações filosófico-pedagógicas, tinham como finalidade, atender às exigências da constituição do “imperativo categórico moral” por ele descrito como o centro do indivíduo tido como animal racional e autônomo.

Para ele, um agente é autônomo na medida em que, as suas acções são autodeterminadas. Ou por outra, “é a característica de uma vontade que cumpre o dever, não sendo condicionada por qualquer inclinação sensível (interesses, temores, desejos). A vontade autónoma considera imperativo categórico ou incondicional a obediência à lei moral. Esta exige que ao cumprir o dever apenas sejamos influenciados pela intenção de o cumprir “cumprir o dever pelo dever” (Idem).

Segundo Kant (1996, p. 37), “a autonomia como elemento fundamental da educação, ela é livre de qualquer influência das inclinações sensíveis, a vontade autónoma é a vontade de um sujeito que toma decisões enquanto ser racional e se submete unicamente à lei da sua razão”. É a autonomia da vontade que torna a vontade boa. A lei moral não exprime nada mais do que a *autonomia* da razão prática, isto é, da liberdade. Ainda na perspectiva de Kant, “todo ser humano sendo racional, ou seja, com capacidade de independência através da razão, deve ser considerado fator de uma legislação universal, como era concebido na perspectiva clássica da autonomia”.

Contudo, o ponto central levantado por Kant em sua magna obra *Sobre a*

2 Ver em: ALMEIDA, Aires et al. *Dicionário filosófico*. São Paulo, Plátano Editora, 2012.

Pedagogia, é a seguinte: primeiro, procurou discutir os princípios que estão por detrás das relações pedagógicas, olhando concretamente para toda a actividade de ensino-aprendizagem que ocorre dentro e fora da sala de aulas entre professor e aluno, e a partir deste procurou desvendar um dos maiores problemas que se encontra a nível global relacionado ao homem e a sua manifestação como ser em formação. Portanto, a educação, na visão de Kant, deve-se realizar em plena interação com a realidade ou mundo em que estamos inseridos, para que possamos transformá-lo (Ibidem, p. 44).

Na visão do filósofo moçambicano Ngoenha (2000, p. 199), o discurso sobre a educação hoje, está consubstanciado nos planos governamentais onde concentram-se “na melhoria da qualidade da educação” e no “alargamento da rede escolar”. Assim, as reflexões confinam-se cada vez mais ao governo e aos doadores internacionais. Falta, na perspectiva dele, alargar cada vez mais essa abordagem, para que não tenha apenas compromissos eleitorais imediatistas, nem ideológicos limitantes e muito menos com compromissos com o passado.

Contudo, a educação é um projecto que deve ser repensado na sua globalidade e no quadro das condições concretas que vivemos, com vista a identificar os momentos disfuncionais do actual sistema em relação à realidade e ao tecido social em que se está projectando. Assim, a educação no contexto actual, não pode ser apenas um objecto de estudo fechado nele mesmo. Deve inscrever-se nas realidades culturais, económicas e políticas e que devem ser tomadas em consideração. O campo educativo está condicionado a várias dimensões que a influenciam, como por exemplo: *primeiro, a dimensão cultural*, baseada no substrato das normas e nos valores instituídos de cada sociedade; *segundo, a dimensão económica*, esta é essencial pelo facto dela basear-se cada vez mais, na questão da quantidade e qualidade das estruturas educativas e depende fundamentalmente do capital financeiro que o Estado e as populações são capazes de investir nela; e *a terceira, é a dimensão política*, está virada para a questão organizacional institucional do campo educativo (Ibidem, p. 202).

Entretanto, Ngoenha apela-nos para a construção de uma política-pedagógica coerente que conta com as forças de desenvolvimento passíveis de intervenção, mas, ao mesmo tempo, com as áreas de mudanças sujeitas à actuação do dinamismo espontâneo, senão regulam-se aspectos inoperantes e produzem-se resultados que não correspondem às expectativas da sociedade. Por sua vez, “elas não podem limitar-se às questões de crescimento económico, liberalização económica, ajustamento estrutural, sujeitos estudados pelas ciências políticas e económicas. Mas sim, elas tem que ter em

consideração aos aspectos humanos, culturais e axiológicos³”.

A perspectiva actual da educação, vê o aluno como construtor do seu próprio futuro, porque ele tem a capacidade de planejar suas acções e compartilhá-las no processo de aprendizagem. E, porque vivemos em uma sociedade em constante transformação, como exigência histórica, a educação como “campo de acção e aplicação do pensamento ou conhecimento científico” e, como tal, é catalizadora de todas as áreas do saber.

Segundo Kilpatrick (2011, p. 11), “a educação como condutora do processo de reorganização social, deve discutir e conceituar as novas demandas por uma organização mais equilibrada das instituições, começando por ela mesma na sua organização interna”. Cabe à educação a condução duma reflexão sobre as mudanças estruturais mediante um projecto novo e promissor que tem um plano científico com sua especificidade, e a escola serve de *locus* de experimentação e renovação.

Com isto, as novas abordagens ou paradigmas educacionais que vêm surgindo, resumem-se em três principais focos a saber: *primeiro, a educação é objectiva*, isto é, está directamente relacionada com os conhecimentos a serem adquiridos; *segundo, é subjectiva*, está relacionada com as emoções e os valores a serem transmitidos e; *terceiro, ela é criativa*, busca novas formas ou métodos e estratégias para uma vida cada vez melhor e feliz tanto para o aluno assim como para o educador. Esta dinâmica da educação hoje, faz nos pensar, que ela está mais virada à conduta dos elementos fazedores desse processo, como também, visa dar um significado ao mundo a partir da nossa própria existência e da experiência pessoal.

Entretanto, pode-se dizer que o primeiro estímulo que marcou o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, foi a concepção duma educação virada para a formação do ser humano e das suas implicações; onde a sua grande preocupação, residia na fundamentação da ontologia humana. Contudo, o seu ponto de partida é tipo de projecto pedagógico e das relações político-pedagógicas que ocorrem particularmente dentro da escola. Assim sendo, é preciso criar um programa virado mais para as relações educadores-educandos, orientados para a prática desse diálogo político-pedagógico em que se faz sentir as virtudes éticas, onde se estabelecem as condições que abram a possibilidade de ambos se existenciarem na autonomia, na cidadania responsável e na apropriação crítica do conhecimento e sua recriação (FREIRE, 2014a).

Portanto, a concepção pedagógica da autonomia Freireana, apresenta-se como uma plataforma teórico-prática sobre a qual os educadores tem a missão de se

3 Que se referem aos valores que serão ensinados na escola, para que o aluno possa abraçar e conviver de uma vez por todas com eles.

encontrar, junto com os demais especialistas de outras áreas do conhecimento, para em conjunto analisar as suas práticas e projectar da melhor forma possível o futuro da educação. Na visão de Freire “*toda a prática educativa pressupõe uma inter-relação ou existe um vínculo cooperativo entre os sujeitos envolvidos*” (FREIRE, 2014a, p. 12).

Por isso, “*o acto de educar é sempre um acto ético*”. E, simplesmente não há como escapar das decisões éticas, desde a escolha de conteúdos a leccionar até ao método a ser usado no processo de ensino-aprendizagem. Parafraçando as suas “primeiras palavras” de a *Pedagogia da autonomia*, ele analisa profundamente a questão da relação entre a prática educativa com a ética.

Devido a sua consciência o ser humano difere dos outros animais e se torna um ser educável, isto é, em permanente formação. Contudo, para que esse processo tenha êxito, a relação pedagógica proposta por Freire, está relacionada com o encontro que existe entre os sujeitos envolvidos (educadores e educandos), num determinado processo de ensino-aprendizagem que é mediada por “jogos de poder”. Estas relações são a condição *sine qua non* que possibilitam a abertura para a liberdade que todos almejamos. Por isso, segundo ele, a autoridade é “uma presença formadora”, na perspectiva da construção da autonomia crítica que é capaz de assumir diferentes posições, de forma independente e solidárias, ao mesmo tempo, em busca de um despertar para a liberdade (op.cit., 2014b, p. 103).

A busca da autonomia é uma das grandes preocupações centrais de todos os pedagogos que edificaram a pedagogia moderna. Já em a *Pedagogia do oprimido*, publicado em 1968, Freire articulou seu pensamento pedagógico dialógico dentro duma realidade em conflito; por um lado, pretendia que houvesse a passagem da sociedade fechada para uma sociedade aberta, e por outro lado, do homem-objecto para o homem-sujeito, e somente com uma pedagogia da libertação, dentro da sua radicalidade, seria preciso recriar-se para uma identificação explícita com aqueles que têm rejeitado o seu direito de “ser mais”.

De acordo com Freire (2014a, p. 11), “fazer do aluno conhecer a liberdade, tornar-se apto a se construir crítico e responsável, foi sempre o grande objectivo da sua pedagogia”. Ele, sendo um homem comprometido com a vida: não pensava em ideias, mas sim, na existência do ser humano. A sua pedagogia sendo mais existencial, virada ao esforço da práxis humana, estava mais ligada com a “prática da liberdade”, ou se quisermos, com a emancipação do homem como um todo.

No entanto, ele via a educação libertadora não compatível com a pedagogia que, de forma consciente ou mistificada, era palco duma prática de dominação. Para isso, era necessário, encontrar uma pedagogia em que os oprimidos (escravizados) tivessem

condições mais que suficientes, reflexivos, descobrir-se e conquistar-se como sujeitos ou fautores de sua própria história.

Assim, o seu projecto educacional sempre apontou para uma direcção, isto é, visa algo. Enquanto “prática formativa tem como objectivo ir mais além de onde se está”. Mas, para que isso ocorra, envolve uma necessária directividade da educação, entendida como um “mover-se até”; a abertura de um horizonte, a busca incessante de alguma coisa. Para tal, é preciso construir uma prática pedagógica que concorra para a efectivação da democracia nas suas mais variadas esferas (CARDOSO, 2012, p. 45).

De facto, Freire movido por uma exigência da acção educativo-crítica, apresentou em sua pedagogia-política saberes pertinentes para uma prática educativa transformadora. Isso, só seria necessário se se introduzisse no contexto escolar uma pedagogia fundada numa ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Todavia, para que este processo fosse realizável na prática, *“o educador devia criar uma convivência amorosa com os seus alunos e na postura curiosa e mais aberta que assume, devia provocar neles, uma atitude crítica e como sujeitos sócio-históricos culturais do acto de conhecer, seria possível falar do respeito à dignidade e autonomia do educando”* (op.cit., 2014a, p. 12).

Como educador, é preciso respeitar a autonomia do ser do educando. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético universal e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Sabe-se que a educação realiza-se, no saber-se limitado, programado ou inacabado mas com a esperança de que todo o homem e toda a mulher possa assumir a sua própria história, como sujeitos da sua própria história; ou por outra, sendo seres indiscutivelmente programados mas, de modo nenhum, determinados. Assim, todos somos projectados sobretudo para aprender, porque só assim, seremos capazes de criar e reinventar nossa existência. “Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados” (Ibidem, p. 58).

Por seu turno, o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Todavia, a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como

virtude, mas sim, como ruptura com a decência. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar. Portanto, temos que ter em conta que o respeito à autonomia e à identidade do educando ou educanda exige de mim como professor uma prática em tudo coerente com este saber (Idem, p. 60).

De facto, a criação de uma base epistemológica pedagógica, para discutir a questão da autonomia proposta por Freire, depende de certo modo, do reconhecimento mútuo em que estamos condicionados, mas não determinados. A prática docente, é especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Daí a grande responsabilidade por parte do professor que às vezes não levamos em consideração.

A natureza da sua prática, pressupõe a forma como a prática. “A sua presença em sala de aula, deve ser exemplar para que não escape do juízo dos alunos. Ele, tem o dever de dar aulas, em condições favoráveis, higiénicas, espaciais, estéticas, sem as quais, não se pode realizar uma boa prática educativa no espaço pedagógico” (FREIRE, 2014a, p. 64).

Neste contexto, para Freire “ensinar exige respeito à autonomia do ser educando”. Este processo pedagógico permite que haja uma coerência na sua aplicação e exige uma busca incansante da autonomia do outro ou outra, dos educandos. Por isso, “saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando(a) e, na prática, procurar a coerência com este saber, permite que o professor crie dentro de si algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, obscuro, vazio e vontade arrogante do mestre” (Idem, p. 67).

Sumarizando, sendo homens e mulheres, todos somos seres capazes de aprender. E aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. Contudo, a educação tem a função de “ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir, ao mesmo tempo tudo que prende o homem à sua existência terrestre”. Dessa forma, a educação auxilia o indivíduo a saber agir segundo convenções previamente acordadas na constituição dos chamados direitos e deveres do cidadão.

2- A escola como espaço da democratização e garantia da re-humanização dos cidadãos

Falar da escola como espaço da re-humanização dos cidadãos implica, em primeiro lugar, a educação exigida deve propor conteúdos e métodos de ensino democráticos que incentivam a participação responsável dos professores e alunos no

processo de criação de uma escola que valoriza os trabalhos práticos, através das fontes de conhecimentos adquiridos nas várias teorias estudadas, que criam uma profunda ligação entre a escola e comunidade. Trata-se de construir uma escola que, através da educação, forja homens capazes de serem sujeitos da transformação das condições da sua própria existência, homens e mulheres capazes de enfrentar os desafios das mudanças exigidas pelo processo transformador (SOPA, 2001, p. 85).

Segundo Ngoenha (2000, p. 205), “um dos valores mais importantes da educação é a educação para a responsabilidade, esta pressupõe criar uma pedagogia que busca conteúdos locais, do próprio meio cultural e da própria história, que leva os alunos a sentirem-se cidadãos e socialmente responsáveis”.

Numa visão similar, Freire afirma que “o verdadeiro acto de conhecer é sempre um acto de engajamento. A educação para a cidadania não supõe apenas participação e reciprocidade, mas acima de tudo, constitui um processo significativo que é compartilhado por sujeitos iguais entre si numa relação de igualdade. Aqui faz-se necessário, perceber que cidadão significa indivíduo no gozo dos seus direitos civis e políticos de um Estado e que a cidadania tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (op.cit., 2014a, p. 101).

Portanto, sendo a escola um espaço para re-humanização ou se quisermos emancipação dos cidadãos, o professor e os alunos devem ter a esperança de que juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir em conjunto e resistir às diversas dificuldades ou obstáculos que podem advenir diante desse processo educativo. Visto que, segundo Freire a “esperança faz parte da natureza humana” (Ibidem, p. 70). Ela é “um condimento indispensável à experiência histórica, com a sua ausência não haveria história, mas sim, puro determinismo”.

Todavia, é função da educação democrática deve elevar a consciência para que os que não têm consciência, e tendo consciência, poderão participar activamente na política, nos assuntos sociais, culturais e económicos da sua comunidade ou Estado; e o educador, como sua função social, deverá levar em consideração o plano de desenvolvimento humano. Para isso, “a escola deve preocupar-se com a formação do cidadão em todas as dimensões do desenvolvimento humano; onde a questão ética e cultural são os alicerces fundamentais que conduzem o processo educativo numa construção ampla e cuidadosa da cultura, de valores, da ética, das identidades em busca do próprio conhecimento”.

A escola deve ser vista como um veículo fundamental para a formação da cidadania, para participar activamente na vida pública de forma democrática. É

necessário que haja um ingresso na cultura letrada, para que se chegue a ser sujeito de direitos e deveres. Contudo, a escola em si, não constitui a cidadania, ela cria instrumentos básicos para o exercício da cidadania, por forma a que o cidadão possa actuar de forma livre na vida social da sua comunidade, ter acesso formação educacional de qualidade ao mundo das letras, e no domínio do saber sistematizado. Isso, passa necessariamente, pela educação escolar.

Assim, para que a escola emancipe os cidadãos ela deve conscientizar os alunos na responsabilidade individual e colectiva face às tarefas concebidas, assim como desenvolver atitudes e práticas de solidariedade que vão contra todo tipo de individualismo e egoísmo ou de complicitades corruptas, antiéticas. Contudo, tanto os homens como as mulheres, devem participar activamente na vida social em pé de igualdade sem nenhuma discriminação. Nas palavras de Freire “a educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialéctico do processo histórico de produção do homem como um todo”. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia (FREIRE, 2014b, p. 18).

Sintetizando, a educação assume uma postura crítico-analítica, e faz compreender que: o objectivo central da luta de classes não é tanto o poder ou os privilégios, mas o “reconhecimento”, o auto-reconhecimento como objectivo que se alcança dissolvendo as resistências. Por isso, a educação assume, fundamentalmente, esta função de emancipação e de re-humanização do homem e da sua actividade social.

3- A educação e o tipo de sociedade de que precisamos num Estado democrático

Para se construir uma educação que se pretende democrática, podemos iniciar com a seguinte questão de partida: *como fazer com que ela, seja uma ciência e técnica, como instrumentos de emancipação real dos homens e que contribua signitivamente para a construção da sua história?*

Quando consideramos o tipo de educação e escola exigida, três coisas se destacam. *Primeiro*, deve ser uma escola de vida, de experiências reais. *Segundo*, ela deve ser um lugar em que os alunos são activos e não simples seres passivos; os alunos devem se relacionar formando uma unidade característica do processo de aprendizagem, com uma actividade bem planificada e típica de uma rica vivência real. *Terceiro*, é preciso ter professores que, por um lado, gostem de crianças, e reconheçam que o crescimento só pode ocorrer através da actividade progressiva do aluno e que, por outro lado, acompanhar e saber que o crescimento só está acontecendo quando

conduz a um controle cada vez mais eficaz (KILPATRICK, 2011, p. 105).

Para que isso aconteça, é preciso uma forte intervenção do educador e dos educandos, através de uma relação de interdependência entre as duas partes. Entretanto, responsável no processo educativo implica, por um lado, o cumprimento de deveres, e por outro, o exercício dos direitos. O direito de ser “tratados com dignidade na escola, na instituição onde trabalhamos, ser respeitados como gente. Enfim, o direito de ter reconhecidos e respeitados todos os direitos do cidadão que são assegurados pela lei e pela convivência humana e social” (Ibidem, p. 105).

A educação não é necessariamente um factor de emancipação. Quanto mais ela procura fechar-se ao condicionamento social, tanto mais, ela se converte em mera presa da situação social existente. Quando indagámo-nos sobre a educação, várias questões surgem como: Educação para quê? ou Formação para quê?

A educação para Adorno (2006, p. 146), não “significa modelar as pessoas, porque não temos esse direito, não é mera transmissão de conhecimentos, cuja característica não é mera transmissão de conhecimentos, mas sim, ela significa a produção de uma consciência verdadeira”. Isto é, uma educação democrática com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conteúdo na demanda das pessoas emancipadas. E para que se construa uma consciência democrática nos cidadãos, é preciso que a democracia seja efectiva, aquela em que só se pode concretizar enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Numa outra perspectiva, Rios (2010, p. 25), considera que, para se criar uma educação para a cidadania, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais ao longo de toda a vida, que serão os pilares do conhecimento para cada indivíduo: “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser que são a via essencial que integra as três precedentes*”.

Portanto, a tarefa principal da educação na escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, “é de formar cidadãos, que possam contribuir actuando criativamente no contexto social de que fazem parte, exercendo deste modo os seus direitos e deveres, serem de facto, pessoas ou cidadãos felizes”. Para a criação de uma educação para a cidadania, “*a escola por missão formar pessoas que terão a possibilidade de participar de forma eficiente e criativa na construção da sua cultura e história, e isso, será feito somente de forma conjunta e não particular*” (Ibidem, p. 26).

“Uma educação democrática, é aquela que deve criar mudanças de paradigma, onde o ensino deve estar inteiramente ligado a todas potencialidades humanas, porque os alunos possuem diversos graus de desenvolvimento. Por isso, para se educar para a cidadania, é necessário “formar professores de forma integral e para depois, formar o aluno, por forma a criar um equilíbrio que se pretende no contexto social, e transmitir confiança e apoio adequado para todos que procuram se formar através da educação” (YUS, 2002, p. 16).

O objectivo principal dessa educação integral, é de construir comunidades de aprendizagem que estão inteiramente em conexão entre os estudantes e a comunidade. Ela pressupõe “*participar, cooperar, assumir responsabilidade e aceitar as decisões da maioria*”. Porque esta educação deve estar virada para a formação de todos, com abertura de espaços para todos, para libertar-se das desigualdades sociais.

Uma das maiores preocupações de Rousseau, na obra “Emílio” está relacionada com “a formação de um homem livre”, o qual passa necessariamente pelo respeito, pela busca da liberdade da criança; e os educadores não devem confundir entre a liberdade da criança com a satisfação de todos os seus caprichos, para não correrem o risco de transformá-los em escravos e não em cidadãos livres” (ROUSSEAU, 1989, p. 6).

Sumarizando, para a concretização duma educação para a cidadania, é preciso que a participação dos agentes ligados à educação possam desenvolver a responsabilidade e a capacidade de diálogo, de planificação, de aprender para o trabalho e por fim, criação de uma comunidade crítica. É da inteira responsabilidade do Estado e da escola, criar instrumentos decisivos para que seja construída a cidadania numa nação, fundada com princípios de direitos iguais, na formação de todos e para o trabalho.

Na perspectiva de Rios (2010, p. 8), “um dos papeis na educação, é de criar nas escolas um investimento na qualidade da formação dos docentes e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas, para que favoreçam a construção colectiva de projectos pedagógicos capazes de alterar os quadros de reprovação, retenção e de qualidade social e humana dos resultados da escolarização”.

Nesse contexto, se quisermos apostar numa educação virada para a democratização do ensino, passa, necessariamente por uma formação dos professores, a sua valorização, as condições de trabalho que possuem, as pesquisas do investimento e do seu desenvolvimento profissional. Aqui, não se refere a qualquer professor, mas sim, um professor que exerça uma docência da melhor forma possível, ou por outra,

com “qualidade”⁴.

Para John Dewey (1997, p. 87), “a educação é uma função social que assegura a direcção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio da participação na vida da comunidade que estão inseridos, e, esta educação variará de acordo com a qualidade da vida que predominar no grupo em que estiver inserido”. Dewey propõe que a educação promova o desenvolvimento da atitude investigativa nas crianças, por forma a assimilarem cada vez mais a sua cultura, com uma utilidade para a vida e a formação de um modo de vida democrático.

Todavia, compreender a educação como função social, pressupõe dizer que uma sociedade deve estar engajada para a “mudança” e para a “transformação”, de um ideal da vida que as sociedades necessitam, onde paira o respeito mútuo pela vida, isto é, onde existe uma re-humanização tanto dos homens e mulheres. A educação deve ser feita a partir das actividades dos alunos, onde a participação activa e a sua motivação sejam a unidade fundamental do processo de aprendizagem. Entretanto, temos que considerar, não só as condições de aprendizagem, mas também, as características sociais dos alunos, que são fundamentais para uma melhor construção educacional.

De acordo com Kilpatrick (2011, p. 109), é importante que se dê especial atenção para o facto de que, da mesma forma como planificamos as actividades da nossa vida quotidiana, também na escola as actividades a serem ensinadas devem ser valiosas e ligadas à própria vida. Nesse contexto, os alunos devem ser direccionados para actividades que propiciem o desenvolvimento da reflexão crítica, para que possa crescer no exercício da responsabilidade. Eles devem ter interesse pelas actividades propostas, o que fará com que eles estejam atentos durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma linha de pensamento, Freire denunciou o lado conservador dessa visão pedagógica e observou que a escola pode servir para a criação de educação prática da dominação e para a educação como prática da liberdade. Dai que “educar não significa ser omissivo, neutro diante da sociedade actual. Deixar a criança à educação espontânea é também deixá-la ao autoritarismo de uma sociedade nada espontânea. O papel do educador é de intervir, mostrar um caminho, e não se omitir” (op.cit., 1996, p. 36).

Neste contexto, tanto o educador como o educando(a), a partir da sua convivência social, se transformam em homens livres e iguais, críticos, onde aprendem

4 Qualidade - a autora fala da questão da qualidade no ensino em várias perspectivas numa qualidade total, o que se verifica actualmente nas várias escolas, implica uma acção competente que vai se definindo como acção de boa qualidade (cf. RIOS, 2010, p. 21).

a tomar a consciência da situação em que vivem na comunidade. Deve-se criar uma pedagogia que elimina a raiz autoritária, na qual não se faz sentir a ideia da escola nem do professor, mas sim, existe um círculo cultural e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo.

É preciso envolver os pais e a comunidade, por forma a enquadrar os valores morais e políticos assumidos por eles e que possam ser revistos mediante o confronto com as experiências das novas gerações. Porém, a escola é o veículo fundamental que deve proporcionar as consequências práticas da vida social, buscando deste modo, as experiências educativas de forma reflexiva, que as conduz aos princípios democráticos adequados.

Se pretendemos um ensino de qualidade, não basta apenas dominar bem os conceitos de sua área de actuação, mas sim, é necessário pensar de forma crítica e reflexiva sobre o valor efectivo desses conceitos para a inserção adequada e criativa dos sujeitos na sociedade. Assim, a cidadania que se pretende criar, não se refere a uma cidadania qualquer, mas uma cidadania que ganha sentido num espaço democrático, que demanda um esforço colectivo em que dilemas e conflitos estão no meio desse processo.

Segundo Castiano et al (2012, p. 26), os conteúdos a serem ensinados devem estar intrinsecamente ligadas aos seguintes pilares: *primeiro, o aprender a conhecer; segundo, aprender a fazer; terceiro, aprender a viver juntos e por fim; o aprender a ser.* Esses pilares aqui propostos, não se limitam apenas ao ensino básico mas em todo o processo do desenvolvimento do homem como um todo, porque na óptica deles pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de ensino que se pretende.

Portanto, se queremos ter uma educação de qualidade e não apenas quantidade, “é necessário formar de acordo com a liberdade e a autonomia dos sujeitos desse processo”; importa salientar que, temos que olhar para a articulação entre a “liberdade” e a “responsabilidade”, tendo em conta a questão do reconhecimento do outro e o respeito mútuo, por forma a criar um auto-conhecimento por parte deste outro.

Na visão de Freire, cada uma das ideias ligadas à educação democrática e de qualidade, são construídas dentro de um contexto social e histórico. Devido a esse facto, hoje em dia não se pode aplicar ou encarar como possível qualquer um deles, pois nos encontramos numa nova era e, no campo educacional, estão surgindo novas lógicas de pensamento educacional. Um dos pontos em comum que se verifica actualmente no país, é de que “o pensamento educacional tem como função realizar o que o homem deve ser e no que ele deve se transformar” (FREIRE, 1996, p. 66).

As escolas devem criar condições para desenvolver seu

sentido de colaborar na construção da cidadania democrática que se pretende; porque a escola é “*um lugar de construção da felicidade*”⁵. “Ler não apenas cartinhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo; escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa deixando seus sinais, seus símbolos e por fim, contar, não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e de outros, contar nas várias manifestações e diversificadas investigações científicas” (RIOS, 2010, p. 138).

Para Hannah Arendt (2007, p. 9), a “educação constitui um palco no qual podemos tornar nossa acção mais significativa”. É por meio dela que podemos tomar decisões se devemos ou não amar os alunos, educando-os a ponto de não segregá-los no contexto social em que estão inseridos, deixando-os à margem da sua própria sorte. Em suma, é através da educação que podemos acreditar e pensar na constituição de um Estado democrático verdadeiro, em que o sujeito é um ser pensante, autónomo e crítico, capaz de compreender coisas novas para inserí-las na transformação da sua comunidade, país e do mundo em geral. É preciso considerar a pluralidade social das crianças e da sua condição humana, pelo facto de sermos todos iguais, ninguém deve ser excluído porque, qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir, ela precisará duma melhor vida pública possível.

II- Conclusão

Para finalizar, pode-se dizer que o pensamento filosófico-pedagógico de Paulo Freire é actual, pelo facto deste, propor uma actuação colectiva, que visa um encontro com os outros dentro do processo pedagógico, que visa construir relações sociais cada vez mais humanas. Este encontro hipotético, é fruto de uma criação identitária dos cidadãos que lutam por vida digna e colectiva, que possibilita, não só, um encontro multi e intercultural, mas sim, uma acção transformadora da sociedade como um todo.

Todo esse processo deve acontecer em um ambiente saudável onde, as pessoas envolvidas sejam capazes de construir acções autónomas, isto é, através de uma consciência crítica, reflexiva e construtiva. Freire propõe um programa organizado, competente, com directrizes, solidária, em que o processo de construção do

5 Felicidade- conceito proposto por Teresinha Rios, e que considera ser pertinente ter uma escola que o seu fim último e objectivo principal dos educadores, em especial os professores, deve pautar pelo reconhecimento do outro, o bem colectivo, o envolvimento no desenvolvimento do projecto colectivo social, criar uma aula mais comunicativa e criativa, criar na escola um espaço de relação pedagógica quotidiano e por fim, lutar em busca duma educação de qualidade constante (cf. RIOS, 2013: 254).

conhecimento científico é feito, em busca de uma vida cada vez melhor, que é realizada numa relação de interdependência entre pessoas, num processo dialéctico, em que os envolvidos são autônomos e com esperança de uma vida cada vez próspera.

É preciso criar uma educação que satisfaça a todos dentro de currículos educacionais virados para a cidadania, onde a escola não pode ser apenas um espaço privilegiado para uma certa camada social, enquanto a maioria não tem acesso à escola, mas sim, deve-se abrir espaço para que todos sejam abrangidos num sentimento colectivo de bem estar comum. Para tal, isto só é concretizável diante da paradigma da autonomia que torna o sujeito considerado incompleto ou inacabado, possa pensar e agir de forma teórica e prática no seu dia a dia.

Finalmente, sendo a educação uma necessidade humana essencial, precisamos ensinar e aprender sempre, tendo como horizonte último a humanização crescente do ser humano, que não nasce homem nem mulher, mas se faz no processo histórico. As teorias educativas tem de colaborar com uma prática pedagógica cada vez mais consciente e promotora da vida, da liberdade, da autonomia, da esperança, dos valores humanos, da justiça e da paz em prol da re-humanização dos cidadãos. “*A educação que não promove esses valores não merece o nome de educação*” (FREIRE, 2014a).

- Referências Bibliográficas

ADORNO, W. Theodor. *Educação e Emancipação.* São Paulo, Paz e Terra. 4ª ed., 2006.

ALMEIDA, Aires et al. *Dicionário filosófico.* São Paulo, Plátano Editora, 2012.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana.* São Paulo, Forense Universidade editora, 10ª ed., 2007.

CARDOSO, Delmar. *Pensadores do Século XX.* São Paulo, Loyola, 2012.

CASTIANO, P. José et al. *A Longa Marcha dum “educação para todos” em Moçambique,* Maputo, Imprensa Universitária, 2ª ed., 2005.

DEWEY, John. *Educação e Democracia.* Lisboa, 2ª ed., 1997.

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

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo,

Paz e Terra, 49ª ed., 2014a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 57ª ed., 2014b.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

_____. *Política e Educação*. São Paulo, Paz e Terra, 2004.

NGOENHA, Elias Severino. *Estatuto e Axiologia da Educação*. Maputo, editora Universitária, 2000.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo, Unimep, 1996.

KILPATRICK, Heard William. *Educação para uma Sociedade em Transformação*. São Paulo, Vozes, 2011.

RIOS, Azerêdo Terezinha. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo, Cortez, 8ª ed., 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio e Educação*. Lisboa, Cortez, 1989.

SOPA, António. *Samora: Homem do Povo*. Maputo, Maguezo editores, 2001.

YUS, Rafael. *Educação Integral: uma educação holística para o Século XXI*. Porto Alegre, Artmed, 2002.

Bloco 2

A autonomia freireana como ponte imprescindível na construção de uma pedagogia para a potência humana

Paulo Freire e outros autores em Conversações sobre a Autonomia e a Pedagogia Poiética

Ana Felicia Guedes Trindade
E.M.E.F. Erna Würth/ PUCRS- CAPES
poiesis.agendacompartilhada@hotmail.com

Tamarisa lopes da Silva
E.M.E.F Erna Würth
Tamarisa @ibest.com.br

Resumo:

Toda a natureza é potente. Tudo que é vivo é potente. Todos os seres humanos são potentes. Todas as humanidades são potentes. Existem numa potência nutrida por reorganizações orgânicas culturais - a autopoiese, em Maturana (1980). Este sistema é complexo e tece, junto, as multidimensões da vida. O ser humano, potentemente autopoiético e complexo, trama e se desenvolve numa perspectiva de ética de vida, nutrida por processos autopoiéticos biológicos culturais, também bioantropoéticos, em Morin (1990). Neste processo, a Autonomia como produção de vida, em Freire (1979), é imprescindível. Dessas aproximações, produz-se a Pedagogia Poiética: elaborações de movimentos pedagógicos teórico-práticos, profundamente reflexivos, sustentados pela potência humana, pela ética da vida e pela autonomia, nutrindo aprendizagens significativas, autônomas, autoras e sustentáveis, capazes de gerar processos coletivos circulares, sistêmicos e complexos de alfabetizações de mundo nos sujeitos históricos com quem trama relações de aprendizagens e ensinâncias. Este estudo-tese colaborativo vive-se, embrionariamente, na E.M.E.F Erna Würth.

Palavras-chave: Pedagogia Poiética, Autopoiese, Autonomia.

Nosso objetivo, nessa escrita, é conversarmos sobre a Autonomia à luz da Potência Humana. Acreditamos que toda a natureza é potente, tudo que é vivo é potente e todos os seres humanos são potentes. Todas as humanidades são potentes. Existem numa potência nutrida por reorganizações orgânicas-biológicas-culturais - a Autopoiese, em Maturana (1980). Este sistema é complexo e tece, junto, as multidimensões da

vida. O ser humano, potentemente autopoietico e complexo, trama e se desenvolve numa perspectiva de Ética de Vida, nutrida por processos autopoieticos biológicos culturais, também bioantropoéticos, em Morin (1990). Neste processo, a Autonomia como produção de vida, em Freire (1979), é imprescindível. Dessas aproximações, produz-se a Pedagogia Poiética: elaborações de movimentos pedagógicos teórico-práticos, profundamente reflexivos, sustentados pela potência humana, pela ética da vida e pela autonomia, nutrindo aprendizagens significativas, autônomas, autoras e sustentáveis, capazes de gerar processos coletivos circulares, sistêmicos e complexos de alfabetizações de mundo nos sujeitos históricos com quem trama relações de aprendizagens e ensinâncias. Este estudo-tese colaborativo vive-se, embrionariamente, na E.M.E.F Erna Würth, na Comunidade de Guajuviras, Canoas, Região Metropolitana de Porto Alegre.

Este processo Autopoietico que habita todo o ser vivo, que mora em cada ser humano, é biológico e é cultural. É orgânico e é social. Circula pelos organismos biológicos e culturais. E quanto mais autoproduz, mais se autoconstitui, mais se reorganiza, mais se retro-alimenta e se refaz e se reconstrói, e se dobra e desdobra em energias produtivas. Humberto Maturana, em suas pesquisas com Francisco Varela, desvelam estas condições de matrizes biológicas-culturais. Esta força, esta potência humana, geradora de si, geradora de si nas inúmeras circunstâncias mais diversificadas possíveis, mora em cada ser vivo, como uma condição da própria vida orgânica dos sujeitos. Cada sujeito vivo vive sua Autopoiése, sua capacidade de produzir a si próprio. Cada ser vivo é um ser autopoietico, que vive seus processos em uma rede, em um sistema que se alimenta de suas próprias interações, gerando novas interações que realimentam toda a rede, todo o sistema. Conservar a autopoiése de um organismo vivo é uma condição sistêmica para a vida. Um sistema vivo é autônomo e, como sistema autônomo está constantemente se autoproduzindo. Uma potência que se organiza também com as forças culturais que nós geramos, enquanto coletivos.

Este ser autopoietico depende de uma vida sistêmica para se organizar e continuar seu ciclo de vitalidade, autoproduzindo e interagindo com outros sistemas que também se autoproduzem. A vida sistêmica se organiza em estruturas éticas de vida, em que os ambientes da vida mantém seus processos de nutrição, vitalidade, de maneira articulada e circulante, onde todos os organismos vivos possam se produzir e interagir de maneira sustentável e autônoma, criadora e produtiva para a fruição do todo, do coletivo. Uma visão Bioantropoética, para Edgar Morin - uma vivência que considere a vida de cada organismo (bio), a história da espécie (antropo), a criação da poiética da própria espécie (antropo(i)ética) e a maneira de viver destes sujeitos que

para experimentarem, sistemicamente a vida, necessitam, imprescindivelmente, viver a integridade do conviver coletivo (ética). Este esforço quase sobrehumano, poderíamos pensar, um esforço que provém das entranhas de cada ser humano chamamos, no Pensamento Complexo, de Bioantropoética.

Nesta diluição da Potência Humana que se produz e se cria e da Bioantropoética, a qual se coloca como o esforço maior de desenvolver a ética de um viver que dialogue com a própria valorização da espécie humana, a partir de um olhar poiético, surge um necessário movimento para produzir vez e voz, liberdade e escolha consciente: a Autonomia. Se o próprio processo autopoiético é autônomo na produção de si, se o bem-viver exige aliança com a liberdade, a Autonomia Reflexiva, conceito de Freire, gerada pela potência do sujeito se pensar, a partir também de uma ampliação de consciência política, faz-se imprescindível a sua inclusão, constituindo-se, então, na Pedagogia Poiética um tripé filosófico, com potência pedagógica, para provocar e nutrir novos processos educativos, que venham superar conceitos conservadores e tradicionalmente dominadores.

Na Autopoiese, existe Autonomia. Na Autonomia, existe Autopoiese. Na Ética da Vida, a Autonomia gesta a criação dos bem-viveres. Gesta a manutenção possível da espécie e de tudo que lhe é necessário para sobreviver, incluindo o Amor, a ampliação da consciência, nutre a Espiritualidade, constitui espaços dialógicos de convivência. Assim, elementos de três escolas científicas distintas envolvem-se, enredam-se, constituindo interdependências, complementam-se e tornam-se indivisíveis, elaborando um Todo, absolutamente necessário em um processo educativo que deseja construir aprendizagens significativas, autônomas e sustentáveis.

Eis a Pedagogia Poiética: complexa porque tece junto os mais distintos elementos, integrando-os em uma totalidade semelhante à totalidade humana que tanto sonhamos, sistêmica porque organiza uma circulação e circularidades destes elementos no todo do humano, na sua potência orgânica mais viva e latente. Uma Pedagogia-composição, uma Pedagogia-relação, uma Pedagogia-articulação, uma Pedagogia-interação. Atravessada por muitas maneiras de se produzir conhecimentos no cotidiano da Escola, por muitas metodologias sensíveis e poiéticas, por muitas percepções, saberes, estudos, escolas científicas, pesquisas, de campos semelhantes ou distintos. Porque essa Pedagogia, por ser poiética, admite e reconhece as diversidades como alquimias ricamente necessárias na oxigenação das produções.

Paulo Freire, inesquecível educador brasileiro, em sua obra Pedagogia da Autonomia (1996, p.32), diz “sentir-se absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana”. Coloca não ser

possível assumirmo-nos como sujeitos da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Se somos educadores comprometidos com os nossos educandos de uma forma que ultrapasse o “ensinar” e o “aprender”, mas que transcenda à formação de valores duradouros nas suas vidas, imprescindível em nós é este “estado ético permanente”, lembra Freire.

Quando estamos mais conscientes, percebemos a responsabilidade ética existente em nossa dinâmica de viver. Se não estamos tão conscientes, vivemos sem pensar que a ética seja imprescindível. Não sentiremos falta da ética. Nem desconfiaremos que a sua ausência debilita a sistêmica do viver e do conviver. É o nível de consciência que nos traz a devida dimensão da representação ética no viver do mundo. É a consciência que nos hominiza e humaniza. E é neste processo que a ética se torna imperativa. Ela regula as convivências, organiza as autonomias, democratiza as relações. Na prática educativa não é diferente. Educador e educando se encontram em estado permanente de hominização e humanização. São pessoas que convivem diariamente, tecendo saberes e afetos umas com as outras. Esse educador que coloca-se como um mediador de conhecimentos é uma referência para este educando que lhe observa, olha seus fazeres, analisa suas posições, concorda ou se interpõe, deixa-se seduzir ou polemiza essa convivência. Esse educando que coloca-se como aprendiz busca sua formação, tem consciência de que a Educação vai lhe acrescentar. Esse educando tem fé na Educação e no seu Educador. Sua família também. Existe uma postura ética nessa fé. Existe confiança, produto da ação ética. Existe a confiança de que os valores humanos universais, que provêm da Ética Humana Universal, estejam sendo pensados, refletidos, abordados e vivenciados nos espaços de formação e comunidades educativas, como nesse caso da Pesquisa, a Escola. Todas essas experiências saudáveis, as quais são práticas de bem-viver, constituem valores.

A Educação carrega em si mesmo a sua natureza ética. Quem educa, naturalmente não pode abrir mão da ética. Quem educa precisa carregar esse sentimento ético com toda a significação que isso possa representar, como um horizonte de sua prática docente. Quem educa, necessariamente, precisa pensar a ética como um imperativo na sua ação de formador. Nossa ação-mundo de educadores, nosso lugar como seres histórico-sociais que intervém e transforma, nos faz éticos. A ética nos aborda, comprometendo-nos com a existência de uma forma mais inteira, mais política e mais responsável. Freire coloca a ética no lugar da imprescindibilidade:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós, para ser. Não é possível pensar nos seres humanos

longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão (1996, p. 36).

Presente nessa ética educadora está a assunção da identidade cultural do professor. Assumir-se como sujeito produtor de conhecimentos, ser pensante, crítico-reflexivo, revolucionário, transformador, mediador de sonhos e de saberes, comunicante, desafiador frente a difícil tarefa de assumir-se. Assumir-se sujeito porque capaz de perceber-se como objeto, nessa trama e troca de lugares que o campo educativo sugere é uma das difíceis tarefas do ser educador. Viver a experiência do assumir-se é uma experiência em si muito forte. Na dinâmica que vivemos, muitas são as linhas de fugas para que não vivamos esta experiência dramática de nos buscarmos mais inteiros. Nossa “inteireza”, muitas vezes, é camuflada sob os interesses do mundo mecânico que ainda vivemos. Viver essa experiência como educador e permitir que nossos educandos vivam é um duplo desafio.

A Aprendizagem da assunção do sujeito é um processo contínuo e doloroso. Assumir-se implica constituir sua própria história, tomar as rédeas de sua existência, evoca a Autonomia. Evoca o viver ético. Evoca o ensaio ético-estético no cotidiano, na própria e única experiência do viver. Aquilo que Freire chama de “Boniteza do Viver” implica assunção, compromisso comigo e com os outros, busca permanente da Autonomia. Implica historizar e historizar-se. Implica exercício da criticidade, curiosidade epistemológica, reconhecimento do valor das emoções, a importância da sensibilidade, da afetividade e da intuição. Implica reconhecimento das Potências Humanas, concepção de humildade para reconhecer as interligações que se dão nessa trama-vida. Constituir Práticas Pedagógicas capazes de pensar a Ética da Vida requer a constituição de um conjunto de ensinares e aprenderes entrelaçados. Entrelaçados porque neste rizoma fecundo da aprendizagem e ensinagem se confundem onde uma acaba e começa a outra.

Assim, aqui estamos tentando descrever essa pesquisa participante-colaborativa, como uma vivência forte dessa Bioantropoética que Morin alude e como o exercício da potência humana, a autopoiese, que Maturana convida, que de alguma forma promoveu, em todos os envolvidos nela, pesquisadora e pesquisados, a ampliação da consciência das suas práticas pedagógicas e dos impactos que elas produzem ou não no mundo, constituindo-nos em nossas próprias vivências como pessoas e como educadores que somos, como preconiza Carlos Rodrigues Brandão. Acompanhemos:

Apreendi que o desenvolvimento científico de conhecimentos a respeito da identidade, da inteligência, da aprendizagem e das emoções de pessoas como você e eu, poderia estar fundado em um persistente desejo de decifração de quem somos e de como e por que somos desta maneira ou daquela. Poderia estar fundado aí para, a partir daí e pouco a pouco, contribuir para criar aquilo que nos possa fazer, e aos outros que virão, pessoas mais sábias, mais amorosas e mais equilibradamente fecundas e felizes (BRANDÃO, p.38, 2003).

Lembrando das palavras tão pertinentes de Freire, “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”(p. 32, 1996).

A Autonomia, a Potência Humana e a Ética da Vida:

Referências teóricas-metodológicas vitais

Quando estudamos a gênese dos paradigmas, descobrimos que um paradigma é um sistema de pensamento. Quando esse sistema paradigmático é afetado, toda uma ontologia é afetada, metodologia e epistemologia são afetados, bem como a prática social, a própria sociedade e a política. Se pensarmos nos paradigmas conservadores e fundamentalistas, suas ontologias baseiam-se em entidades fechadas, em que suas avaliações e metodologias são reducionistas, suas avaliações moralistas e classificatórias. Podemos pensar que esses paradigmas, ao longo da história humana, amputaram milhares de desejos e de criações humanas, engessaram sociedades, transfiguraram políticas, enrijeceram as relações humanas. Defender o pensamento transdisciplinar significa acolher as diferenças, olhar com mais profundidade o mundo, reconhecer a natureza em sua construção dramática com as culturas, com os contextos, com as histórias. Essa defesa, porém, não é simples. Envolve a complexidade da escolha política, da tomada da consciência de si e da consciência coletiva. Envolve Autonomia.

A Autonomia é um dos elementos dessa possibilidade produtiva de pensar uma Pedagogia com traços autopoiéticos. Onde não há autonomia, não há criação nem recriação, não há continuidade de evolução criadora. Defender o pensamento transdisciplinar significa estar atento para o cotidiano, para o olhar de como as coisas acontecem e podem se conectar; implica busca de como tudo se constitui, busca de possibilidades, coragem de conviver com a desintegração. Defender o pensamento transdisciplinar é, de quebra, defender a complexidade e, como diz Morin (2005, p. 69), “a aceitação da complexidade é a aceitação da contradição”.

Na direção desse pensar, o sujeito vai se gestar no berço do indeterminismo. Onde há determinismo não há sujeito. O sujeito se toma à luz da criação, da liberdade, do pensamento livre. O sujeito se gesta à luz da autonomia, de um lugar “seu”, de

uma posição, de um pensamento. Nesse movimento dinâmico em que, balizados pelas liberdades, sujeitos encontram-se em uma infinita rede de relações e fazem suas formações humanas no mesmo caldo de interações, a Ética assim, também funda-se. Por fundar-se nestes entremeios de relações de sujeitos históricos, atravessados pelos DNAs da Espécie-Sociedade-Indivíduo, não é, então, apenas uma Ética que funda-se. É uma Antropoética. Mas pelos entremeios biológicos-culturais, não é só Antropoética. É a Bioantropoética.

A Bioantropoética, por si só, não se sustenta. Precisa estar em estado de produção, de movimento dinâmico, pois o sujeito que a habita ou que, por ela é habitado, é vivo, sistêmico e complexo. Então, alimenta-se das energias que resultam das fusões antropológicas, biológicas e filosóficas que envolvem a tríade inseparável. Esse é um processo que se retroalimenta, que possui circularidade ativa e retroativa, que constitui combustões, que gera autoproduções, gesta-se num caldo antropológico de linguagem, cultura, poder e saber. Gesta as próprias temperaturas e se gesta na síntese desse caldo. No pensamento proveniente desse caldo. No desenvolvimento das ideias desse pensar sobre esse caldo cultural da linguagem, da cultura, do saber e do poder. Ela, a própria Bioantropoética também é complexa porque é atravessada pelas contingências do meio, da história do sujeito, da subjetividade do sujeito, do poder que circunda o sujeito. Convive com outros elementos, tece e é tecida, tece e destece, autoproduz e se reproduz. Tem, então, relação com a Autoprodução e com a Autopoiese.

Quando Morin refere-se à Auto-Produção, o sentido que é resguardado em seus estudos afina-se com o sentido em que Maturana constrói a Matriztica. Pensar a produção de uma existência que promova uma mudança cultural ética a partir da auto-produção, da Autopoiese, da Consciência de Si, da Potência Orgânica, Espiritual, Social e Relacional que somos. De nossas potências humanas para nos gestar. De nossas autonomias. É o princípio da Auto-eco-organização que o pensamento complexo suscita, o qual discute a autonomia e a dependência; no sentido Moriniano, para o sujeito constituir autonomia, ele deve estar em relação com determinado contexto que o nutre, por meio dos seus fluxos. Para Maturana e Varela (1995, p.125), cada componente de um sistema está profundamente comprometido com todos os outros componentes, revitalizando-se e eco-produzindo uma rede sistêmica.

Não desejamos aprofundar a história da Autonomia ao longo da caminhada humana, pois nosso desejo é focar no conceito de Autonomia em Freire. Entretanto, permitimo-nos trazer alguns conceitos de Autonomia que prendem-se às necessidades do presente estudo.

A Autonomia tem construído-se nos contextos das diferentes maneiras de viver

as culturas e os atravessamentos econômicos e políticos, ao longo da história. O “poder de dar a si a própria lei”, pela etimologia em que *autós*(por si mesmo) e *nomos*(lei) é compreendida por um traço que também vive a tensão dos limites.

Freire propõe uma Pedagogia da Autonomia, entrelaçando-a com os fundamentos da ética, do respeito à dignidade e aos próprios e necessários exercícios de liberdade do sujeito. Para Freire, ninguém é suficientemente autônomo ao ter sua dignidade roubada. Dignidade que constitui-se nas vivências e experiências de um viver calcado na liberdade consciente de se relacionar com o mundo. Nesse pensamento, a Autonomia possui um sentido sócio-político-pedagógico indissociável da dignidade do ser.

Para Freire, construir Autonomia passa por um processo forte, doloroso, tenso, e é condição na construção das decisões, das escolhas, das auto-determinações. Ninguém é espontaneamente autônomo. É algo a ser construído, na tensão dos processos históricos-sociais-culturais que atravessam nossas humanidades.

Não há evolução criadora com seres humanos presos, acorrentados, oprimidos. A Autonomia é a vitalizadora da criação. Quanto mais autônomo se é, mais se produz e se cria, se inventa e reinventa, constituindo processos de autorias - processos autopoieticos. O processo de fortalecimento da Potência Humana nutre-se também pelo processo complexo da construção da Autonomia. Não há potência que desenvolva-se sem Autonomia.

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 desrespeitar 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. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinha o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. Tanto quanto o professor licenciado que rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 1999, p.66).

A opressão desqualifica a potência, minimiza seu valor, impede sua evolução. Essa escola ocidental que temos construído e mantido, por gerações e gerações, é uma escola que inibe a potência, que educa para a submissão, para a concordância e para

a disciplina de corpos, corações e mentes. Um escola dominadora, senhora de suas vontades, dotada de racionalidades absolutas, opressora e autoritária, que nem de longe produz sujeitos autônomos. Há os que escapam-se às tiranias pedagógicas. Nem tantos. Esses cansaram a escola e sofreram os estigmas e as violências simbólicas mais duras, por terem se rebelado à massificação e à condição doutrinária de existir dentro dela.

Finalizações provisórias:

Essa pesquisa desejou se relacionar com uma outra escola. Uma Escola que mesmo em fase embrionária de novos desafios, tem nutrido o desejo de respeitar as humanidades e fortalecer a dignidade humana, condição imprescindível para viver a experiência da autonomia. Mesmo assim, que não nos percamos na ingenuidade de acreditar que lá mesmo, em plenas produções poéticas, não nos encontremos, ora ou outra, movidos pelos resquícios das ditaduras pedagógicas e das narrativas moralistas. Ai de nós, se pensarmos que salvaremos todos os processos, e que haverá uma redenção pedagógica porque um grupo existe em seu desejo de mudanças. Tatuados estamos todos por essa escola perversa - fomos seus estudantes, e por mais que estejamos desejando o respeito às liberdades e às dignidades, dentro de cada um de nós, sempre existem movimentos resquiciosos de vontade de domínio, de vontade de poder, de vontade de submeter. Por isso também é que percebemos na Autopoiese algumas possibilidades horizontais de nos revermos, de nos recriarmos, de gestarmos, o tempo inteiro, novos jeitos de existirmos em nossas próprias existências, que nos permitam ser nós mesmos, professores mais autônomos. Teremos uma dimensão muito maior do que representa a Autonomia para os estudantes, se nos permitirmos vivê-la, como um exercício diário de criação e recriação de nós mesmos. Na experiência de uma professoralidade profunda e verdadeira, há que se produzir Autonomia.

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber Pedagogia, Biologia, como Astronomia, posso cuidar da terra, como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à todos outros (FREIRE, p.106, 1999).

Ao ler a obra *Estética da Professoralidade*, de Marcos Vilela Pereira, deparamo-nos com sua reflexão fundamental sobre a Autonomia que permeia a tecitura da professoralidade:

A professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retida em sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante. É como

quando o sujeito se constitui sempre a partir de um modelo institucional ou culturalmente determinado. A marca é um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser. Não determina. Contamina. Interfere. A identidade é uma determinação, é uma redução das possibilidades do que se pode ser a certo padrão, um estereótipo que tende a se repetir (PEREIRA, p.53, 2013)

Para esse autor, a constituição da professoralidade como marca produzida “é uma diferença na história do sujeito”, provinda de uma escolha, de uma assunção que o sujeito se propõe, de uma desconstrução das ordens já estabelecidas, de um enfrentamento com o que lhe incomodava, construindo, ao mesmo tempo, novos exercícios, novos desafios, que iam, aos poucos, construindo um equilíbrio, para de novo, “*exercitar seus saltos mortais*”. Estaremos arriscando demais, a expressar que esse processo é uma das maneiras de produzir o exercício da autonomia em si?

Ainda nessa obra, densa e tensa, porque nos fala, nos grita, nos toma, Pereira saúda o movimento, que retira sua “*eternidade*”. Esse fragmento é uma celebração do vir-a-ser, considero e aqui, compartilho:

Bem-vindo e bendito seja o movimento, o vir-a-ser, o devir que não me deixa ser eterno. Eternas são as forças que compõem o mundo, as emanções que fazem a trama da existência. Eu estou vivo e sou mortal. Sou finito. Tenho potência infinita, mas sou finito. Por isso, não posso prever os rumos do que vem. Posso, isso sim, colocar-me no mundo de um jeito que responde com coerência ao apelo das composições nascidas do meu respirar. Dessa forma, dou-me a existir com consistência com todos os riscos imagináveis. Cometo a ousadia de comprometer-me com o futuro. E me respeito, sobretudo, porque escolho. E respeito todos os que escolhem, os que se escolhem, os que também investem na autoposição de si. Viver não tem certificado de garantia nem manual de instruções. O manual a gente mesmo fabrica quando aprende a viver vivendo. Não há certificado. A garantia é a própria consistência, é a responsabilidade recheada de coragem (2013, p.170-171).

Quase uma oração a si mesmo, essa escrita desse autor. E a beleza do texto, que não do texto apenas em si mesmo, mas da profundidade do que está sendo dito, merece ser compartilhado para ser, por todos nós, refletido. A beleza que vem de uma realidade, de uma verdade, por isso tão visceral. Real porque não é uma fala de Pereira apenas. É uma fala que é nossa também: ele consegue nos traduzir nela.

Existe uma autonomia na escrita dessa posição tomada. Uma autonomia que o autor não prescinde mais. E que se percorre assim, porque se escolheu assim, em dado momento de sua profissionalidade. Decidiu por uma professoralidade que o mantém sempre em estado de risco, que não concede prescrições, com aberturas suficientes para o novo se apresentar. É uma posição autônoma, que autogesta-se, autoregula-se, organiza-se para desorganizar-se sem problemas, vivendo o caos como processo vital.

Pereira também pergunta, e esperamos também aqui, fazer e convidar a quem lê esse trabalho para que paremos, alguns segundos de intervalo, como o autor coloca, “um intervalo entre o respirar e o expirar”, e pensemos juntos: “Enfim, o que são esses sujeitos que têm atitudes, que estabelecem parceria, que escolhem e decidem, que interferem e são interferidos?”(2013, p.141).

O que são esses sujeitos?

“São indivíduos, localizados no mundo, cuja forma de ser é uma figura de existencialização, forjada em resposta a certa possibilidade de estar em um conjunto de circunstâncias, engendrados, por sua vez, por um leque de forças atualizadas por outros sujeitos, individuais ou coletivos, em prática” [...] “um sujeito é uma forma instituída de ser”. Podem participar de um sistema modelar ou de uma produção de si.” [...] “a crítica, supõe sujeitos autônomos. Entretanto, que grau de autonomia, que tipo de autonomia?”(2013, p.141)

Esse professor que vive a construção de sua autonomia ou a desconstrução da sua potência de autonomia, é o mesmo que colabora nos processos de construção de autonomia das crianças e jovens, dos estudantes na escola, na universidade. Essa é, então, uma questão a pensarmos com responsabilidade e compromisso ético.

Ao propor uma Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire questiona sempre que esforços, nós professores, temos feito para nos constituirmos como seres mais autônomos. Pergunta-nos do quanto temos nos preocupado com a ética, a dignidade e a própria autonomia. Questiona-nos em que medida temos nos preocupado com as capturas das nossas próprias liberdades, libertação essa “a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1983, p.32).

De suma importância no pensamento freireano é que não nos fazemos autônomos primeiro para depois escolhermos, decidirmos. Também que ninguém é sujeito da autonomia de ninguém e que a autonomia é um amadurecimento do ser para si, em processos de vir-a-ser. Portanto, pensar a Autonomia, no corpus dessa trama teórica, é fundamental. Essa Pesquisa legitimou seu compromisso de ter trazido a Autonomia como elemento a ser tecido nas tramas dos estudos dessa experiência poética que se desejou realizar com os educadores, em espaços de formação.

REFERÊNCIAS:

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** - São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **A importância do ato de ler.** - São Paulo: Cortez, 1986.

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

_____. **Pedagogia da autonomia.** - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano.** - São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto R.; YÁÑEZ, Ximena Dávila. **Habitar Humano: em seis ensaios de biologia-cultural.** São Paulo, Palas Athenas, 2009. MORIN, Edgar. **O Método 1. A natureza da natureza.** - Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **O Método 2. A Vida da Vida.** - Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O Método 3. O Conhecimento do Conhecimento.** - Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **O Método 4. As idéias.** - Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **O Método 5. A Humanidade da Humanidade.** - Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **O Método 6. Ética.** - Porto Alegre: Sulina, 2007

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Editora Sulina, 2007

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

A formação pela leitura e a leitura pela formação

Eva Vilma Navegantes da Silva¹
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Tatiane Chagas Lemos²
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência de leitura “livre” realizada no âmbito do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense com o intuito de afirmar a importância da leitura na formação de si e do mundo. O objetivo central deste texto é confrontar os modelos tradicionais de educação que não levam em consideração a singularidade do sujeito, buscando ressaltar a importância da leitura livre para reavivar a paixão pelo ato de ler. Para tanto nos baseamos nos autores Roland Barthes e Jorge Larrosa que reafirmam a necessidade do autor dar seus próprios sentidos ao texto. Sendo assim, sinalizamos nesse trabalho outra possibilidade de uso dos espaços escolares que valorizem a formação como leitura, bem como a leitura como formação.

Palavras-chaves: Experiência; Leitura; Formação; Subjetividade.

“No aeroporto o menino perguntou:
- E se o avião tropicar num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
- E se o avião tropicar num passarinho triste?
A mãe teve ternuras e pensou:
Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?
Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom
senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. E ficou
sendo”.
(BARROS, Manoel. 1999)

INTRODUÇÃO

1 Mestranda em Educação pela UFRJ/RJ.

2 Professora da UERJ e Doutoranda pela Universidade Católica de Petrópolis - UCP/RJ.

Início este trabalho com a obra de Manoel de Barroso e a seu literal desordenamento das palavras não só pela afinidade afetiva com a obra do autor, mas também porque a passagem me remete a uma experiência da aprendizagem realizada para além das metodologias pedagógicas que se propagam na educação. Tal acontecimento foi efetivado na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense /FEBF, onde leciono a disciplina “A criança e sua escolarização.” Nesse lugar de passagem coabitam uma intensidade de desejosa invisibilidade do cotidiano que são pormenorizados na sala de aula.

A proposta intitulada de leitura deleite consistia na leitura livre de textos que marcaram de alguma maneira a vida das alunas do curso de pedagogia, futuras professoras do ensino fundamental. Durante o semestre poucas foram as que trouxeram textos, entretanto como a ideia era fomentar a paixão cabia à opção da não leitura.

A leitura deleite da FEBF foi idealizada por duas professoras do Departamento de Formação de Professores na esperança de criar uma relação mais íntima com a leitura, mais viva, no sentido de pensar o mundo a partir dos textos e a produzir sentidos. Percebendo outro sentido que não estava antes, provocando reações diferentes. Quando surge um sentido diferente o mundo muda, modificando sua própria existência. Desse modo a atividade objetivava pensar um devir singular na educação considerar as subjetividades em tais dinâmicas.

A LEITURA NA ESCOLA

“O gosto de ler desaparece sob o ato de aprender” (BARTHES, 1998)

A epígrafe acima nos traz uma alerta às práticas pedagógicas em sala de aula que sob a máscara da interpretação do texto com bases em técnicas e metodologias de análise nos revela como a literatura tem sido oferecida às nossas crianças, sobretudo as oriundas do ensino fundamental da rede pública.

Para esses alunos a leitura de poemas, contos e outros clássicos da literatura não passam de atividades escolares executadas simplesmente para não repetir o ano letivo. Tal artefato cultural acaba funcionando como um pretexto para outras atividades afins, muito aquém da sua verdadeira função que é um meio de se conhecer e conhecer o mundo e vislumbrá-lo. Isso significa dizer que os textos devem ser lidos, discutidos e sentidos antes de serem analisados a título de classificação, periodização e interpretação. Não pretendemos invalidar tais ações, mas todo esse processo pode vir depois. Parafraseando Todorov (1978): devemos encarar a obra literária como um organismo vivo, para que a “ciência” não mate a capacidade do texto de falar do e para o mundo real, logo, que o próprio leitor não morra como leitor. Sendo assim a arte poética e a

ficcional deve ser apresentada em primeiro lugar, nos anos iniciais de ensino o que irá proporcionar a fascinação pelo inesperado, a capacidade de emocionar que a leitura proporciona.

Para tanto afirmamos a urgência dos documentos oficiais sinalizarem e incentivarem a leitura livre como uma prática no ambiente escolar. Visto que se isso não for sinalizado constantemente tal procedimento passa despercebido diante dos conteúdos disciplinares massificantes, o que ocasiona um distanciamento do verdadeiro sentido da leitura para o aluno.

O lugar da leitura no PCN

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (1997), constitui a um conjunto de proposições elaboradas por especialistas de cada área de conhecimento que devem servir de base para a atuação dos professores. A respeito da compreensão da leitura no referido documento, destacamos o seguinte trecho:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 199,p.53)

Tal documento insinua a leitura para a escrita. Diante da perspectiva desse documento fica nítido que os estudos dos textos acabam sendo utilizado como instrumentos para escrita, alfabetizadora. Apresentamos prosas, contos, lendas etc. para na maioria das vezes trabalhar regras gramaticais, a escrita, pontuação, estrutura e gêneros. Não queremos afirmar que esse trabalho não é necessário, porém não leva em consideração o significado da leitura para o aluno. Nesse sentido tais leituras não conduzem a reflexão sobre os sentimentos humanos, as emoções e caminham para uma total perda de sentido ao distorcer suas finalidades.

As atividades escolares convocam um sujeito não leitor que não se apropria do texto é indiferente ao mesmo. O escritor argentino Alberto Manguel (2004) é contundente ao afirmar que ler vem antes de escrever, lemos para enxergar a nós mesmos e ao mundo. Paulo Freire (1992) em seu livro: *A importância do ato de ler*, também ratifica essa leitura de mundo que fazemos antes mesmos de nos alfabetizarmos. *Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.* (MANGUEL, 2004, p.20)

Mas o que fazer nas escolas diante desse quadro tecnicista que afugenta nossas crianças? O fato é que não basta elencarmos inúmeras críticas às leituras feitas em

sala de aula pelos professores e professoras de todo Brasil. O que nos cabe como pesquisadores e docentes é propormos linhas de fugas diante desse quadro e criarmos alternativas para produção de subjetividade desse aluno-leitor.

Não existe texto literário independente da subjetividade daquele que lê. É utópico pensar que existiria um texto objetivável, sobre o qual diferentes leitores viriam a se projetar. E se esse texto existisse .infelizmente seria impossível chegar a ele sem passar pelo prisma de uma subjetividade. É o leitor que vem completar a obra e fechar o mundo que ela abre , e ele o faz cada vez de uma maneira diferente. (BAYARD, 1998 p.278 in ROXEL, 2012)

O DESEJO COMO PROPULSOR DA LEITURA

O porquê ler esse texto ou outro, porque gostamos mais de um texto do que de outros e assim por diante nos remete ao desejo de leitura, para além das leituras obrigatórias que se trata de um dever por mais que essas sejam cogentes para adquirir certos conhecimentos. A leitura despreziosa permite que o leitor vá se identificando com outros mundos, com outros sujeitos, criando novos sentidos. E se ao ler percebemos novos sentidos que possibilitam uma fuga da realidade. Essa leitura não é mais passiva posto que é produção, produção de subjetividade.

Uma verdadeira leitura, uma leitura que assumisse a afirmação, seria uma leitura louca, não no que ela inventasse de sentidos improváveis (“contra-sensos”), não no que ela “delirasse”, mas por ela captar a multiplicidade simultânea dos sentido, dos pontos de vistas, das estruturas, como um espaço estendido fora das leis que proscrevem a contradição. (BARTHES, 1998, p.41)

Essa leitura verdadeira da qual Barthes enfatiza, conduziria simultaneamente ao paradoxo do leitor porque se ler é decodificar as palavras interpretando-as, numa leitura verdadeira o leitor sobrecodifica, cria seus próprios sentidos à leitura, se produz abrindo se a aventura do pensamento, da linguagem e do encontro.

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA

Tomando como base os estudos do professor Jorge Larrosa (2011), a experiência *é isso que nos passa*, logo um percurso que depende apenas de mim, algo outro que é exterior a mim. Essa experiência enunciada pelo autor pressupõe uma alteridade e seu lugar é o Eu. Esse lugar em mim, ou seja, nas minhas idéias, nas minhas palavras, nos meus sentimentos e emoções foi intitulado por Larrosa de “principio da subjetividade” porque a experiência é subjetiva, diferente para cada um, cada pessoa é afetada de um jeito por um acontecimento, logo é singular.

Pensar a leitura como experiência requer reconhecer o aluno como sujeito sensível, vulnerável a sua própria transformação. Porque *a experiência me forma e me*

transforma (LARROSA, 2011 p.07). Convém pensar o acontecimento da leitura como transformação do sujeito da experiência. Nesse sentido é primordial pensarmos nossos alunos como sujeitos da experiência proporcionando aos mesmos possibilidades da leitura como experiência .

Nas salas de aula contemporâneas os textos são trabalhados, sem dar a devida importância para relação singular do aluno com o texto. Na prática não existe nenhuma correlação com a subjetividade do leitor, logo, não há transformação .O que de fato existe é a preocupação com a compreensão dos textos e ou o seu uso como base para outras atividades desde sistematização da língua.

Os docentes trabalham com contos, prosas e os mais variados gêneros textuais, todavia, essas palavras apenas nos atravessam pois não atribuímos uma relação entre o leitor e texto. O que este trabalho propõe é a abertura de espaços de leitura como formação, ao passo que se trata de uma experiência. E isso requer uma mudança de atitude por parte dos docentes ao proporcionar momentos de leitura verdadeira nesses espaços escolares. A partir de um trabalho feito no curso de Pedagogia da FEBF pensamos em chamar esses espaços de abertura para subjetividade singularizada de “leitura deleite”. Deleite vem ao encontro da proposta de Roland Barthes do “saber com sabor” que reivindica o prazer na leitura.

Faz-se pertinente enfatizar que a subjetividade diferente da individualidade não se estabelece a nível individual e sim em meio aos processos sociais, bem como materiais ela é ampla e móvel. Essa subjetividade segundo Guattari é produzida por agenciamentos de anúncio, produção esta que nunca se completa esta sempre em processo descentrados, estando em conexões com diversas instâncias (psíquicas, sociais, econômicas, tecnológicas, etc) de forma rizomática e podem assumir diversos contornos. A definição subjetividade sugerida por Foucault expressa de forma bem clara como tratamos o termo, para ele a *subjetividade refere-se ao modo pelo qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual esta em relação consigo mesmo* (FOUCAULT, apud LARROSA, 1994, p.55)

Essa leitura verdadeira se insinua não como uma leitura para interpretação textual, nem para responder perguntas futuras. E sim na direção de proporcionar uma relação de alteridade e ao mesmo tempo intimista, num posicionamento reflexivo de fora pra dentro e vice-versa, intencionando uma ação transformadora.

A leitura deleite executada se apresenta como uma experiência sensível e foi proposta a as turmas como uma alternativa ao massacre teórico que formação impõe. Diferente de uma leitura interpretativa para adquirir novos conteúdos que após a leitura não nos transformamos, esses momentos são apresentados diversas leituras do

universo infantil e adulto, leituras que tocaram os sujeitos durante suas vidas que os afetaram e ou continuam afetando de maneiras diferentes. Na proposta, não importa o autor a ser lido, nem a compreensão da leitura por parte das alunas e dos professores e sim qual a relação com o seu eu que essa leitura proporciona, como ela de certa forma vai transformar os docentes, as suas emoções, sua subjetividade e quiçá sua prática. A partir de uma perspectiva profana o que esta no cerne da questão é como essa leitura pode ajudar a transformar o modo de pensardesses sujeitos, o modo de atuar, suas palavras, ou seja sua ação sobre a singularidade de cada um.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A globalização e os avanços tecnológicos ampliam cada vez mais o acesso a livros, obras de artes, notícias nacionais e internacionais, há inúmeras informações no nosso cotidiano. Vivemos antenados com o mundo inteiro, mas alienados de nos mesmos, visto que essa imensidão de informações empobrece cada vez mais nossas possibilidades experiência. Na universidade somos cada vez mais bombardeados com novas publicações, determinações da Capes que mudam anualmente, não nos permitimos uma leitura despreziosa.

No âmbito da escola não é diferente, convivemos com inúmeras publicações didáticas, além dos paradidáticos que no caso das escolas publicas são enviados periodicamente pelo MEC. Livros estes que na maioria dos casos os profissionais da escola não conseguem dar conta de ler, nem a titulo de compreensão por falta de tempo. Esses professores e ou futuros professores da atualidade se assemelham ao que Larrosa identificou como o sujeito da informação que sabe muito, consome muita informação, se capacita freneticamente, mas nada lhe “acontece” não há espaço para experiência em sua vida. Como poderão despertar o desejo pela leitura em seus alunos.

O melhor estímulo para a leitura é a curiosidade. Ela é despertada quando alguém nos fala com entusiasmo de um livro que está lendo ou leu, ou quando sabemos da existência de uma obra cujo autor já admiramos ou que, de alguma forma, relacionamos a outra leitura [...]. Adultos que não lêem não dão exemplo de leitura nem despertam a curiosidade sobre livros. (MACHADO, 1999, p. 99).

Este trabalho enseja a emergência de suscitar nos futuros docentes a paixão pela leitura, ao passo que só podemos suscitar nos outros esse encantamento quando estamos envolvidos. Por isso a importância da valorização da subjetividade no espaço-tempo da Universidade e da escola, evocando a leitura como uma experiência formadora e transformadora.

Cabe ressaltar que não podemos garantir que essa transformação ocorra, pois

a experiência de leitura é única e incerta. O que me afeta de uma maneira, afeta o outro de outro modo ou não. *Só quando há o texto adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência* (LARROSA, 2011, p.14). O que tentamos é criar condições para que isso ocorra, trata-se de um caminhar no escuro sem horizonte de chegada. Não cobizamos resultados nas atividades que denominamos de “leitura deleite” trata-se de mostrar experiências de leitura vivenciadas pelos formadores a relação que os mesmos construíram ou reconstróem com os textos e coloca-la perante outra.

E isso não é limitar-se a uma posição passiva, não é meramente administrar o ato de leitura durante a aula, mas fazer que a leitura como experiência seja possível (LARROSA, 2011, P.15). Porque ela independe das intenções, dos objetivos planejados, a experiência é passional, e depende da sensibilidade do leitor, da sua disponibilidade para escutar. Entretanto, sabemos que nas teorias educacionais, bem como nas praticas educativas torna-se muito difícil a experiência visto que esses espaços se mostram recheados de metodologias e teorias. Precisamos achar espaços para um saber afetado pela sensibilidade, pelas incertezas da vida, aberto ao talvez.

REFERÊNCIAS

BAYARD, Pierre. **Qui a tué Roger Acroyd ?**. In: ROXEL, Annie. Práticas de leituras: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução Neide Luzia de Resende e Gabriela Rodella de Oliveira. Cadernos de Pesquisa. São Paulo Jan./Abr. 2012, vol.42.no.145, p.272-283.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Salamandra, 1999

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

___ **O Prazer do texto**. Tradução J.Guisburg. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez.2011

___ **Literatura Experiência e Formação**: Uma entrevista com Jorge Larrosa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber. Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Lamparina, 2007

___ **Tecnologias do eu e Educação**. In: SILVA. Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação: estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente**. São Paulo: Ática, 1999.

MANGUEL, Alfredo. **A História da Leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **Os Gêneros do Discurso**, Lisboa, Edições 70, 1978.

A lei 10.639/2003 e o livro didático de história dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de pesquisa

Margareth Maria de Melo¹ (UEPB)

Patrícia Cristina de A. Araújo² (UEPB)

Resumo

Educar é um ato político porque não se fica neutro frente ao mundo. É preciso definir que sociedade se deseja. Que modelo de educação desenvolver? Que tipo de escola construir? Que ser humano formar para esta sociedade? Mas Freire (1983) nos ensinou que ninguém forma ninguém; as pessoas, nas relações que estabelecem tanto com o mundo como com os outros sujeitos, vão se formando mutuamente, se humanizando. Nestas relações, somos sempre aprendizes. Nosso sonho é viver numa sociedade sem racismo. Para tanto, precisamos, desde já, trabalhar para combater todas as formas de preconceito e discriminação. Neste artigo, trataremos de uma experiência de pesquisa sobre a Lei n. 10.639/2003 e o livro didático (LD) de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossa proposta objetiva discutir como o LD, nesta modalidade de ensino, aborda a questão racial afro-brasileira. Especificamente, nosso intuito foi verificar como, nos conteúdos que permeiam este material didático, o povo negro é representado. Objetivamos ainda identificar de que forma as imagens destes sujeitos sociais são apresentadas neste material pedagógico através de sua história e cultura. Nossa abordagem metodológica está ancorada numa pesquisa bibliográfica e documental, em que, a partir de reflexões em legislações educacionais sobre a temática étnico-racial e em pesquisa realizada com coleções de LD, observamos como este tema é tratado. A partir da pesquisa, constatou-se que essa temática precisa ser aprofundada neste nível de ensino, no sentido de ampliar os conhecimentos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula, visto que a ausência de informações é significativa. Concluímos que a produção de material didático utilizado no ensino de História posterior à Lei n. 10.639/2003 apresenta inovações na abordagem da temática afro-brasileira e africana no cotidiano escolar. Entretanto, percebemos necessidades de construir novas percepções sobre estas culturas e suas histórias na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Livro Didático. Ensino de História. Temática Afro-brasileira.

1 Professora titular de Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (campus I).
E-mail: <margarethmmelo@yahoo.com.br>.

2 Professora titular de Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba (campus I).
E-mail: <cristina-aragao21@hotmail.com>.

INTRODUÇÃO

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [Paulo Freire](#)

A epígrafe acima nos permite pensar que ensinar é possibilitar o encontro de saberes, de modos de vida e de culturas que, em interação a partir do ambiente escolar, favorece a construção de sujeitos e sua conscientização política, social e educacional. Se compreendermos que a educação cria possibilidade, vista como um ato político, esta permite que o educando possa construir valores, princípios ético-humanos a partir do espaço de educar, entre os quais chamamos a atenção para a escola.

A escola, em nossas proposições, é vista como lugar de formação de identidade, construção de saberes, de conflito e confronto, mas também um espaço dialógico, em que a prática de uma pedagogia do diálogo permite que a diversidade cultural e humana que faz parte da escola seja vista por outros, ou seja, este diálogo é capaz de mover ações de integração, solidariedade e interação entre as diferenças.

Uma sociedade sem racismo é a nossa utopia. É o que nos move a continuar na luta cotidiana contra o preconceito e a discriminação. A sociedade brasileira é uma pluralidade cultural que deve ser reconhecida e valorizada “[...] para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática” (BRASIL, 2001, p.21).

No presente artigo, propomos pensar a educação étnico-racial como um ato político, de conscientização, de ação cultural e histórica a partir da escola. Baseamo-nos na Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatória a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica e a repercussão desta Lei, enquanto política afirmativa, no espaço do livro didático de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partimos, deste modo, de uma experiência de pesquisa desenvolvida em escolas públicas municipais de Campina Grande – PB, vinculada ao projeto PROPESQ – Programa de Incentivo à Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba. As ações desenvolvidas permitiram perceber como as questões africanas e afro-brasileiras estão sendo pontuadas ou não no LD de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trazer a discussão e reflexão em torno do livro didático é significativo, para que possamos compreender, através deste material pedagógico, como o trajetar histórico, cultural e os aspectos educacionais que fazem parte das culturas africanas e afro-brasileiras são nele representadas.

A abordagem metodológica que nos conduziu como horizonte de pesquisa foi

a pesquisa bibliográfica e documental, com a análise de conteúdo dos livros didáticos utilizados por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de discutir como o LD, nesta modalidade de ensino, aborda a questão racial afro-brasileira. Especificamente, nosso intuito foi verificar como, nos conteúdos que permeiam este material didático, o povo negro é representado. Objetivamos ainda identificar de que forma as imagens destes sujeitos sociais são apresentadas neste material pedagógico através de sua história e cultura.

A pesquisa partiu da discussão em torno da Lei n. 10.639/2003 e de suas propostas para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Nosso enfoque foi dado na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais, através do diálogo empreendido entre História e educação, permitindo a construção de uma interface de saberes, intercambiando estes campos para a discussão em torno do tema proposto, o livro didático de História e a questão racial na perspectiva da negritude.

Este texto, portanto, está articulado em dois momentos. Num primeiro momento, empreendemos reflexões sobre a Lei n. 10.639/2003, o livro didático e o papel sumamente importante que este material pedagógico tem no contexto da sala de aula. No segundo momento, apresentamos como a pesquisa se desenvolveu e os resultados alcançados.

1 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A QUESTÃO AFRO-BRASILEIRA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

O livro didático, enquanto espaço de ensino-aprendizagem, pode propiciar a formação de uma consciência histórica em que os sujeitos da aprendizagem se posicionem frente às questões do seu tempo e aos desafios cotidianos da escola, do contexto histórico-social e da diversidade humana e cultural.

Visto assim, o livro didático de História torna-se importante material na construção do conhecimento do educando e na prática de ensino do educador. Desse modo, torna-se fundante questionar como os saberes contidos no livro didático de História fomentam uma pedagogia do diálogo entre educador e educando, possibilitando a este último aprender historicamente os aspectos pertinentes que fazem parte do viver social e cultural (FONSECA, 2008; PINSKY, 2009).

No contexto da sociedade brasileira, algumas culturas, a exemplo das culturas africanas e da afro-brasileira, foram durante muito tempo, invisibilizadas no livro didático de História. Estavam presentes nos conteúdos das imagens e mesmo dos textos; entretanto, estavam ausentes (D'ADESKY, 1997).

Assim, é preciso partir de uma perspectiva de educação alçada no diálogo, na conscientização dos sujeitos educativos (FREIRE, 1983), para que se problematizem os conteúdos e imagens referentes ao povo negro. Essa ação pedagógica pode ser viabilizada pelo livro didático quando o docente possibilita a formação de uma consciência étnico-racial, no sentido de respeitar os valores africanos e afro-brasileiros na escola, de modo a colaborar para minimizar os estereótipos construídos e a visão negativada que ainda subsiste na sala de aula, pois, durante muito tempo, o que vigorou foi a culminância da cultura europeia e o aprendizado desta cultura (HORN & GERMINARI, 2009; CAVALLERO, 2001).

A partir da Lei n. 10.639/2003, a tematização da questão racial negra no livro didático veio possibilitar outras leituras, não apenas das representações históricas sobre o povo negro no material didático de História, mas, sobretudo, contribuir para criticizar as maneiras como a escrita da história de negros e negras no livro didático é elaborada.

2 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS COM A LEI N. 10.639/2003 NA ESCOLA E O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

A experiência de pesquisa no projeto PROPESQ iniciou em 2011, com um grupo de quatro professoras e seus orientandos. Sob a responsabilidade da professora Margareth Maria de Melo, estavam cinco alunas de Iniciação Científica (IC) do curso de Pedagogia da UEPB. Algumas desistiram e foram substituídas por outras; as que perseveraram só saíram do grupo quando concluíram o curso, apresentando a pesquisa numa monografia, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Inicialmente, estudamos os documentos oficiais que tratam da temática afro-brasileira. Depois, fomos a campo com um questionário cujo objetivo era nos permitir conhecer a realidade das escolas públicas, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de Campina Grande.

Neste momento do estudo e da pesquisa de campo, nosso grupo se uniu ao grupo da professora Cristiane Maria Nepomuceno (coordenadora do projeto). Elaboramos um questionário mais amplo, que permitisse obter o perfil das escolas. Priorizamos a zona urbana e uma escola de cada polo, visto que a rede é dividida, compreendendo mais ou menos três ou quatro escolas por polo. Assim, o grupo de dez alunas conseguiu atingir a maioria dos polos.

A atenção do nosso grupo estava voltada para dois aspectos específicos. Primeiro, saber se era adotado um LD de História nas escolas e como ele tratava a questão negra e, posteriormente, verificar como, no curso de formação docente, era

trabalhada essa temática. Com a continuidade da pesquisa, a discussão sobre o LD foi se avolumando ao longo do tempo, e não foi possível atingir o segundo propósito, ficando para um momento posterior.

Foi constatado que todas as escolas adotam um livro didático; elas têm autonomia de escolher e adotar o livro que desejarem. Nas bibliotecas das escolas, foram encontrados outros materiais didáticos, paradidáticos e alguns professores relataram suas dificuldades sobre o trato desta temática. Em destaque, a falta de conhecimento sobre a Lei n. 10.639/2003, a África e a história do negro no Brasil. Como trabalhar esses conteúdos se os professores não tiveram formação? Diversas iniciativas de formação continuada estão sendo propostas, tanto por parte dos municípios, do MEC e do Movimento Negro. Esses temas são complexos e exigem estudos e pesquisas.

Essa mesma dificuldade foi constatada entre as alunas de IC. Organizamos uma programação de estudo sobre os documentos oficiais que tratam da temática afro-brasileira, a história da África e a história do negro no Brasil. Todas ficaram impressionadas com a riqueza que esses estudos proporcionaram, porquanto, ao longo do curso, nos componentes curriculares obrigatórios, pouco se trabalhou sobre essa questão africana e afro-brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) alertam para que o corpo docente esteja atento à sua própria mudança de mentalidades e práticas. Essa temática exige um olhar para si mesmo, no sentido de refletir sobre suas atitudes, valores, desafiando todos a enfrentar seus próprios preconceitos e superá-los, desde os professores da Educação Infantil até os vários níveis do Ensino Superior.

Retomando à pesquisa, resolvemos estudar alguns destes livros adotados na rede municipal e buscamos toma-los de empréstimo na própria escola. Algumas tinham LD disponíveis; outras, não. As alunas de IC se distribuíram cada uma trabalhando com um ano letivo, do segundo ao quinto ano. Elas conseguiram entre três ou quatro livros de editoras diferentes.

Uma das alunas iniciou seu estudo buscando livros anteriores à Lei n. 10.639/03, pois gostaria de comparar as mudanças ocorridas. Tal foi sua surpresa ao constatar a existência de um LD, edição de 2001, que dedicava uma única frase ao longo de todo o material sobre o trabalho escravo.

Nos estudos, constatou-se que todos os livros, quando abordavam a questão negra, evidenciavam alguns aspectos da história do negro no Brasil, categorizados como tráfico, trabalho escravo e abolição. Foram estudadas edições de 2001, 2008, 2010, 2011 e 2013. Isto permitiu perceber uma evolução na abordagem dos conteúdos. As edições mais recentes apresentavam significativas mudanças, apesar de ainda ser

pouco conteúdo, o que permitiu fazer uma nova categorização, além da que foi citada anteriormente, a saber: a África, a resistência negra, o processo abolicionista, o pós-abolição, diversidade cultural e protagonismo negro. Estas temáticas começam a ser trabalhadas tanto nos conteúdos como através de imagens, permitindo que as crianças se identifiquem e se reconheçam no LD.

Segundo Silva (2011), que fez pesquisas em livros didáticos de português sobre a representação do negro nos textos e ilustrações,

essas mudanças podem concorrer, em grande parte, para a construção da autoestima e autoconceito da criança negra, para aceitação e integração com as crianças pertencentes à sua raça/etnia, uma vez que a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a autorrejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado, bem como para o reconhecimento e respeito do negro por parte dos indivíduos de outras raças/etnias (SILVA, 2011, p.13).

Assim, uma necessidade que se projeta é trabalhar a questão da identidade negra, visto que esta é uma questão muito complexa na realidade brasileira. Muitos estudiosos apontam que a identidade não é algo dado e imutável, é um processo que se desenvolve ao longo da vida do sujeito.

A identidade é sobretudo relacional, pois é através da relação com o outro que a pessoa se percebe alguém e diferencia o que deseja ser. Esse processo envolve os significados que são adotados no grupo social, o momento histórico e as condições de vida da pessoa, isto é, as relações que ela estabelece no grupo (MELO, 2012, p. 185).

Como vimos anteriormente, com a mudança que se inicia no conteúdo do LD, a identidade negra poderia ser uma categoria mais presente, pois o público alvo da Educação Básica vivencia um processo de formação e tessitura de identidades. Para Munanga (2010), a cultura brasileira não é mestiça, sincrética, e, sim, plural, partilhada por todos. Nesse sentido, a identidade é uma questão complexa porque é preciso enfrentar o ideal e a ideologia de branqueamento.

Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações do poder (MUNANGA, 2010, p.453).

Destarte, é preciso entender que a identidade não é uma questão simples. Ela é um processo que se vivencia ao longo da história de cada sujeito, nas relações que são estabelecidas e, dependendo dos contextos e das relações de poder, esta é tecida numa relação de negociação. Não se trata de algo dado, estático, permanente, imutável.

Será que os docentes do Ensino Fundamental estão preparados para compreender a temática da identidade negra?

Para chegar a esse resultado, como visto anteriormente, trabalhamos com a análise de conteúdo qualitativa. Nas primeiras pesquisas, foram estudados livros de coleções diferentes aleatoriamente, e se constatou que o que talvez estivesse faltando no conteúdo daquele ano letivo poderia ter sido tratado em ano anterior ou posterior. Esta questão levou a uma mudança no rumo da pesquisa, pois passamos a estudar as coleções completas. A escolha destas coleções levou em consideração uma consulta prévia às escolas. Foram analisadas as três coleções mais citadas.

No tocante ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD - percebemos que sua história contribuiu muito para a melhoria da produção do LD, mas nos questionamos sobre o fato de a Lei n. 10.639/2003 já ter completado mais de dez anos e ainda se constatar tantos equívocos nos textos, nas imagens e na própria distribuição dos conteúdos. Além disso, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam inclusive sobre os conteúdos que devem ser tratados desde 1997, mas, mesmo assim, encontramos textos que, ao invés de valorar as diversas culturas que formaram o povo brasileiro, hierarquizam, folclorizam, não contribuindo com o combate ao racismo.

Como esse programa poderia exigir mais das editoras para que mudem suas abordagens? Ainda parece muito forte, inclusive nos documentos oficiais, que negros e indígenas deram uma “contribuição” para a formação do povo brasileiro. Mas isso é outro equívoco. Esses povos construíram essa nação e continuam fazendo nossa história. No nosso cotidiano, a presença negra é significativa. A influência desta etnia em vários aspectos da vida do povo brasileiro é uma realidade; por que não reconhecer, valorizar, positivar e trabalhar essa questão nos LD?

Assim, percebe-se claramente o peso político do ato de educar. Trazer para o cotidiano escolar a temática africana e afro-brasileira é uma decisão política, eivada de desejo de mudança, transformação, combate ao racismo e à discriminação.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental devem tratar a questão africana e afro-brasileira não pela imposição de uma Lei, mas por conta da forma como a sociedade brasileira foi gestada. É preciso que se compreendam os contextos históricos para serem mais bem trabalhados, eliminando o mito da democracia racial e evidenciando as lutas e resistências que favoreceram o reconhecimento da bravura e persistência do povo negro na conquista de seus direitos.

A Lei n. 10.639/2003 é resultado da luta do Movimento Negro. Desde o período escravocrata, os negros nunca aceitaram a condição de escravos, subalternos, marginais. Sempre lutaram por dignidade, liberdade e cidadania. A trajetória do movimento do

século XIX até os dias atuais (século XXI) não aparece nos LD. São pequenas referências às revoltas, aos quilombos, as quais não permitem a compreensão das conquistas e da presença negra, sua cultura e história, marcantes na sociedade brasileira.

Albuquerque & Fraga Filho (2006) apresenta a história do negro no Brasil e um destaque se refere à resistência negra e à luta do negro após a abolição para se inserir no mercado de trabalho e ser reconhecido como cidadão de direitos. Os cursos de formação continuada precisam ser oferecidos para os professores que já trabalham na rede se apropriarem dessa história e cultura e nos cursos de formação docente essa temática deve ser mais trabalhada para que os professores possam desenvolver um trabalho que favoreça a mudança de posturas e práticas discriminatórias no cotidiano escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 23) determinam

a inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

Essa é uma urgência, pois, com as mudanças presentes nos LD, os docentes necessitam compreender a história a partir de outra ótica, em que negros e indígenas são protagonistas, e estarem abertos a novas relações étnico-raciais.

Outro aspecto relevante que merece destaque são os novos conhecimentos sobre a História do povo negro, desde a África até os dias atuais nas áreas remanescentes de quilombo. Alguns LD apresentam que a escravidão foi um fenômeno que ocorreu em diversas sociedades, a exemplo de Grécia e Roma; isso não ocorreu só com o povo africano.

É preciso discutir sobre a riqueza das sociedades africanas, sua diversidade cultural, seus conhecimentos nas mais diversas áreas e, em especial, seu desenvolvimento econômico, político e social. Os africanos não eram selvagens, como muitos afirmaram. Estudar a história da África é uma condição para se compreender a sociedade brasileira.

Outro aspecto relevante apresentado foram as imagens de negros e negras nos LD. Algumas são pinturas que retratam a visão do europeu sobre o povo negro e/ou romantizam as cenas do cotidiano do povo negro, ou são caricaturas que desfiguram as pessoas negras. O detalhe é que, nas edições mais recentes, os autores problematizam essas imagens, permitindo uma nova compreensão daquele momento histórico, o que

favorece o diálogo e o desenvolvimento do senso crítico.

Nas edições mais antigas, as imagens dos negros estão associadas a trabalhos subalternos, à marginalidade e à escravidão. É preciso estar atento, pois é sutil a influência da ideologia do branqueamento permeando essa discussão. Os docentes precisam estar abertos para problematizar, questionar e favorecer uma reflexão crítica sobre essa questão.

Segundo Munanga (2009), o negro vivencia um processo de alienação, pois ele desconhece sua história, cultura, cor, corpo, gerando um sentimento de inferiorização, baixa autoestima, falta de consciência política e histórica. Segundo o autor, a recuperação da identidade negra “[...] começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (MUNANGA, 2009, p. 19).

Se a imagem negra no livro didático só retrata aspectos negativos, isso poderá gerar rejeição entre as crianças. Mas, se apresenta aspectos positivos, sem negar a realidade das comunidades negras carentes, poderá auxiliar a formação da identidade, e um aspecto positivo da história negra é a resistência, as lutas e conquistas que geram o orgulho negro. O desafio está colocado: que postura política o educador irá assumir de combate ao racismo?

Assim, essa temática étnico-racial é eminentemente política. Não pode ser desprezada porque a nação brasileira é resultado de três matrizes culturais. Elas devem ser reconhecidas e valorizadas na sua plenitude e estudadas desde os primeiros anos escolares.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Essa experiência de pesquisa foi de extrema importância para a formação das alunas de IC, para as professoras da pesquisa, e está contribuindo para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental. Ela permitiu conhecer o quanto o LD de História apresenta lacunas e ainda precisa ser mais estudado e discutido, pois os equívocos podem reforçar uma visão etnocêntrica ao invés de combatê-la.

As mudanças presentes começam a ajudar na identificação e autoconhecimento sobre a negritude, o que poderá ser útil à reflexão sobre identidade negra. Esta é uma questão complexa, que exigirá mais estudos. Na formação inicial e continuada, é urgente o tratamento desta temática afro-brasileira e africana, pois como trabalhar um conteúdo que não se conhece, não se estudou? O desafio é conseguir espaço para essa

formação.

Considerar essa questão na formação docente e nos currículos da escola básica é uma conquista política do Movimento Negro, porquanto a Lei n. 10.639/2003 é resultado da luta deste movimento, é uma reivindicação antiga do povo negro, que só agora chegou à escola. Toda iniciativa para efetivá-la é outra conquista. Isso exige o enfrentamento do nosso preconceito e racismo no cotidiano escolar.

A partir da pesquisa realizada com os livros didáticos de História, esperou-se inicialmente obter um perfil da visão elaborada sobre a cultura africana e afro-brasileira. De modo que, a partir desta amostra feita, pudéssemos compreender quais os limites que ainda vigoram na escola no que se refere ao segmento étnico-racial e à aplicação da Lei n. 10.639/2003, a partir do livro didático de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A marca principal desta pesquisa girou em torno da discussão realizada através da proposta de uma educação para as relações étnico-raciais a partir da visualização da cultura afro-brasileira no livro didático e na tentativa de compreender como este expressa elementos afro-brasileiros no ambiente escolar.

A pesquisa nos oportunizou refletir sobre a questão racial na escola, especificamente na perspectiva do livro didático, conduzindo à reflexão sobre a formação de professores, currículo, prática pedagógica, representação cultural, a temática da diversidade, diferença, identidade e como esta forma de elaboração acerca da história e cultura negra pode possibilitar ou não sua inserção na escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma História do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEE, 1997.

BRASIL. **Lei n. 10. 639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 2 mar. 2015.

CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, UFBA, 1997, p. 19-20.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de história**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HORN, G.B.; GERMINARI, G.D. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

MELO, M. M. **Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de Pedagogia**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P.E. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 444-454.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PINSKY, Carla B. (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Ana Célia da. **A representação do negro no livro didático: o que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

Madeira, Rosa (2009) *As crianças como participantes na reconstrução de contextos e processos de intervenção na família e na comunidade* in *Infância, Família e Comunidade*. As crianças como actores sociais. Teresa Sarmento (org.), Fernando Ilídio Ferreira, Pedro Silva, Rosa Madeira; Editor: Porto Editora ISBN: 978-972-0-34464-9

As crianças como participantes na reconstrução de contextos e processos de intervenção na família e na comunidade

*Rosa Madeira*¹

Introdução

Neste trabalho pretendemos revisitar criticamente dois processos de Intervenção Comunitária em que as crianças participaram activamente na resolução de problemas que eram percebidos pelos adultos – pais, profissionais e outros agentes da comunidade – como circunstâncias de risco ou como obstáculos à normalidade dos seus percursos de desenvolvimento, aprendizagem e inserção social.

Com esta abordagem procuramos criar condições para aprofundar a discussão aberta e estimulada pela sociologia da infância sobre a importância de se atender às concepções de infância que estão na base das decisões e das práticas dos adultos. Adultos que organizam os mundos de vida quotidiana das crianças, sob o compromisso de garantir os seus direitos de protecção, de provisão de bens e serviços que garantam o seu bem-estar e mais recentemente, os direitos de participação, consagrados em 1989, pela Convenção dos Direitos da Criança.

Pensamos que esta discussão poderá contribuir para a problematização da invisibilidade e consequente desqualificação do papel social activo que as crianças desempenham efectivamente na estruturação e significação das relações sociais que são reproduzidas nas/pelas famílias e escolas, enquanto contextos de vida quotidiana onde se sente o impacto de mudanças económicas, sociais e culturais que são estruturadas à escala global. Com a desestabilização dos espaços, dos tempos e das práticas de socialização, torna-se fundamental reconhecer a existência e a competência social das crianças, enquanto potenciais parceiros dos adultos face a problemas que reclamam debate num espaço público que é preciso revitalizar através da intervenção comunitária.

Para explorar a possibilidade de mudança do lugar social da criança que aqui propomos, começaremos por nos aproximar conceptualmente da comunidade, ou seja do espaço que Castel caracteriza como lugar “onde a segurança é garantida no essencial com base na pertença directa a uma comunidade e depende da força de vínculos comunitários”, “quando dominam os laços que unem a família, a linhagem e os grupos de vizinhança, e onde o indivíduo é definido pelo lugar que ocupa numa ordem hierárqui-

ca” (cf. Castel; 13; 2005). Aqui, referimo-nos a comunidade como território geográfico, político e social e como espaço de imersão e trocas sociais desiguais e de produção de sentido, co-habitado e animado por adultos e crianças.

Antes de apresentar os dois projectos que aqui tomaremos como matéria da discussão sobre as potencialidades da participação das crianças, imaginada como uma relação de parceria com os adultos, iremos esclarecer o modelo de análise e de intervenção social que serviu de mapa cognitivo na concepção e dinamização dos mesmos e faremos uma breve caracterização do contexto social e histórico da sua emergência.

No relato das experiências procuraremos dar ênfase aos momentos de tomada de decisão. Consideramos que tais momentos foram cruciais para que a acção social das crianças tivesse sido reconhecida, intencionalmente investida e incorporada pelos adultos, no processo social em que as respostas para os problemas que justificaram o pedido de intervenção foram imaginadas e mantidas como desafios de cooperação entre adultos e crianças, ligados e separados pela diferença de mundos sociais, interiorizados e construídos na interacção entre pares, como oportunidade e constrangimento.

Finalmente, faremos sobressair algumas especificidades locais e dos processos de intervenção dos adultos que, na nossa perspectiva, ilustram a diferença entre os dois modos de conceber a infância e a garantia do exercício de direitos pelas crianças.

Concluído este trajecto, esperamos ter criado condições para propor a intervenção comunitária como acção política que pode contribuir para a reestruturação e re-significação das relações intergeracionais, pela problematização da invisibilidade e valorização das potencialidades e efectividade da participação cidadã das crianças. As crianças que todos os dias transitam entre o espaço da família e da escola, pressionadas pelas relações de consumo e de competitividade alimentadas pelo mercado, sem que a sua voz seja ouvida no espaço público, constituído entre o estado e a comunidade; espaço que precisa ser revitalizado pela (inter)acção consciente e informada de adultos e crianças.

1. A trama das relações sociais como desafio à Intervenção Comunitária

Tal como refere Caride (2007), o termo comunidade tanto pode designar entidades supranacionais, nacionais, regionais e locais, como pode definir âmbitos de convivência e de interacção social, bem como, denominar práticas, serviços, invocar iniciativas de interesse colectivo ou identificar correntes de pensamento político, por fazer parte de um jogo de representações múltiplas, das quais derivam significados que substantivam e adjectivam realidades, processos e interesses muito díspares. A dificuldade de clarificação conceptual e a multiplicidade das realidades que podem ser representadas como comunidade ou adjectivadas como comunitárias, faz com que a sua utilização implique alguns riscos, sinalizados por Barbero y Cortés (2005) e discutidos por Caride (2007), que gostaríamos de acautelar no nosso discurso. Os referidos autores reportam-se ao risco de induzir imagens da realidade que (i) encubram a complexidade e heterogeneidade das realidades sociais a que nos referimos; (ii) sugiram uma interpretação mítica, que possa velar ou ocultar as políticas e actuações das instâncias

de administração e de governo; (iii) reforcem a marginalização dos sectores sociais que *não contam com os atributos necessários para definir os seus problemas como necessidade legítima e preferente* pela invocação de representações dominantes que reproduzem a voz da classe média; (iv) subestimem o facto de que nem todos os interesses e ilusões são partilhados por todos os grupos (cf Caride, 2007: 157-158).

Para tal, retiraremos do debate sociológico, que parte da distinção bipolar comunidade-sociedade, proposta por Tonnies, apenas algumas reflexões que nos ajudem a esclarecer a natureza da teia de relações sociais sobre as quais se tece a intervenção comunitária. Neste sentido, parece interessante lembrar aqui a perspectiva de Weber (1997) de que a organização da vida social não pode ser entendida estritamente como resultado do cumprimento de regras partilhadas ou da coordenação racional de interesses e motivações, pretendida pela modernidade. O espaço social é um lugar onde se cruzam, sobrepõem e contradizem acções e disposições radicadas ora no sentimentos de identidade e de pertença social e local, ora na racionalidade e especialização de saberes e poderes legitimados pelo Estado. A desarticulação da lógica das actividades de trabalho, das representações simbólicas e das estruturas de organização e de poder empreendida pela modernidade não foi suficiente para substituir as relações de pertença comunitária, baseadas na solidariedade afectiva e tradicional. Os modos de acção, de relação e de socialização não deixaram de ser atravessados pela solidariedade afectiva que caracteriza as relações de pertença comunitária apesar da separação entre a actividade racional, dirigida a obtenção de fins específicos e a actividade social, orientada por valores, com que se pretendeu construir uma sociedade fundada no ajustamento de interesses dos sujeitos e dos grupos por motivos racionais ou pela união de interesses idênticos.

No entanto este facto, não nos deve levar a supor que existe uma coesão social espontânea baseada nos afectos. Tanto os adultos quanto as crianças habitam e são habitados por um campo social e simbólico, que contrapõe diferentes lógicas de acção, formas de saber e de poder que alimentam os processos de reprodução e transformação social. Interessa antes lembrar que sendo a Comunidade o espaço estrutural onde se agregam as identidades este é também o lugar onde são criadas as *alteridades e se constrói a diferença* e onde *se produz e exerce o poder social da diferenciação desigual, que autoriza alguns grupos a exercerem o privilégio de definir e excluir o outro (que não pertence) como estranho, o que o incapacita a definir-se e a representar-se a si próprio*. No entanto como adverte o autor o campo onde predominam as relações radicadas no princípio da comunidade, é aquele que parece mais aberto a novas formulações, na medida em que *a forma de saber e de poder aí produzidos não foram submetidos à hiper-especialização técnico-científica ou à burocratização que produz um excesso de regulação* (cf. Sousa Santos, 1999; 2001).

É nesta abertura que vemos a possibilidade de reconstrução social e simbólica do lugar ocupado pelas crianças através de uma Intervenção Comunitária em que o efeito estruturante das hierarquias e diferenciações sociais estabelecidas por critérios racionais, tais como a profissão, as qualificações académicas formais, o local de residência, tipo de bairro ou de habitação, as afinidades ideológico - políticas devem ser

atendidos com o mesmo cuidado que as divisões geradas pelas relações de pertença e de identidade entre grupos que detêm ou não a propriedade privada dos meios necessários à vida. Todas estas diferenciações estabelecem diferentes graus de proximidade e distância espacial e social, e que impõem aos diferentes grupos exigências culturais e sociais próprias atravessam os contextos de existência social das crianças, enquanto sujeitos e enquanto categoria social.

A virtualidade que encontramos nos dois projectos que aqui apresentamos parece decorrer do reconhecimento desta complexidade, pelo facto dos profissionais envolvidos terem encontrado suporte teórico no modelo de análise e de intervenção comunitária que apresentaremos a seguir e que permite imaginar o campo social como uma “trama viva” (Ferrarotti;1985) onde as subjectividades e os percursos singulares expressam relações de dominação.

Caldeira (1979), que teorizou o modelo antropológico para a análise e intervenção comunitária, na segunda metade dos anos 70, considera que *um sistema de relações sociais não é nem um organismo nem uma máquina e que a sociedade enquanto sistema de relações sociais, e o seu funcionamento, são o resultado da sua acção sobre si própria; que é a um tempo, reprodução, adaptação, criação e produção de si própria.*

A intervenção comunitária apresenta-se então como organização da desordem da comunidade real em comunidades históricas reais que, segundo Caldeira (1979), estão esmagadas e desagregadas pelo sistema de produção-salário-consumo e pela alienação cultural. A mudança social que se pretende geral é construída a nível dos grupos que *fazem-se, fazendo-se como centros de poder de controlo e de decisão sobre os organismos que lhes prestam serviços, produzem e distribuem bens, etc.*

Segundo o autor, os grupos animados como comunidades de interesse constituem espaços relacionais vivos, onde os momentos de abertura à realidade exterior se alternam com momentos de reflexão sobre si mesmos, sobre a sua praxis, face à mesma realidade que querem transformar. A ampliação de condições de liberdade de expressão e a liderança múltipla entre pessoas, cujos saberes e experiências são escutados numa atitude de aceitação incondicional positiva, deve assegurar que a praxis do grupo persiga a sua conscientização sobre critérios, regras e práticas. Tais critérios estruturam as relações sociais instituídas, constituindo-se como contra-poder, formal e informal, à “burocratização do mundo e da vida” que caracteriza as organizações, onde os fluxos da comunicação são fixados pelo organigrama e tendem a auto-justificar a existência da própria organização.

São estes grupos, constituídos na base do interesse de intervir na comunidade real, que exercerão sobre ela um trabalho de animação de processos de mudança. Animação que é entendida, investida e analisada criticamente como prática social (i) de aprendizagem da actividade democrática participada conscientemente pela população que exerce um papel activo no futuro comunitário, social, cultural, político e económico; (ii) de compreensão do projecto de construção colectiva, facilitado por uma actividade criadora tanto de contestação, quanto de integração; (iii) de transformação da comunidade num grupo consciente e solidário, que está presente na sociedade, se

responsabiliza e participa activamente para associar toda a comunidade ao seu desenvolvimento e ao dos seus membros (cf. Campiche, Hippolyte e Hipólito, 1992).

Caldeira considera também que é “ideologicamente fulcral” a análise do efeito do poder profissional instituído, sobre a autonomia dos sujeitos que formam as comunidades de interesse, devendo a equipa actuar *para anular-se e para ceder o poder à comunidade, negando o seu paternalismo, seu exclusivo saber científico e técnico especializado, a sua vontade de normalizar e curar as pessoas para a cadeia de produção*. Esta postura de intervenção é fundamentada no existencialismo, na prática dialógica centrada de Rogers e a pedagogia de Paulo Freire (1997), que colocam a pessoa no centro de toda a acção, enquanto sujeito que se reconhece e é reconhecido pelas comunidades de interesses de que faz parte. Nesta perspectiva, o sujeito surge como nó de relações sociais, o que implica que as redes de relações sociais sejam analisadas tendo em conta a dimensão pessoal, interpessoal, grupal, organizacional e institucional - societária.

Não podemos deixar de sublinhar ainda que os dois processos de intervenção comunitária aqui visados tiveram inspiração mais directa na praxis proposta por Paulo Freire (1997), que vê a possibilidade de transformação social surgir da prática de conscientização de indivíduos que, através do *diálogo – mediado pelo mundo – com os outros*, problematizam as relações de opressão que os impedem de se reconhecerem sujeitos da própria história. O ponto de partida de qualquer intervenção sócio-educativa é o reconhecimento do universo simbólico e social onde os grupos oprimidos encontram os seus recursos de significação do mundo. Estes são os recursos com que podem ser desafiados a apropriar-se criticamente da sua própria condição de opressão e de participantes na realidade que os oprime mas que lhes é ocultada por terem alojado em si a figura do opressor, como única forma de humanidade viável.

Depois deste esclarecimento sobre esta base teórico - crítica que serviu de referência no desenvolvimento dos dois projectos de intervenção comunitária passamos a apresentá-los enquanto processos sociais intencionalmente orientados para a mudança de uma realidade social não-desejada.

2. A intervenção localizada em contextos de diferenciação e exclusão das crianças

A afinidade mais importante entre os dois projectos é que ambos partiram da problematização das circunstâncias críticas e contraditórias em que se encontravam grupos específicos de crianças no interior da comunidade. Nestas comunidades, os grupos com maior poder social, ou seja, adultos - educadores, especialistas ou decisores - maioritariamente pertencentes à classe média, procuravam soluções para a conflitualidade gerada com a integração de crianças das classes mais desfavorecidas da comunidade. Tal como descrevemos em outro trabalho, o grupo dos agentes sociais interessados na mudança social, confrontou-se com a necessidade de suportar algumas contradições sociais, pela afirmação da sua própria filosofia de intervenção para responde grandes grupos de crianças sinalizadas para apoio da educação especial. As dificuldades de crianças que pertenciam maioritariamente a famílias que ocupavam as piores posições sociais na comunidade e que tinham menos condições de vida e de acesso a educação escolar, eram atribuídas a possíveis disfunções psicológicas individu-

ais. A solução para o problema teria passado pela tradução, como problema individual das crianças, do que reflectia a dificuldade dos adultos em manterem todas as crianças implicadas em experiências e aprendizagens que deveriam ocorrer ao mesmo ritmo, sobre os mesmos conteúdos e através do estrito cumprimento de regras impostas a todos e a cada um (cf. Madeira, 2004). Esta foi a solução a que se recusaram, de forma consistente e suportada teoricamente, grupos de agentes sociais de duas comunidades que como veremos distinguem-se entre si em muitos aspectos.

O primeiro projecto que aqui apresentaremos teve lugar num Município situado na zona Centro de Portugal, cuja população é de cerca de 45.000 habitantes, que se distribui por 20 Freguesias onde os modos de vida contrastam. Enquanto algumas freguesias se caracterizam pela sua localização na zona montanhosa, no interior e por modos de vida ligados à produção agrícola de subsistência, outras freguesias são urbanizadas e industrializadas, contando com um conjunto de facilidades de ligações e de acessos a rede de serviços situados na sede do Município e no Distrito. Outras zonas caracterizam-se, ainda, pela mistura de tipos de organização social, pelo facto da actividade agrícola ainda ser mantida como complemento necessário ao orçamento de famílias empregadas em pequenas e médias empresas, num tipo de actividade industrial que é sustentada por uma política de baixos salários.

Em todas as zonas do Município existem grupos a viver em circunstâncias de precariedade e vulnerabilidade social, o que coloca as crianças em posição de grande desvantagem relativamente à maioria da população infantil. As condições de existência destas crianças podem sustentar a dominância da sua imagem dependente e protegida, cujas necessidades são providas pela família, escola e comunidade local, também esta, imaginada como espaço construído por redes formais de apoio social. No entanto, são as zonas mais isoladas do interior e as zonas onde predomina a oferta de trabalho indiferenciado, que constituem um pólo de atracção de populações pobres ou imigrantes de países africanos, e mais recentemente, de países do leste europeu. Nestes contextos concentram-se as crianças dos grupos cujo acesso a oportunidades de vida é altamente estrangido pela precariedade das relações de trabalho e das respectivas redes de solidariedade primária. As condições de existência material e social destas crianças invocam outros tipos de imagens da criança: *a criança vítima*, *a criança trabalhadora*, *a criança delinquente*. Neste sentido, era preciso assistir e reeducar para prevenir a reprodução da adversidade social cuja responsabilidade tendia a ser atribuída estritamente às famílias, percebidas por vezes como *classe perigosa* a conter dentro de limites territoriais físicos e sociais precisos, ou em instituições de *recuperação*. São estas as crianças que fazem a história do processo de Intervenção Comunitária, que designamos como *Grupos Comunitários*.

O segundo Projecto, que designaremos como *Crescer Bem*, teve lugar numa zona densamente urbanizada, sendo constituída por dois Bairros sociais criados para famílias de trabalhadores que residiam nas “ilhas”, ou seja, pequenos aglomerados dispersos na cidade do Porto. No início dos anos 90, a população dos bairros tinha aumentado drasticamente com a formação de uma zona de habitação clandestina, constituída por barracas, novas famílias reproduzidas a partir da população residente e por

famílias e indivíduos muito pobres ou marginalizadas, provenientes de outros bairros sociais da cidade. Também esta realidade social era heterogénea mas a diversidade de contextos materiais e sociais de existência das crianças não era suficientemente percebida por profissionais e outros agentes locais, que agrupavam as identidades e trajectórias de inserção dos diversos grupos da população, pelo seu atributo comum da pobreza e pelo estigma da exclusão social. A representação social dominante da infância era a *criança médico-sanitária* e a *criança psicológica*.

O primeiro Projecto, designado como *Grupos Comunitários*, surgiu no início dos anos 80, período em que os movimentos locais pela redistribuição equitativa de oportunidades de vida ainda eram intensos mas começavam a ceder sob a pressão para a normalização de critérios e práticas de prestação dos serviços públicos, recentemente criados no âmbito do Estado Providência. Localmente assistia-se à emergência de serviços ao nível dos cuidados de saúde primários, de apoio às famílias e às crianças, através da criação de jardins-de-infância, por associações locais, e à formação de uma Equipa de Educação Especial Integrada. São os resultados mais visíveis da mobilização e pressão social exercida pelos cidadãos, implicados como pais ou profissionais, na luta contra a exclusão social das crianças e jovens com deficiência, desde 1974.

O projecto surge, assim, no interior de um Movimento social cuja sede era um Centro Educativo, criado em 1975, para *promover a integração de qualquer pessoa ou grupo que, por qualquer situação deficitária de ordem física, social ou emocional, se encontrasse em risco de privação, discriminação ou marginalidade social*.

O segundo Projecto, designado como *Crescer Bem - promovendo a saúde da Comunidade*, teve lugar no início dos anos 90, período em que já havia algum reflexo do ingresso de Portugal na União Europeia, preocupações com o desenvolvimento comunitário e época em que os territórios onde havia sido reclamado o direito à habitação social e/ou que eram consideradas zonas de intervenção social prioritária, já tinham uma rede social formal suficiente para atender sobretudo a população infantil. Apesar disto, mantinha-se a (auto e hetero) exclusão das crianças cujas famílias opunham resistência à intervenção psicossocial dos profissionais, na sua condição de dependência económica.

3. A reconstrução social da infância como possibilidade da Intervenção Comunitária

Como temos vindo a fazer notar, os dois projectos radicam em meios sociais vulnerabilizados pela fragmentação das redes de solidariedade primária entre parentes, amigos e vizinhança, devido à heterogeneidade das condições sociais e modos de vida dos grupos que as compõem. Foi constatado que a própria acção das redes sociais formais, constituídas por serviços sociais, organizados pelo conhecimento especializado e a autoridade pericial dos profissionais, tinha um impacto diferenciado e diferenciador sobre as escolhas, as decisões e as práticas dos agentes implicados em sistemas centrados na criança e na satisfação de necessidades consideradas universais.

Os recentes contributos da Sociologia da Infância têm demonstrado o quanto a *imaginação do sujeito infantil como entidade singular abstracta*, persiste e configura o pensamento e a acção dos actores sociais, devido à *ausência da ideia da infância, enquanto categoria social de pertença das crianças* e pela *exclusão do contexto social em que se produzem as suas condições de existência e de formação simbólica*. Por outro lado, a possibilidade de exercício de direitos de cidadania pelas crianças tem que ser considerada tendo em conta o *ordenamento simbólico e prático do que é um adulto, uma criança e um cidadão, as formas de organização social e familiar, as relações sociais de género, inter-geracionais e entre pares, a definição de papéis, espaços e vozes dos sujeitos e as restrições de direitos*, tal como é proposto por Sarmento (2007).

Nas duas comunidades e momentos de intervenção comunitária, as crianças visadas pelos projectos tinham restrições importantes ao nível da provisão de cuidados físicos, e de acesso à saúde, educação, segurança social, recreio, cultura e vida familiar. Em diferentes graus, a maioria das crianças não beneficiava de protecção contra a negligência, abuso físico e sexual, discriminação, exploração, injustiça e conflito. Portanto, os direitos qualificados como protecção e provisão não estavam assegurados.

Relativamente aos seus direitos de participação, merecem aqui ser pensados em outros termos, que atendam ao lugar e às circunstâncias materiais, sociais e históricas concretas que estas crianças ocupavam na vida quotidiana das suas famílias e comunidades. Estas crianças estavam sob o controlo directo ou total ausência de protecção dos adultos, em que grande parte delas era obrigada a exercer funções e responsabilidades que, no imaginário dos profissionais, estariam ou deveriam estar asseguradas pelos adultos.

A disposição de grande parte daquelas crianças baseava-se na experiência de observação directa das práticas sociais dos adultos, na interiorização da ordem social estruturada por poderes e saberes sociais constitutivos de mundos sociais nos quais estavam integradas como subordinadas ou excluídas. Tal como refere Iturra (1995), a penetração das relações comunitárias pela sociedade, investida em grande parte através da escola, não resultou na generalização a todos os grupos sociais do modelo ideal de agregado doméstico, baseado no mito cristão, que faria supor que *em todas as casas houvesse adultos que trabalhassem, mães que nunca estivessem fatigadas e pais que voltassem cedo para casa para ensinar a sabedoria aos mais novos e crianças silenciosas*, independentemente das suas condições materiais e sociais de existência.

Grande parte daquelas crianças tinha experiência de tomar decisões práticas e quotidianas de que dependiam a sua sobrevivência ou a reprodução familiar. Muitas delas continuavam *“prisioneiras” de condições, géneros de vida e concepções de infância relativas a crianças das camadas populares com o advento da industrialização e à procura de mão-de-obra infantil* (Pinto, 1997).

O direito à liberdade de expressão e de opinião, ou ainda, de ser informada e tomar decisões em seu benefício são, de facto, direitos exercidos em quadros sociais regulados por relações de alteridade e de autoridade. Tais relações não podem ser imaginadas segundo os mesmos parâmetros com que se definem as dos seus pares, que

habitam e são habitados por mundos sociais regulados pelos adultos.

Embora sendo submetidas à socialização escolar, onde eram obrigadas a aprender o ofício do aluno, na dependência dos adultos, as competências sociais das crianças dos dois bairros reflectiam mais os efeitos de uma socialização entre pares, influenciada pelos meios de comunicação de massa, que, naquelas circunstâncias, escapavam ao poder de regulação do adulto.

As competências sociais destas crianças não reflectiam, por isso, nem o efeito das relações intergeracionais presentes nas famílias e comunidades tradicionais, nem o efeito da sua *socialização em estruturas colectivas fora da família, em que as trocas entre crianças e adultos e as actividades implementadas em tempos e lugares cuidadosamente diferenciados formam a trama da sua vida diária* (Mollo-Bouvier, 2007).

4. A possibilidade de construção crítica de espaços de participação das crianças

Como temos vindo a referir, as crianças que participaram nos dois projectos distanciam-se do que Pontes (2005) analisa como a *definição ideal* de criança e ocupariam hoje um lugar à parte na agenda pública da infância, pela sua qualificação “problemas sociais”, distinguindo-se da “*criança ideal*” que, segundo a autora, *está cada vez mais presente nos discursos públicos, nomeadamente no político, para ser usada como âncora de valores em confronto: investimento no futuro (capital humano), segurança conservadora (essência da família) receio e ansiedade (criança em risco)* (Pontes, 2005: 58).

Estas crianças poderiam ver aumentada a possibilidade de serem excluídas dos percursos educativos e sociais comuns a outras crianças da comunidade se a sua identidade social tivesse sido construída por referência ao conceito de risco. A este respeito Huning, S; Guareschi, N. (2002: 41) chamam a atenção para este facto: a categoria “criança em risco” resulta da construção de uma identidade social a partir das diferenças o que nos remete para a categoria de “outras infâncias” o que naturaliza a existência de um padrão de normalidade ou de referência ao mesmo tempo que permite nomear e objectivar identidades e sujeitos. Nestas circunstâncias as crianças que não correspondem aos manuais de psicologia, de pediatria e de pedagogia e de outras ciências que se ocuparam da descrição dos comportamentos, atitudes, sentimentos e necessidades, passam a ser *julgadas necessitadas de uma tutela, atendimentos, supervisões especiais para atingirem a média ou não se afrontarem com ela*.

Da nossa perspectiva um dos factores que preveniram alguns efeitos indesejáveis destas concepções dominantes de infância em cada um dos projectos foi a existência de um mapa cognitivo orientador da elaboração dos projectos que teriam em conta a dimensão pessoal, interpessoal e grupal mas também a influencia da cultura das organizações e de valores e crenças legitimadas política e ideologicamente, a nível institucional-societário

5. Ocupando o espaço aberto pela contradição no pedido de intervenção social

Nos Grupos Comunitários, o pedido de intervenção partiu dos professores

que solicitavam à equipa de educação especial o diagnóstico e encaminhamento especializado dos “casos difíceis” de insucesso, absentismo e abandono escolar que, no inventário de Ann Oakley (1994) (cit. por Pontes, 2005), poderiam corresponder à categoria dos *que abandonam a escola ou que recusam a disciplina ou não atingem o rendimento escolar para elas traçado* ou ainda *as que contestam a autoridade dos adultos*. Dada a natureza do serviço a quem foi dirigido o pedido, esta situação poderia ter sido respondida com uma prática que redefinisse a identidade das crianças como “casos a apoiar” por *não corresponderem aos padrões de desenvolvimento físico, mental e comportamental traçados por pediatras e psicólogos* ou por *não corresponderem à lógica da integração por possuírem deficiências físicas e mentais*.

A resposta ao pedido contrapôs a esta definição da criança, percebida como problema social, a representação da *criança trabalhadora*. Neste quadro, a criança resiste à adversidade de condições materiais e sociais de existência, herdadas das suas famílias e adquiridas em trajectórias de inserção precária nas relações de produção e da comunidade, na sua recusa da solidariedade afectiva tradicional.

No projecto *Crescer Bem*, o pedido de intervenção foi feito a partir de uma das organizações prestadoras de serviços sociais na localidade, sob o argumento de desperdício de recursos pela população. Esta população era caracterizada como conjunto de *“famílias multi-problemáticas”* o que, utilizando uma terminologia mais recente, corresponderia também a *famílias multi-assistidas*. As crianças eram representadas, também aqui utilizando o inventário de Ann Oakley, como *crianças maltratadas pelas famílias ou em risco de o serem*, como crianças *quenão correspondiam aos padrões de desenvolvimento físico, mental e comportamental traçados por pediatras e psicólogos* ou ainda como *crianças que enfrentavam situações emocionais de tensão familiar e a sua disputa pelos progenitores*.

Também neste caso a resposta ao pedido foi reformulada no sentido de contrapor esta definição da criança como problema social, a *criança sujeito de desenvolvimento e a criança aluno*.

Nos dois casos o diálogo estabelecido com e entre os actores locais invocaram consistentemente a imagem da criança como sujeito activo, competente nos espaços de acção e de interacção quotidiana com adultos e com os seus pares.

6. As condições de encontro e reconhecimento das crianças como alteridade

O contacto com as crianças, que foi sendo facilitado através dos adultos com quem estas estavam familiarizadas, foi baseado no interesse autêntico de reconhecimento das suas experiências e de valorização de subcontextos que as crianças construíam entre si, em espaços formais e informais, mas não regulados pelos adultos.

Neste sentido, os Grupos Comunitários foram sendo constituídos pelo envolvimento directo e regular das crianças sinalizadas para a intervenção e a quem foi pedido, pelos adultos, colaboração na identificação, escuta e reunião de outras crianças que estivessem nas mesmas circunstâncias sociais, que constroem a vida escolar.

Iniciado o diálogo pelo adulto, a voz das crianças comprometidas passou a ser cada vez mais ouvida, com autoridade própria de quem conhece a realidade local e a própria realidade melhor do que qualquer outra pessoa. Os encontros ocasionais iniciais passaram a ser escolhidos e marcados directamente com, entre e pelas crianças em espaços informais, a maioria de convívio e de passagem, da comunidade.

A consolidação deste espaço de escuta e de voz das crianças no diálogo, necessariamente assimétrico com os adultos, que era sempre mediado por outras crianças participantes do grupo, foi sendo conseguida através da valorização do registo das ideias e dos acordos negociados entre crianças e destas com o adulto, na procura conjunta de imaginar soluções para as barreiras que, individual e colectivamente, enfrentavam ao ir à escola. Com o registo voluntário dos encontros em actas, realizado pelas crianças, foi possível alargar o tempo da relação com elas através da criação de planos de acção que, por sua vez, eram apropriados com construção de uma *memória de futuro* a viabilizar colectivamente. Progressivamente, as crianças eram em maior número e a sua implicação era mais intensa nas reuniões com os adultos, com quem mantinham encontros cada vez mais regulares em lugares descobertos por elas ou com elas nas suas próprias comunidades.

Uma das acções mais vividas e reiteradas no diálogo e interacção entre e com as crianças, foi a identificação por elas de possíveis espaços a ocupar como sede do grupo. Velhas casas abandonadas, coretos de festas populares mas também, em alguns casos, átrios de entrada das escolas, salas de espera dos centros de saúde ou salões das Juntas de Freguesia, etc. serviam para as crianças organizarem a sua acção conforme interesse e necessidades muito concretas: a preparação conjunta de refeições para as crianças que até então ficavam sozinhas em casa com os irmãos menores; organização de festas e encontros com outros grupos; aproveitamento de material de desperdício das fábricas e sua transformação em recursos para a angariação de fundos ou melhorias físicas no próprio espaço em que reuniam ou onde realizavam outras actividades lúdicas, produtivas ou sociais. Estes espaços mortos da comunidade foram apropriados por elas como um novo território físico e social, onde poderiam exercer a autonomia que em casa e individualmente era experienciada como negação da sua condição de infância.

As suas competências produtivas e de negociação de margens de possibilidade de acção em contextos submetidos a fortes constrangimentos, puderam ser reapropriadas e re-significadas como recursos colectivos. Estas acções resultaram na produção de artefactos a partir de materiais de desperdício das empresas locais, na organização de vendas nas feiras locais, na prestação de pequenos serviços à comunidade, com que angariaram meios para concretizar melhorias na sede ou realização de saídas para conhecimento de outros espaços exteriores à comunidade e geraram formas de solidariedade afectiva que reconstruíam o seu sentido de pertença e de identidade, por referência ao espaço local e para além dele.

A organização cooperativa de acontecimentos públicos, interessados na apresentação de si, enquanto participantes de um processo social partilhado com adultos que reclamavam condições de bem-estar para todas as crianças, criou o contexto de

reconhecimento da sua existência social no espaço público. O facto da sua participação ter sido concretizada sobre o conhecimento social e práticas adquiridas ao longo da sua trajectória pessoal e familiar, permitiu que estas crianças descobrissem a sua subjectividade individual e partilhada com outras crianças e com as próprias famílias, cujos direitos negados, passavam a ser reclamados na escola, na rua e em outros contextos que passaram a ser experienciados como espaço público e lugar de cidadania.

No Projecto *Crescer Bem*, a imagem que pretendeu alterar a percepção dos profissionais e das famílias relativamente ao lugar das crianças na comunidade foi a de criança em desenvolvimento e de criança aluna. Em coerência com esta disposição, o contacto com as crianças foi procurado através das relações com as mulheres da zona do bairro onde havia maior número de crianças que não frequentava os jardins-de-infância e ATLS existentes. Foi pedido que na sua qualidade de mães, parentes ou vizinhas implicassem as crianças em encontros educativos. Estes começaram por ser animados com a leitura de pequenas histórias com enredos e figuras de programas infantis já conhecidos pelas crianças que passavam muito tempo sozinhas a ver televisão.

Depois de contadas as histórias em espaço com grande visibilidade no bairro, os livros eram deixados para serem relidos por mães, pais, irmãos ou vizinhos mais velhos que assistiam aos encontros e começavam a participar nas actividades de registo da história ou outras desenvolvidas com as crianças. Esta situação gerou, no entanto, um problema que teve de ser resolvido com as crianças. À medida que os irmãos mais velhos começavam a interessar-se pelas actividades com os mais novos, começaram a ter problemas de assiduidade na escola. A resolução encontrada foi o compromisso de que o grupo dos seus irmãos mais novos esperaria pelo retorno da escola e seriam eles a desenvolver com eles as actividades de registo e de expressão plástica, no lugar de cooperantes dos educadores. Este novo papel foi sendo ritualizado como suporte a uma identidade ficcional e foi nomeado por eles como o “*Clube dos Professorinhos*”.

Aos *Professorinhos* passaria a caber também o registo das presenças e ausências nas actividades, os acordos negociados entre crianças e entre estas e o adulto e planos de acção, que tal como nos *Grupos Comunitários* passaram a constituir uma espécie de horizonte de possibilidades novas de realização a concretizar. Dado que as redes sociais destas crianças mais velhas, que já frequentavam a escola, incluíam contacto e amizades fora da vizinhança, o número de crianças implicadas por iniciativa própria nesta actividade foi sendo ampliada espontaneamente por todo o bairro. Para não perder as potencialidades deste dispositivo de identidade social que confirmava o valor funcional e social das aprendizagens escolares, principalmente da leitura e da escrita, os adultos tiveram que propor e apoiar iniciativas das crianças, tendo embora o cuidado de não se substituírem ao protagonismo que elas tinham assumido. Enquanto *Professorinhos*, assumiram o papel de agentes de educação para a saúde na comunidade. Com a ajuda de um grupo de enfermeiras estagiárias, prepararam e animaram reuniões abertas à comunidade que tiveram a participação entusiasta das mulheres. Estas mesmas sessões de sensibilização e esclarecimento dos mais velhos, sobre assuntos relacionados com a saúde pessoal e comunitária, foram promovidas na escola, a outros colegas. Um dos desenvolvimentos desta actividade foi a emergência de um grupo, proposto pelas

crianças que tinham transitado para a escola do segundo ciclo, cujos horários eram incompatíveis com as actividades do *Clube dos Professorzinhos*. Auto-designados como “*Doutorzinhos*”, este grupo propôs-se a visitar os bebés que ficavam em casa. Ao abrigo desta actividade interessaram-se sobre temas relacionados com a estimulação precoce e desenvolvimento da criança. A interacção entre profissionais e as crianças, geraram ainda outras dinâmicas de interesse público, que iam sendo viabilizadas e enriquecidas com ideias e recursos de vários serviços como, por exemplo, o intercâmbio e os encontros alternados entre crianças dos jardins-de-infância e os seus vizinhos, que constituíam e animavam os grupos comunitários que ocupavam espaços abertos do bairro (actividade “*entre amigos*”), e a preparação ritualizada da transição das crianças pequenas para a escola (actividade “*indo para a escola*”). A animação de actividades que visavam a melhoria da vida comum no bairro (o *Caça Lixinhos*, por exemplo), promoveram a visibilidade da acção social das crianças e o reforço do seu estatuto enquanto actores participantes em assuntos de interesse público.

Embora os papéis escolhidos pelas crianças, como referentes identitários no bairro, reproduzam uma escala de prestígio social que, por sua vez, reflecte uma consciência da importância das actividades quotidianas desempenhadas pelas famílias, a atmosfera lúdica e o modo como esta apropriação dos conteúdos foi feita pelas crianças, tornou evidente a capacidade de *reprodução interpretativa* que era potencializada pelas suas interacções sociais. Os adultos estiveram, assim, mais próximos dos mundos sociais e das *culturas infantis*, que até então eram imperceptíveis. Estes eram posicionados como fontes de afecto e do reconhecimento social, procurado pelas crianças ou como agentes disciplinadores e fiscalizadores de padrões de normalidade.

7. A participação infantil: espelho ou desafio das competências sociais do adulto?

Os dois projectos/processos de intervenção comunitária que apresentámos mantêm entre si afinidades e diferenças importantes das quais realçamos sobretudo a sua adequação aos contextos sócio-económicos e culturais próprios de cada território, assim como à conjuntura histórico - social e política que tornou viável a imaginação, o desencadear da acção e a (re)construção das formas de intervenção entre e com sujeitos, também eles concretos e social e historicamente situados.

Uma das condições que tornou esta adequação possível foi o reconhecimento entre os actores locais, da especificidade das condições de existência das crianças na comunidade. O facto das crianças virem sendo estudadas no contexto da família e da escola, onde a infância é construída como tempo de espera e de dependência, justifica que a infância continue a ser idealizada como uma idade, como processo que se inicia com a entrada na vida, passa pelos primeiros anos e termina com a escolarização. De resto, as imagens, idades e significado da infância variam segundo a cultura, o momento histórico, a estruturação da vida económica e social e, especialmente, segundo o modo como as sociedades organizam a sua resposta às necessidades de inserção dos mais novos. As representações sociais não surgem nem se propagam num vazio social. Neste âmbito, são uma *forma de conhecimento social* que se constitui a partir de *informações, conhecimentos e modelos de pensamento veiculados pela tradição, educação e*

comunicação social além das experiências pessoais. Reside aí a sua capacidade *de dar sentido aos acontecimentos e actos habituais e forjar evidências partilhadas sobre a realidade social* (cf. Jodelet, 2005).

As crianças dos Grupos Comunitários, que haviam sido sinalizadas como problema social, ao serem reconhecidas e investidas como *crianças trabalhadoras* que eram efectivamente nos seus contextos de vida quotidianos, puderam participar na reconstrução de um novo lugar social, mais visível e passível de investimento e de reconhecimento social público. O antigo lugar de exclusão que ocupavam no interior das redes sociais estruturadas por formas de solidariedade afectiva tradicionais, que as objectivava como “outro” e que atravessavam o espaço escolar, pode ser questionado enquanto desorganização resultante da reprodução de desigualdades sociais e não de disposições individuais.

As crianças do Projecto *Crescer Bem*, que eram estritamente imaginadas como assunto privado das famílias e como suas vítimas, puderam também ver reconhecida a sua condição de sujeitos, para quem a comunidade dispunha de espaços institucionais criados segundo o critério idade. Importa reconhecer o papel que os discursos sociais, gerados em torno de sistemas centrados na criança ou orientados para as crianças têm conseguido em termos de universalização do tema da infância. É inegável o contributo que a pedagogia, a psicologia e a pediatria tiveram no reconhecimento da especificidade das crianças, como categoria vulnerável e como potencialidade social. O problema reside na construção de um modelo único de criança que, por sua vez, contribuiu para a construção do sujeito-aluno, tem dispensado a consideração pelo contexto familiar, sócio-económico e cultural em que a criança vive e onde se reproduzem as desigualdades de oportunidades de vida entre elas.

Ao serem investidas sujeitos em desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, como alunas, as crianças puderam beneficiar de um espaço de acção ampliado com lugar para a ludicidade e expressão da sua subjectividade e competência social, segundo as suas circunstâncias de inserção social e histórica concretas. Neste outro lugar, as crianças ganharam visibilidade social *enquanto sujeitos que se constituem de forma activa e relacional, nas relações sociais, não obstante sejam reconhecidas neste processo relações de determinação e sujeições relativas*(Rocha, 2004).

8. Da invisibilidade ao protagonismo social – as crianças como parceiras dos adultos

Temos tentado pôr em evidência o modo como as concepções de infância e de criança podem ser assumidas e investidas como dimensão relevante nos processos de intervenção comunitária com crianças. Ao interferirem no discurso e nas práticas sociais dos adultos, estas concepções configuram espaços de acção e interacção em que ocorre o encontro e a tomada de posição dos adultos face às crianças, no quotidiano vivido nos seus próprios contextos de vida. Mas parece-nos importante referir também aqui as mudanças que decorreram desta interacção dos adultos com crianças, a quem foi efectivamente reconhecida a competência e o protagonismo social, concretizado em actos de consulta de opinião, partilha de decisões e criação de oportunidades e de

condições de viabilidade de processos autónomos de iniciativa das próprias crianças.

Da dinâmica instituinte dos Grupos Comunitários, resultou a formação de novas associações locais que passaram a incluir os pais das crianças que, como atrás referimos, constituíam os sectores mais desfavorecidos e subalternos da comunidade. A criação destas associações deu a estes pais a experiência de poder de fundação de uma base jurídica que garantiria a institucionalização de serviços sociais criados com a sua participação e dos seus filhos, membros de pleno direito de um novo agrupamento social da comunidade.

A institucionalização dos *Grupos Comunitários* implicou que os técnicos e decisores de instâncias promotoras e gestoras de políticas públicas revissem os critérios de acesso a recursos e a acordos de prestação de serviços, de forma a garantir a possibilidade de inclusão de alternativas construídas com a co-responsabilização das comunidades

Os profissionais e as crianças participantes nos *Grupos Comunitários* formaram uma rede alimentada por interesses lúdicos e de formação, que se abriu a outros profissionais dos ATLS e dos Centros sociais recém-criados na comunidade. A memória de mobilização social e do laço social que mantiveram ligados estes actores locais, constitui ainda hoje um elemento fundamental da identidade do Movimento de Águeda.

O Projecto *Crescer Bem* manteve a sua dinâmica generativa de formas originais de implicação das crianças e dos profissionais. O potencial instituinte das respostas criadas foi sendo incorporado nas práticas e nos critérios de acção e de avaliação da qualidade dos jardins-de-infância, ATLS e Creches a que os pais passaram a recorrer e a reclamar a inclusão dos seus filhos, tendo em vista a melhoria das suas condições de vida e a participação na confluência da vida comunitária.

O padrão de interacção entre pais e profissionais sofreu mudanças à medida que ambos se implicaram na organização de soluções não-institucionais para suprir necessidades (banco de leite, por exemplo). A informalidade dos processos de comunicação que passou a haver entre serviços criou espaço de oportunidade para a elaboração de projectos integrados em resposta à complexidade dos problemas de algumas famílias da comunidade.

Síntese

A revisitação crítica destes dois projectos permite-nos retomar a questão da cidadania das crianças, do ponto de vista daquelas que tiveram oportunidade de deixar de ser estritamente observadas numa lógica de vigilância e de controlo de padrões de normalidade e de rendimento, inferidos de crianças da classe média. Nos dois projectos foram criadas condições simbólicas para que elas tivessem deixado de ser construídas na interacção com adultos e com outras crianças como objectos passivos de análise e intervenção correctiva de supostos deficits psicológicos ou sócio-culturais. Em ambos os projectos, as crianças puderam revelar e verem reconhecida e confirmada a sua condi-

ção de actores sociais que respondiam activamente à adversidade social e à circunstância de exposição prolongada a riscos sociais gerados pela pobreza e marginalidade das suas famílias e comunidade. Como refere Mollo-Bouvier (2007), as *exigências sociais ajeitam a vida das crianças em função da dos adultos e das necessidades do trabalho*. Se é certo que o modo de vida de todos os pais está sob influência de mudanças estruturais, estas crianças, mais do que quaisquer outras, têm os seus contextos de vida quotidianos afectados pelo *aumento da precariedade económica com o crescimento do desemprego, pela generalização do trabalho das mulheres, urbanização e afastamento do domicílio em relação ao local de trabalho e transformações nas famílias*. A desigualdade material e a diferenciação social criam condições para que as crianças, a monoparentalidade, o divórcio, a recomposição familiar vejam agravada a sua exposição a relações de opressão, exploração, abuso e de violência material e simbólica. O individualismo que passou a caracterizar a convivência e as trocas sociais altera de forma diversa as condições de vida das mulheres com efeitos mais imediatos sobre as condições de existência social e a vida quotidiana dos grupos sociais em desvantagem.

A vida destas crianças diferencia-se das crianças da classe média no sentido em que elas habitam o mundo adulto e são habitadas por ele. No interior deste mundo “outro” de que são apartadas as outras crianças, elas são tidas em conta pelo seu esforço de trabalho, mas de um trabalho que as obriga moralmente por ser indispensável à reprodução familiar, por ter o valor de força de produção, cuja lógica e cadência lhes impõem a subordinação dos adultos, entre os quais é excluída do círculo de reciprocidades.

No entanto, nada disso dispensa estas mesmas crianças, que lutam pela sobrevivência quotidiana com e como os adultos, da sua inclusão em sistemas criados para crianças ou sistemas centrados na criança, onde partilham a mesma posição subordinada e silenciada, pelo paternalismo da dependência, justificado em razão de uma suposta necessidade de (super)protecção, que confina os seus mundos de vida. Submetidas às mesmas rotinas, regras de funcionamento e controlo disciplinar dos seus pares, também estas crianças têm os seus *tempos sociais meticulosamente geridos por especialistas, no interior de uma rede de instituições que lhe são destinadas e que as reparte segundo um recorte etário, cada vez mais fino, que confere à vida colectiva vivida, uma grande homogeneidade* (Mollo-Bouvier, 2007).

No interior destes contextos, as experiências, os conhecimentos e as competências sociais incorporadas por estas crianças nas suas, ainda curtas mas densas, trajectórias de vida são invisíveis ou tornam-se problemáticas por efeito da hegemonia das imagens universalizadas de infância e dos padrões de desenvolvimento, aprendizagem e comportamento configurados em contextos históricos, sociais e culturalmente definidos.

A falta de sensibilidade estrutural e de atenção à heterogeneidade das condições sociais e de existência, que podem “cegar” ou “ensurdecer” os adultos perante as crianças, enquanto actores sociais que são agentes da própria socialização e produtores de sentido, afecta de forma mais aguda a interacção com estas crianças.

Em contextos profissionalizados, onde o *trabalho físico e mental das crianças é encarado como reflexo do trabalho dos adultos* (Alderson, 2000), a subordinação ao saber e poder do adulto, traduz-se, para estas crianças, em reforços de práticas normalizadoras do seu desempenho e de controle disciplinar o que, não raramente, é feito à custa da sua inserção em círculos de reciprocidade, criados pelas e entre as crianças.

Os dois projectos exploraram a possibilidade de alteração das posições e das práticas de exercício de poder que ligam e separam os adultos e as crianças no quotidiano. A tomada de consciência dos limites de visão e de compreensão gerados pela posição subordinada e marginal das crianças em relação ao mundo adulto, criou condições favoráveis à aproximação aos mundos sociais construídos entre elas, com disponibilidade para ouvir o que elas tinham a dizer. Esta mudança foi fundamental para compreenderem as relações, as diferenças dos contextos sociais criados para as crianças e aquilo que tem vindo a ser des(en)coberto pelos estudos etnográficos com as crianças: *os subcontextos que elas inventam para escapar aos cenários sobre os quais têm um controlo muito limitado* (Graue, M; Walsh, D; 2003).

Mais próximos destes universos políticos e simbólicos, distintos daqueles em que exercem a sua autoridade legítima, e mais desarmados do seu poder-saber profissional, os adultos puderam descobrir também as crianças como parceiras, mais do que como vítimas passivas das circunstâncias criadas pela desigualdade e pela adversidade social.

Como estudos recentes sobre o trabalho infantil têm revelado, as crianças têm capacidade de *dar sentido ao seu trabalho físico e social, de negociar e filtrar o melhor das suas circunstâncias, ao mesmo tempo que moldam as suas vidas e são moldadas por elas* (Christensen, P; Alison, J. 2005).

Nos casos que apresentámos foi importante que se tivesse politizado o próprio processo de reconhecimento e inclusão do *ponto de vista das crianças como ponto de visão sobre a realidade e enquanto base da sua interpretação dos acontecimentos da sua vida, como fundamento prático das decisões tomadas na criação dos novos contextos de (inter)acção. As decisões teriam sido outras se apenas o ponto de vista dos adultos tivesse sido tomado em conta, cujos interesses são também configurados pela sua inserção e pertença ao grupo etário sobre o qual pesam normas e expectativas sociais específicas.*

A problematização da diferença de posições e de disposições, em grande parte geradas pelas relações de poder entre os dois grupos, deslocou o ponto de vista dos adultos das duas equipas sobre o que ocorria dentro de cada criança para o que se passava e era construído entre crianças dentro de um contexto histórico, socialmente estruturado e culturalmente interpretado.

Não foi apenas a subjectividade individual mas também a subjectividade partilhada destas crianças que foi investida na intervenção comunitária e foi neste contexto que foram equacionadas as questões relativas à sua participação.

A participação pode ser experienciada como direito substantivo em que foram reconhecidas e legitimadas as margens de liberdade em que as crianças prota-

gonizavam a acção que dava materialidade e sentido às suas próprias vidas, na sua qualidade de sujeitos individuais, com direitos que reclamavam condições para o seu exercício e enquanto grupo geracional e parte da mesma comunidade. Não tendo tido ainda a possibilidade de usufruir confortavelmente do estatuto da infância que as teria colocado na posição de beneficiárias passivas de cuidado e da protecção dos adultos, as crianças dos dois projectos puderam, no entanto, descobrir-se como sujeitos com direito próprio à participação e serem reconhecidos na sua condição de *especialistas da própria vida* (Landsdown, 2004).

O papel do adulto pode ser redefinido como responsável pela estruturação de ambientes e orientação de comportamentos que garantissem que a sua participação social fosse consistente com a sua compreensão, designadamente através da disponibilização de meios de expressão e formulação de juízos e opiniões, assegurando espaços sociais e comunicativos menos constrangidos pelo poder dos adultos, onde as crianças puderam expressar emoções e formular juízos e opiniões sobre as suas vivências colectivas, como parte relevante e significativa das suas vidas individuais.

Foram os debates sobre a cidadania das mulheres que tornou mais evidente o facto da cidadania conferir não só *um estatuto legal, mas também uma identidade cultural particular a indivíduos e grupos*. Segundo Lister (2002), *é a partir da noção de agência humana, definida de forma abrangente, que se podem tecer as malhas que ligam os debates sobre cidadania como direito – no sentido legal e sociológico – e a cidadania como participação*, a primeira orientada mais por preocupações com o indivíduo e a segunda com a comunidade mais ampla. A cidadania como direito capacita as pessoas a exercer a sua agência como cidadãos/ãs, mas a possibilidade de satisfazer essas possibilidades esbarra com constrangimentos. Neste sentido, a quebra da divisão público-privado, é tida como uma dimensão a ter em conta para se compreender *os caminhos pelos quais a interacção entre a esfera pública e privada vai esculpindo os contornos de cidadania* (cf. Lister, 2002).

Foi na distância entre o(s) lugar(s) objectivo(s) e simbólico(s) da infância, real e imaginada, segundo uma imagem universalizada da criança como sujeito em desenvolvimento e aprendizagem e como sujeito com direitos próprios, que estes dois projectos construíram a possibilidade de concretizar a utopia de uma educação com potencialidades emancipatórias. Educação que, ao partilhar com as crianças a responsabilidade pública moral e legal, de justiça social e a experiência de igualdade e de liberdade, pode fazer a diferença entre o que foi efectivamente vivido na comunidade e o que era vivido na escola, enquanto espaço sócio-educativo constituído sob a égide de Estado.

Socorrendo-nos das categorias utilizadas por Mollo Bouvier (citando Roussel, 1989) para analisar as mudanças na condição de infância, pensamos que as crianças dos dois projectos que nunca poderiam sequer imaginar-se na posição da *criança – rei* e que talvez nem sequer tivessem ainda sido investidas contra as suas circunstâncias *decriança-nada, a criança nascida do trabalho, do lucro, da pobreza, da desunião*, puderam, *no entanto, revelar a possibilidade histórica e concreta da emergência de uma criança – parceira, que negocia o seu lugar na família e o seu papel no consumo*.

Nestes dois contextos de interacção com e entre crianças e destas com os adultos, aqui relatadas, as crianças puderam viver o que Sarmento (2007) qualifica como Cidadania íntima, ou seja, elas puderam vivenciar relações intergeracionais não subordinativas, na esfera pública (extensivas à esfera privada), experienciando relações humanas marcadas pela equidade nos seus modos de vida.

Criada esta possibilidade pudemos melhor reconhecer o impacto diferenciado e diferenciador das imagens de infância sobre as práticas sociais dos actores e das instâncias que configuravam os contextos sociais nos quais as crianças viviam o seu quotidiano, na subordinação ao poder, ao pensamento e acção (mesmo que bem intencionada) dos adultos. Contextos em que a desigualdade social tende a ser transformada em desigualdade educativa para as crianças dos grupos sociais cujas necessidades básicas não são satisfeitas pelos serviços que concentram a maior parte dos recursos destinados a garantir os direitos de provisão que se pressupõem garantidos pelas famílias.

Esperamos que o relato crítico destas duas experiências possa contribuir para a necessária reflexão sobre o custo que as crianças dos meios desfavorecidos são obrigadas a suportar, pela sua protecção e satisfação de outras necessidades fundamentais, sempre que os adultos que detêm o poder parental, disciplinar e/ou pedagógico, ignoram ou subestimam o valor das experiências pessoais que elas transportam entre mundos de vida quotidiana, diferentes e por vezes contraditórios. Mundos em que elas se encontram oprimidas pelas suas circunstâncias, e onde é preciso criar intencionalmente oportunidades para que possam expressar as suas opiniões e ver o seu ponto de vista reconhecido em nome do seu superior interesse em comunidades onde deixem de ser invisíveis, silenciadas e desautorizadas socialmente.

Esperamos que cada uma destas experiências possa encorajar os educadores a recriarem as suas práticas educativas sobre o reconhecimento e a acreditação das formas históricas e concretas de participação que estas crianças aprendem ao longo das suas vidas, ao confrontar-se quotidianamente com o *poder estabelecido que não oferece liberdade e com situações limite nas quais o direito às necessidades elementares corre perigo: a participação resistência e participação sobrevivência* (Muñoz, 2004). Temos esperança de que esta possa ser uma via para retirar da invisibilidade e do silêncio as crianças sem poder dos grupos sociais cujos horizontes de realização parecem mais determinados em sociedades que estão longe de concretizar o seu projecto democrático.

Referências Bibliográficas

- ALDERSON, P. (2000). "Crianças como investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação". in Christensen, P; James, A. (2005), *Investigação com Crianças – Perspectivas e práticas*. Escola Superior de Educação de Porto: Paula Frassinetti
- ANAVITARTE, E; Vicent, R.; Muñoz, M (2003). *De la participacion al protagonismo Infantil, propuestas para la acción: Plataforma de organizaciones de infancia*. Madrid
- CALDEIRA, C (1979). *Análise sócio-psiquiátrica de uma Comunidade terapeutica: apli-*

ção do modelo Antropoanalítico à Psiquiatria Social. Universidade de Lisboa: Dissertação de Doutoramento

CAMPICHE, HIPPOLYTE e HIPÓLITO (1992). *A Comunidade com o centro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

CARIDE Gomes, J. (2006). “La educación social en la acción comunitaria”. In *Miradas y dialogos en torno a la accion comunitária*. Madrid: Ed .Grao

CASTEL,R. (2005) *A Insegurança social: o que é ser protegido?* . Editora Vozes

CHRISTENSEN, P; JAMES, A. (2005). *Investigação com Crianças – Perspectivas e práticas*. Escola Superior de Educação de Porto: Paula Frassinetti

FERRAROTTI, F. (1985). *Sociologia*. Lisboa: Editora Teorema

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Petrópolis: Editora Paz e Terra

GRAUE, M.; WALSH, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

HUNING, S; GUARESCHI, N. (2002). “*Tecnologias de Governo: constituindo a situação de risco social de crianças e adolescentes*”. In *Curriculo sem fronteiras*, v. 2 , n.2

ITURRA, R. (1995). “Tu Ensinas-me Fantasia, Eu Procuo Realidade”. Porto: *Educação Sociedade e Culturas*

JODELET, D. (2005). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora EDUERJ

LANSDOWN, G. (2004). *Me haces caso? El derecho de los niños a participar en las decisiones que los afectan*. Bernard Van Leer Foundation

LISTER, R. (2002). “Cidadania: um desafio e uma oportunidade para as feministas”. *Revista Exaequo*, nº 7

MADEIRA, R. (2004). A Educação que se constrói como “EspecialmenteInclusiva”. *Revista Educação*. Universidade Católica. Campinas.

MOLLO BOUVIER, S. (2007). *Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica*([htt://scielo.prh?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200005&Ing=pt&nrm=iso&tIng=pt](http://scielo.prh?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200005&Ing=pt&nrm=iso&tIng=pt))

MUNOZ, C. (2004). *Pedagogia da vida cotidiana*. S.Paulo: Cortez

PINTO, M.; SARMENTO, M. (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho

PONTES, C. (2005). *As crianças em notícia*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais

ROCHA, E. (2004). “Crianças e Educação: caminhos de Pesquisa”. in *Crianças e Miúdos*. Porto: Editora ASA

SARMENTO, M.; FERNANDES, N; TOMÁS, C. (2007). “Políticas públicas e participa-

ção infantil”. *Educação Sociedade e Culturas* nº 25. Porto: Edições Afrontamento

SOUSA SANTOS, B. (1999). *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento

SOUSA SANTOS, B. (Dir.) (2001). *Globalização, Fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento

WALSH, D. (1998). “Ética: ser justo”. in *Investigação etnográfica com crianças: teorias métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

WEBER, M (1997). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70

1 Departamento de Ciências da Educação - Universidade de Aveiro.

Educação do campo: a classe vai a luta

Maria Rosineide Pereira, Cleane Ângelo de Oliveira, Vanuza Macedo e Ramiro Teixeira. Setor de Educação MST RN, mstrrn2014@gmail.com.

RESUMO

Este artigo busca apontar algumas reflexões sobre a educação do campo, elencando suas características, sua história e seu antagonismo em relação à concepção de Educação Rural. A indagação que permeia esse trabalho surge da observação de práticas educativas no meio rural potiguar que apontam estar alicerçadas nos propósitos da educação do campo, sem, no entanto, apresentar seu principal caráter, a compreensão da luta de classes. Temos como campo empírico as vivências nas mobilizações coletivas em favor da Educação do Campo no RN e também a participação nos debates realizados no coletivo de educação e formação política do Movimento Sem Terra no estado. Nossas reflexões trazem as abordagens teóricas de Antonio Gramsci e Eduard Thompson para pensarmos os conceitos de *classe* e *consciência de classe*. Consideramos que uma Educação do Campo deve estar voltada para a discussão da luta de classes, apresentando, portanto, como características basilares a luta social, a organização coletiva e o trabalho como princípio educativo, distanciando-se, assim, das concepções que a colocam como uma Educação Rural inovada.

Palavras Chaves: Educação do Campo; Luta de Classes; Prática docente.

1. Introdução

A construção das concepções e a produção de conhecimentos seguem os caminhos percorridos por seus autores, conectando-se sobretudo com o lugar de onde falamos. Nesse aspecto, as ideias apresentadas neste texto são produto da luta por uma concepção de campo que o nega como um espaço arcaico e oposto ao desenvolvimento socioeconômico, mas que o considera como expectativas de construção de vida e formação de identidade.

Desse modo, o artigo que ora se apresenta visa desenvolver um breve percurso na concepção de educação do campo, no intuito de compreendê-lo a partir da luta dos movimentos sociais do campo, apontando as características principais dessa prática docente que a configuram pertencente a uma identidade de classe.

Para tanto, o percurso a ser percorrido para esta compreensão adentra no histórico da Educação Rural em oposição ao conceito e luta por Educação do Campo.

2. O Fazer-se da Classe

O termo classe, em seu sentido genérico, remete à ideia de *uma parte de uma totalidade*, nesse sentido, classe social pode apresentar uma fração existente na sociedade ou a representação de um grupo social. A ideia de classes sociais passou a ser associada ao antagonismo entre as diferentes representações dos grupamentos sócio-políticos.

No entanto, estar representado em uma classe não é o mesmo que ter pertencimento a esta classe, o que acontece por meio da consciência de classe ou da identificação de *classe para si* (MARX e ENGELS, 2007). A concepção embasada na própria identificação de classe e, por conseguinte, na luta de classes como processo de formação da consciência remete também à ideia de que “as formações de classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem a partir do processo de luta, à medida que as pessoas *vivem e trabalham* suas situações de classe” (MATTOS, 2007).

É nessa perspectiva que a luta de classes precede a classe:

a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. (Thompson *apud* MATTOS, 2012, p. 85-85)

Para Gramsci (2011), pensar o processo de formação da consciência nos remete a analisar a corrente de pensamento hegemônica na sociedade e seus intelectuais orgânicos. Isto é, cada grupo social possui intelectuais cuja função é difundir o pensamento do seu grupo (classe) e torná-lo hegemônico. Para tanto o autor explica a diferença entre esses intelectuais e os intelectuais tradicionais (eclesiásticos, filósofos, literatos, etc.) que se consideram autônomos do grupo social dominante, no entanto, se encontram sob a direção intelectual e moral desse grupo.

Na verdade “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2011, p. 18). Em função disso há um processo histórico de formação de categorias especializadas para que exerçam na sociedade a função de intelectuais. “Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista ‘ideológica’ dos intelectuais tradicionais” (p.19). Ao afirmar que todos podem ser filósofos, Gramsci explicita que de alguma maneira e em algum momento da sua vida as pessoas são capazes e exercem alguma atividade intelectual, embora essa

não seja sua função no conjunto da sociedade.

Essa filosofia espontânea é peculiar a todas as pessoas, está presente em nossa linguagem, no senso comum, no bom senso e na religião. Porém, a questão se concentra na crítica da consciência, se é preferível participar de uma concepção de mundo imposta mecanicamente ou seria interessante “elaborar sua própria concepção de mundo de maneira consciente e crítica”. (GRAMSCI, 2001, p.93)

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e instituições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. (Idem, p.93)

A partir da passagem do senso comum para o bom senso se alarga o processo de formação da consciência e se desenvolve o homem ativo da massa que a princípio faz parte da luta, mas ainda não possui consciência teórica dessa ação.

Como aponta Iasi (2011), a consciência de fazer parte de uma concepção política é a primeira etapa de um progressivo crescimento, onde teoria e prática, enfim se integram, pois

A consciência crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real (IASI, 2011, p.32).

A compreensão dessa passagem se torna primordial se nos referenciamos na premissa inicial desenvolvida a partir da compreensão do conceito de classe e da consciência de classe.

Em função desse entendimento, é necessário observar até que ponto a educação proposta pela classe dominante para a classe trabalhadora não se encontra embasada no conformismo e na resignação, negando as diferenças de classe, difundindo sempre a ideia de que todos são iguais perante a lei,

com a finalidade de ajustar a civilização e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção. Nesse sentido, essa adequação da civilização configura um processo de conformismo social e um projeto de educar para o conformismo (MOTTA, 2012, p. 269).

E nesse sentido conferir que a luta pela educação do campo, passa pelo acesso à educação pública, laica e gratuita, também supõe a luta por um projeto de educação que rompa com a educação da classe dominante e caminhe para a emancipação.

2. O que é Educação do Campo

De acordo o dicionário da língua portuguesa Houaiss, a educação se define como um processo para o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; conjunto dos métodos empregados nesse processo: instrução, ensino e tem como finalidade o ser humano integrado e desenvolvido.

Essa concepção embute um ideal desenvolvido de educação como mecanismo de incorporação de valores inerentes ao sistema capitalista e oculta o caráter desigual e perverso que insere a relação social capitalista. Todavia, em nosso país, as classes populares insatisfeitas com o modo de pensar a formação humana desenvolveram alternativas que contrapõem essa maneira de pensar a educação. Esse embate de concepções também se configura no campo, para o qual até bem pouco tempo atrás, mesmo a conclusão do ensino básico era inacessível.

O recente acesso dos moradores do campo ao sistema educacional tem sido uma consequência das lutas travadas em função da educação do campo, que ao inverso da chamada educação rural embasa a sua razão de ser na educação contextualizada com vistas à emancipação humana, pois,

a educação precisa ser compreendida como ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2009, p.13).

Neste aspecto, os elementos que seguem pretendem trazer elementos do que foi construído enquanto educação rural e também da educação do campo, deixando explícita assim a importância da luta e defesa da educação do campo, com todos os seus componentes ideológicos de classe.

2.1 Luta por Educação do Campo e não Educação Rural

Aspectos Históricos e Teóricos da Educação rural

Historicamente, a escola brasileira serviu e serve para atender aos interesses sociais, políticos e econômicos das elites nacionais, sendo inacessível para uma parcela da classe trabalhadora urbana e para grande parte da população rural. Para os grupos dominantes no Brasil agrário, os trabalhadores rurais não tinham necessidade de aprender a ler e a escrever, pois, acreditavam que essas habilidades não seriam

necessárias para desenvolver o trabalho agrícola.

Durante quatro séculos a formação social brasileira foi pautada pelo regime de *plantation*: mão de obra escrava, produção de monocultura voltada para a exportação. Esse tipo de regime e dominação é utilizado no contexto sócio-educacional, implicando em dizer que a qualificação da força de trabalho se torna desnecessária. Afinal, com uma formação social com estas características não seria necessária mais qualificação da força de trabalho, resultando em descaso, por parte das elites da época, em relação a educação das camadas populares, sobretudo dos camponeses.

A evolução da educação escolar brasileira esteve alicerçada no modelo de colonização, na estratificação social, no controle do poder político e dos recursos naturais, associado ao uso de modelo importado da cultura letrada europeia. Desse modo, a educação rural se delineou em função das matrizes culturais escravistas latifundiárias e sob a tutela do poder político e econômico das oligarquias, uma vez que

na medida em que a abolição produziu homens juridicamente livres e teoricamente dotados de mobilidade, o fundamento das representações sobre o atraso da agricultura brasileira deslocou-se da Natureza para o Homem egresso da escravidão. Essa leitura preservava a estrutura fundiária, sem ameaçar o ritmo da produção mercantil legitimando, ao mesmo tempo, modalidades de intervenção “pedagógica” junto ao atrasado homem do campo, evitando sua fuga ao mercado (MENDONÇA, 2007, p.57).

Ainda segundo Mendonça (2007), a partir do início do século XX, a emergência de “estabelecer balizas mínimas que redefiniram as formas de controle e tutela sobre a população rural brasileira, agora também integrada por ex-escravos e seus descendentes” (p. 58) demandou ao Ministério da Agricultura a criação de duas instituições: os aprendizados agrícolas e os patronatos rurais. Com isso esse ministério visava “construir e fixar o trabalhador nacional” (Idem, p. 57).

Os aprendizados agrícolas funcionavam em fazendas para filhos de agricultores com idade entre 14 e 18 anos que ficavam internos e tinham como meta a prática de cultivo do solo, criação animal e apreensão para o uso correto de máquinas e implementos agrícolas. Além disso, o estudo das primeiras letras tinha o intuito de melhorar a qualificação técnica:

os aprendizados mantinham seus internos na condição de imobilidade própria a viveiros de mão de obra onde fazendeiros (...)

recrutavam (...) contingentes para o trabalho sazonal em suas terras” (MOTTA, 2007, p. 23).

Já os patronatos agrícolas destinavam-se a atender as crianças de rua das cidades, com idade entre 10 e 16 anos que fossem recrutadas por chefes e de polícia e juízes. Esses patronatos eram definidos como núcleos de ensino profissional, na verdade “misto de reformatório e centro de qualificação de trabalhadores” (MENDONÇA, 2007, p.26). Os internos tinham que desenvolver habilidades como horticultura, jardinagem, pecuária entre outras, “mediante cursos de primeiras letras e profissionalizantes”. (Idem, p.26)

De acordo com a autora, as décadas posteriores trouxeram à tona um intenso debate sobre a perspectiva da educação rural. Nesse interim, duas posições se confrontaram: escola rural enquanto instrumento de alfabetização ou qualificação para o mercado de trabalho? “A vitória momentânea desta última posição não impediria que, a partir da implantação do Estado Novo, fosse resgatada a chamada ‘vertente ruralizadora’ do ensino básico agrícola, centrado no binômio educação e treinamento”. (MENDONÇA, 2007, p. 32)

Dessa maneira, pode-se dizer que até a metade do século a escola seria elemento viabilizador de ambas as vertentes. No entanto, no períodos da Guerra Fria e da Ditadura Militar (no Brasil), uma série de acordos entre o governo brasileiro e o estadunidense gerou uma mudança de viés, e no lugar da escola toma corpo o chamado *assistencialismo rural*. A partir de então a educação rural se configurou em duas vertentes: uma voltada para a alfabetização de adultos, visando à qualificação de mão-de-obra adulta rural, e a outra assistencialista em seu âmbito técnico e social.

a rigor, essa modalidade de ensino desempenharia tríplice papel: o de imobilizador de força de trabalho no campo; o de neutralizador de conflitos sociais rurais e finalmente, o de qualificador de mão-de-obra, mediante a implantação de uma concepção hegemônica de escola enquanto escola de trabalho, consagradora da segmentação trabalho manual versus trabalho intelectual (MENDONÇA, 2007, p. 53).

No que se refere à política destinada à escolarização propriamente dita da população rural, o quadro do período apresenta um “fraco desempenho ou desinteresse do Estado com respeito à educação rural, quando nos referimos ao analfabetismo no Brasil” (MENDONÇA, 2007, p. 60) Além disso, alguns registros apontam que as diferentes modalidades de educação rural como centros de treinamento, cursos e semanas pedagógicas efetuadas até os anos de 1970, estiveram sob a influência estadunidense, por meio de agências de fomento que contavam com o apoio do

Ministério da Educação do Brasil e tinham como pressuposto a ideia de que tais populações se encontravam à margem do desenvolvimento capitalista.

Nesse contexto se germina um conceito de que a fome era resultante da baixa produtividade de alimentos do setor agrícola e para tanto o desenvolvimento e a modernização deste setor seria imprescindível. Justificava-se, assim, a educação rural enquanto mecanismo de incorporação dessas populações cujo progresso seria resultado desse desenvolvimento. Entretanto, a ampliação do acesso da população rural à educação se deu como objeto e não como sujeito de tais políticas, essa população, em momento algum, foi questionada acerca da real necessidade, acerca de suas demandas.

Os apontamentos acima nos leva a aferir que do ponto de vista teórico a educação rural é fruto de uma política educacional que não considera a realidade dos sujeitos envolvidos no processo e nega seus valores e suas raízes em função de uma ideia de educação amoldada a interesses capitalistas em que o trabalhador rural se ajusta as suas demandas. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida à população urbana, não havendo nenhuma tentativa de adequar à escola do campo às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Outro elemento é fato de que nas entrelinhas da educação rural perpassa o movimento do capital de desestruturação da produção camponesa, tanto para a formação de um mercado de força de trabalho quanto para a constituição de condições para a modernização da produção agrícola. O emprego de máquinas, de tecnologias e insumos, próprios desta modalidade de produção, demandará o aumento das lavouras e, por conseguinte, das propriedades rurais, fortalecendo ainda mais a chaga do latifúndio no Brasil.

O golpe de 1964 redefine o pensamento educacional que no contexto urbano vinha desencadeando um processo de mobilização social na chamada educação popular. Os educadores e lideranças sociais são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares e sindicais são desarticulados. Contudo, o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes que achavam que o Brasil tinha que se tornar uma potência no cenário internacional. Para tanto, organizaram durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o país no rumo do *desenvolvimento*.

As campanhas, projetos e as políticas compensatórias, se conformaram no mecanismo de atendimento educacional a população do campo sem levar em conta as formas de viver e conviver dos povos do campo, que ao longo da história foram excluídos enquanto sujeitos do processo educativo. Assim sendo, discutir educação

rural remete a pensar que o estudo precisa estar conectado ao trabalho que o camponês desenvolve na terra, mas como vimos essa relação não é evidenciada e desemboca no fracasso da educação rural demonstrada no alto índice de analfabetismo e evasão escolar na zona rural.

Nesta perspectiva, a *educação do campo* forjada na luta dos movimentos sociais do campo em contraposição a essa modalidade de ensino procura articulação entre as formas de trabalho e a educação escolar através do mecanismo da cooperação (CALDART, 2002). A educação do campo parte de um viés social de ensino que considera as vivências de cada sujeito e se insere na luta destes por um projeto popular de sociedade.

2.2 Educação do Campo: Direito que vai além

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, neste espaço a situação se torna mais agravante por questões já mencionadas neste trabalho como o desprezo pela realidade em que estes sujeitos estão inseridos. Afora isso, o fato de ter tratamento dispensado pelo Estado, baseado em políticas compensatórias, programas e projetos, que muitas vezes sancionou o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos.

O contexto político educacional do início dos anos 1990, conformado por um agudo processo de mobilização dos movimentos sociais, resultou numa pressão mais articulada pela construção de políticas públicas para a população do campo, de modo a garantir a universalização do ensino, bem como a construção de propostas pedagógicas que respeitassem a realidade dos sujeitos, as formas de produzir, de lidar com a terra, de viver e conviver dos povos do campo. Em 1998, organizou-se a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, na cidade de Luziânia de 27 a 30 de julho.

as discussões de preparação dessa conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro (CALDART, 2012, p. 258).

O ENERA é considerado um momento de discussão dos desafios e de pensar propostas de ação aos problemas educacionais enfrentados no meio rural e pode ser considerado um marco na perspectiva de um projeto de educação protagonizado pelos movimentos sociais do campo na busca efetiva da transformação do que está posto.

A conferência apontou objetivos, desafios e novas concepções, propostas e métodos pedagógicos num campo de aprendizagens múltiplas. A proposta da Educação do Campo pode ser considerada uma resistência à marginalização da classe trabalhadora do campo do processo educacional como um todo. Ainda na perspectiva dos desafios, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que se institui em 16 de abril de 1998 e que continua em vigência apesar das enormes dificuldades existentes.

O PRONERA pode ser sintetizado como

uma política pública de Educação do Campo, desenvolvida em áreas de Reforma Agrária executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas (BRASIL, MDA, 2004, p.09)

O termo educação do campo tem um sentido amplo e complexo, portanto, não deve ser entendido apenas como contraposição à educação rural. A decisão de usar esse termo vem no bojo dos debates em preparação da I Conferência, dentre os argumentos que solidificaram essa ideia estava presente a necessidade de resgatar o conceito de camponês. “Um conceito histórico e político” (Idem, p. 258).

A identidade da Educação do Campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendido como produção material e cultural de existência humana (BOGO, 2009). Homens e mulheres que, submetidos a um modelo agrícola hegemônico que se revela a cada dia mais socialmente excludente, ambientalmente insustentável e economicamente seletivo, impõem a necessidade de uma educação que dê conta da compreensão crítica dos mecanismos que o produzem e sustentam.

Para Frigotto (2010):

a realidade que produz a educação do campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito a educação, especialmente a escola, e a uma educação que seja *no e do* campo (FROGOTTO, 2010, p.29).

Dessa forma, a educação do campo como um processo de articulação dos movimentos sociais do campo se institui enquanto política pública e desafia a sociedade democrática, por ser instrumento de luta e inauguração de um espaço para pensar o campo, mesmo que permeado de contradição e resistência. Por essa razão na II Conferência Nacional Educação do Campo formulou-se o lema *direito nosso, dever do Estado!*, o que

(...) expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato (CALDART, 2012, p. 260).

Explica a autora que “de 2004 até hoje, as práticas de educação do campo têm se movido pelas contradições do quadro total, as vezes mais, as vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas” (CALDART, 2012, p. 260).

Como uma das formas de enfrentamento dessas contradições foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2010. A criação deste Fórum reuniu esforços na tentativa “de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação” (CALDART, 2012, p. 260).

Esse processo de luta desenvolveu entre as populações do campo a concepção da educação como um direito primordial e de responsabilidade social do Estado, no sentido de garanti-la, mas não educar. No entanto,

o Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito a educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundos para o avanço do agronegócio (CALDART, 2012, p.260).

Pensar a lógica dominante requer compreender que a opção preferencial deste modelo se baseia no conceito da educação rural, agora reciclada, todavia com suas funções básicas de preparação de mão de obra para a demanda *modernizante e expansionista* do capitalismo na agricultura.

A educação do campo se configura então em posição contrária a este viés, como prática social ainda processo de construção, porém com algumas particularidades a ela inerentes, tais quais:

- a) A luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação feita por eles mesmos e não apenas em seu nome;
- b) Combina a luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, á cultura, a

soberania alimentar, ao território;

- c) Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos;
- d) Busca conjugar a luta pelo acesso a educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado;
- e) Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola (CALDART, 2012, p. 263).

A partir dessas características delinea-se uma concepção de educação baseada na vida das pessoas que moram e constroem o campo como espaço de vida e luta por dignidade, e, ao inverso da escola praticada na atualidade que distancia seus educandos da vida, busca associar a escola, a vida, a luta e o trabalho. Para tanto, seus educadores precisam estar conscientes da importância de todos esses aspectos para a construção de sujeitos a partir de trocas de aprendizado forjado em um processo coletivo.

Portanto, consideramos estritamente necessário esclarecer não ser esta uma tarefa das mais simples diante de uma realidade que enfatiza a vida nas cidades e condiciona o estudo para as pessoas do campo como fuga para as mesmas. Por isso a Educação do Campo precisa realmente estar embasada na concepção de uma práxis educativa revolucionária, com vista a reintegrar as várias esferas da vida humana que o modo de produção capitalista obstina separar.

3. Algumas Considerações

A luta do Movimento Sem Terra pela Educação do Campo em meio às bases do capitalismo por certo enfrentará dificuldades de realização pelas contradições entre a concepção de educação do capital e a concepção de educação sistematizada e apreendida a partir da luta pela Reforma Agrária, portanto, pressupõe o aprofundamento do conhecimento sistematizado por teóricos que elaboraram a pedagogia do ponto de vista da autonomia.

A partir do momento em que elementos fundamentais dessa concepção como a luta social, a organização coletiva, a terra e o trabalho como princípio educativo são deixadas de lado, a Educação do Campo passa a ser compreendida como uma política baseada na Educação Rural inovada.

Certos de que não esgotamos esta discussão, mas apenas iniciamos o desafio de compreender o conceito de Educação do Campo desenvolvida a partir da luta dos

movimentos sociais do campo, em suas características principais e na configuração enquanto uma educação da classe trabalhadora, apesar das barreiras apontadas nessa breve pesquisa.

Os impasses e as contradições continuam existindo, mas há uma possibilidade real de reduzirem seu alcance. Estranho seria se, no patamar da luta de classes que ora se apresenta em nossa sociedade, estas não viessem à tona, no mínimo estaríamos realizando um engodo de Educação do Campo ou senão, estaríamos num processo revolucionário. E quiçá esses impasses e contradições se desdobrem em outros desafios que novamente possam nos levar a nos debruçar em sua análise e propor outras medidas para avançarmos sempre em torno desta perspectiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGO, Ademar. **O MST e a cultura**. São Paulo, Editora Expressão Popular, 3ª edição, 2009.

CALDART, R. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular, 2012.

FRIGOTO, G. **Projeto Societário Contra-Hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma**. In: Munarim, A. et al (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p.19-46

IASI, Mauro Luís. **Ensaio sobre Consciência e Emancipação**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Vol. 1 – Introdução ao Estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. 2a. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATTOS, Marcelo Badaró. **E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e Educação Rural no Brasil**. Alguns Escritos. Rio de Janeiro: Vício de Leitura/ FAPERJ, 2007.

MEC. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília. 2002

SAVIANI Dermerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.



EGITO E MESOPOTÂMIA A HISTÓRIA PROMOVENDO A APRENDIZAGEM PELA INTIMIDADE ENTRE A MATEMÁTICA, PROFESSORES E ALUNOS.

Monique Ferreira Marques Meirelles

Formação: Pedagogia e Especialista em Deficiência Visual
Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa- Coordenadora Pedagógica
Formadora UFRJ- PNAIC - Resende RJ/Brasil
monique_mo.marques@hotmail.com

Bia Portugal

Formação: Matemática e Psicopedagogia
Secretaria Municipal de Educação de Miguel Pereira - Coordenadora
Pedagógica
Professora do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais - Miguel Pereira- RJ
Formadora UFRJ- PNAIC - Resende RJ/Brasil
beatrizportugal1@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo foi escrito com a intenção de apresentar a necessidade da intimidade entre o objeto de estudo, o ensinante e o aprendente como possibilidade de promover o sucesso na construção do saber matemático. O texto enfoca, em primeiro lugar, o olhar apaixonante de estudiosos como: Michelet, Leibniz e Leonardo da Vinci, que exaltam a matemática e motivam a pensar sobre o desgaste deste fascínio ao longo dos anos. Em Freire, Felix Klein (1849-1925) e Poggendorf (1796-1877) pode-se encontrar a resposta para este desgaste. Tais autores complementam suas ideias ao destacarem a superficialidade como mola propulsora do fato, que nega a

história da matemática e torna obscura a percepção de educandos e educadores frente às propostas de ensino e aprendizagem. Nesta relação, onde o saber se esgota em práticas mecanizadas, decorrentes de modelos prontos, não há avanços. Para referendar as reflexões e apontamentos, buscou-se bases epistemológicas em Polato (2008), Freire (1996), Thompson (1997), Miorim (1998), Gaspar (2003), D'Ambrósio (1996) e Fossa (2001). Acredita-se que este artigo contribuirá de maneira reflexiva para a compreensão da necessidade de contextualização e intimidade entre os binômios professor-matemática e aluno-matemática e o trinômio professor-matemática-aluno.

Palavras-chave: História da matemática, intimidade, formação e formalização de conceitos.

“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.”

Manuel de Barros

Diversos filósofos, pensadores e cientistas de renome, em épocas diferenciadas, sublimaram, se apaixonaram pela Matemática e apontaram a sua relevância tanto no conjunto das ciências quanto na vida das pessoas. Michelet, um dos maiores historiadores do século XIX afirmava que duas coisas apenas bastavam para aquietar-lhe o espírito: o Evangelho e a Matemática. Leibniz, filósofo alemão dizia que a Matemática é a honra do espírito humano e, Leonardo da Vinci acreditava que nenhuma investigação humana deveria ser chamada de Ciência se não passasse pelo cadinho das demonstrações matemáticas.

Além desses, muitos outros poderiam ser citados exaltando a matemática, a sua grandeza e capacidade de fascinar. Portanto, são pertinentes as indagações: onde foi parar todo esse fascínio? Por que não o vemos na maioria de nossos alunos ou professores? Em que momento o encanto transformou-se em desencanto? Em qual das partes da evolução humana a Matemática deixou de ser envolvente e passou a provocar tantas sensações incômodas como: medo, ojeriza, desânimo, desespero, tensão, ansiedade e tantos outros maus estares?

As respostas para essas perguntas quem sabe podem ser encontradas no livro de Malba Tahan, 'A matemática na lenda e na história' nas palavras do célebre físico alemão Poggenдорf (1796-1877): “Quem pretende conhecer uma ciência não deve contentar-se com o fruto, mas deve indagar, também, quais são as suas raízes” ou no

pensamento do geômetra alemão Felix Klein (1849-1925) que reconhecia: o ensino da Matemática não pode ser apresentado desligado da parte da história. Ou, talvez, nos mitos pedagógicos criados ao longo de nossas escolas: só os mais inteligentes aprendem; meninos têm mais facilidade para aprender matemática do que as meninas; é preciso dar um modelo; jogos e softwares são a solução e, ainda, o aluno precisa aprender sem perceber.

Antes de voltar a atenção para as reflexões de Poggendorf e Klein, é necessário registrar que, diferente do que os assombrosos e desanimadores mitos apresentam, segundo Polato (2008) qualquer aluno pode se engajar no processo de produção e conhecimentos matemáticos usando a própria lógica. Além disso, não existe nenhuma comprovação científica que aponte meninos ou meninas como superiores quando se trata de raciocínio lógico. Os jogos e softwares, embora interessantes e atraentes ao olhar dos alunos, também não se bastam isoladamente para dar conta do ensino da matemática ou para ser a solução de todos os problemas de aprendizagem nessa área. A ideia de que os alunos só conseguem resolver problemas usando modelos não é correta, para haver avanços, é preciso experimentar diferentes caminhos. E, o principal, não existe aprendizado sem percepção do que deve ser aprendido, aprender é tomar consciência de alguma coisa, é ocupar-se, ainda que prazerosamente, com a formação e formalização dos conceitos.

Mas, como formar e formalizar conceitos sem que a escola pondere, à luz de Poggendorf e Klein, que para conhecer uma ciência é preciso ir além dos modelos, é fundamental aprofundar-se e imprescindível contextualizar o que se pretende ensinar e aprender. Freire (1996, p. 96) afirma que o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio, e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.



Fragmento do Papiro de Rhind
Museu Britânico

Intimidade, talvez seja o elemento que falta como instrumento facilitador da aprendizagem matemática. Segundo a Psicologia, intimidade é uma experiência que implica uma forte e significativa vivência, um grande envolvimento e uma conexão profunda. Logo, é não ser um professor depositante e um aluno depositário, como dizia Freire, e driblar a falta de significados e sentidos. Intimidade é fugir da superficialidade, da decoreba, da memorização só pela

memorização, da cópia de modelos e regras incompreendidas, da falta de produtividade discente e porque não docente, da ausência de interação e compreensão com o objeto de estudo.

Que agradável seria se a percepção da Matemática de nossos alunos fosse como a percepção de Manoel de Barros em relação as pedras do seu quintal. Que gostoso seria se no futuro, já quando adultos formados, pudessem dizer: acho que a sala de aula onde a gente estudou era maior do que tudo, a matemática era leve, desafiadora, porém descomplicada, tamanha a intimidade com ela. Assim a nossa matemática sempre era melhor do que as outras matemáticas. Justo pelo motivo da intimidade.

Dessa forma, a proposta desse artigo é que a História da Matemática seja apresentada não apenas como uma tendência do ensino nessa área. Embora isso já o bastasse para justificar a sua presença em nossas escolas, visto que a mesma viabiliza a compreensão da origem das ideias que deram forma ao pensamento matemático que chegou até nós, a intenção é considerá-la como ferramenta que pode promover tanta intimidade com objeto de estudo a ponto de derrubar barreiras, mitos, medos e facilitar tanto o ensino quanto a aprendizagem de conceitos que por vezes são vistos como verdadeiros monstros matemáticos não só para alunos, mas também para os professores.

O que a História traz para a Educação Matemática não irá beneficiar apenas os alunos, ela também poderá combater uma das vertentes que prejudica extremamente o ensino nesta área e, para identificá-la, convém citar Freire (1996): “ Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.”

Como atender as exigências dos currículos de matemática elaborados nessa década? Eles apresentam aspectos que raramente, como destaca Cury (2005), são explorados e desenvolvidos suficientemente nas disciplinas voltadas à formação de professores. Logo, o ensino da matemática fica atrelado à maneira como o professor aprendeu e não às propostas de:

- alfabetização matemática
- compreensão da maneira como o indivíduo aprende
- colocar a matemática como instrumento de entendimento e leitura de mundo
- estímulo ao interesse, à investigação e o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas como formalização e compreensão de conceitos
- tratamento de informação
- apropriação da linguagem matemática

- percepção de sua função social
- desenvolvimento do raciocínio lógico e combinatório, entre outros aspectos.

E atrelado a essas exigências ainda existem as marcas profundas por parte de muitos professores de sentimentos negativos em relação à disciplina, as quais geralmente implicam, em bloqueios para aprender o que se deve ensinar. Sobre isso Thompson (1997) afirma:

[...] crenças, visões e preferências dos professores sobre a matemática e seu ensino, desconsiderando-se o fato de serem elas conscientes ou não, desempenham, ainda que sutilmente, um significativo papel na formação dos padrões característicos do comportamento docente dos professores.

Segundo Miorim (1998) a partir da aquisição de conhecimentos histórico e filosófico dos conceitos matemáticos, o professor tem a possibilidade de diversificar suas técnicas pedagógicas e tornar-se mais criativo na elaboração de suas aulas, as quais podem provocar o interesse dos alunos para o estudo da matemática.

O enfoque histórico traz ao professor uma visão dinâmica da evolução da disciplina e uma gradativa compreensão dos conceitos que precisa desenvolver com seus alunos. Essa compreensão será a sua arma mais eficaz contra os seus medos, inseguranças e traumas, será também a sua motivação e alicerce para que intimamente ligado à matemática seja capaz de criar estratégias que o ajudarão a atender pouco a pouco as exigências atuais no ensino da disciplina. Servindo-se da história da matemática, mesmo entre medos, dificuldades e o desafio de fazer diferente, o docente verá a possibilidade de buscar uma prazerosa, contextualizada e significativa maneira de ver, entender, mostrar, trabalhar e reconstruir com os seus alunos os conteúdos curriculares.

Conforme Gaspar (2003) a matemática desempenha um papel importante na formação discente desde o início dos sistemas educacionais e o modo como é ensinada determinará a sua afinidade ou falta dela com a área. Nessa dinâmica ensino-aprendizagem a dimensão histórica é um dos recursos que dão mais suporte para que haja entendimento do que se vai ensinar e para que as relações professor- matemática e aluno-matemática se desenvolvam em alicerces que promovam a compreensão de como a matemática se desenvolveu, como continua se desenvolvendo e facilitem o alcance dos objetivos dentro do currículo.

D'Ambrósio (1996) afirma que no ensino da Matemática há de se cuidar para que o aluno seja instigado e tenha a sua curiosidade despertada, para isso apresenta a história com um valor indispensável. Imaginar-se compreendendo, tendo domínio e autoridade sobre o objeto que se pretende ensinar também é uma sensação prazerosa

para o professor.

Mas, como fazê-lo? Como o professor deve proceder para que a História da Matemática não seja uma mera ilustração e, ajude realmente, a atingir os objetivos do ensino nesta área?

Ela pode ser explorada de diversas formas e em diferentes contextos para abordar inúmeros assuntos e estimular a construção de conceitos por vezes muito abstratos e sem sentido para os alunos, na forma de: enigmas, problemas curiosos ou pesquisas.

Segundo Fossa (2001), o professor também pode usar a História da Matemática de duas maneiras bem distintas: o uso ornamental e o uso ponderativo. Este último gera, ainda, o novelesco, o episódico e o manipulativo.

O uso ornamental se limita a delinear a Matemática no começo ou no fim de capítulos de livros didáticos e tem um papel ilustrativo dos conteúdos sem a pretensão de formar conceitos, este é o uso mais comum nas escolas de hoje.

O uso ponderativo tem outro perfil, que ainda não se faz presente na maioria das práticas pedagógicas, esse é um convite à construção da matemática pela intimidade e envolvimento com o objeto de estudo. Ele toma mão da História para facilitar, enriquecer e ressignificar o processo de formação e construção dos conceitos. Pode ser um estímulo para que o aluno siga uma trilha histórica sobre certo conteúdo como se fosse uma novela, por isso a denominação: novelesco. A maneira mais branda desta dinâmica é desenvolvê-la em episódios para que, dependendo do assunto, não se torne cansativo, daí o nome: episódico. Ligado aos usos novelesco e episódico tem-se o manipulativo que possibilita que a História da matemática seja a matéria - prima para atividades de sala de aula. É essa a proposta de uso pedagógico apresentada no PCN de Matemática: um caminho para fazê-la acontecer de maneira significativa em sala de aula. Essa manipulação que permite ao aluno o agir e descobrir matemático deve ser fruto de um trabalho planejado, estruturado e sistematizado ora episódico, ora novelesco.

É importante lembrar que deve-se usar a História da Matemática como um dos caminhos para construí-la de maneira significativa sem, porém, isolá-la de outros recursos metodológicos que potencializarão seus efeitos na aprendizagem dos alunos, conforme a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao elaborar atividades baseadas nas histórias dos povos que precederam o fazer matemático atual é possível motivar os alunos na busca de soluções para os problemas apresentados durante as aulas, pois os mesmos são levados a perceber que a Matemática é uma criação humana e como tal pode ser gerada por eles também. A exploração de comparações

entre conceitos e processos matemáticos do ontem e do hoje será um estímulo ao desenvolvimento da capacidade de análise, argumentação e registro matemático.

A proposta é rica, o caminho não é tão fácil, inovar é sempre um desafio, no entanto, começar é preciso. Não nos basta mais a Matemática da superficialidade e uma boa sugestão para dar o primeiro passo com certeza é a que está ligada a primeira necessidade do ser humano em relação à Matemática, contar e registrar o que foi contado: a história dos números. E assim chegamos às grandes civilizações, Egito e Mesopotâmia.

Qual criança ou aluno não gostaria de saber como surgiu essa história de contar tudo, como apareceram os números que usamos hoje ou ainda quem os inventou? Qual professor não se deliciaria, ainda que isso seja um desafio, planejando uma aula sobre números e sistema de numeração decimal que apresentasse muito além do quadro de valor e lugar? Nesta dinâmica as grandes civilizações, o seu nascimento, desenvolvimento e necessidades e desafios podem ajudar nesta contextualização, compreensão e percepção de que a matemática é uma construção humana e, como tal pode ser vivida e construída e não apenas transmitida ou pseudoconstruída por práticas que apenas a ilustram com algumas cédulas de brinquedo, uns encartes de mercado ou joguinhos sem realmente explorar tudo que esse material pode trazer para a aprendizagem.

Egito e Mesopotâmia, intimidade e aprendizagem na construção dos números.

A aprendizagem dos números é uma das primeiras propostas de aprendizagem matemática apresentada para os alunos ao chegarem à escola. Seus contatos imediatos vêm a partir das contagens recitativas, da manipulação de objetos, da visualização dos algarismos, aprendizagem de seu traçado e outros. Mais tarde, ao chegarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os alunos têm necessidade de algo mais, que faça ter sentido o que deve ser aprendido de acordo com o conteúdo programático. Muitas práticas fazem com que o movimento de receber os conceitos e assimilar mecanismos seja a maneira mais indicada para essa aprendizagem acontecer, mas os frutos que vêm sendo colhidos na forma de: fracasso na alfabetização matemática, falta de desenvolvimento do raciocínio lógico, da argumentação matemática e outras habilidades tão importantes para a vida além da escola, mostram a necessidade de dar sentido ao ensino na Educação Matemática.

Egito e Mesopotâmia são um material riquíssimo para que a proposta do uso ponderativo da história provoque construção da matemática e aprendizagem através da intimidade, envolvimento e humanização do objeto de estudo. O trabalho

desenvolvido a partir de como apareceu a necessidade de contar na história da humanidade, como eram registradas as quantidades e a maneira que surgiram os números provocará interesse, dinamicidade e a sensação de que esta história e a matemática fazem parte da história dos alunos. São várias as possibilidades geradas por esta história e dentre elas estão:

- Aprender como as várias civilizações lidaram com a contagem de grandes quantidades.
- Usar o corpo como fonte do conhecimento matemático - Contar nos dedos sim, sobretudo no Ciclo de Alfabetização.
- Criar jogos que envolvam: agrupamentos numéricos, a observação do posicionamento do zero, contagens e oralidade, registros numéricos e intervenções efetivas do professor.
- Conhecer diferentes bases de contagem e compreender a base do nosso sistema de numeração.
- Estimular o levantamento de hipóteses e análise das mesmas sobre a escrita dos números.
- Compreender que o zero é um símbolo importantíssimo e que para escrever os números há de se considerar a posição dos algarismos.
- Estimular o desenvolvimento do raciocínio através de enigmas.

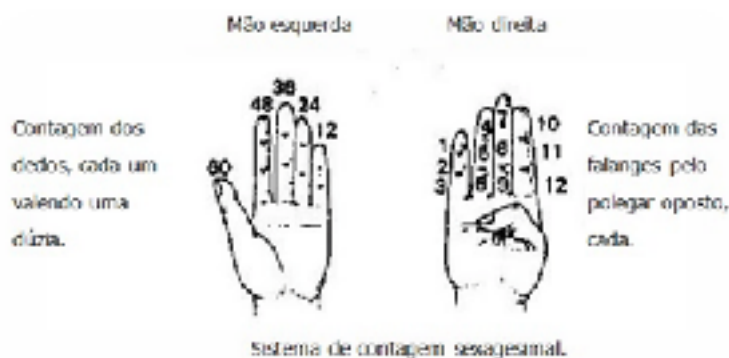
Há várias maneiras de desenvolver-se estas possibilidades dentre elas pode-se registrar as seguintes estratégias:

1. Assistindo Mesopotâmia parte 1 - Curta de 11 min e 28s - Mesopotâmia - Sumérios https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=PJvsAI-5J0k&hd=1

2. Como os sumérios contavam?

- propósito: trabalhar todos os itens apontados e reforçar a ideia de que o numeramento deve andar de mãos dadas com o letramento - os alunos durante a história serão levados a fazer estimativas, a realizar contagens, criar estratégias para facilitar a contagem, fazer agrupamentos e perceber que a habilidade de contar é progressiva e envolve a conservação da quantidade e da série numérica - Um livro em tamanho gigante para registrar a saga numérica dos sumérios.

3. Decifra-me ou te devoro! Imagem de uma esfinge na parede e alguns enigmas



rápidos envolvendo classificação.

4. A partir da observação e análise do valor hieróglifos egípcios: analisar o valor do algarismo 1 em cada um deles, levantar hipóteses sobre a escrita de “números grandes”, a partir do Ciclo de Alfabetização.
5. Observação prévia da escrita numérica dos alunos antes de conhecerem os números egípcio e comparação com a escrita posteriormente.

Além destas, muitas outras estratégias poderiam ser registradas, inclusive as que surgiram no ideário de cada um durante a leitura deste artigo, o importante é lembrar que:

*“...o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade
que temos com as coisas.”*

Manoel de Barros

Considerações finais

A falta de sentido e afinidade serão obstáculos a serem enfrentados no processo ensino-aprendizagem, pois para aprender é necessário tomar consciência de alguma coisa, ocupar - se prazerosamente, com a formação e formalização de conceitos. Por que não praticar a matemática de tal forma que a superficialidade que imprime o fracasso escolar dê lugar a intimidade que potencializa a aprendizagem, a formação e formalização de conceitos? Espera-se que os fundamentos apresentados neste artigo transformem-se em inspiração para um novo projeto de trabalho, para uma nova forma de ensinar matemática nos quais a história da matemática seja entendida como ferramenta capaz de quebrar barreiras pela capacidade de criar intimidade entre matemática professores e alunos, derubando assim uma das práticas que contribuem com o desencanto da matemática, a educação bancária. Que à luz das definições, estudos e ideias apresentadas tenha-se fomentado a vontade de criar um universo que favoreça a aprendizagem para professores, pois não é possível ensinar o que não se sabe, e para alunos, porque não é possível aprender o que não se entende.



Referências Bibliográficas

- CURY, H.N. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005.
- D'AMBRÓSIO, U. **História da Matemática e Educação**. In: Cadernos CEDES 40. His-

tória e Educação Matemática. 1ª edição. Campinas, SP: Papirus,1996.

FOSSA, Jonh A. **Ensaio sobre a Educação Matemática**. Belém. EDUEPA, 2001.

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

MIORIM, M. A. **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

THOMPSON, A. F. **A relação entre concepções de matemática e ensino de matemática de professores na prática pedagógica**. *Zetetiké*, Unicamp/ Fac. Educação, CEM-PEM, 1997.

Experenciar o cinema: uma proposta de humanização do olhar

Cláudia Cristina dos Santos Andrade
Professora Adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira(CAP/UERJ)
Professor a Titular da Universidade Estácio de Sá
Rio de Janeiro
claudiandrade1466@gmail.com

Esequiel Rodrigues Oliveira
Prof. Adjunto do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira(CAP/UERJ)
esequiel.rodri@gmail.com

Resumo:

A possibilidade de humanização do olhar encontra solo fértil nas ações de reflexão sobre o mundo. Somos humanos não só porque fazemos movimento de pinça com os dedos e temos linguagem articulada, mas sim quando percebemos nosso papel no mundo enquanto ser solidário e reflexivo. A reflexão teórica aqui proposta tem como eixo a potencialidade do cinema nesse processo de humanização, conceito que será desenvolvido a partir das ideias de Freire(leitura e conscientização), Boaventura Souza Santos (emancipação) e Benjamin (o narrar enquanto constitutivo do homem). Discutiremos o conjunto de ações com o cinema no interior da escola como meio profícuo para a construção do olhar humanizado. Neste caminho, re-pensar o lugar da estética na produção do conhecimento, tendo como base a ideia de cinema como estrangeiro, advinda de Bergala(2008), que propõe a experiência direta com o cinema, a partir da qual o conhecimento técnico se faz. Alia-se, também, ao eixo descrito por Fresquet (2010): cinema na escola como possibilidade de aprender, desaprender e reaprender. Compreendemos o fazer escolar não só como espaço de apreensão de conhecimento, mas, especialmente, como *lócus* de reflexão e criação. Assim, as principais atividades com a “sétima arte” na escola, buscam aproximar o sujeito do fazer cinema, como forma de constituir o olhar sobre o outro, humanizando, assim, seu próprio olhar. Pensar o cinema neste sentido é colocá-lo no campo da estética, daquilo que nos move, nos toca, e por isso mesmo, capaz de construir/desconstruir nosso olhar, ao apresentar novas possibilidades. Ele não só reflete e refrata a realidade, como as demais produções midiáticas. Imerso na discursividade produzida pela sociedade, dialética e dialogicamente a ela relacionado, também possibilita formas ampliadas de criação.

Palavras-chave: cinema, olhar humanizado, educação

I O olhar humanizado

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma

linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia. A pé, não se agüentava bem. Pendia para um lado, para o outro lado, cambaio, torto e feio. Às vezes, utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos exclamações, onomatopéias. Na verdade falava pouco. Admira as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas.
(Graciliano Ramos)

O texto introdutório fala de Fabiano, um dos personagens de *Vidas Secas* (RAMOS,). Para ele, ser como os animais era uma virtude, pois significava sua possibilidade de sobrevivência na terra seca do sertão. Uma de suas maiores características é o uso restrito da linguagem, e a preocupação com a sobrevivência imediata. A ideia de Fabiano sobre o que significa ser homem nos ajuda a refletir sobre o que estamos chamando de humanização do olhar: a capacidade de se perceber humano, com a possibilidade de agir criticamente sobre o entorno social e, em especial, perceber o outro como parte de si mesmo. Ser humano significa, aqui, dialeticamente, compreender a mim e ao Outro que me habita. E a partir dessa compreensão, ser um agente transformador do mundo e das relações, em prol de um mundo mais justo, como desejava Paulo Freire, mais humano.

O cinema abre as portas dos mundos outros, com os quais passamos a conviver. Um tempo de convivência estreita, garantindo-nos a produção de novas experiências. O outro nos habita neste tempo, e nos constitui. A experiência artística envolve a descoberta e o espanto. A tradução palavra-imagem de algo que se quer retratar pode ser feita de diversas maneiras e comover pessoas de modo diverso. Quando em contato com a narrativa cinematográfica, as histórias de vida constroem olhares impressionados, evocando paixões, manifestações de gosto e opiniões: “*O cinema dá a impressão de que é a própria vida que vemos na tela, brigas verdadeiras, amores verdadeiros.*” (BERNARDET, 1980, p.123). Os sentidos postos dialogam com nossas experiências, mas os riscos de manipulação estão sempre à espreita. Não são infundadas as críticas feitas por Adorno e Horkheimer (1985), que veem no cinema o perigo da constituição de uma massa acrítica, pois a narrativa audiovisual carrega em si verdade e ficção, que, misturadas, constroem novas realidades. O sujeito pode ser assim, subtraído pela “verdade” que sai da tela. Os elementos que constituem o material audiovisual, tratado por enquadramentos do olhar e recortes de linguagem verbal, dentro de um texto limitado pelo tempo e com um assunto definido, permitem a complexidade de suas produções, que nos ensinam, emocionam, indagam, contradizem.

Mas, sabemos, não há campo para a manipulação absoluta, pois estamos sempre em uma atitude de responsabilidade ativa, como nos adverte Bakhtin(1997), que

ao refletir sobre a relação entre os textos verbais e não-verbais, explicita a natureza dialógica e ideológica dessa relação.

O caminho de reflexão sobre o trabalho com o cinema tem seus alicerces na ideia de constituição da linguagem tal como desenha Bakhtin em sua teoria da enunciação, que vai acompanhada dos conceitos de crítica e conscientização, advindas dos escritos de Paulo Freire, da possibilidade de emancipação, anunciada por Santos(2001), e das reflexões de Benjamin(1994), sobre a capacidade de narrar enquanto constitutiva do homem. O filósofo nos ajuda a compreender como o impedimento da narrativa pelos processos sociais contemporâneos, perpassados de forma contundente pelo individualismo capitalista, contribui para o definhamento da experiência humana.

Nesse artigo, refletiremos sobre o trabalho com as produções cinematográficas na escola, como objeto de reflexão e criação, em uma proposta de trabalho que desvela suas formas de produção. O cinema como outro (BERGALA, 2008), arte, em um exercício de aproximação dos sentidos provocados pela experiência de ver e fazer filmes. Entender o papel do cinema na educação é, aqui, pensar em formas de nos (re) construirmos humanos.

II. Em Freire, leitura e conscientização

Por sua importância histórica e seu engajamento político, Paulo Freire representou uma transformação no pensamento pedagógico brasileiro, que ainda hoje é influenciado por suas ideias. Paulo Freire representa, talvez, uma primeira grande ruptura na educação brasileira quando se pensa o conceito de leitura. Ao dizer que *“a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”* (1987:22), durante a abertura do 3º COLE, em 1981, Paulo Freire dá a dimensão exata de suas ideias pedagógicas que, segundo tese de Ana Maria A. Freire, exposta em suas notas no livro *Pedagogia da Esperança*, de Paulo Freire (1997, p. 239), inicia-se em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Segundo Ana Maria Freire, Paulo Freire marcaria *“a sua entrada na história da educação brasileira pela tese que apresentou naquele congresso sobre a educação de adultos”*, que já apresentaria a semente das ideias mais tarde expostas nos livros *Educação como Prática da Liberdade*, publicado em 1967, e *Pedagogia do Oprimido*, em 1969.

O caráter revolucionário do “Método Paulo Freire” de alfabetização repousa na possibilidade de, ao ler e refletir sobre as palavras que povoam seu universo significativo, o educando possa libertar-se, graças a um processo de conscientização e da consequente superação da contradição que reside na relação entre opressores-oprimidos (FREIRE,1991,p. 35). Propõe, para isso, uma metodologia que se pauta

no diálogo, prática de uma ação educativa dialógico-crítica que vem sendo suscitada por Freire desde suas primeiras ações e escritos, e tem permeado toda sua obra desde então, servindo de base para suas proposições teóricas como Secretário de Educação do Município de São Paulo, de 1989 a 1991.

Lidando com a alfabetização de jovens e adultos, realizada nos Círculos de Cultura, dentro dos movimentos de alfabetização da década de 60, que diferentemente dos que aconteceram na década de 50, eram propostas cujo *“compromisso (era) explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais”* e orientavam *“sua ação educativa para uma política renovadora”* (FÁVERO, 1997, p. 2), Paulo Freire investe nessa forma de atuar com o aprendizado do código escrito, em que o educando é o agente desse aprendizado (FREIRE, 1989) e a discussão não se dá apenas em torno da apreensão do código, mas principalmente em torno das relações estabelecidas na trama da sociedade, quando o sujeito emerge de sua consciência intransitiva na direção de uma consciência transitiva crítica.

Freire (*apud* Fávero, 1983, p 99-145) define consciência intransitiva como a que denota *“limitação da esfera de apreensão”*(*apud* Fávero, 1983, p 109), em que o indivíduo estaria imerso em sua realidade. A emersão desta faz com que ele alcance a transitividade ingênua, permitindo aos sujeitos interpretarem os problemas de forma simples, com respostas de teor mágico ou mítico e as responsabilidades são colocadas no outro. Já a transitividade crítica implica na *“substituição de explicações mágicas por princípios causais”* (*apud* FÁVERO, 1983, p 110). Caracteriza-se ainda:

Por negar a transferência de responsabilidade. Pela recusa a posição quietistas. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo ‘que é novo’. Por se inclinar sempre a argüições.”(FREIRE, 1963, *apud* Fávero, 1983, p.110)

Investe num processo que a partir do desvelamento da realidade - onde a cultura do educando, vista no sentido antropológico, é reconhecida - chega-se a possibilidade de mudança. Neste momento do processo de explicitação do conceito de conscientização, Freire caracterizava aquele momento político como de transitivação, bruscamente interrompido pelo golpe de 1964. Porém, ao se colocar a frente de uma rede de ensino em 1989, visualiza um fazer pedagógico utilizando-se dos mesmos pressupostos teóricos: o distanciamento do objeto, com vista a uma criticidade maior em torno dele; a proposta dialógica (construir um novo saber pelo confronto dos conhecimentos) e o posicionamento em prol das classes populares. Não usa mais a palavra conscientização, embora esta esteja embutida na ação proposta, pois ela teria ganho um significado quase mítico *“como se fosse ela a pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo”*(1995, p.144),

Nesse momento, e ocupando o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo, reaviva seu sonho por uma educação criticizante, opondo-se à educação bancária que já criticava na *Pedagogia do Oprimido* (1991, p.102):

Enquanto na prática 'bancária' da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é 'depositado' se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores.

Pedagogia dialógico-crítica que se afirma na sua proposta para a rede municipal, onde ele propõe a construção um novo saber, a partir dos "saberes de experiência feitos", reafirmando seu repúdio pela pedagogia bancária.

Por isso repudio a 'pedagogia bancária' e proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica." (1995, p. 83)

Assim, Paulo Freire dá ao conceito de leitura o caráter de ação cultural (SOARES, 2000, p105), antropológica, fazendo da leitura da palavra algo vital para o ser humano, porque embrenhada em sua leitura do mundo, ganhando status de instrumento de transformação.

Aqui o processo de leitura ganha importância ímpar, porque garante possibilidades de conscientização dos sujeitos e consequente transformação das injustas relações de poder, que nos desumanizam e descaracterizam. A leitura do texto multimodal do cinema é perpassada por nossas inquietações, emoções, conhecimentos, sentidos, e pode ser uma porta para o processo de conscientização.

3. Emancipação

Saber e poder (de qualquer forma que se organize) estão imbricados e a reformulação de relações injustas passa, necessariamente, pela (re)apropriação de saberes na constituição de subjetividades. Porém, é preciso o afastamento do um olhar ingênuo sobre a possibilidade de emancipação.

A partir da visão da complexidade existente em nossa atual organização social, Bauman(2000) propõe a substituição da visão de um "*mundo estritamente controlado, de liberdade individual não apenas reduzida a nada ou quase nada, mas agudamente rejeitada por pessoas treinadas a obedecer ordens e seguir rotinas estabelecidas; de uma pequena elite que manejava todos os cordões*" (BAUMAN, 2000, p. 64) do "*capitalismo pesado*" pela imagem do "*capital que viaja com maleta de mão*" em que "*cabe ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer*

em um "mundo cheio de possibilidades , como uma mesa de bufê com tantos pratos deliciosos que nem o mais dedicado comensal poderia esperar

provar de todos. Os comensais são *consumidores*, e a mais custosa e irritante das tarefas que se pode pôr diante de um consumidor é a necessidade de dispensar algumas opções inexploradas e abandoná-las”(BAUMAN, 2000, p. 75).

Dialeticamente, podemos dizer que existe desejo de manipulação por trás das produções culturais, porém, a complexidade apontada por Bauman nos faz perceber que existe um jogo entre sociedade e produção cultural, em que a ideologia pode embaçar valores éticos e impedir a vivência coletiva. Mas não como negar as tentativas de reificação, postas cotidianamente, pelos diferentes meios de opressão dos indivíduos.

O tratamento de homens e mulheres como coisa, reificá-los, parece uma tônica do nosso tempo. Atores e atrizes de “papéis” codificados socialmente, marcados, rotulados. Insiste-se nessa leitura, única, do ser como objeto. Com Certeau (1996) temos a análise de como a ciência insiste no desaparecimento da figura do indivíduo: “A morte é condição de possibilidade de evolução. Que os indivíduos percam o seu lugar, eis a lei da espécie.” (CERTEAU, 1996, p. 302).

Com Certeau concorda Santos(1989, p.14) ao afirmar que ao encarar a sociedade como objeto, a ciência coisifica. O cientista cumpre assim o papel de detentor da verdade, dentro de um paradigma que desumaniza homens e mulheres, busca antes a dominação do que a valorização, degrada antes de salvar. Mas não alcança o “status” de imparcial que apregoa ter, já que o conhecimento que produz é apropriado por quem o financia. Mais do que apropriado, é definido e tratado como mercadoria. A ciência estaria assim, contribuindo para a desvalorização de alguns sujeitos (a grande maioria da população) em detrimento de outros (a minoria detentora do poder). Neste paradigma, resultante da primeira ruptura epistemológica se *“desconfia das aparências e das fachadas e procura a verdade nas costas do objeto, assim perdendo a expressividade do face a face das pessoas e das coisas onde, no amor ou no ódio, se conquista a competência comunicativa”* (SANTOS, 1989, P. 35). A ciência tenta ignorar a subjetividade dos objetos mas está contaminada pelo olhar dos que a produzem. Aqui se faz importante retomar o dito de Santos(2003): há a necessidade de se construir conhecimento prudente para uma vida decente. Conhecimento que não se faz isolado da historicidade em que se banham nossos atos e que não se circunscreve ao conhecimento científico. A distribuição dos saberes não se faz unilateralmente, da academia para o senso comum. É preciso que a ciência perceba e ouça o que permeia a vivência cotidiana, mapeie as diferentes cartografias, como ilumina Barbero(2004).

O cinema pode contribuir para a emancipação humana ao nos apresentar estas diferentes cartografias. Mas como todo objeto cultural, sua existência, por si, não garante a conscientização. É preciso a educação do olhar, no sentido de fazê-lo mais

desconfiado, crítico, emancipado. Cabe à escola trazer sujeito-autor, que, ativamente, constrói suas narrativas.

4. Benjamin e o narrador

Há o que é meu e o que é nosso no olhar individual, que se tocam e se modificam em uma relação dialógica. Ele constitui uma das portas de entrada de nossas experiências, no sentido que Benjamin concede ao termo em seu texto *Sobre alguns temas em Baudelaire*, um “*fato de tradição, tanto na vida coletiva quanto na particular. Consiste não tanto em acontecimentos isolados fixados exatamente na lembrança, quanto em dados acumulados, não raro inconscientes, que confluem na memória*” (BENJAMIN, 1980, p. 30). Nesse texto, ao discutir o conceito de memória involuntária em Proust, o filósofo se refere à experiência como algo que conjuga conteúdos do passado individual com os do passado coletivo.

Os cultos, com os seus cerimoniais, com as suas festas (sobre as quais talvez nunca se fale em Proust), realizavam continuamente a fusão entre esses dois materiais da memória. Provocavam a lembrança de épocas determinadas e continuavam como ocasião e pretexto dessas lembranças durante toda a vida. Lembrança voluntária e involuntária perdem assim sua exclusividade recíproca. (BENJAMIN, 1980, p. 32)

Assim, o material que significa o olhar carrega a historicidade em que estamos imersos, que, por sua vez, devolve ao coletivo os significados que construímos, pois o olhar expressa e capta. Expressa os sentimentos, as percepções de mundo. Lembro-me de fotos de Sebastião Salgado do livro *Retratos de Crianças do Êxodo*, em que as crianças, com os olhos voltados para a câmera, mostram a expressão um tanto triste, como a da menina do campo de Polhó, um tanto desconfiada, como a da aluna “sem-terra”, mas vivos, esperançosos, conjugando elementos que compõem o contexto daqueles que estão sem a segurança de sua pátria, de sua casa, mas que conservam a dignidade.

Ao captar, os olhos interpretam as imagens do mundo. Fazem uma leitura, avaliam, se posicionam, escolhem. Levam para o cérebro as mensagens do mundo externo, constituindo um canal de interiorização do que está fora, como uma janela, que deixa o outro entrar. Para Sodré (2006), há uma mediação no olhar, compreendendo que o ver provoca construção de imagens mentais, representações.

Há formas diferentes de olhar, mais atentos e mais dispersos. Os olhares atentos permitem a construção da experiência, no sentido posto por Benjamin (1980), apreendendo os objetos que passam a modificar os significados por nós construídos. Os olhares dispersos compõem vivências e se deslocam a partir da atração estética dos objetos. O olhar atento conjuga formas de estar no mundo menos submissas aos discursos pré-formulados e ideologicamente dirigidos.

Pensamos o conceito de experiência na perspectiva que nos apresenta Benjamin (1991), em oposição à ideia de vivência. Para o autor, enquanto aquela se caracteriza por permitir a apropriação de conhecimentos, que passam a fazer parte da constituição psíquica do sujeito, de sua memória, essa dá vez ao desaparecimento do vivido, por não ter sido ele incorporado à memória, pela supremacia da captação do choque, do acúmulo de informações. Para Souza (1997), com essas reflexões Benjamin mostra como a forma de produção capitalista e as transformações técnicas interferem nas formas de sentir, deixando marcas não só no fazer individual cotidiano como também na produção cultural coletiva. Há, desta forma, uma degradação da experiência agravada pela aceleração do ritmo da produção.

O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção. Porém esse processo vem de longe. Nada seria mais tolo que ver nele um “sintoma de decadência” ou uma característica “moderna”. Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas. (BENJAMIN, 1994, p.199)

Para Benjamin, narrar nos permite construir experiências significativas, fazendo-nos participar enquanto sujeito do movimento coletivo, com sabedoria. A produção de conhecimento que se quer criativa, autoral, significativa, como demandam as exigências de nosso tempo, precisa garantir a existência de experiências. Em relação ao cinema, uma experiência com o outro, como aponta Bergala(2008), referindo-se a sua *hipótese-cinema*. Para o autor, é preciso que o cinema como arte seja apresentado às crianças desde cedo, por sua alteridade radical. A partir de Godard, afirma que “*a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso.*” (BERGALA, 2008, p.31). Ou seja, cinema como estranho, estrangeiro, causando um estranhamento curioso em face de outras formas de dizer, e assim, abrindo possibilidades de criação.

5. A proposta do cinema na escola: a humanização do olhar

Freire, Benjamin e Santos nos ajudam a tecer uma perspectiva de trabalho com o cinema que busca a construção do olhar humanizado, que se constrói como o olhar para o Outro, com o Outro. Somos humanos ao exercemos a alteridade como princípio dialógico e, portanto, existencial. Para isso, faz-se necessário um processo de conscientização, em que o conhecimento tem como base uma ciência prudente e se constrói na/pela experiência de narrar.

O trabalho com o cinema aqui proposto conjuga-se às práticas já efetuadas, mas como outro espaço de construção de sentidos, assim como de sua desconstrução, nos

alerta Fresquet (2008). Pensar o cinema é pensá-lo no campo da estética, daquilo que nos move, nos toca, e por isso mesmo, capaz de construir/desconstruir nosso olhar. Ele não só reflete e refrata a realidade, como as demais produções midiáticas, mas apresenta novas possibilidades ao olhar, imerso na discursividade produzida pela sociedade, dialética e dialogicamente a ela relacionado, possibilitando formas ampliadas de criação e de dizer.

Não é demais lembrar que assistir a um filme é uma atividade que entretém crianças e adolescentes por até duas horas, tempo considerado grande para a rapidez dos processos neste início do sec. XXI. Todos que vivem essa experiência sabem que as tais duas horas não correspondem a um momento de passividade, mas, ao contrário, a um tempo de constante atitude respondente ao que está sendo visto.

Assim, fazer cinema na escola significa construir um espaço privilegiado de reflexão, elaboração crítica e de produção de repertório cultural, mas, principalmente, de criação, como elemento fundamental no trabalho pedagógico.

A linguagem do cinema reveste-se de uma polifonia fundante, sem, no entanto, deixar de criar a impressão de realidade. Nele, diferentes vozes se enfrentam na construção do discurso. Os personagens, suas histórias e valores estabelecem conflitos para os quais não há solução negociada na trama, deixando para o espectador a elaboração da síntese. Essa característica é potencializada pela estrutura narrativa; pelo modo de se contar uma história. E quem conta escolhe como conta. Escolhe a sequência e a maneira de apresentar os personagens; como ordena os acontecimentos no tempo e no espaço; como enfatiza os fatos, etc.

As escolhas técnicas expressam um ponto de vista narrativo, uma intenção. No entanto, não determina ou não deve determinar a síntese que será produzida pelo espectador, mas sensibilizá-lo. Embora não se possa desconsiderar a busca da “naturalização” ou “literalidade”, por meio da impressão de realidade, em maior ou menor intensidade, ao longo da história, com o propósito de servir a projetos ideológicos de diversos matizes. Todavia, o conjunto de recursos listados reitera que o cinema não é a “realidade”.

A despeito da síntese proposta por quem constrói a narrativa, a leitura, ver e pensar o cinema se efetuam no encontro do texto com o leitor e depende do seu repertório cultural e da sua história de vida. Esse exercício contempla uns poucos elementos relacionados à imagem, deixando de abordar, dada a limitação do texto, outros aspectos como iluminação, direção de arte, trilha sonora, script, interpretação, etc. O fascinante conjunto de signos de diferentes sistemas envolvidos no texto cinematográfico é incomparável a essa simulação em quantidade e complexidade. A

articulação da multimodalidade em códigos apresentada a infinitos leitores produzem infinitos sentidos, e ajudam a compreender a língua do cinema.

Como objeto de conhecimento, o cinema carrega a possibilidade de construção de experiências, tal como conceitua Benjamin (1991). Carrega em si o lúdico, pensado a partir da perspectiva que nos traz Luckesi(2005), para quem a atividade lúdica é aquela que propicia a plenitude de experiência. Comumente, se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. Nessa plenitude, a possibilidade de tocar o sujeito, de movê-lo, de forma refletida.

Este exercício de fazer, pensar e ver abre a possibilidade de múltiplas experiências, e assim, a constituição de um espaço alteritário de reflexão. Para nós, um caminho produtivo para a humanização do olhar.

5. Referências:

ADORNO, Theodor W.; HORKEIMER, MAX. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. _____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Sobre alguns temas em Baudelaire**. São Paulo: Abril Cultural, 1991.(Coleção Os pensadores)

_____. **O Narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BERGALA, Alain. **A Hipótese-cinema. Pequeno Tratado de Transmissão do Cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980. Coleção Primeiros Passos.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas Híbridas**. SP: Edusp, 1997 .

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo, Autores Associados,1981.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

_____. **Conscientização e Alfabetização: Uma Nova Visão do Processo**, 1963, in FÁVERO, Osmar(org.) **Cultura e Educação Popular: Memória dos Anos 60**. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 19ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

_____. **Pedagogia da Esperança** - Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4ª. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa . 7^a. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

FRESQUET, Adriana. **Cinema para aprender e desaprender.** In FRESQUET, Adriana. **Imagens do desaprender:** uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: CINEAD/LISE/UFRJ, 2010, p.21-70.

_____. **Fazer cinema na escola:** pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman. In: 31 Reunião Anual de Anped, 2008, Caxambu. Anais da 31^a Reunião Anual de Anped, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em out. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências.** 7^a. ed. Porto: Afrontamento, 1995

_____. **Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna.** Rio de Janeiro: Graal,1989.

_____. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez. 2001.

Leituras e “escrituras” do/no mundo: da diversidade de registros do caminhar...

Eliane Aparecida Bacocina
Doutoranda em Educação – Univ Estadual Paulista UNESP / Rio Claro – SP - Brasil
Professora na Faculdade de Administração e Artes de Limeira (FAAL)
elianeab3@gmail.com

Flávia Priscila Ventura
Mestranda em Educação – Univ Estadual Paulista UNESP / Rio Claro – SP- Brasil
Bolsista CAPES
flaviapventura@gmail.com

O minicurso, e este artigo, têm como objetivo instigar os participantes a refletirem sobre o registro enquanto instrumento formativo. Convidamos à caminhada... caminhada por entre registros escritos, visuais, corporais... e a pensar as múltiplas possibilidades de ler e escrever o mundo que a arte proporciona. Numa perspectiva freireana, introduziremos um momento de diálogo e reflexão acompanhado de uma vivência e, a partir dela, apresentaremos algumas das metodologias de pesquisa e formação que temos proposto em nossos trabalhos enquanto pesquisadoras e educadoras: entrevista caminhante, registros artísticos de Estágio, diário de artista, encontros poéticos, cadernos de registro na EJA, entrevista por meio de imagens, dentre outros. São metodologias construídas no fazer, fazer pesquisa, fazer pedagógico. “Fazer com” – que envolve conhecer pela linguagem do outro com quem trabalhamos / pesquisamos / ensinamos / aprendemos. Escrevemos esse texto em forma de pequenas narrativas, que se apresentam ora em primeira pessoa, ora em terceira pessoa, ora em pessoa coletiva que se faz “nós”. “Nós” que se desatam, “nós” que dialogam e que caminham juntos. Por onde caminhamos? Por onde é possível caminhar? Há um só modo de seguir? Ou podemos inventar trilhas com nossos passos? Passos que são múltiplos, se multiplicam, inventam caminhos e abrem novas trilhas. Trilhas de pensamento e trilhas de invenção. Convidamos os participantes do minicurso / leitores deste texto, a caminhar conosco, trazendo novos riscos e novos contornos às nossas ideias. Buscamos, portanto, trazer possíveis contribuições para diálogos e possíveis transformações no sentido de construir uma educação mais ética e mais estética, educação que se faz e refaz no fazer cotidiano e no fazer humano e humanizador.

Palavras-chave: leitura de mundo; registros; linguagem.

Minhas intuições se tornam mais claras ao esforço de transpô-las em palavras. É neste sentido, pois, que escrever me é uma necessidade. De um lado, porque escrever é um modo de não mentir o sentimento (a transfiguração involuntária da imaginação é apenas um modo de chegar); de outro lado, escrevo pela incapacidade de entender, sem ser através do processo de escrever. (...) Sempre tive um profundo senso de aventura, e a palavra profundo está aí querendo dizer inerente. Este senso de aventura é o que me dá o que tenho de aproximação mais isenta e real em relação a viver e, de cambulhada, a escrever. (Clarice Lispector, 1999, p. 27).

1- Primeiras palavras – sobre registrar leituras e escrituras do mundo

Quantos exemplos de registros encontramos pelo nosso caminhar... Caminhar por entre textos escritos, visuais, corporais, que olhamos, lemos, encontramos pelo nosso cotidiano e que vão compondo nosso repertório de leituras de mundo. “Leitura de mundo que precede a leitura da palavra” (FREIRE, P, 1993) e retorna a ele transformada, após ser vivida, vivenciada, carregada de reflexões. E você, participante de nosso minicurso / leitor (a) desse texto? O que você lê, pensa, vivencia, escreve, desenha, registra? Quais suas leituras de mundo e quais os modos pelos quais você compõe suas “escrituras” do/no mundo?

Seja bem vindo (a)! É você a quem nos dirigimos nesse momento. Para iniciar nossa conversa, convidamos à caminhada... e a pensar as múltiplas possibilidades de ler e escrever o mundo que a arte proporciona. Quais os caminhos que você percorre? É educador (a), estudante, pesquisador (a)? Nós somos um pouco de cada um dos atributos citados. No entanto, acima de tudo, todos somos seres humanos... que, por sermos humanos, pensamos, sentimos, vivemos, deixamos nossas marcas no mundo. E isso nos une. O que nos une é a aventura de viver. Viver que envolve a necessidade de compartilhar o que se vive. Como nos provoca Clarice Lispector na epígrafe deste texto, transpor nosso sentimento em palavras... escrever. Também Madalena Freire (2008) reflete sobre o registro e o define como um modo de viver:

“Mediados pelo registro, deixamos nossa marca no mundo. Há muitas formas de registro, em linguagens verbais e não verbais. Todas elas, quando socializadas, historicam a existência social do indivíduo”. (FREIRE, M, 2008, p. 54).

Existência que nos acompanha desde a infância. Bartolomeu Campos de Queiroz, em um belo texto, intitulado *Foram muitos os professores* (1996) relata suas vivências quando criança, bem como o modo como cada um de seus familiares se utilizava cotidianamente de registros e de que forma a observação atenta de cada um, em especial de seu avô, contribuiu para seu processo de alfabetização. Texto poeticamente apresentado e que nos remete às experiências de leitura de mundo que Paulo Freire relata em sua infância, em *A importância do ato de ler* (1993). E nós, a quantas experiências de leitura de mundo, escritura do mundo, podemos nos reportar? Quantos deles nos influenciaram a nos tornar educadores (as), pesquisadores (as), autores (as) de nossa história?

Pedimos licença para apresentarmos algumas das metodologias de pesquisa e formação que temos proposto em nossos trabalhos enquanto pesquisadoras e educadoras. São metodologias construídas no fazer... fazer pesquisa, fazer pedagógico. “Fazer com” – que envolve conhecer pela linguagem do outro com quem trabalhamos /

pesquisamos / ensinamos / aprendemos. Escrevemos esse texto em forma de pequenas narrativas, que se apresentam ora em primeira pessoa, ora em terceira pessoa, ora em pessoa coletiva que se faz “nós”. “Nós” que se desatam, “nós” que dialogam e que caminham juntos. Relatamos cada uma, não no sentido de transmitir fórmulas prontas, mas de abrir caminhos e oferecer possibilidades para pensar. Finalizamos cada uma delas com algumas indagações. Convidamos você, companheiro (a) de jornada nesse minicurso / leitor (a) de nosso texto, a pensar conosco e a, conosco, indagar também.

2- Entrevista caminhante

O cenário da caminhada é um bairro¹. Nele, na sala de uma ONG, um grupo de mulheres reúne-se semanalmente; aprender a ler e escrever é a motivação... São elas educandas ↔ educadoras² que narram lugares vivos na memória, porém quilômetros distantes... são saudades... lembranças... Minha curiosidade investigativa de educadora ↔ educanda: há na paisagem desse bairro algo que remete a esses lugares?³ Faço um convite a elas: vamos caminhar por ele? Não moro ali, universitária venho do outro lado da cidade... E o percurso, qual será? Não é definido por mim. É a história de cada uma naquele local que dá o tom, que escolhe o caminho. Mas se é uma entrevista, cadê as perguntas? São as que surgem ao caminhar. Os passos vão compondo melodias imperceptíveis. A sonoridade não é a da pressa. Cada passada é única, singular. Eu já sou outra desde que ali estive. O bairro, para mim era um, depois da caminhada, é outro. A câmera que registra o percurso compõe também a paisagem momentânea criada pelos corpos que a formam.

Fiz algumas caminhadas, uma delas com Maria.⁴ Caminhamos por uma estradinha de terra, de um lado a linha férrea, do outro uma massa de água cercada por árvores e taboas, durante o percurso restos daquilo que outrora serviu a alguém

1 Bairro Jardim Bonsucesso – Rio Claro-SP. Local onde se desenvolve a pesquisa de Mestrado de Flávia Priscila Ventura: Percursos escolares e Migratórios de educandos da EJA.

2 Tratam-se dos encontros realizados pelo Programa de educação de pessoas jovens e adultas: práticas e desafios, projeto de extensão da Universidade Estadual Paulista-Unesp, Campus de Rio Claro. A PEJA tem propiciado um contato privilegiado com pessoas pouco escolarizadas e suas práticas sociais, culturais, de leitura e de escrita. Tem como objetivos: desenvolver atividades de ensino para pessoas com escolaridade incompleta; promover a formação de educadores entre alunos de graduação; e gerar conhecimentos no campo da educação de jovens e adultos, estreitando laços entre ensino, pesquisa e extensão, pilares fundamentais na universidade pública. (Caderno de Anotações do PEJA).

3 Trata-se do trabalho de conclusão de curso de Flávia Priscila Ventura intitulado: Narrativa e experiência: percepções, práticas culturais e memórias de pessoas migrantes, concluído em 2012 na UNESP – Rio Claro/ SP, orientado pela Prof^a Dr^a Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo.

4 Educanda participante do Projeto de extensão universitária de Educação de Jovens e Adultos: práticas e desafios (PEJA).

acumulavam pelo chão, num canto uma cadeira de salão de beleza quebrada e se desfazendo, no outro uma pilha de entulhos.

Dessa caminhada, tenho comigo aquilo que filmei dos lugares que ela me apresentou, o como me fez olhar de outra forma. Meu olhar via ali apenas um local em que o lixo despejado por alguns se acumulava. Maria que vê além dele, que vê a beleza que outros não percebem, faz uma leitura diferente, aquele espaço é vida, é especial, requer cuidados. Em seus percursos do chão retira aquilo que foi arremessado por algum transeunte. Foi pouco a escola, mas ali, na paisagem do bairro, registra seus escritos. Deixa para todos um recado, pedido ou ordem? Não sei. Tanta coisa cabe em: “não jogue lixo aqui”. Alguns que olharam a placa bem visível disseram-na que sua escrita era errada. Que não sabia escrever aquilo que dava a ler a muitos que por ali passavam. Mas lia um mundo que outros não liam e escrevia na paisagem e ao escrever escrevia-se ali enquanto sujeito que, mesmo solitariamente, age.

Há muitos registros. Um registro audiovisual, imagens e falas que coletei enquanto pesquisadora iniciante. Há o registro que Maria deixou na paisagem, impresso por suas ações e por suas letras. Outro registro que é o do emaranhado das lembranças do percurso que fiz. E esse texto que se registra aqui. Pensei: como me registro naquilo que faço? Como se registra em mim aquilo que vivencio enquanto educadora ↔ educanda?

3- Imagens de educar

Vamos ler imagens? Um convite que é feito a educandos de EJA⁵ e, num outro momento, a educadoras⁶, da mesma modalidade de ensino. São imagens produzidas por pintores famosos, em diferentes momentos da História da Arte, mas que, ao serem lidas por sujeitos comuns, adquirem outros sentidos, bem diferentes daqueles que foram pensados no momento da produção. Cada um dos leitores, expectadores, torna tais imagens parte de suas vivências. O traço abstrato de Matisse se transforma na paisagem do rio que fez parte da infância de alguém que viveu em uma cidade do interior de Minas Gerais. As botas do trabalhador do quadro pintado por Portinari levam o educando adulto, já vivido em suas experiências de trabalho, a reviver o momento em que atuou em um local em que todos usavam botas como aquelas.

5 Educandos em fase de Alfabetização que frequentam a EJA – Cordeirópolis / SP, no ano de 2003, em aulas ministradas por Eliane Aparecida Bacocina, professora na rede de ensino municipal. Os dados coletados fizeram parte da pesquisa de conclusão de curso da Especialização em Alfabetização – UNESP – Rio Claro / SP.

6 Professoras da EJA, participantes da pesquisa de Mestrado “Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores: contribuição para a invenção de modos de aprender e ler” (2007).

Professoras pensam sobre suas práticas educativas a partir das imagens que retratam infâncias, fábricas, autorretratos. Educandos e educadoras produzem imagens, textos, falas gravadas a partir de seus saberes e modos de viver / existir. Num determinado momento, eu, enquanto pesquisadora (educadora também) coloco todas, lado a lado e as apresento às educadoras que participam de minha pesquisa de Mestrado. Os registros, dos artistas, dos educandos, das educadoras, compostos numa mesa, juntos e misturados, sem hierarquias. O que se pode pensar a partir deles? Há alguns melhores, mais reconhecidos que outros? Ou todos têm a mesma potência viva de criação, produção de pensamentos? Numa modalidade de ensino em que pessoas adultas se encontram para aprender, quem ensina quem? Quem é o mestre? Quem é o aprendiz? Ou “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, como nos ensina Paulo Freire?

4- Cadernos de registro na EJA

Por que escrever aquilo que nos acontece enquanto educadores de jovens e adultos? Pensando nessa pergunta e partindo das vivências nesse campo de atuação, apresento o Projeto de Extensão Universitária de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)-UNESP⁷ que iniciou suas atividades no ano 2001, objetivando sistematizar e apontar elementos que possam contribuir para as discussões de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos; garantir os direitos mínimos de cidadania àqueles que não tiveram oportunidade de estudar nos períodos regularmente determinados e contribuir para a formação de educadores.

O PEJA tem propiciado um espaço de reflexão sobre a práxis de futuros educadores e educadoras, uma vez que os envolvidos são alunos de graduação de cursos de licenciatura em Pedagogia, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática e Física. Suas atividades são desenvolvidas no espaço da universidade e fora dela. Com reuniões semanais, os educadores participantes relatam as experiências pedagógicas de cada um/uma a partir das atividades que desenvolvem com jovens e adultos. A proposta de trabalho do PEJA procura caminhos interdisciplinares e as atividades são registradas em cadernos coletivos e individuais. Dele, participando como graduanda em Geografia, recordo-me que a docente coordenadora, a cada reunião, dizia da importância de registrar o preparo das atividades, o que foi desenvolvido com os educandos e que

7 O PEJA é realizado em sete campi da UNESP que possuem cursos de licenciatura em Pedagogia ou Letras. Neste texto nos referimos particularmente ao PEJA Câmpus Rio Claro- SP, coordenado pela docente do Departamento de Educação Professora Doutora Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo.

reflexões, pensamentos, sentimentos nos ocorreram nesse processo. Inicialmente, não entendia o potencial que há em escrever sobre a prática na prática. No entanto, mais tarde, tive a oportunidade de organizar todo o material já publicado pelos envolvidos no PEJA –Rio Claro e compreendi que também os cadernos de registro, a escrita cotidiana que leva a marca de autoria de cada um dos bolsistas, constituem-se como fontes do que significou/significa “estar sendo” educador de adultos e o quão fecundo é olhar para eles. Como nos diz Paulo Freire não nascemos educadores, mas nos fazemos educadores. E esses materiais carregam essa ideia de processo, o fazer-se educador. Diz do processo de cada um/uma, de experiências, dúvidas e alegrias. São ricos de histórias de educadores em formação, remetem às experiências pedagógicas desenvolvidas, dizem sobre o contato com adultos pouco escolarizados, suas práticas culturais, suas relações com a leitura e a escrita, seus percursos escolares e saberes que estão além das salas de aula. A prática de registrar o vivido, juntamente com as sensações do educador e educando possibilita a reativação da memória e a releitura crítica, portanto, com e por eles, é que vamos nos formando.

“O registro da prática é o fio que vai tecendo a história do nosso processo. É através dele que ficamos para os outros”. (FREIRE, M, 2008, p. 55).

Quantos fios podem ligar o educador ao conhecimento? Conhecimento de si, do outro, do mundo?

5- Diário de uma Artista – Educadora

Uma educanda em fase de TCC⁸ com uma inquietação de pesquisa: Como ensinar Arte na EJA, para adultos que já possuem uma trajetória de vida? É possível mostrar a eles o papel da Arte? Qual o sentido, para eles, dessa área do conhecimento? Ela me procura com esse possível tema de pesquisa, com a ideia inicial de analisar um material para ensino de Arte de um sistema de ensino. Atuando como colabora no PEJA desde 2005, deixo como sugestão que ela conheça o projeto e a forma como os educadores bolsistas desenvolvem a Arte, não como componente curricular, mas como metodologia interdisciplinar para instigar o conhecimento de todas as áreas do conhecimento. É estabelecido o contato entre ela e a professora coordenadora do projeto e bolsistas e as observações têm início. Naquele ano (2013) os educadores bolsistas escolheram o teatro como elemento de mediação. A estudante, futura educadora,

8 Fernanda Aparecida Moselli do Nascimento, concluinte em 2013 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAAL, autora do TCC “*Diário de Aprendizado: uma experiência no PEJA Rio Claro, a partir da linguagem teatral*”, orientado por Eliane Aparecida Bacocina. Atualmente atua professora de Artes na rede de ensino estadual de São Paulo e rede de ensino municipal.

segue então suas visitas às aulas, encantada com o que vê e vivencia, bem como com as leituras de Paulo Freire, que começa a desenvolver. Começa, então, a construir um diário, inspirada nos diários de artista de alguns pintores, entre eles, da artista Frida Kahlo. Compõe seu registro, portanto, a partir de recortes de letras e imagens, fotos de momentos do projeto, técnicas artísticas em que se privilegia o contato tátil com o papel. A estudante, logo ao final de Curso de Artes Visuais, inicia uma pós graduação em Arte Educação e seu olhar para o registro como modo de pensar a prática continua se desenhando. De que forma registrar se torna parte de sua vida enquanto educadora, pesquisadora e ser humano?

6- Registros artísticos de Estágio

Estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais em fase de Estágio⁹... suas angústias e inquietações. Alguns desses estudantes fazem arte, desenhavam, pintam, encenam, e ao se depararem com a realidade escolar buscam sentido em tais experiências, mas, ao mesmo tempo, veem ali um contraponto com suas experiências artísticas, como se uma coisa fosse a Arte e outra a Educação. Enquanto professora da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os observo, ouço seus relatos, angústias, desabafos, inquietações. Uma das exigências e pré-requisitos que eles têm a cumprir é o relatório de estágio, a ser rigorosamente elaborado nas normas da ABNT. No entanto, além do modelo, existem as singularidades. Cada um dos estudantes possui sua própria trajetória e suas experiências marcantes, positivas ou não: para alguns, a recepção de portas fechadas pelas escolas, ou os rostos tristes que observam nas carteiras da sala de aula, às vezes sem encontrar sentido naquilo que é ensinado; para outros, os olhos que brilham ao descobrir as cores, a luta dos educadores para instigar a curiosidade de seus educandos. Como propor que tudo isso venha à tona em registros que buscam a padronização?

É quando, no decorrer das aulas, surge uma ideia para mim, educadora: propor como trabalho bimestral a elaboração de um registro artístico. Num primeiro momento, observa-se um certo estranhamento diante da proposta, diferente daquilo que se espera de um trabalho acadêmico. Na última aula organizamos uma exposição, seguida de breves apresentações. Surpresa com os resultados e com o brilho nos olhos que vejo em cada um que vai à frente dos colegas e apresenta sua ideia, seu registro, chego à conclusão: ali estão registros da arte de educar.

A arte no registro da estagiária Gêssica, que transforma em xilogravura e poesia

⁹ Licenciandos em Artes Visuais pela Faculdade de Administração e Artes de Limeira – FAAL, Limeira / SP.

a solidão de um educando que veio de outro país e se sente incompreendido por não conseguir se fazer entender pelos professores da escola.

Do estagiário Matheus, que faz uma *performance* na praça em frente à escola na qual vivencia suas experiências de Estágio. Em um domingo de eleição ele senta-se no chão, no espaço da praça e fica ali, próximo dos olhares atentos ou desatentos dos passantes, quebrando um material presente nas práticas do local: o giz. Deixa o material que sobrou ali, ao redor de uma árvore. No dia seguinte, de volta ao local, ele encontra uma marca: uma mão, carimbada com o giz amarelo no tronco da árvore, como se dissesse: “Estou aqui”.

Registro de Cássio, que grava um vídeo do espaço físico da escola, com a câmera na mão. Caminhando pelo espaço da escola, deixa registrado um espaço que é dinâmico, vivo, no qual habitam pessoas que ensinam e aprendem. Quadra, biblioteca, pátio, corredor, sala de aula. O que esse espaço permite ver, pensar e refletir?

O registro da reflexão sobre a prática constitui-se como instrumento indispensável à construção desse sujeito criador, desejante e autor de seu próprio sonho. O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. (FREIRE, M, 2008, p. 58).

Além de cadernos de desenho, atividades de alunos, *scrapbooks*, coleções de desenhos, fotografias, que podem representar ou mesmo ser utilizados para uma aproximação entre mestres e aprendizes. Quem sabe mais? Quem tem a verdade das coisas? Quem ensina quem? Onde está a Arte? Onde está a Educação? Há separação entre elas? Ou educar é criar? Ou criar é um modo de ensinar / aprender / pesquisar?

7- Por entre imagens ↔ poemas.

Criar a partir de imagens... imagens da ação, imagens que quase capturam instantes, sutilezas, levezas ou durezas daqueles que seguram um lápis mais pesado que uma enxada. Daqueles que atentamente acompanham ansiosos os traços que vão compondo letras, palavras, frases que escrevem o mundo. Imagens do ato de estar juntos de educadores e educandos, foi a aventura na qual se lançaram dois educadores em formação, Rafael e Felipe, em momento que atuaram como bolsistas do PEJA. Buscavam trazer algumas reflexões por meio de imagens poemas e poemas imagens. No texto “O PEJA em imagens e poesia” (NASCIMENTO; JOAQUIM, 2012, p. 75-88) encontram um modo poético de registrar suas experimentações, trazendo fotos de pequenos detalhes, tais como mãos de adultos que registram seus processos

de alfabetização, traçando letras em folhas de papel e momentos em que saberes se encontram em momentos singulares de aulas, momentos de compartilhar. Para cada imagem, um poema, registro dos educadores que fazem vivos os sentimentos de formar-se / transformar-se no contato com o outro. Que diz cada um dos poemas / cada uma das imagens do educar? Hoje, cada um deles, mestrando e doutorando, continua pensando e pesquisando sobre a aventura de educar. Aventura que se faz no exercício do viver.

8- Conversas poéticas

Que vem a ser um registro? Apenas algo escrito ou desenhado? E as vozes gravadas, seriam também modos de registrar? Que dizer quando a voz se torna material de pesquisa? E quando entrevistados deixam de apenas responder às questões que lhes são feitas e se tornam, em alguns momentos, também entrevistadores? Que fazer quando a entrevista, totalmente planejada em um roteiro, vira conversa e expande os limites do que seria perguntado? Esse é meu momento atual de reflexão em pesquisa de Doutorado em andamento. Tenho estudado a linguagem poética e suas múltiplas possibilidades, a partir da interlocução com um grupo de poetas¹⁰ que produz literatura marginal periférica e se apresenta em eventos culturais diversos. Tendo minha proposta aceita por eles como participantes e já em organização de encontros para coletar os dados, como forma de desenvolver a metodologia de pesquisa, elaborei um roteiro de perguntas, a respeito das quais conversaríamos em nossos encontros. Tendo concluído o roteiro, encaminhei a eles via e-mail na semana anterior ao encontro, para que tivessem ciência dos temas dos quais iríamos tratar. Inicialmente, questões coletivas sobre o grupo. Depois, um roteiro de perguntas individuais para cada um dos cinco integrantes do grupo. No entanto, ao iniciarmos as conversas, outro roteiro foi se delineando a partir da interação entre as pessoas que ali estavam. Novos temas foram surgindo, a partir da própria dinâmica entre as pessoas. Enquanto um poeta respondia a alguma questão, um dos colegas, ali presente, perguntava algo que, no bom sentido, “desviava” o rumo da conversa. No meio da anteriormente chamada “entrevista”, que acontecia na casa de uma das poetas, uma pausa é proposta por ela: “Vamos tomar um café?” Fazemos a pausa, mas o fio da meada não se perde, o tema continua em pauta: a poesia. Mantenho o gravador ligado e o fio da conversa segue.

Deparo-me, então, com novos elementos para a pesquisa anteriormente

10 Sarau das Ostras, grupo de poetas do litoral sul paulista, participantes da pesquisa de Doutorado em andamento: “Ler, escrever e compartilhar poesia: produção e autoria por entre espaços de criação poética e formação” – UNESP / Rio Claro, orientado pela Prof^ª Dr^ª Maria Rosa R. M. de Camargo.

pensada: quebra de hierarquias – entrevista que vira conversa - participantes de pesquisa que viram amigos. Como possibilitar e dar vazão a tal experiência? Como expressar o aprendido / vivido em momentos em que sou educadora / pesquisadora, mas também aprendiz / humana / humanizada? Como transformar poesia em pesquisa / pesquisa em poesia?

9- Inconclusões... ou um convite – sobre modos de caminhar

Por onde caminhamos? Por onde é possível caminhar? Há um só modo de seguir? Ou podemos inventar trilhas com nossos passos? Passos que são múltiplos, se multiplicam, inventam caminhos e abrem novas trilhas. Trilhas de pensamento e trilhas de invenção.

Trouxemos alguns exemplos, por nós observados de perto, vivenciados. Quantos mais conhecemos? Quantas pessoas pouco alfabetizadas se tornaram capazes de emocionar o mundo com seus registros? Alguns tantos casos são conhecidos, tais como os registros do profeta Gentileza, as letras de Patativa do Assaré, a Casa da Flor, no Rio de Janeiro, idealizada por uma pessoa que não dominava o ato de ler e escrever. Quantos permanecem anônimos e, seria tão enriquecedor, que olhássemos para eles? Aprendêssemos com eles?

Convidamos os (as) participantes do minicurso / leitores (as) deste texto, a seguir caminhando, trazendo novos riscos e novos contornos às nossas ideias. Será fácil? Será que temos esse hábito do registro? Ou como nos provoca Madalena Freire: “Mas escrever, registrar, refletir, não é fácil... dá muito medo, provoca dores e até pesadelo. A escrita compromete. Obriga o distanciamento entre o produtor e o seu produto. Rompe com anestesia do cotidiano alienante”. (FREIRE, M, 2008, p. 57).

Foi com essa intenção: de auxiliar a romper com essa anestesia cotidiana, a buscar quebrar o que vem pronto, mastigado, e nos engana com sua falsa impressão de verdade, que estivemos aqui. Destacamos o registro como modo de constatar. E, segundo Paulo Freire:

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (...) 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. (FREIRE, P, 1996, p. 77).

Esperamos, portanto, ter trazido nossa contribuição para o diálogo e uma possível transformação, pequenina, mas corajosa, no sentido de construir uma

educação mais ética e mais estética, educação que se faz e refaz no fazer cotidiano e no fazer humano e humanizador.

Referências:

BACOCINA, Eliane Aparecida. **Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores:** contribuição para a invenção de modos de aprender e ler. Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP – Rio Claro-SP: 2007.

FREIRE, Madalena. **Educador.** Educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 28 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

NASCIMENTO, Fernanda Aparecida Moselli. **Diário de Aprendizado:** uma experiência no PEJA Rio Claro, a partir da linguagem teatral. (Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais). Faculdade de Administração e Artes de Limeira/ FAAL. Limeira / SP, 2013.

NASCIMENTO, Rafael Caetano; JOAQUIM, Felipe Ferreira. O PEJA em imagens e poesia. In: CAMARGO, Maria Rosa R.M.; JOAQUIM, Felipe Ferreira. (Org.). **PEJA Rio Claro como espaço de formação:** nossas práticas, nossas histórias. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. , p. 13-27.

QUEIROZ, Bartolomeu Campos. Foram muitos os professores. In: ABRAMOVICH, F. (org.) **Meu professor inesquecível:** ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores escritores. São Paulo: Editora Gente, 1997.

VENTURA, Flávia Priscila. **Narrativa e experiência:** percepções, práticas culturais e memórias de pessoas migrantes. (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia). Universidade Estadual Paulista / UNESP. Rio Claro / SP, 2012.

O que nos revelam os discursos infantis em situações de reescrita na escola?

Beatriz Donda¹

Renata Gondim²

Resumo: No universo das interações dialógicas, os sujeitos produzem linguagem e interligam discursos, buscando produzir sentidos. A linguagem ancora-se em contextos históricos, sociais e ideológicos, compostos por situações enunciativas que interferem nas formas de seu uso. Nossa questão comum de pesquisa decorre da observação de momentos em que a criança coloca-se na posição de autor/escritor/leitor. Este artigo objetiva refletir sobre os modos de pensar do aluno, entendendo-o como sujeito de discurso, que apresenta sua palavra em constante tensão e interação com outras vozes (BAKHTIN, 2010). Perguntamo-nos: Que experiências e conhecimentos revela em seus textos? A análise centra-se em textos produzidos por alunos do segundo ano, de uma escola pública federal, em situação em que foram solicitados a reescrever seus textos. Consideramos e descrevemos as práticas discursivas na sala de aula das séries iniciais, atentando para os processos de aprendizagem da leitura e escrita e os sentidos postos em circulação. Buscamos a compreensão de como a criança significa a escrita, na sua relação com as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita instauraram-se movimentos em que estão presentes deslocamentos entre “quem ensina” e “quem aprende”. O professor, do lugar que ocupa, olha para os processos de aprendizagem e (re)conhece no ensino as possibilidades de alterá-lo, redimensionando suas ações a partir dos discursos produzidos pelas crianças. Coloca-se como alguém que busca na resposta dada pelo outro um caminho a seguir e se modifica no diálogo. A discussão proposta neste trabalho situa-se no interior de uma concepção de linguagem (BAKHTIN) que é vista como um lugar de interação humana, e está apoiado pelos pressupostos da concepção de ensino e aprendizagem sóciohistórica (VYGOTSKY) e nos estudos ensino e aprendizagem da leitura e escrita (GERALDI).

Palavras Chave: discurso; ensino-aprendizagem; reescrita.

1 Professora do Colégio Pedro II (CPII). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Vinculada ao projeto *As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública*, coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade, desenvolvido no âmbito do Edital do Observatório da Educação, Edital nº 38/2010/CAPES/INEP/SECAD. biadondinha@hotmail.com

2 Coordenadora do NAPNE (Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas) do Campus Humaitá I do Colégio Pedro II (CPII). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Vinculada ao projeto *As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública*, coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade, desenvolvido no âmbito do Edital do Observatório da Educação Edital nº 38/2010/CAPES/INEP/SECAD, proc. nº57. gondim.re@gmail.com

Introdução

No ensino da língua portuguesa, concepções de linguagem delineiam as atividades concretas em sala de aula e têm estreita relação com a escolha de determinados conteúdos em benefício de outros. As estratégias de trabalho, o sistema de avaliação, o relacionamento com alunos, assim como outros aspectos a estes relacionados, são exemplos disso. De acordo com Geraldini (2011), o professor pode assumir perspectivas de língua tais como: *expressão do pensamento*; *instrumento de comunicação* ou como uma forma de *interação*.

A concepção de linguagem como *expressão de pensamento* está fundamentada na gramática tradicional, que se destina a ensinar os sujeitos a escreverem e a falarem corretamente, a partir de um conjunto de regras que devem ser seguidas. Essa primeira tendência identificada por Bakhtin/Volochínov (2014 p. 74) “como *subjetivismo idealista* interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua”. Os autores sintetizam essa tendência em quatro proposições fundamentais:

- 1- A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob forma de atos individuais de fala.
- 2- As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
- 3- A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
- 4- A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética). Apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (Bakhtin/Volochínov, 2014 p. 75).

De acordo com esta tendência, a função da língua relaciona-se à exteriorização do pensamento, ou seja, a sua materialização gráfica ou fônica, com o predomínio do *eu*, restrita a ação do sujeito. A escrita representaria a fala e produzir textos significaria colocar o pensamento em forma de linguagem, a partir de um modelo linguístico ideal, orientado pela gramática prescritiva.

No espaço escolar, conteúdos associados à tradição gramatical são avaliados e organizados de forma disciplinada, acumulativa e progressiva. Em consonância com essa perspectiva, a escrita é regida por um conjunto de regras, que estabelecem padrões, que têm como referência o dialeto social praticado por uma classe de prestígio cultural, desconsiderando, principalmente, a variação linguística no que diz respeito a aspectos da fala dos segmentos sociais menos favorecidos, como apresenta Batista (1997):

O aluno - particularmente aquele das camadas populares - aprende a reconhecer a existência da linguagem legítima, mas, tendo acesso apenas aos saberes transmitidos pela gramática normativa, submetidos apenas a uma ação corretiva, e não tendo sido familiarizado, em sua socialização primária, com as formas legítimas de relação e de uso da língua, assim como da leitura e da escrita, não aprende efetivamente a dominar o uso da língua que a escola lhe acena (Batista, 1997, p. 108).

Na segunda concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, a língua é “como uma instituição social formada a partir de um sistema de signos, disponível para os indivíduos de uma comunidade” (Bortolotto 1998, p. 04) e concebida como códigos que se combinam de acordo com algumas regras para transmitir uma mensagem ao receptor. Nessa segunda tendência, abordada como *objetivismo abstrato* (Bakhtin/Volochínov 2014)

o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem-definida, situa-se, ao contrário, no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 79).

Essa concepção postula que para tudo o que se tem a dizer há uma expressão adequada, acessível a todos para representar o mundo e ações dos sujeitos. Bakhtin/Volochínov (2014) apresenta uma diferença entre as duas tendências, relacionada à estabilidade dos elementos presentes no ato da enunciação. Os *traços idênticos* (fonéticos, gramaticais e lexicais), identificados nesse texto, são normativos para todas as enunciações e garantem a unicidade de uma língua e de sua compreensão. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2014):

Enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação, a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo (Bakhtin/Volochínov 2014, p. 79).

Ao levar em conta essa perspectiva de linguagem, pode-se considerar que na escola as aprendizagens da escrita são conquistadas pela prática de modelos baseados na repetição de atividades como forma de internalização inconsciente de hábitos linguísticos. Os *erros* (problemas gramaticais, ortográficos, estruturais) assinalados, são considerados como *não-aprendizagem* de conteúdos que compõem o currículo escolar e indicam a necessidade de um trabalho pedagógico que reduza ou elimine essas ocorrências linguísticas. O aluno é colocado na condição de um sujeito que reproduz uma “língua”.

A terceira concepção desenvolvida e identificada pelo Círculo de Bakhtin

como *concepção dialógica de linguagem* se opõe às duas correntes filosófico-linguísticas descritas acima, o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. Para Bakhtin/Volochínov (2014), há uma teoria enunciativo-discursiva de linguagem em que

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 127, grifos do autor).

Na relação entre sujeitos, está presente um processo permanente de negociação de sentidos, em que a época, o momento, o lugar, criam significados diferentes, inclusive para um mesmo discurso. Cada palavra dita carrega sentidos que não estão no sistema da língua, mas em suas circunstâncias de uso, ancorada em contextos históricos, sociais e ideológicos, composto por situações enunciativas que interferem nas formas de uso da linguagem.

Quando falamos e escrevemos, recorremos a algum gênero discursivo que define, organiza e determina nosso modo de dizer. Os espaços sociais, o trabalho, na vida política tipificam situações de interação que estabilizam relativamente os enunciados que nelas circulam, originando gêneros do discurso particulares. Cada esfera possui o seu próprio repertório de formas comunicativas que complexificam e estruturam os gêneros discursivos conforme a esfera no qual se originaram (Bakhtin 2000).

Para Vygotsky (2009), quando se apropria de uma linguagem, o indivíduo se altera e passa a interpretar o mundo de outra forma. Na idade escolar, as crianças se deparam com outras formas de representação do mundo, como por exemplo, a escrita. O sujeito tem em mãos novos elementos, que permitem que represente as coisas através de um gênero que se diferencia do oral, mas traz as suas marcas.

Na linguagem escrita, os interlocutores estão em diferentes situações, o que exclui a possibilidade de existência de um sujeito comum em seus pensamentos. Por isso, comparado ao discurso falado, o escrito é, nesse sentido, maximamente desenvolvido e uma forma de discurso sintaticamente complexa na qual, para enunciar cada pensamento isolado, precisamos empregar muito mais palavras do que se faz com a linguagem. (Vygotsky, 2009, p.452)

Matêncio (2012) considera que as funções atribuídas à palavra escrita se distinguem dentro e fora da escola. Nesse sentido, é de se esperar que as expectativas de aprendizes de comunidades distintas, assim como os resultados de seus processos de escolarização, ocorram de maneira diferente. A autora atribui ao professor o reconhecimento do

movimento da linguagem que se realiza em diversas situações de interação pela palavra escrita, considerando também que as variantes linguísticas, os registros utilizados, assim como o fato de os usos estarem ou não apropriados para uma dada situação não são padrões imutáveis, pois as mudanças linguísticas existem e são históricas, vinculando-se ao valor social atribuído aos grupos que a utilizam. (Matêncio, 2012, p.46)

Desta forma, o professor, a partir de suas escolhas teóricas e de concepções de linguagem pode reconhecer as produções escritas como instâncias discursivas. A opção por uma das concepções de linguagem determina o tipo de interação entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem e as respostas dadas ao aluno se relacionam como as perspectivas de linguagem assumidas pelo professor.

1- Relações dialógicas estabelecidas em momentos de produção de texto

*“Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta).”
(Bakhtin, 2000, p.135)*

Iniciamos nossas discussões buscando indícios que permitam nortear a análise de produção de textos de alunos em processo de alfabetização. Aproximamos a ideia de produção discente de textos escolares à ideia de autoria docente que contempla o eixo “produção de texto”, no que diz respeito às solicitações de escrita e à interlocução docente/discente. Trazemos, ainda, à discussão, o papel *responsivo* do professor enquanto leitor dos textos de seus alunos.

As produções de textos escolares, durante muito tempo, foram consideradas pela escola apenas como um dever, em que o aluno apresentava sua escrita para ser avaliada e para cumprir a demanda escolar de escrever a proposta solicitada pelo professor. O aluno não escrevia para ser lido e sim para ser corrigido. Nessa lógica, o aluno sabe que quase nada pode esperar de resposta do professor. A produção do aluno é encerrada como um produto fechado, sem abertura para diálogo, para novas reflexões e saberes, com o fim em si mesmo. Bakhtin (2000) afirma que “se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica” (Bakhtin 2000, p. 350). Faz-se necessário, portanto, um olhar atento, para não *coisificarmos* as produções escritas de nossos alunos, permitindo que assumam os seus discursos e que possam colocá-los em debate com outros discursos circundantes, constituindo-os numa relação de alteridade – o *eu* se constitui do *outro*, o ser se reflete no *outro*, refrata-se.

Na posição de professoras-pesquisadoras, buscamos oferecer aos alunos

condições de práticas de produção de textos que lhes permitam, cada vez mais, se sentirem capazes de interagir em diferentes situações interlocutivas e estarem inseridos em práticas de leitura e escrita socioculturais reais. Para tanto, lançamos algumas questões: Como se constitui o escrevente aprendiz na escola? Qual é o papel do professor no processo de produção de textos escritos? Qual caminho metodológico/didático traçado pelo professor que pretende que seu aluno seja um produtor de texto de autoria? Para elucidar algumas dessas questões, fizemos a opção de pensar, inicialmente, os sujeitos e sua subjetividade envolvida nesse processo. A reflexão acerca da produção de textos discentes é significativa, quando é pensada não a partir do texto, resultado de uma produção do aluno em resposta a uma solicitação do professor, mas a partir do sujeito que se inscreve nesse processo, de *reescrita* que reflete sobre sua escrita, interage com suas leituras, busca sentido para o que pretende dizer e se relaciona com seu interlocutor. Concordamos com Leal (2003), quando esta afirma:

Um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através de diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com seu interlocutor. (Leal, 2003, p. 54)

Dessa maneira, o aprendiz, ao entregar ao professor – interlocutor a priori³ - a leitura de seus textos, espera uma resposta que não apenas quantifique seus erros e acertos, mas que permita um caminho de dialogia, de produção de sentido, de significação, entre os dois interlocutores em questão. O texto produzido por um aluno é produto individual de um sujeito, que carrega traços de sua atividade e que à sua maneira, através de diferentes possibilidades e formas de linguagem, tem como objetivo estabelecer algum tipo de relação com seu interlocutor. Bakhtin (2000) afirma que “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (Bakhtin 2000, p.294). É exatamente essa palavra que o aluno espera do professor.

A palavra é o produto do diálogo e o texto o lugar de sua materialização. Os aprendizes das produções de texto interagem verbalmente a partir de um lugar social e histórico. Seus textos trazem as marcas de suas relações significativas, de suas experiências com o mundo cultural, que se manifestam como produto linguístico. De acordo com Leal (2003)

Se o texto do aluno é resultado de um conjunto de saberes, de relações e

3 Trazemos o professor como interlocutor a priori, tendo em vista o seu papel de mediador na relação ensino-aprendizado na sala de aula.

de conhecimentos, podemos, do nosso olhar de compreendente, entender que os conhecimentos linguísticos que os alunos possuem influenciam fortemente os textos produzidos (Leal, 2003, p.64).

Assim, à medida que o professor reflete sobre o trabalho com a linguagem realizado pelo aluno, pode também analisar e identificar o trabalho que foi realizado por ele, enquanto docente, buscando transformar o texto discente em subsídio para o seu planejamento e no desenvolvimento de diálogos com os sujeitos aprendizes.

2- Sujeitos e contexto

Esse estudo centrou-se sobre os resultados de uma pesquisa docente, realizada em um Colégio Público Federal, localizado na cidade do Rio de Janeiro. O *Campus* desse Colégio atende, em período parcial, a 20 turmas de alunos do Ensino Fundamental I (de 1º ano 5º ano). O colégio conta com uma estrutura pedagógica (Coordenador de área⁴, Coordenador de turno⁵ e Orientador Pedagógico⁶) que possibilita apoio específico aos docentes responsáveis por cada ano de escolarização, no que diz respeito à coordenação e orientação pedagógica.

Semanalmente, a equipe de cada ano escolar se reúne com coordenadores das áreas de Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e também com os orientadores pedagógicos, a fim de discutir os conteúdos que serão trabalhados em cada área ao longo do período: projetos comuns, atividades, avaliação e troca de experiências. Nesses momentos, a equipe reflete sobre os processos de ensino e aprendizagem e os professores têm a liberdade para, de acordo com as orientações, encaminhar seus planejamentos com seu grupo de alunos.

Em um desses estudos, junto à coordenação de Língua Portuguesa, ficou acordado que os docentes do segundo ano iniciariam um projeto de leitura e escrita utilizando os contos de fadas. O trabalho se justifica pela presença desse gênero no Projeto Político Pedagógico (PPP) do segundo ano, pela familiaridade dos alunos com a linguagem dos contos de fadas e por seu caráter simbólico, que possibilita aos aprendizes um espaço maior de criação, de resolução de conflitos e subversão ao que está posto.

Para o desenvolvimento do projeto, elaboramos um pequeno acervo de livros

4 Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

5 Profissional responsável por estabelecer a interface entre o corpo discente, os responsáveis legais, o corpo docente e os demais setores do *campus*.

6 Divididos por ano de escolaridade.

paradidáticos, que narravam as histórias escritas por *Grimm, Andersen e Perrault*, contadas em diferentes versões, algumas por autores renomados brasileiros, outras que faziam parte de livros de coleções. As atividades de leitura e escrita foram diversas e tinham como objetivo: (i) familiarizar os alunos com o gênero contos de fadas; (ii) comparar produções de diferentes histórias de contos de fadas; (iii) conhecer a vida e obra dos autores clássicos dos contos de fadas; (iv) reescrever novas versões dos textos lidos; (v) produzir novos finais/inícios/trechos para as versões originais. Ficou acordado entre os professores que, ao final do projeto, cada uma das quatro turmas, escolheria um conto⁷, faria um livro de reescritas do conto escolhido e trocaria com as turmas de 2º ano.

É importante destacar que os professores, junto aos seus alunos, fizeram as escolhas que julgaram melhor para o desenvolvimento do projeto, respeitando o ritmo e desenvolvimento de cada turma⁸.

Para esse trabalho, optamos por apresentar uma atividade de reescrita, que foi proposta como um dos encaminhamentos para o desenvolvimento do projeto.

3-Reflexões sobre o trabalho de reescrita por professores dos anos iniciais

Temos refletido em nossos encontros semanais sobre propostas de produção de textos que permitam aos alunos uma escrita autônoma e autora. Em nossas reflexões, ainda há alguns impasses, no que diz respeito às atividades de reescrita e formas de avaliação. Por um lado, existe o argumento que a reescrita é uma atividade que permite a autonomia dos alunos. Por outro lado, há o argumento que, em situações de reescrita, existe um trabalho de autoria do aluno, visto que, apesar do enredo conhecido, o sujeito traz em seu discurso, sua voz, sua subjetividade, sua vivência e suas escolhas. Segundo Andrade “Ao escrever, o sujeito interpõe suas referências, presentes na raiz dos enunciados e revela sua relação com a escrita, sobre a qual reflete em todo contexto de produção.” (2013 p. 45).

Bakhtin (2000), afirma que o autor é orientado pelo conteúdo ao qual ele dá forma e acabamento, por meio de um material determinado que submeta ao seu desígnio artístico. Ele distingue, na obra de arte, três elementos: o conteúdo (o conto

7 Os contos escolhidos foram: O flautista de Hamelim; O soldadinho de Chumbo; O Pequeno Polegar

8 As turmas são compostas por crianças sorteadas, que possuem percursos escolares distintos: alunos que estão refazendo a série por ocasião do sorteio, outros que foram retidos de um ano para outro, crianças que têm no primeiro ano a primeira experiência escolar e ainda outras, que vêm da Educação Infantil.

“A Branca de Neve e os sete anões”); o material - a palavra - e a forma – conto de fadas. A forma é dependente, de um lado, do conteúdo e, de outro, das particularidades do material da elaboração que este implica.

Dentro deste quadro, durante a atividade de reescrita, pode-se conceber que o aluno alçaria a posição de coautor, visto que o conteúdo, já seu conhecido, é reproduzido, porém, ela focaliza os dois outros elementos: a forma e o material – singulares em cada reescrita. Observando os textos produzidos pelos alunos, podemos inferir que, ao tentarem produzir a escrita do conto *Branca de Neve e os sete anões*, produzem necessariamente uma nova escrita, com algumas nuances significativas em relação ao texto referência, lido por todos, ora se aproximando do texto original, ora inserindo trechos de outras versões, ou até mesmo substituindo trechos da versão que foi lida pelo coletivo.

Para Fiad (2014), o termo deve ser entendido como um processo baseado nas teorias da enunciação que consideram a língua social, ação entre sujeitos. Nossa compreensão de reescrita se aproxima da ideia de autoria. Vemos a possibilidade de pensá-la como um *discurso citado* (Bakhtin 2014), visto que o aluno se coloca no lugar de quem produz o conteúdo de um texto, mas se situa na posição de quem retoma o discurso do *outro*, e, sendo a língua dialógica, a reprodução do conto ocorrerá apenas se o sujeito puder trazer para sua própria narrativa, carregada de sua vivência e experiência, o plano narrativo original. Sobre a concepção de discurso citado de Bakhtin (2014), aprendemos que:

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas (Bakhtin, 2014, pp. 150-151)

A atividade de reescrita “A Branca de Neve e os sete anões”, foi proposta como um primeiro exercício de pensar a reescrita dentro do projeto do 2º ano. O conto que serviu de base, lido para os alunos, faz parte da coletânea de textos do livro didático “Letramento e Alfabetização”, inserido no capítulo oito, intitulado “Histórias que viram história”, que traz como temática os Contos de Fadas. “Letramento e Alfabetização”. O uso do livro didático, nesse contexto, se dá, não de maneira sistemática, página a página, mas sim de acordo com a necessidade de discussão de alguma temática, do

9 Autoras: Albanize Arêdes, Angélica Carvalho e Mirim Grilo - 1º ao 3º ano

trabalho com determinados gêneros e atividade de ortografia ou gramática.

Para essa proposta, foram realizadas leituras individuais e coletivas do conto “A Branca de Neve e os sete anões” e solicitado aos alunos que fizessem uma reescrita, recuperando os fatos principais da narrativa, conservando seu enredo e personagens. A atividade foi concretizada em duas aulas¹⁰ e, durante o processo de escrita, os alunos puderam tirar algumas dúvidas com o professor e os colegas.

4- Afinal, o que revelam os discursos infantis em situações de reescrita na escola?

Após a leitura das escritas produzidas pelos alunos, fizemos a seleção de cinco textos que traziam em sua estrutura elementos que nos dessem indícios do trabalho ativo do sujeito, no momento de produção. Os alunos aproximam sua escrita do conto original ao mesmo tempo em que materializam, por sua palavra, suas experiências com outras leituras, outras vozes, outros autores. As categorias descritas foram construídas a partir da leitura minuciosa dos textos escolhidos. São elas: *aproximação* (quando os alunos buscam tentativas de aproximação de sua escrita ao texto lido); *inserções* (quando os alunos inserem palavras, ideias ou trechos de outras versões da história e até mesmo de outras histórias) e *substituições* (quando os alunos substituem algum termo ou trecho da história).

Em um primeiro momento, observamos em suas escritas os movimentos de *aproximação* com o texto lido realizados pelos alunos. Por esta razão, apresentamos abaixo a primeira parte da versão da história lida para o grupo de alunos, seguida dos trechos dos textos discentes, digitalizados.¹¹

Nesse fragmento da história, composto por dois parágrafos, o autor apresenta brevemente o motivo pelo qual a personagem principal recebeu o nome de Branca de Neve, e, em seguida, a preocupação paterna em se casar em virtude da morte da mãe da personagem.

(Texto original – parte 1)

Branca de Neve e os sete anões

Era uma vez uma rainha muito bonita. Ela deu à luz uma princesinha de pele tão branca que recebeu o nome de Branca de Neve.

Infelizmente, a rainha morreu logo, e o rei, preocupado em dar uma mãe à sua filhinha, voltou a se casar pouco tempo depois.

10 Aulas de 50 minutos.

11 Digitalizamos os textos e não realizamos nenhuma alteração, pois as trocas, emissões de letra, por exemplo, não dificultam a leitura dos textos e poderiam ser objetos de estudos para outras análises. Para essa análise, dividimos o texto original e o dos alunos em trechos.

Todos os alunos justificaram o porquê do nome dado à personagem, mas o modo como organizaram as informações trazidas pelo texto de referência se deu de diferentes maneiras. O parágrafo inicial do texto lido referia-se à beleza da mãe de Branca de Neve, mas alguns alunos transferiram essa característica para a personagem principal. Essa alteração não interferiu no sentido dos textos, pois a história gira em torno desse elemento: a beleza de Branca de Neve. Destacamos nos textos discentes esse trabalho de *aproximação* identificado por nós:

(Texto 1)

uma filha que era bem bonitinha e era branca como a neve, por isso deram o nome dela de Branca de neve.

(Texto 3)

Era uma vez **uma menininha bonita** o nome dela era Branca de Neve porque, ela era branca igual a neve.

Em outras escritas, observamos o movimento de apropriação do recurso gráfico da letra maiúscula, que marca a diferença entre as palavras *branca* e *neve*. Em função do contexto, esta pode denominar um ser (substantivo próprio = Branca de Neve) ou uma qualidade (adjetivo= branca).

(Texto 2)

Era uma vez o nascimento de uma menininha **Branca** como a Neve por isso foi dado o nome Branca de Neve

(Texto 4)

O nome do bebê que tinha a pela tão branca que resolveu o nome e **branca de neve**.

(Texto 5)

Era uma vez uma menina tão **Branca** que quando ela nasceu sua mãe botou o nome dela de Branca de Neve

Na segunda parte da história, destacamos um trecho que se repete em outras versões da história *Branca de Neve e os sete anões*, o diálogo entre a rainha e o espelho mágico. Nesse momento, buscamos identificar nos textos analisados, o trabalho linguístico realizado pelos alunos que indicassem marcas de sua autoria, em um movimento de *inserção*. Segue abaixo o segundo fragmento do texto lido para a turma

(Texto original – parte 2)

(...)

A nova rainha, bonita e altiva, tinha muito orgulho de sua beleza.

Todos os dias, ela perguntava a seu espelho, que era mágico:

- **Espelho meu**, quem é a mulher mais bela do reino?

E o espelho respondia:

- A mulher mais bela do reino é você, minha rainha.

Enquanto isso, Branca de Neve ia crescendo e se tornando uma linda moça, de uma beleza radiante.

(...)

Identificamos que em 4 (quatro) textos, (com exceção do texto 3, que omitiu essa passagem da história), os alunos registraram a expressão “*espelho espelho meu*”, que não aparece nesta versão. Compreendemos que em propostas de reescrita os alunos realizam *inserções*, pois, como autores, materializam em seus textos, experiências anteriores, como outras versões conhecidas, filmes assistidos, por exemplo. Da mesma forma, podemos supor que nesta reescrita os alunos realizaram além de uma *inserção*, uma *aproximação* de outras versões já conhecidas por eles.

(Texto 1)

E ela foi crescendo, mas um dia sua mãe morreu e seu pai se casou com outra pessoa e a sua madastra sempre dizia:

-**Espelho espelho meu** existe alguém mais bela do que eu? e o espelho respondia:

-não o rainha.

(Texto 2)

A madastra de Branca de Neve era uma Bruxa disfarçada e trouxe com sigo um espelho magico e todos os dias ela perguntava:

-**Espelho, espelho meu** existe mulher mais bela do que eu.

e ele sempre respondia:

- Não minha rainha não existe beleza maior do que a sua.

E enquanto isso Branca de Neve ia crescendo

(Texto 4)

Um dia ela perguntou: **espelho espelho meu** qual e a mosa mais bela do reino

O espelho respondeu: a mosa mais bela do reino e você. Quando a branca de neve creseu. um dia a rainha perguntou para o espelho: **espelho espelho meu** existe auguem mais bela do que eu sim a branca de neve.

(Texto 5)

No outro dia a rainha perguntou **espelho espelho meu** exite algem mais linda do que eu sim Branca de Neve

Destacamos como terceira parte o momento em que a rainha descobre que ela não é mais a mulher mais bela do reino e manda matar Branca de Neve. Nesse momento, a leitura atenta dos textos discentes mostra um número maior de *substituições e omissões*. Os alunos ao longo da reescrita, passam a nomear a madrasta, ora como rainha, ora como bruxa e/ou senhorinha. Entendemos que pelo número de vezes que a personagem aparece neste fragmento e nas partes subsequentes, esta foi uma forma encontrada para se referir à personagem, e não citá-la em vários momentos. Acreditamos que esse movimento dos alunos é fruto do trabalho de reflexão sobre/com a linguagem, realizado constantemente em momentos de produção escrita coletiva, ou individual. As palavras **rainha**, **bruxa** e **madrasta**, nesse contexto, fazem parte de um mesmo grupo semântico e são usadas para caracterizar uma pessoa má da história.

(Texto original – parte 3)

(...)
Então, certo dia o espelho respondeu:
- Agora, minha **rainha**, a mulher mais bela do reino é Branca de Neve.
A **rainha** malvada não conseguiu esconder sua raiva.
Enfurecida, chamou seu criado e ordenou:
- Leve Branca de Neve até a floresta, mate-a e traga-me o seu coração.
Vamos, depressa!
Mas Branca de Neve era tão pura e inocente que o criado não teve coragem de matá-la.
Pedi que ela fugisse para dentro da floresta e levou **à rainha** o *coração de uma corça*. A princesa correu durante muito tempo, vagando pela escuridão da noite...
(...)

Ainda sobre esse trecho da história, observamos que em quatro (4) textos o **criado** foi substituído por **caçador**, para identificar àquele que tem a tarefa de matar a Branca de Neve e que, ao invés de trazer o coração da princesa para a rainha, traz o coração de um animal. A experiência dos alunos com outras versões do conto é, mais uma vez, registrada em seus textos. Entendemos que a *corça* não é um animal conhecido pelo grupo, pois este mamífero foi substituído em três (3) textos e omitidos em dois (2), como destacamos abaixo:

(Texto 2)

O **caçador** não teve coragem para mata-la mandou Branca de Neve fugir e levou o coração de um **voador**.

(Texto 3)

A madrasta mando o **casador** mata-la e trazer o coração dela a Madrasta falou pro **casador** levar a Branca de Neve para a mata, o **casador** mando ela fugir o **casador** troce para a madastra ai o coração de um **bizero**.

(Texto 4)

A rainha falou para o **criado** leve a branca de neve para a floresta e trazer o coração dela o **criado** não teve coragem de matar e mandou que a menina fugisse.

(Texto 5)

E mandou se o seu **caçador** para pegar o coração da Branca de Neve mais ele trouxe o coração de uma **onça**.

No trecho abaixo, elegemos o momento em que a Rainha descobre que Branca de Neve está viva e resolve oferecer uma maçã envenenada a ela, que cai inerte e sem vida. Encontramos nos textos dos aprendizes outras possibilidades de escrita, que apresentaram substituições.

(Texto original – parte 4)

(...)

De manhãzinha, a moça descobriu uma linda casinha numa clareira. Entrou e viu que estava vazia. Exausta, Branca de Neve deitou-se numa cama de dormiu. No fim da tarde, foi despertada pelas vozes de sete anões, que voltavam para casa depois de um longo dia de trabalho.

Contou a eles sua triste história. Indignados com a maldade da rainha, os anões convidaram a princesa para morar com eles. Mas, no castelo, o espelho mágico revelou à rainha que Branca de Neve estava viva e morando na casa dos sete anões, bem no meio da floresta.

Cega de ódio, a rainha disfarçou-se de mendiga e foi oferecer uma maçã envenenada à enteada. Assim que mordeu aquela fruta apetitosa, **Branca de Neve caiu, inerte**.

À noite, os anões encontraram a amiga caída no chão, **sem vida**. Cheios de tristeza, fizeram para ela um **caixão de cristal**, para que pudessem vê-la sempre. E todos os dias eles admiravam a princesa, tão serena em sua cama de cristal.

(...)

Destacamos, em nossas análises, a substituição do lugar preparado pelos anões para colocar a Branca de Neve após sua morte. Na versão lida, os anões

colocaram-na em um caixão de cristal, nos textos discentes o caixão foi substituído por caixão de vidro (texto 1) e caixão de diamante (texto 3), nos demais foi mantido o caixão de cristal (textos 2 e 4) e no outro foi omitido (texto 5).

O que aconteceu depois que a personagem mordeu a maçã foi interpretado e registrado por todos os alunos como um *desmaio*. Diferente da versão apresentada, que indica que *Branca de Neve caiu, inerte*, e foi encontrada pelos anões sem vida.

(Texto 1)

E quando ela pegou a maçã invenenada e mordeu ela desmaiou a bruxa foi embora e quando os anões chegaram e viram ela **desmaiada** ficaram desesperados sem saber o que fazer botaram ela no **caixão de vidro**.

(Texto 2)

A rainha furiosa se desfarsou de mendiga e ofereceu a Branca de Neve uma maçã invenenada depois de uma mordida Branca de Neve **desmaiou** e a bruxa foi embora os anões ao verem sua amiga desmaiada fizeram um **caixão de cristal**

(Texto 3)

A bruxa resolveu ir até a casa dos anões levar uma maçã envenenada. Quando a Branca de Neve comeu a maçã e **desmaiou**. Quando os anões chegaram viram a Branca de Neve no chão ficaram tristes e fizeram um **caixão de diamante**.

(Texto 4)

A madrasta se disfarçou de mendiga e ofereceu a maçã para a Branca de Neve ela aceitou e ela **desmaiou** e os anões colocaram ela em um **caixão de cristal**

(Texto 5)

Aí a rainha se fantasiou de velhinha aí a Branca de Neve mordeu a maçã e **desmaiou**

A organização de algumas ocorrências e escolhas textuais em categorias para análise dos textos contribuiu para a identificação dos modos como o aprendiz se apropria de elementos presentes no texto-fonte. A voz de cada sujeito surge na produção, e na prática da reescrita, parte de um modelo já pronto que é reproduzido. Outras vezes que povoam a vivência do autor se fazem presente nesta atividade e materializam-se em diálogo com outros textos, como identificamos o trecho destacado. Nesta reescrita

o sujeito insere outras referências de leitura estabelecendo relação entre a história *da Branca de Neve e os sete anões* com *Cachinhos Dourados*, e adapta ao contexto de sua produção o momento em que a personagem encontra uma casa de ursos meio da floresta.

(Texto 1)

Logo encontrou uma bela casinha a onde morava belos 7 anões mas ela não sabia disso e quando entrou tinha 7 de tudo ela preparou cumida e arrumou a casa e cansada deitoussi em umas das camas ela acordou quando ouviu uma musica assim:
- eu vou eu vou eu vou voltar para casa

No trecho final da história, pudemos observar, mais uma vez, a tentativa de *aproximação* dos alunos no que diz respeito ao trecho final “*puderam viver felizes*” em relação ao texto lido. Observamos, porém, que em todos os textos analisados, os alunos fizeram a inserção do advérbio *sempre*, retomando o final presente em diversos contos de fadas “*felizes para sempre*”. Apenas em um texto (texto 4) encontramos a presença de *tiveram muitos filhos* como está presente no texto fonte.

(Texto original – parte 5)

(...)

Até que, certa manhã, uma jovem príncipe, que estava caçando pelas redondezas, viu a moça adormecida e ficou admirado diante de tanta beleza. Emocionado, deu um beijo nos lábios de Branca de Neve, que imediatamente acordou e sorriu para o Príncipe Encantado.

O príncipe levou a princesa para seu castelo, onde houve festas maravilhosas para celebrar seu casamento. Quando a rainha soube que seu plano diabólico havia fracassado, enlouqueceu de raiva e morreu. O príncipe e a princesa puderam então viver felizes e tiveram muitos filhos.

Irmãos Grimm. Branca de Neve e os sete anões. São Paulo: Scipione, 1996.

(Texto 1)

Estava passando um prinsipi por ali e se apaixonou por ela e quando ele beijou ela acordou eles se casaram e **viveram felizes para sempre.**

(Texto 2)

O príncipe que passava por ali ficou encantado com a sua beleza e deu um beijo de amor e ela acordou se casarão e **viverão felizes para sempre.**

(Texto 3)

Pasou algum tempos apareceu um príncipe e beijo os lábios a Branca de Neve acordou e tiveram filhos e **foram felizes para sempre.**

(Texto 4)

Um dia um príncipe passou por lá e viu a branca de neve o príncipe beijou ela ela acordou e eles **viveram felizes para sempre** e eles tiveram muitos filhos.

(Texto 5)

e tinha um príncipe e beijo ela e **viveram felizes para sempre**

Considerações

Compreender o processo de produção de textos discentes e seu caráter dialógico revela a necessidade de um novo olhar para propostas - tanto realizadas por materiais didáticos, quanto por docentes - de produção textual, que permitam aos aprendizes a apropriação do funcionamento do texto escrito e as possibilidades de autoria nesse processo. A relação de interlocução entre professores, textos e alunos se faz indispensável, para que os sujeitos envolvidos busquem espaços para a atividade humana de expressão e criação, a fim de articular o seu texto aos diferentes interesses e necessidades de sua existência na esfera de circulação social real.

Apresenta-se como um desafio ao professor ser um *leitor responsivo* dos textos de seus alunos, procurando encontrar as diferentes marcas dos sujeitos que se apresentam por meio de suas escritas que revelam suas histórias de vida, suas experiências, que acarretam diferentes reações em uma dada situação de interlocução. Cabe, ainda, a garantia da escrita como bem cultural fundamental para o ser/agir no mundo, permitindo aos alunos que assumam seus discursos e coloquem-nos no embate com outros discursos, fazendo crescer a dimensão da alteridade, da relação com o outro. As atividades de produção textual não se completam nos anos iniciais de alfabetização, fazem parte de um longo processo que será desenvolvido ao longo das experiências escolares significativas.

Pensar no processo de escrita como processo dialógico que ocorre a partir de outros textos, outras falas agregados à experiência e individualidade do sujeito, é fundamental para que seja estabelecida uma relação de escuta generosa, na qual o professor, sujeito autor de sua prática e interlocutor, propicia a produção escrita autoral de seus alunos, buscando as marcas dos sujeitos escritores, valorizando-as e tornando-as significativas.

Referências

- ARÊDES, A. CARVALHO, A. GRILO, M. (2011). *Letramento e alfabetização 2º ano*. São Paulo: escala educacional.
- ANDRADE, C. C. dos S. (2013). “A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita”. In: GOULART, C. & WILSON V. *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summs, pp. 43-68.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov). (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. (2000). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BATISTA, A. A. G. (2011). “Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares”. *Revista Contemporânea de Educação*, nº 12 – agosto/dezembro. Rio de Janeiro/UFRJ.
- BORTOLOTTI, N. (1998). *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.
- FIAD, R. S. (2014). “Reescrita”. In: FRADE, I. C. A. S. VAL, M. G. C. BREGUNCI, M. G. C. *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte.
- GERALDI, J. W. (2003). *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, João Wanderley et. al. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. São Paulo: Ática, pp. 39-53.
- GERALDI, J. W. (2003). *Portos de passagem*. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes.
- LEAL, L. de F. V. (2003). “A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino.” In.: G. Rocha, & M. G. Costa Val (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 53-67.
- VIGOTSKY, L. S.(2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. – 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

“O ser expressivo e falante”: produção de textos, interlocução e ensino

Lídia Maria Ferreira de Oliveira
Doutora em Educação
Colégio Estadual David Capistrano/UFF/RJ
lidiamferreira@yahoo.com.br

[...] correndo o risco do truísmo, não proponho uma avaliação de textos que os critique pelo que poderiam ter realizado e não realizaram, mas pelo que pretendiam realizar e não conseguiram.

Adail Sobral

Resumo

Com base no princípio bakhtiniano de que o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante, este artigo mira na reflexão sobre o trabalho de produção de textos na escola e aquilo que o fundamenta: a interlocução. Para tanto, analisaremos estratégias de produção de sentidos em textos produzidos por alunos e as estratégias de produção de sentido no trabalho de leitor realizado pelo professor. Por que ensinar a produzir textos? Por que produzir textos na escola? Que perguntas fazemos quando estamos lendo textos produzidos pelos alunos? Como lemos os textos dos alunos? Que posição assumimos? Não temos a intenção de responder a essas perguntas; objetivamos, sim, que estas contribuam para uma reflexão conjunta, dialógica, com professores, sobre o trabalho de produção de textos na escola, considerando que nestes residem o contraditório: a conservação e a transformação.

Palavras chave: Produção de textos; interlocução, ensino

Introdução

Seres humanos, somos seres da relação. O outro é parte de mim, não porque ele me habita, mas porque nos coabitamos. Constituímos-nos pela e com a palavra, que nos constitui e nos altera, fazendo de nós seres em constante transformação. Se, por um lado, nos fixamos em cada conquista, por outro, em um movimento dialético e dialógico, avançamos para a transformação. Ingo Voese (2004), pensando na relação entre língua e discurso, reflexo e refração, empresta de Lukács (1986, v. II) a ideia da

dialética de superação, para lembrar que o discurso tem a dupla e contraditória função de mediar a conservação e a transformação.

Creio que conservação e transformação, essa contraditória função do discurso, seja típico da escola, ainda que, por razões políticas, ela tenda para a conservação. E mais, assumo aqui que conservação e transformação sejam característicos do texto escolar, ressaltando sua tendência para a conservação. Por que um artigo que tematiza a produção de texto na escola, articulada à interlocução e ensino, toca em tais características da escola? Justamente por compreender ser esta uma característica importante do texto produzido pelos estudantes, em qualquer nível de ensino, o que nos lembra do ensinamento de um mestre: os gêneros do discurso refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana (BAKHTIN, 2003). Então, se por um lado, na escola, com sua tendência ao unívoco, forças centrípetas pressionam para a conservação, por outro, justamente porque ela acolhe as mais variadas vozes, constituindo-se como um corpo plurivocal, o contraditório se instala, configurando a dialética de superação. E a questão que se coloca pra nós, professoras e professores, talvez seja como, nesse movimento tenso, contribuir para a transformação do instituído.

O que ensinamos às crianças, jovens e adultos sobre produção de textos? Por que ensinar a produzir textos? Que significados pode ter estudar e produzir textos? Por que produzir textos na escola? Que perguntas fazemos quando estamos lendo textos produzidos pelos alunos? Como lemos os textos dos alunos? Que posição assumimos? O objetivo deste artigo não é responder a essas perguntas; antes, elas são apenas algumas de tantas que têm motivado algumas reflexões. Miramos, isto sim, em uma reflexão conjunta, dialógica, sobre o trabalho de produção de textos na escola e aquilo que a fundamenta: a relação com o outro, a interlocução, convocando para esta conversa, o interlocutor preferencial dos textos produzidos pelos estudantes, os professoras e os professores.

Conduzindo a reflexão: as bases teóricas

Com base em Bakhtin, Bubnova (1997), afirma que o fundamento básico da relação intersubjetiva entre o eu e o outro é o ato ético: por ato ético deve-se entender o ato como resultado da interação entre dois sujeitos radicalmente distintos, mas com valor próprio e autônomo equivalente¹. Sobral (2009) esclarece que, nas obras

1 Bubnova (op. cit.: 264-265), mais adiante explicará que “os lugares que eu e o outro ocupamos no espaço não são simétricos nem iguais. Não são intercambiáveis sem que se distorça radicalmente o equilíbrio da relação. As respectivas visões do eu e do outro são únicas e autônomas. A interação

do Círculo de Bakhtin, os aspectos discursivos do dialogismo são derivados de sua definição filosófica como princípio geral do agir: “só se age em relação de contraste com relação a outros atos; o vir a ser está fundado na diferença” (Idem, p. 123). Dessa maneira, ressalta-se uma concepção de sujeito que vai se constituindo na relação tensa, complexa e, sobretudo, responsável, com outros em tempos, lugares e situações diversas.

Assim é que o diálogo, com base no pensamento bakhtiniano, não pode ser entendido apenas como composição de interação face a face, mas, essencialmente, como fundamento da própria linguagem: é a condição de existência da linguagem (BAKHTIN, 1993). A comunicação discursiva pressupõe a ética precisamente por ser dialógica, isto é, justamente por não prescindir de duas visões de mundo distintas e só se realizar com base em tal princípio. Como condição de constituição e existência da linguagem e do gênero humano, o diálogo ultrapassa as relações imediatas, estendendo-se “ao passado sem limites e ao futuro sem limites” (BAKHTIN, 2003, p. 410):

A compreensão recíproca entre os séculos e milênios, povos, nações e culturas assegura a complexa unidade de toda a humanidade, de todas as culturas humanas (a complexa unidade da cultura humana), a complexa unidade da literatura da sociedade humana. Tudo isso se revela unicamente no nível do grande tempo. Cada imagem precisa ser entendida e avaliada no nível do grande tempo. (Op. cit.: 406-407)

Tal compreensão recíproca possibilita a complexa unidade da cultura humana: não é possível compreender o presente nele mesmo, e o mesmo acontece com tempos passados, e isto porque foram germinados em outras épocas e lugares. Ainda que o falante não tenha consciência do embate do qual participa quando enuncia ou mesmo quando se põe a pensar, outros discursos anteriores e posteriores aos dele marcarão seu enunciado, evidenciando a posição que ocupa no mundo, envolto em conflitos e contradições, sempre na sua relação com outros, de suas relações imediatas e das relações concernentes ao gênero humano, complexa e, necessariamente, opacas e esquecidas.

A precedência da alteridade sobre a identidade garante a existência da espécie humana naquilo que ela tem de mais característico: a vida em sociedade. Um enunciado que não comunica, que não entra em interação com outro enunciado, não sai de seu

entre dois sujeitos tão distintos por suas posições no mundo não pode levar-se a cabo no território interno de nenhum dos dois, mas sim [...] em um “entre” que os vincula como uma ponte.” E ainda acrescenta: “O diálogo ontológico aponta para a concepção desta ponte como linguagem, fase que Bakhtin posteriormente atualiza, para passar do diálogo ontológico intersubjetivo ao diálogo social no “grande tempo””.

estado de potência e acaba por perecer². Assim, o que garante a minha existência não sou eu, mas o outro que me constitui – e institui –; tal constituição não pode ser pensada apenas como concordâncias ou harmonias, mas também como discordância, incompreensões, contradições: é o outro que me obriga a sair do lugar, a evoluir, provocando, assim, o movimento necessário para que eu não permaneça, sempre, no mesmo lugar e morra. Desse modo, a alteridade é um movimento de interação constante, onde um e outro permanentemente se constituem, e nesse movimento, constituem e são constituídos pela linguagem.

Voloshinov (2009, p.152) defende que a interação discursiva é a realidade principal da linguagem; tal postulado aponta para a importância do papel desempenhado pelo discurso do outro em nosso próprio discurso, especialmente se considerarmos que tanto o conteúdo da consciência quanto a expressão desse conteúdo são formados pelo mesmo material semiótico, e este é resultado de contínuas interações, que não pertencem a um indivíduo e nem é criado exclusivamente por ele. Entre o enunciado, unidade da comunicação discursiva constituído na interação, e a situação social imediata e meio social mais amplo há uma relação orgânica de determinação que extrapola a vontade dos interlocutores; na verdade, as intenções mesmas dos falantes já são determinadas pelo meio social. Por isso é preciso considerar, sempre, o horizonte social que circunscreve a criação ideológica do grupo social e da época em que os interlocutores estão inseridos.

E, ainda, é preciso considerar que: i) o contexto imediato e uma situação social complexa, ou seja, valores sociais que se relacionam diretamente com a situação imediata, como aqueles mais estáveis e duradouros, que normalmente dão o tom de uma determinada época; ii) que os tipos de interação discursiva, organicamente relacionados com a forma como a sociedade é organizada, acabam por gerar (e determinar) formas de enunciados que vão ganhando *uma certa* estabilidade (por isso genéricas), constituindo um conjunto de enunciados típicos; iii) as formas da língua se originam do intenso e dinâmico trabalho que se desenvolve nas interações humanas, que não se dão no vácuo, mas na complexa vida social, acompanhando-a em seus movimentos: a verdadeira substância da língua é a interação verbal, portanto, ela só pode ser analisada dentro do fluxo da comunicação verbal, tomando o enunciado concreto como totalidade, porque também as formas da língua são produto das relações

² Neste caso, trata-se dos estratos inferiores da ideologia do cotidiano: estratos do discurso interior que se ligam às experiências difusas, pouco desenvolvidas, são pensamentos fortuitos que não chegam a tomar forma, ou seja, não chegam a constituir um enunciado (Cf. Voloshinov, 2009, p. 149).

sociais.

Processos de interlocução: entre a conservação e a transformação³

Nesta seção, trazemos a leitura e análise de um texto produzido em sala de aula por um estudante do ensino médio, em uma escola pública, a partir da proposta de redação do Enem 2005, cujo tema foi *O trabalho infantil no Brasil*. Serão reproduzidas as imagens da proposta de redação do Enem e do texto original do autor; logo em seguida, transcrevemos ambos os textos para facilitar a leitura dos mesmos.

Proposta de redação do Enem

ENEM 2005
PROPOSTA DE REDAÇÃO

Leia com atenção os seguintes textos:

TRABALHO INFANTIL NO BRASIL
Onde estão as crianças trabalhadoras?

Região	Porcentagem	Em milhões
NORDESTE	43,2%	(2,176 milhões)
SUDESTE	27,82%	(1,512 milhões)
SUL	17,25%	(798 mil)
CENTRO-OESTE	7,82%	(381 mil)
NORTE	5,43%	(270 mil)

IBGE
(O Gênis Magazine, 11/06/06)

"A crueldade do trabalho infantil é um pesado social grave em nosso País. A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais que não lhes são reconhecidos: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético."
Otielo T. de Medeiros Neto. A crueldade do trabalho infantil. Diário de Natal: 24/10/2000.

"Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, incluindo-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador. Há um investimento no caráter moralizador e disciplinador do trabalho, como tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas."
José B. Stern. O trabalho infantil na agricultura moderna. www.prosc.ufg.br

"Art. 4º. - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária."
(Constituição da República e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.)

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação sobre o tema:

O trabalho infantil na realidade brasileira.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem fazer os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deve ter, no máximo, 18 (dezoito) linhas escritas.
- A redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada a tinta.
- O rascunho pode ser feito na última folha deste Caderno.

PROVA (D) - AMARELA - 2

Fig. 1 – Proposta de Redação do ENEM

Reprodução dos textos da Proposta de Redação Enem 2005

Leia com atenção os seguintes textos:

3 O texto do aluno apresentado nesta seção, e sua consequente análise, é parte de um conjunto de textos analisados na tese de doutorado defendida pela autora deste artigo, assim como alguns fragmentos de textos presentes nesse conjunto.



(O Globo. Megazine, 11/05/2004.)

“A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave em nosso País. A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais, que não lhes são reconhecidos: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético.”

(Xisto T. de Medeiros Neto. A crueldade do trabalho infantil. *Diário de Natal*. 21/10/2000.)

“Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, incutindo-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador. Há um investimento no caráter moralizador e disciplinador do trabalho, como tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas.”

(Joel B. Marin. O trabalho infantil na agricultura moderna. www.proec.ufg.br.)

“Art. 4o. – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

(Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.)

Com base nas ideias presentes nos textos acima, redija uma dissertação sobre o tema:

O trabalho infantil no Brasil

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada a tinta.
- O rascunho pode ser feito na última folha deste Caderno

Texto produzido pelo aluno

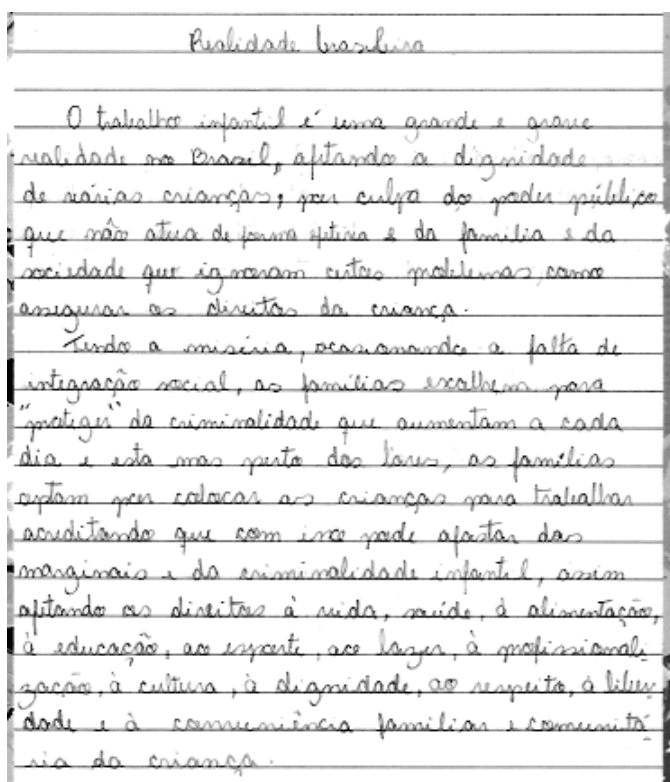


Fig. 2. Texto produzido pelo aluno R65

Transcrição do texto do aluno

Realidade brasileira

O trabalho infantil é uma grande e grave realidade no Brasil, afetando a dignidade de várias crianças, por culpa do poder público que não atua de forma efetiva e da família e da sociedade que ignoram certos problemas, como assegurar os direitos da criança.

Tendo a miséria, ocasionando a falta de integração social, as famílias escolhem para “proteger” da criminalidade que aumentam a cada dia e está mais perto dos lares, as famílias optam por colocar as crianças para trabalhar acreditando que com isso pode afastar dos marginais e da criminalidade infantil, assim afetando os direitos à vida, saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, a liberdade e à convivência familiar e comunitária da criança. **R65**

Uma leitura: atendendo expectativas do destinatário

Como qualquer enunciado concreto, esse é mais um na corrente da comunicação discursiva; o sujeito que o profere participa de um debate social, constitui seu enunciado de um lugar social de onde aprecia palavras outras a partir de palavras outras que passaram a ser suas em um processo de monologização incessante⁴: as palavras que constituem nossos enunciados têm origem em outros enunciados (BAKHTIN, 2003). A recorrência, a referência, a retomada, a citação do discurso outro são, portanto, constituintes do enunciado, são a sua essência. No evento do qual participavam os estudantes que produziram as dissertações utilizadas nesta investigação, os textos que compunham a coletânea da Proposta de Redação tinham a função de iniciar o debate, de provocar a reflexão, sugerir possibilidades de desenvolvimento da questão; em geral, a expectativa é que essas coletâneas iniciem o processo de compreensão do escrevente, provocando as faíscas das contrapalavras. Portanto, a presença de enunciados outros no enunciado autoral é algo esperado, como se o escrevente, através da citação, literal ou não, colocasse os interlocutores em pessoa na arena que constitui seu texto⁵.

A presença de enunciados da coletânea das propostas de redação nas produções dos estudantes costuma ser constante. No entanto, o texto **R65** se destaca pela maneira como enunciados outros participam dele. Por isso gostaria de discuti-lo do ponto de vista da criação, e não da criatividade, no sentido geralmente dado a esta última, especialmente em se tratando da produção de textos escolares, quando confundem criação com ineditismo. Gostaria de refletir sobre como a criação se impõe, mesmo que a intenção do locutor talvez não seja essa, pois outros objetivos presidem sua produção, como o desejo de acertar, particularmente, quando se trata do sucesso no exercício escolar com fins avaliativos. Iniciemos, então, a análise propriamente dita.

É preciso esclarecer que esse texto chamou a atenção justamente pela quantidade

4 “O processo de esquecimento paulatino dos autores, depositários das palavras do outro. A palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela (numa forma reelaborada, é claro); a consciência se monologiza. Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com a palavra do outro: é como se elas fossem absorvidas, se infiltrassem nas palavras assimiladas do outro (tendo passado pela fase de “palavras próprias-alheias”). Ao monologizar-se a consciência criadora é completada com palavras anônimas. Esse processo de monologização é muito importante. Depois a consciência monologizada entra como um todo único e singular em um novo diálogo (já com novas vozes externas de outro). A consciência criadora monologizada une e personifica frequentemente as palavras do outro, tornada vozes alheias especiais, em símbolos especiais: “voz da própria voz”, “voz da natureza”, “voz do povo”, “voz de Deus”, etc. Papel desempenhado nesse processo pela *palavra dotada de autoridade*, que habitualmente não perde seu portador, não se torna anônima.” (Ibidem, p.403)

5 Lembro que esse é um processo constitutivo dos gêneros secundários, que se formam a partir da configuração dos gêneros primários. Cf. Os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003)

de reproduções de enunciados da coletânea, o que, no conjunto de textos analisados, trata-se de uma singularidade; seguindo essa pista, desenvolverei a primeira parte desta análise. Observemos seu título: *Realidade brasileira*; a retomada do tema da redação – *O trabalho infantil na realidade brasileira* – é clara: o escrevente parece ter copiado seu trecho final. Esta não foi uma ação isolada, ao contrário, 26 títulos dos textos produzidos pelos estudantes⁶ são resultado da estratégia utilizada pelo escrevente, sendo três deles reproduções fiéis, conforme alguns exemplos abaixo:

A realidade do trabalho infantil (R17)

Trabalho infantil no Brasil (R18)

Trabalho infantil Brasileiro (R26)

A realidade de muitas crianças brasileiras (R31)

Exploração do trabalho infantil (R32)

A realidade brasileira (R35)

Trabalho infantil (R44)

Trabalho infantil e realidade social no Brasil (R54)

O trabalho infantil na realidade brasileira (R67)

Mas, é preciso lembrar que mesmo os enunciados que chamamos de cópia, citação literal ou transcrição sofrem os efeitos do deslocamento promovido pelos objetivos do locutor, sua visão de mundo, seu interlocutor, etc. Além disso, precisamos considerar que o enunciado retomado é impregnado de julgamento de valor (VOLÓSHINOV, 1976), é ele mesmo valorizado socialmente, e a seleção realizada pelo escrevente tem motivação axiológica, mesmo que esta tenha origem na pressão exercida pelo tipo de evento e interlocutores envolvidos na enunciação. Assim, a seleção realizada pelo escrevente não pode ser entendida como um gesto automático de copiar, é necessário tentar compreender quais poderiam ser seus objetivos, o que orienta sua produção, seu querer dizer, pois como se pode observar nos títulos acima, as possibilidades de organização desse enunciado, partindo de um mesmo lugar e utilizando a mesma estratégia, são múltiplas. E em se tratando de títulos, eles não têm relação apenas com o tema, mas também, ou mais particularmente, com a abordagem do escrevente e como ele compreende a necessidade de intitular um texto, especialmente uma redação escolar. No caso de exercícios de redação escolar ou em produções de redações nos

6 Dos 67 textos que compõem o conjunto de redações analisadas nesta pesquisa, 47 receberam títulos.

concursos vestibulares, é comum que alguns títulos se constituam de reproduções totais ou parciais do tema. No entanto, conforme os pressupostos do paradigma indiciário, é preciso tratar esse texto em sua singularidade, e esta pode, ou não, referir-se a alguma generalidade; portanto, é necessário continuar seguindo a pista para compreender a reprodução efetuada.

No primeiro parágrafo, o trecho *O trabalho infantil é uma grande e grave realidade no Brasil* é constituído de partes do tema da redação – O trabalho infantil na realidade brasileira – e do Texto 2; a maior parte do restante do parágrafo é de trechos do Texto 2, seu final traz partes do Texto 4:

A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave em nosso País. A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais, que não lhes são reconhecidos: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético. (Texto 2)

Art. 4o. – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Texto 4)

Nesse percurso, o escrevente vai realizando adequações para que aqueles fragmentos selecionados possam constituir um todo, com podemos observar na inserção de algumas palavras que parecem, ainda, retomar aqueles textos por meio de paráfrases. No segundo parágrafo, é possível observar o mesmo movimento, com a inclusão de fragmentos do Texto 3, além das paráfrases:

Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, inculcando-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador. Há um investimento no caráter moralizador e disciplinador do trabalho, como tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas. (Texto 3)

Chamo atenção para a reprodução praticamente literal de *direitos [...] à vida, saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, a liberdade e à convivência familiar e comunitária*, trecho final do curto fragmento do ECA, que constitui o Texto 4. Sobre essa reprodução, em particular, dado o tamanho do texto do escrevente e algumas exigências de ordem formal supostas por ele, não é despropositada a pressuposição de que sua função estaria mais ligada ao preenchimento de um determinado número de linhas do que a uma intenção argumentativa (Cf. LEMOS, 1988).

É necessário registrar, conforme foi possível observar, especialmente depois da descrição anterior, que não se trata de um texto construído a partir de justaposições, pois o que identificamos como partes dos textos da coletânea, mesmo considerando alguns deslizos, está bem alinhavado, constituindo uma totalidade. Alguém que não tivesse acesso aos textos da coletânea conseguiria ler o texto sem dificuldades, compreendendo seu sentido. O que, então, essas reproduções podem significar, o que elas podem estar indiciando? Para que possamos dar continuidade à análise, precisamos problematizar e refletir sobre o que podem significar reproduções, especialmente as escolares, e o faremos tomando como base o estudo de Meserani (2002) sobre o intertexto escolar..

Partindo da noção de intertextualidade, desenvolvida por Julia Kristeva com base no dialogismo bakhtiniano, e reconhecendo a importância da noção de dialogismo desenvolvida por Bakhtin, Meserani postula que três grandes categorias englobam os discursos escolares: *reprodução, paráfrase e criação*. Segundo ele, os textos escolares são produzidos em uma rede de relações tal qual o desenvolvimento dos discursos literários, conforme os estudos de teoria literária demonstram ao discorrerem sobre as influências que as tendências artísticas exercem umas sobre as outras. A aula – um texto – relaciona-se com os livros consultados pelo professor, e o texto do aluno está ligado à aula e aos textos indicados pelo professor, normalmente para trabalhos de interpretação. Dentre essas categorias, interessa-nos, por ora, a *reprodução*, sobre a qual o autor assinala constituir-se da relação entre dois textos: “um texto só será reprodutivo quando relacionado a outro que lhe serve de original, quando houver uma intertextualidade” (Ibidem, p. 81)

Meserani (Ibidem, p. 81-97) examina cinco modalidades de reprodução: registro, documental, formular, literária e escolar. A *reprodução como registro* é uma anotação ou cópia feita em benefício da memória, o objetivo é não perder uma informação, sem preocupação com a autenticidade, mas com a fidelidade; é o caso das gravações mecânicas, eletrônicas ou digitais caracterizadas pela precisão. A *reprodução*

documental é decorrente da anterior, mas não apenas reproduz o original, como o certifica, atestando sua existência de modo explícito, testemunhando a seu favor, como as reproduções históricas ou jurídicas; ainda, na sua relação com o original, interessa que seja verdadeira, valendo tanto quanto o original. Na *reprodução formular* a cópia mantém a mesma linguagem do original, releva o teor informativo e estilístico, o seu modelo; trata-se de uma reprodução que perde sua memória de origem, portanto, sua relação com o original não é importante: é o texto lugar comum, com palavras, frases, expressões consagrados e modelos a serem copiados, como o caso dos manuais de felicitações – Feliz Natal e Próspero Ano Novo! – ou de redação oficial. A *reprodução literária* é mais complexa, fundada na *propriedade autoral* – visto que as obras são o resultado do trabalho de criação de alguém – e na *apropriação*; de acordo com o princípio da propriedade autoral, um conjunto de obras torna-se fonte para o diálogo de outro autor, que cita partes do texto original em seu texto, principalmente a título de exemplificação, ilustração⁷. Já o princípio de apropriação configura-se como uma “colagem” de textos, que pode ser de vários autores ou não, num processo de fusão, de intertextualidade, “em que se opera uma absorção dos textos pelo apropriador” (Ibidem, p. 92).

Chegamos, então, à modalidade que mais nos interessa, a *reprodução escolar* ou *redação escolar reprodutiva*, onde o aluno repete literalmente a aula ou outro texto. Do ponto de vista formal, ela se confunde com as transcrições ou com as reproduções de registro do caderno, no entanto, especialmente com relação a esta última, tem objetivos diferentes: sua meta, em função de seu destinatário ser o professor, é “provar assimilação ou fixação da “matéria dada” durante um curso” (Ibidem, p. 95); é fruto do próprio processo de comunicação escolar, como se pode concluir. Meserani chama atenção para o fato de que este tipo de reprodução não costuma ter marcas de citação ou indicação de fontes, pois esses textos são tidos como uma espécie de conhecimento de domínio público, e não só o aluno assim procede, mas também o professor. A preocupação com a fidelidade é uma tônica, tal qual na reprodução como registro, e, dado os fins avaliativos, aproxima-se, também, da reprodução documental, cuja preocupação

7 Para Meserani (Ibidem, p. 90), neste caso, “não se trata de uma operação de intertextualidade, em sentido restrito, pois não há uma assimilação e transformação, não há fusão. Geralmente o texto citado ilustra, confirma, exemplifica, conceitua de modo original... Mas não estabelece uma relação dialógica. O papel hierarquizado que lhe é dado – independente da importância que possa ter, até superior à do texto que cita – não lhe permite participar dialogicamente, mas apenas “emprestar” sua presença de ilustre vista, sem dúvida, mas um corpo estranho, também.” É preciso observar que o entendimento do autor sobre essa forma de citação não se coaduna com o pensamento bakhtiniano sobre discurso citado nem sobre dialogismo.

com a certificação é uma característica. Seus objetivos levam-na a se aproximar da literalidade, e geram dois tipos de assimilação de informações: a *decoração*, que pode dispensar a compreensão, e a *compreensão real*, tipo caracterizado pelo “entendimento amplo que pode implicar memorização” (Ibidem, p. 96). Com relação à compreensão real, de acordo com minhas conclusões, destaco seu viés autoritário, uma vez que a compreensão *real*, ligada à literalidade, pressupõe *uma única realidade*, portanto a imposição de uma ideia que, historicamente, tende a ser a hegemônica, a da classe dominante.

O estudo desenvolvido por Meserani corrobora a assertiva de Geraldi (2004), para quem a redação escolar é um texto escrito para o professor a fim de que este avalie o aluno. Neste sentido, ter como meta o acerto daquilo que foi ensinado – mesmo não tendo sido bem compreendido – não só é legítimo, como necessário e, muitas vezes, uma questão de sobrevivência. É esse caminho que, por ora, trilhamos para seguir a pista deixada nas reproduções realizadas pelo escrevente do texto em análise. Dentre as possíveis explicações para a constituição desse texto, o cumprimento de uma tarefa pode ser razoável, uma vez que se tratava de exercício escolar, no entanto, esse não exclui outra explicação que considero mais provável: as coerções da esfera escolar, incluindo-se a figura do professor-avaliador, sem desconsiderar outros elementos institucionais que, inclusive, circulam por outras esferas. Assim, dar conta da tarefa seria uma parte do objetivo do escrevente; a outra, em consonância com esta, seria ser bem sucedido, adequando seu texto aos modelos⁸ a que foi exposto dentro e fora da escola.

Discorrendo sobre a redação escolar criativa, Meserani (Op. Cit.) procura detectar quais seriam os modelos escolares com os quais as redações escolares dialogam. Defende que o modelo básico é o discurso do professor, a aula, e, a partir desse, em uma relação hierarquizada, os textos veiculados pelos livros escolares, dos manuais que instruem sobre como escrever bem aos livros didáticos, além daqueles livros não escolares que, quando indicados pelo professor, naturalmente, acabam passando pelo processo de escolarização. No que poderíamos chamar de processo de inculcação, os alunos passam pela “adesão constrangida pelo que se supõe ser ‘o gosto do professor’” (Ibidem, p. 131), e é esse processo, profundamente ideologizado, que conduz à adesão aos modelos estruturais e temáticos; eu diria que conduz, de modo mais amplo, à adesão de um *modus operandi* que acaba por se constituir como a grande referência

8 A questão do uso de modelos, especialmente hoje, é um tanto controversa, haja vista as discussões em torno de concepções e dos modos de ensinar os gêneros do discurso, entretanto, esta discussão foge dos objetivos deste artigo, ainda que nossa temática seja perpassada por ela.

que organizará, desde sua gênese, a atividade de produção de textos dos estudantes.

Para Baccega (1977), esses modelos não se restringiriam à forma, mas avançariam para os conceitos uniformes que encontramos nos textos da esfera escolar. A partir disso, postulo que a recorrência a esses modelos evidenciaria que tal estratégia extrapola a noção corrente de que a convergência das ideias dos escreventes para o senso comum teria origem prioritariamente na precariedade de seu arcabouço sócio-cultural; antes, ela visa a atender expectativas que o estudante considera relevante nesse evento, certamente fruto de interações sociais de toda sorte a que foi submetido ao longo de sua vida, especialmente na esfera escolar. Dentre os fatores que exercem forte coerção sobre o escrevente estão, sem dúvida, uma imagem do que seja o texto escrito, associada à necessidade de incorporação da norma culta, motivadas pela pressão exercida pela imagem de seu interlocutor prioritário, o professor, além da própria instituição escolar.

No caso do texto em análise, parece que o objetivo do escrevente não era dialogar com os autores da coletânea, seus enunciados eram vozes de autoridade mobilizadas por ele para dialogar com seu interlocutor preferencial. A opção por seguir a pista do encontro do escrevente com esses autores acabou por revelar o interlocutor que realmente orientava a constituição do enunciado do estudante: a instituição escolar, concretizada na figura da professora. Reproduzir enunciados da coletânea era uma das estratégias possíveis dentro do *modus operandi* que orienta a produção do texto escolar escrito, e o escrevente lançou mão dela, não porque não tivesse o que dizer, mas porque, segundo seus pressupostos, os riscos de errar – os alunos são ensinados a não errar; não se pode errar na escola! – eram menores. Meserani (Op. Cit) alega que a falta de marcas de citação nessas redações se dá porque esses textos são considerados como uma espécie de conhecimento comum. Acredito que as explicações que relacionam questões de poder e linguagem podem esclarecer de modo mais consistente essas ocorrências: quem pode falar o quê e quando, o que se pode falar onde e com quem, etc.

Volóshinov (1995, p. 143) alertando a respeito das diferenças essenciais entre a recepção e a transmissão do discurso alheio, assinala que toda transmissão, especialmente aquelas cujas formas tendem a ser mais estáveis, tem seu fim específico, além de levar em conta a pessoa para quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas – uma terceira pessoa:

Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso.

Bubnova (1997) destacando a presença da terceira pessoa no diálogo como um recurso da alteridade que converte a dialogia bakhtiniana de um sistema binário em um sistema ternário, nos municia com mais elementos para que possamos compreender o alcance da presença do terceiro no diálogo:

Más allá de la otredad física o interna, el tercero es fuente de valores que permite apreciarlo desde dos puntos de vista: el teológico⁹ [...] y el sociológico. En una perspectiva, es una presencia en el diálogo que permite ajustar la teleología a nuestros actos por encima de su efecto inmediato: la gama que abarca puede oscilar desde el tercero como Cristo o como Dios Padre, hasta el destinatario futuro que, pensamos, podrá comprender mejor el sentido del acto ético. Desde la segunda perspectiva, la del diálogo social, en la cual elemento lingüístico-discursivo modela tanto la *psique* individual, pluralizándola, como la concepción del lenguaje en cuanto instancia que nos determina y rebasa, se puede hablar del tercero como fondo social. (Grifo no original) (p. 267)

Assim, sob a pressão das forças sociais, o uso das reproduções visa à ascensão a um lugar que o escrevente pressupõe como legítimo, portanto, os fragmentos por ele reproduzidos não são palavras vazias nem lugar comum, ao contrário, significam palavras de autoridade, ocupam um lugar de destaque na hierarquia social. Aqueles que as proferem são considerados, pelos estudantes – e não só por eles –, agentes investidos de autoridades, pois, de outro modo, seus enunciados não figurariam nas coletâneas de textos de propostas de redação de testes oficiais ou mesmo em textos de outras esferas que os professores levam para a escola, com objetivos pedagógicos. Precisamos lembrar que as produções de texto efetivadas durante a aula ou como atividades de casa não costumam ser objeto de aprendizagem, mas de avaliação; normalmente, não são consideradas em sua eventicidade, como processo, mas produtos acabados; sua refacção, quando acontece, visa à correção, e não à aprendizagem.

São essas premissas que, mormente, conformam a compreensão do estudante sobre uma atividade de produção de textos e, nesta atividade, um modo de apreender ativamente o discurso do outro. Além de determinada abordagem do tema proposto, a preocupação com a fidelidade e a certificação constituem a arquitetônica de

9 “A pesar del profundo interés que el filósofo ruso tenía por la filosofía de la religión, y también a pesar de que su ética, sin duda opera con ciertos conceptos básicos de la ética cristiana (p. e., culpa y arrepentimiento en cuanto motores de la responsabilidad), su enfoque de la esfera religiosa en la óptica mencionada era, según él mismo hizo notar, “estrictamente laico”. (BUBNOVA, 1997, p. 261, nota 4)

seu enunciado¹⁰, seu querer dizer. A assimilação de informações traduzida como “compreensão real” traveste-se de neutralidade, no entanto, o que pode ser menos real e mais ideológico¹¹ que uma versão de verdade repetida várias vezes, particularmente por vozes que ocupam um lugar prestigiado na escala de valores sociais, portanto, uma voz de autoridade? Justamente porque ocupam esse lugar social, essas vozes são acatadas. Tal assertiva corrobora nossa hipótese do quanto nossos alunos compreendem bastante corretamente a atmosfera axiológica em que se desenvolvem os eventos nos quais são instados a escrever seus textos e, conseqüentemente, o gênero do discurso desses eventos.

Outra leitura: surpresas do previsível

Atender às expectativas do destinatário pode ter sido o que principalmente orientou o querer dizer do escrevente, e, por isso, a modelização e a conseqüente reprodução tenham ganhado tanta relevância na formulação de seu enunciado. Entretanto, porque no exercício da interação muitos de seus aspectos constitutivos não estão objetivamente explicitados, além do fato de o enunciado ser constituído de várias camadas discursivas (CUNHA, 2009), a ação do sujeito extrapola suas intenções, revelando de modo contundente suas avaliações, seu posicionamento para além das falas de autoridade que compõem seu enunciado, e, ainda, algumas fragilidades de discursos correntes oriundos do senso comum. Essa não é uma leitura feita a fórceps, mas a leitura que se constitui através das pistas deixadas pelo escrevente, fruto daqueles momentos em que ele foi mais confiante, nos lugares “onde o esforço pessoal foi menos intenso” (Cf. GINZBURG, 1989, p. 146). Em meio à evidente reprodução, esses indícios tornam-se detalhes secundários, particularidades insignificantes, passando despercebidos, mas é justamente ali que a subjetividade aflora (Idem) e se mostra, é justamente ali que se dá um encontro qualitativamente diferente com o outro, constituindo uma relação alteritária que pode contribuir mais positivamente para a constituição do sujeito. É em meio à previsibilidade da reprodução que flagramos o sujeito e seu outro.

Voltemos ao texto do escrevente seguindo, agora, as pistas menos aparentes, aquelas relacionadas às suas avaliações a respeito tanto do tema quanto dos enunciados

10 Bakhtin argumenta que “o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado” (2003, p. 296). É importante lembrar, como o próprio Bakhtin segue explicando, que a relação valorativa do falante com o objeto é constituída na relação social, portanto, tensa e conflituosa, na relação dialógica, já apontando para o terceiro elemento constitutivo do gênero: o outro (os outros discursos com o qual o falante entra em relação, que estão no horizonte do falante).

11 Na verdade, justamente por ser “mais ideológica”, é que é mais real.

outros, em geral vozes sociais, do senso comum ou de outras fontes identificáveis. Começamos a análise observando, na perspectiva do eu no discurso do outro, da intervenção do sujeito aluno no discurso do outro, o modo como o escrevente organiza seu texto. Conforme observamos anteriormente, o texto do escrevente, apesar das reproduções e de alguns deslizos, forma um todo, é um enunciado concreto, e para que seu texto configurasse um enunciado com as partes dos outros textos, alguns ajustes, adaptações foram sendo realizadas, e estas, ao reorganizar a fala alheia, a reacentua. Isso significa que, ao promover os ajustes, o escrevente o faz a partir de seu ponto de vista, de suas referências, por isso, reacentua a fala do outro. Voese (2007) explica que a integração do discurso do outro no contexto autoral é realizada através de um ajuste de referências, de um ponto de vista social, a partir da avaliação de mundos possíveis, o que imprime novas significações ao enunciado citado.

Seguindo os rastros que indiciam a avaliação do sujeito, uma tomada de posição num mar de palavras outras, do primeiro parágrafo, destaco as expressões *grande e grave*, *afetando* e *certos problemas*: O uso das expressões *afetando* e *certos problemas* é parte de um processo de interpretação que visa aos ajustes, caracterizando, assim, o modo como o escrevente compreende determinados trechos dos enunciados da coletânea e a maneira como, no exercício interpretativo da fala do outro, ele circula por entre essas falas. Elas resultam da interpretação de partes do enunciado do Texto 2 que não são reproduzidos no parágrafo; na análise temática de alguns trechos desse texto, o escrevente os reelabora a partir de um ponto de vista formado no contraponto entre o texto analisado e as referências que mobiliza para isso. Vejamos os trechos destacados nos fragmentos dos textos abaixo:

A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave em nosso País. A *dignidade de milhões de crianças* brasileiras está sendo **roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais, que não lhes são reconhecidos**: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram (...) **Texto 2**

O trabalho infantil é uma grande e grave realidade no Brasil, **afetando** a dignidade de *várias* crianças, por culpa do poder público que não atua de forma efetiva e da família e da sociedade que ignoram **certos problemas**, como assegurar os direitos da criança. **R65**

A seleção da expressão *afetando* resulta da retomada dos trechos destacados no Texto 2, tratando-se, mais especificamente, de uma condensação (CUNHA, 2009) do fragmento em negrito, marcado pela reacentuação que traduz, também, a ação do sujeito escrevente sobre os outros: o enunciado do Texto 2, quando o avalia, e o outro seu interlocutor-leitor, uma vez que este signo é o posicionamento do escrevente a

respeito do assunto debatido.

O uso da expressão *certos problemas* retoma a fala do autor do Texto 2 a respeito do problema debatido – o trabalho infantil – ao mesmo tempo em que, retomando o enunciado do Texto 4, interpreta e avalia a situação. Vejamos a articulação realizada pelo escrevente: o autor do Texto 2 afirma que o trabalho infantil rouba a dignidade das crianças, e isso acontece em função do não reconhecimento dos direitos humanos fundamentais; depois, então, aponta para os responsáveis que deveriam garantir a observação dos direitos fundamentais das crianças: o poder público, a sociedade e a família. Esses últimos são responsabilizados porque, segundo o autor, se omitem ou ignoram o problema, qual seja, o trabalho infantil que é fruto da não observância dos direitos fundamentais das crianças. O Texto 4 vai tratar justamente dos direitos humanos fundamentais negados às crianças submetidas ao trabalho: direito à vida, saúde, alimentação, e todos os outros listados naquele fragmento. O enunciado do escrevente é produto da articulação dessas duas ideias, e, mesmo necessitando de melhor organização para que alguns trechos fiquem melhor esclarecidos – por exemplo, o uso equivocado da palavra *assegurar*, retirada do Texto 4; uma opção seria a expressão *a não observância* – trata-se de um avanço bastante positivo, uma vez que na articulação de outras falas, o escrevente traz o novo em seu enunciado, denotando certo amadurecimento na compreensão da questão a partir do confronto com seus outros.

Dentre algumas questões já observadas no texto R65, outra chamou atenção: o Texto 1, o infográfico, ficou de fora do *pout pourri* que constituiu o primeiro parágrafo.



Texto 1

Inicialmente consideramos que isso ocorreu porque se tratava de um texto cuja construção composicional talvez não favorecesse o modo como o escrevente construiu o próprio texto. No entanto, na medida em que aprofundava a análise dos indícios de avaliação do primeiro parágrafo, percebi que a palavra *grande* era uma avaliação advinda da interpretação do problema do trabalho infantil na realidade brasileira com base na leitura do Texto 1. Dando-me conta de tal fato, retornei à leitura do texto da coletânea e de outras redações, pois, em várias delas, nas referências ao Texto 1, a ênfase recaía nas proporções que o problema tomava no país, conforme podemos observar nos exemplos abaixo:

No Brasil o trabalho infantil já é fato! **De sua maneira ele existe em todos os estados brasileiros.** Sendo no Nordeste o maior caso dessa exploração. (R12)

O trabalho infantil no Brasil **existe em todas as suas regiões**, porém os casos com mais registros é no Nordeste (R13)

O trabalho infantil ao decorrer do tempo vem tendo um **grande crescimento** nas regiões brasileiras principalmente onde ocorre a seca e a miséria (R16)

A **crescente** utilização do trabalho infantil (R26)

Atualmente, um **dos fatores mais marcantes** que **vem se agravando cada vez mais** dentro de nossa sociedade, se dá devido ao **elevado índice** de exploração infantil, o qual faz com que o país nos mostre a face perversa da realidade brasileira. (R48)

O número de crianças que deixam de estudar para ajudar na renda familiar **vem aumentando absurdamente.** De acordo com um dos gráficos produzidos pelo IBGE, só no Nordeste 42,2% da população infanto-juvenil trabalha. (R58)

O trabalho infantil **vem crescendo** cada vez mais (R67)

Refletir sobre os modos de ler os textos motivadores de produções de textos não era nosso interesse, mas o fato de várias redações analisadas terem convergido para uma determinada interpretação do Texto 1 fez com que nos detivéssemos um pouco mais sobre ele, na tentativa de compreender tal ocorrência, dadas as consequências das maneiras de se dialogar com determinados textos. Relendo aquele texto, vimos que o que poderia estar orientando esse tipo de leitura talvez fosse sua insistência em informar a quantidade de crianças e adolescentes trabalhadores no Brasil. Chamo de insistente, pois, no infográfico, a mesma informação sobre o número de crianças e adolescentes trabalhadores é dada de maneiras diversas: primeiro, o total de crianças trabalhadoras, 5,438 milhões; depois, a distribuição desse número por regiões, referenciado em números percentuais, absolutos e, ainda, com figuras de bonequinhos que representavam, cada um, determinada quantidade de crianças trabalhadoras.

Provavelmente, essa insistência, aliada à leitura dos outros textos, especialmente os Textos 2 e 3, foi compreendida por esses estudantes como um alarme, e estes soam apenas em caso de emergências. O alarme estaria, então, alertando para o crescimento do trabalho infantil no Brasil. Mas, de fato, não havia nenhuma informação que indiciasse tal leitura. Cogito, então, que uma leitura que fizesse convergir alguns sentidos dos textos da coletânea, associada a algumas vozes sociais que, de alguma maneira, também participam desse consenso, poderiam propiciar tal conclusão. Além disso, a própria seleção e o modo de organização dos textos da coletânea já aludem algumas interpretações e desautorizam outras, conforme discutimos anteriormente. Acredito que valha a pena esclarecer que, apesar dos números apresentados e das leituras dos alunos, o trabalho infantil no Brasil já se encontrava em declínio naquele período¹², o que indica o quanto algumas leituras pré-existentes podem ser acionadas por determinados enunciados, como parece que aconteceu com esse fato.

Retornando ao texto **R65** e à análise do uso da expressão *grande*, é possível observar que seu autor afasta-se da interpretação recorrente entre o grupo de autores das redações. Ele não interpreta a apresentação dos números do Texto 1 como um alarme sobre o crescimento do trabalho infantil, ele a avalia sob o prisma da dimensão da problemática: *O trabalho infantil é uma grande e grave realidade no Brasil*. Mais de cinco milhões de crianças trabalhando é algo a ser considerado espantoso, ainda que os índices apresentados representem um declínio em relação a dados anteriores; de fato, ainda é um grande problema que precisa ser resolvido. Tal posicionamento indicia uma orientação na mobilização de vozes e no diálogo diferente da tomada pelos autores dos fragmentos apresentados anteriormente.

O modo como o escrevente reporta o enunciado alheio, reagindo a ele através da *avaliação de seu conteúdo* (VOLÓSHINOV, 1995), está ligada ao modo como toma posição em relação a esses discursos, tomando certa distância para analisá-lo. E é, novamente, o movimento de tomar distância do enunciado outro que possibilita ao escrevente compreender a atmosfera axiológica na qual se dá um debate como esse. Ainda que neste texto tal ação seja pontual, principalmente se comparada com a reprodução que dá o tom ao seu texto, é possível compreendê-la, desde já, como uma das tendências de apreciação da palavra alheia no conjunto de textos analisados. E isso deve ser entendido e valorizado como possibilidades para o reforço de um trabalho

12 Entre 2000 e 2010, o trabalho infantil teve uma diminuição de mais ou menos 13%. Cf. <http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/erradicacao-do-trabalho-infantil>, acesso em 28/04/2013.

pedagógico que propicie ao aluno explorar mais essa tendência, investindo, na relação com a palavra do outro, na sua própria palavra.

Continuando a análise, destacamos duas passagens do segundo parágrafo do texto do escrevente: *escolhem para “proteger” e acreditando – as famílias escolhem para “proteger” da criminalidade que aumentam a cada dia e está mais perto dos lares, as famílias optam por colocar as crianças para trabalhar acreditando que com isso pode afastar dos marginais e da criminalidade infantil*. No primeiro caso, é preciso observar duas ações realizadas pelo sujeito que me parecem ter o mesmo fim. Primeiro, com relação à palavra *escolhem*: possivelmente, a motivação para a seleção desta palavra é o diálogo com o Texto 3, que dá o tom neste parágrafo; o escrevente faz uso da estratégia de reprodução do enunciado do outro através de um sinônimo para *optam*, selecionando uma palavra de uso corrente, sem atentar para o fato de que, apesar de serem sinônimas, não significam exatamente a mesma coisa, como qualquer outro sinônimo, e que, por isso, a palavra por ele eleita talvez não funcione como aquela do Texto 3. A expressão “*proteger*” aponta para duas direções que, na verdade, se complementam: por um lado ela é a interpretação que condensa um trecho do texto – *preservar a integridade moral dos filhos* –: as famílias querem proteger seus filhos. A outra direção diz respeito ao fato de a palavra estar assinalada por aspas, o que marca o posicionamento do sujeito, sua avaliação com relação ao que o outro declara sobre a situação, e disso resulta a produção de um sentido muito particular para ela. Esta não é uma palavra que apareça literalmente no Texto 3, mas é aludida, uma vez que, de acordo com o exposto no texto, as famílias têm razões para querer proteger seus filhos, pois o trabalho os resguardaria de serem aliciados por *grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas*.

O sentido particular que a palavra adquire está ligado ao modo como o escrevente se apropriou da fala do outro, e o outro, neste caso, não quer dizer apenas sua relação imediata com o interlocutor do Texto 3, pois o que marca sua apreciação valorativa e, conseqüentemente, modaliza sua fala, é a articulação entre esse texto e as falas dos outros textos da coletânea, que se posicionam contra o trabalho infantil e assumem outra postura com relação à proteção à infância e adolescência. É justamente a compreensão do contexto e a interpretação com base nessa articulação que possibilitam o entrecruzamento de contextos diferentes, marcado pela ironia que o escrevente imprime à sua fala, cuja meta não é o riso, mas a reflexão: as famílias falam em proteger seus filhos, colocando-os para trabalhar, e o escrevente questiona “que proteção é essa que afeta os direitos das crianças e dos adolescentes?”. Há dois discursos diferentemente orientados participando da constituição do enunciado, orientando seu

estilo (VOLÓSHINOV, 1995).

Resta, ainda, a expressão *acreditando*, cujo tom avaliativo exprime a posição do escrevente sobre o discurso de que o trabalho afastaria crianças e adolescentes dos marginais. Porque esse parágrafo objetiva sustentar a crítica ao uso do trabalho infantil, o escrevente mantém as observações dos motivos que levam as famílias a colocarem seus filhos para trabalhar – a miséria, a falta de integração social –, talvez por compreendê-los, mas põe em evidência a fragilidade de tal discurso quando acentua, através dessa avaliação, seu caráter ideológico. Aliás, no trecho onde está inserida tal expressão, a modalização colore o enunciado outro no contexto autoral: *acreditando que com isso pode afastar dos marginais e da criminalidade infantil*. Parece que o escrevente pretende colocar em xeque a fala do outro, novamente agindo sobre seus outros, o autor do texto da coletânea e seu leitor: *acreditando* sobredetermina *poder* que sobredetermina *afastar*.

Mesmo considerando uma série de lacunas no texto do escrevente, é preciso reconhecer o quanto ele trabalha positivamente e a importância das articulações que realiza a partir e com o enunciado outro, e o quanto essa relação mais positiva com a palavra outra traz de novidade em meio a tanta reprodução, indicando outras possibilidades nos textos dos estudantes, além das comuns reproduções de estrutura e de conteúdo. Sendo coerente com o principal aporte teórico que orienta as reflexões levadas a efeito nesta tese, penso que é importante compreender a relevância do que afirma Possenti (1995), quando analisa a relação eu-outro na produção textual, observando sua inerente heterogeneidade:

[...] não se pode esperar que apareça um discurso absolutamente novo, que, se aceito, passe a vigorar e a ser repetido. Os exemplos trabalham contra a ideia de ruptura, inclusive porque essas exigiriam, de alguma forma, um sujeito ciclópico. [os dados] parecem indicar um *regime de coexistência e ultrapassagem entre discursos; que a história frequentemente se faz de pequenos fatos, pequenos atos que produzem pequenas alterações do que há, de usos diversos e eventualmente não previstos das mesmas coisas* [...] (p. 53-54, grifos nossos)

É preciso lembrar que não existem enunciados monológicos, mas enunciados que podem tender para a monologia, e, ainda, que a atualização dos discursos outros é inerente a atividade discursiva. Neste sentido, a coexistência e ultrapassagem entre discursos em textos produzidos na esfera escolar pode ser uma questão de acolhimento de vozes que se materializam em gêneros diversos nesses textos: uma sintaxe que destoe nem sempre é um erro, mas uma outra forma de expressar o conhecimento, que não é produto da monologia. Uma chave para compreender porque alguns enunciados

dos nossos alunos tendem para essa forma de apreciação da palavra outra e para ultrapassar o monologismo das reproduções nesses textos, talvez seja considerar as relações dialógicas no interior desses enunciados, e, quem sabe, o previsível nos brinde com surpresas.

Modos de ler, modos de compreender, modos de ensinar: tecendo algumas considerações

A análise dos textos dos alunos nos dá uma boa amostra da relação sujeito/ linguagem, do trabalho do sujeito com a linguagem e, principalmente, de como a interação discursiva organiza o enunciado. Na interação discursiva, os sujeitos encontram-se para, solidariamente, constituírem-se enquanto tal, mas é preciso entender esse movimento solidário como uma necessidade, sem o qual não seria possível enunciar nem enunciar-se. A maneira como o locutor compreende seu outro é fundamental para a estruturação de seu enunciado: conforme discutimos anteriormente, a singularização é precedida pela apropriação de um construto social, produzido e vivido no meio social: a expressão organiza a atividade mental, a modela e determina sua orientação (VOLÓSHINOV, 1995), conforme tivemos oportunidade de compreender na análise dos textos. No entanto, apesar da precedência da alteridade sobre a identidade, em função do próprio funcionamento da linguagem, é preciso que o eu não se apague ou se funda no outro, é preciso que ele se constitua como sujeito para que a interação não seja abortada, constituindo apenas um esboço de encontro, algo embrionário, que não evolui. A esse respeito, explorando os estudos do Círculo, Souza afirma que

O problema do enunciado não pode ser compreendido sem o problema da autoria. O enunciado é expressão de um determinado autor e a sua materialização, bem como a própria materialização das relações dialógicas não é somente extralingüística, como também, relações personificadas na linguagem. (2002, p. 141)

Seguindo os rastros deixados pelo escrevente, pudemos constatar a importância do papel ativo do sujeito, que se evidenciou através de mecanismos discursivos, dos quais o escrevente, quando lança mão, dá pistas, ao mesmo tempo, de sua relação com a palavra do outro e com outras palavras sobre o objeto de discussão, evidenciando camadas discursivas que constituem o próprio objeto.

Em meio à previsibilidade das reproduções somos surpreendidos com a avaliação ativa do sujeito que analisa a situação apresentada pela fala do outro e analisa a fala do outro. O autor do texto **R65** nos dá amostras desses movimentos discursivos quando, por exemplo, avalia a dimensão da problemática do trabalho infantil no Brasil,

adjetivando-a como *grande e grave* com base no enunciado do Texto 1:

O trabalho infantil é uma grande e grave realidade no Brasil, afetando a dignidade de várias crianças (R65)



Texto 1

Observe que a voz de autoridade que emana desse texto, tendo em vista, inclusive sua dupla autenticação – a assinatura do IBGE e a da revista Megazine –, não se mostra autoritária para esse estudante; há espaço para a avaliação do sujeito, e o escrevente faz uso dele, infiltrando sua palavra na palavra do outro. Gostaria de explicar melhor essa afirmação. Observemos um exemplo já apresentado na seção em que analisamos o texto em tela.

No Brasil o trabalho infantil já é fato! **De sua maneira ele existe em todos os estados brasileiros.** Sendo no Nordeste o maior caso dessa exploração. (R12)

Quero mostrar o que estou chamando de avaliação da problemática apresentada pela fala de outro, contrapondo-a a um exemplo em que o escrevente transcreve o enunciado outro sem a devida análise. Nesse exemplo, a ação extrapola o trecho destacado, sendo todo ele transcrição do enunciado. Talvez pudéssemos tecer críticas a respeito da qualidade da avaliação do autor de R65, mas não podemos negar que a avaliação foi efetivada, evidenciando em seu texto marcas dos momentos em que a subjetividade se mostra, revelando seu autor.

O exemplo que ilustra a análise da fala do outro é a expressão “*proteger*”:

Tendo a miséria, ocasionando a falta de integração social, as famílias escolhem para “proteger” da criminalidade que aumentam a cada dia e está mais perto dos lares (R65)

Vimos, quando da análise dessa expressão, que ela não aparecia no texto a que se referia o escrevente, no entanto, ele marcou sua condição de palavra outra com o uso de aspas. Para compreender o uso da aspa é preciso considerar que o autor do texto atribui um dizer ao outro através de sua fala, o que popularmente chamamos de arremedo: as aspas procuram imitar o tom irônico que empregamos na oralidade, tornando a bivocalização da palavra incontestável. É preciso atentar para a sofisticação desse recurso, pois ele revela o caminho do amadurecimento do autor do texto. Seria o caso de, em um texto como R65, em que encontramos uma série de reproduções literais dos textos da coletânea convivendo com recursos tão sofisticados do uso da linguagem, considerarmos a produtividade do construto *relações intergenéricas*¹³ como um potente recurso pedagógico, tanto para compreendermos a produção do texto escrito na esfera escolar, como para ampliarmos as possibilidades do trabalho pedagógico com base na convivência de sistemas de referência diversos no interior da escola, o que não seria uma novidade.

Não se que dizer com isso que o discurso do cotidiano deva ser o discurso escolar, ao contrário, mas é preciso considerar as possibilidades que o *trânsito* dos escreventes por outras esferas pode trazer para o próprio aprendizado. A introdução de um gênero em outro – as relações entre gêneros em um mesmo contexto narrativo – é a introdução de outra forma de assimilação da realidade em um determinado contexto, e pode, instaurando conflito ou não, colaborar para a compreensão de aspectos da realidade que determinado gênero não proporcionou. Barzotto (2004), discutindo sobre a necessidade de estabelecer relações entre as variedades linguísticas e o ensino de Língua Portuguesa, diante das vertentes que defendem que se deve *respeitar, valorizar e adequar* as variedades linguísticas, postula que seja constituída uma outra vertente calcada no verbo *incorporar*. O autor alega que um trabalho em sala de aula, a partir dessa postura, propiciaria um espaço de trabalho com as variedades praticadas por alunos, de modo que se pudesse explorar sua produtividade na comunicação diária.

Tal proposta comporta uma discussão sobre o necessário rigor para trabalhar com qualquer variedade lingüística, afastando-se da equivocada afirmação de senso comum de que a Lingüística aceita tudo e exigindo um bom conhecimento da Língua Portuguesa, entendida como sendo composta por

13 Cf. Corrêa (2006)

um conjunto de variedades e não se confundindo com uma delas que goza de maior prestígio. Comporta também propostas de atividades específicas para desenvolvimento em sala de aula em que o aluno seja convocado a produzir lançando mão das variedades que conhecem. (Idem, p. 95-96)

As aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, mas não só ela, ao invés de objetivar a inculcação de uma determinada variedade, deveriam ter como fim a ampliação do conhecimento sobre a língua, incluindo-se aí, as variedades de prestígio. Não se pode esquecer que os discursos se interpenetram, essa é a natureza dialógica da vida da linguagem, e isso significa que nessa vivência enunciados, gêneros e estilos alteram-se. Alterar-se não significa tornar-se o outro, mas sim tornar-se outro com o outro. Goulart (2011), analisando textos de crianças de sete anos sobre piolhos, na aula de Ciências, observou que “apropriação do conhecimento sobre piolhos se revelou em definições de características desses insetos, por meio de adequada seleção do léxico em construções típicas da Ciência”; mas, também, “procurando dar sentido ao que estão em processo de aprender, os alunos trazem para os textos seus conhecimentos valorados na vida cotidiana, inclusive a escolar, especialmente por meio de modalizadores, que em geral encorpam suas réplicas ao discurso científico” (Idem). Tais observações atestam, mais uma vez, que o movimento de apropriação e singularização é um processo complexo, justamente em função da relação alteritária que pressupõe.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2010b.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1993). Que es el lenguaje? *In*: SILVESTRI, A. & BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: Lá organizacion semiótica de la consciência*. Barcelona: Anthropos.

BARZOTTO, Valdir Heitor. (2004). Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades lingüísticas. *Ecos Revista*, Cáceres, v. 2, p. 93-6.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *In*: *Revista Acta Poetica*. Revista del Instituto de Investigaciones Filológicas. Vol. 27, nº 1, Mexico, D.F.: Universidad Nacion Autónoma de Mexico, 2006.

_____. El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijaíl Bajtín. *In*: *Escritos – Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, nº 15-16, enero-diciembre, pp. 259-273. Puebla: Benemérita Universida Autónoma de Puebla, 1997.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Reflexões sobre o trabalho de Bakhtin e sua relação com o ensino da escrita (Introdução). *In*: OSORIO, Ester Myriam Rojas. (Org.).

Mikhail Bakhtin: cultura e vida. Mikhail Bakhtin: cultura e vida. 1ed. São Carlos - SP: Pedro e João Editores, 2010.

_____. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **In:** *Filologia e Lingüística Portuguesa*, v. 8, p. 269-286, 2007a.

_____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **In:** *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 45(2), p. 205-224, 2006.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. v. 1. 350p

_____. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. **In:** Signorini, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CUNHA, Dóris. Formas de presença do outro na circulação dos discursos. **In:** *Bakhtiniana*. v. 1, n. 5, p. 116-132, 2011.

_____. Uma leitura da abordagem bakhtiniana do discurso reportado. *Investigações*, v. 2, p. 105-117. Recife: PPG Letras/UFPE, 1992.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e dialogo: as idéias do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. **In:** SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K.. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Inep, 2007.

GERALDI, João Wanderley. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

GOULART, Cecília. Alfabetização, discurso científico e argumentação. **In:** LEITÃO, Selma & DAMIANOVIC, Maria Cristina. *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. São Paulo: Pontes, 2011.

LE MOS, Cláudia de. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. **In:** SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus*. Coletânea de Textos. São Paulo, SE/CENP, 1988, vol. 1.

MEDVEDEV, Pável N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.

MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MIOTELLO, Valdemir. Poder, metamorfose e linguagem. **In:** FREITAS, Maria Teresa de A. et al. *A responsividade bakhtiniana: na educação, na estética e na política*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

OLIVEIRA, Lídia M.F. A produção do discurso escrito no ensino médio: relações dialógicas no (con)texto escolar. Tese de doutoramento em Educação. UFF, 2013.

_____. As relações dialógicas na produção de textos do ensino médio. **In:** GOU-LART, Cecília; WILSON, Victória. *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus Editorial, 2013.

_____. A leitura do mundo precede a leitura da palavra: uma reflexão sobre gêneros do discurso e ensino. **In:** *A escuta como lugar de diálogo – alargando os limites da identidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

POSSENTI, Sírio. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. **In:** *Alfa*, n. 39, São Paulo, 1995.

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético e a responsabilidade moral do sujeito. **In:** *Bio-ethikós* (Centro Universitário São Camilo), v. 3 (1), p. 121-126, 2009

SOUZA, Geraldo Tadeu. Gêneros discursivos em Marxismo e Filosofia da Linguagem. *the ESpecialist*, vol. 24, nº especial, 2003.

VOESE, Ingo. *Análise de discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

VOLOSHINOV, V. N. *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina, 2009.

OS SENTIDOS PRODUZIDOS NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Edineia da Silva
Faculdade de Educação
PPGE / UFRJ
Rio de Janeiro / Brasil
edineiaraymundo@yahoo.com.br

Resumo

O final da “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” (2003/2012) é um período propício para fazermos uma análise retrospectiva do seu desenvolvimento e dos impactos dos seus resultados para o nosso país. Esta investigação tem por objetivo analisar os sentidos produzidos pelos professores recém-formados, sobre as demandas referentes à abordagem psicogenética, ao letramento, a abordagem discursiva do processo de alfabetização e a abordagem do método fônico, presentes nas políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores; destacando nos documentos curriculares analisados as influências das diferentes abordagens para o desenvolvimento da alfabetização e identificando como estas demandas são recontextualizadas no contexto da prática por estes professores. Os documentos utilizados como base de análises foram a Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, a Reorientação Curricular – Curso Normal (2006), elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEE/RJ, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001), e o Pró-Letramento (2005). Buscando diálogo com as teorias pós-estruturais, são utilizados os conceitos de Ciclo Contínuo de Políticas e de Recontextualização desenvolvidos por Ball (2009a; 2009b) e Lopes (2005), além das categorias “Discurso” e “Articulação” desenvolvidas por Laclau (1985; 2011). Como resultado parcial da pesquisa, foi possível evidenciar uma ampliação das demandas articuladas nos discursos hegemônicos sobre alfabetização, ensejando maior flexibilidade na organização da prática pedagógica embora o cotidiano da sala de aula aponte necessidades que vão além dos sentidos que as políticas curriculares tentam fechar.

Palavras-chave: Currículo. Formação Docente. Alfabetização

O final da “Década das Nações Unidas para a Alfabetização”, período estabelecido

pela Assembleia Geral da ONU (2001), para que os países signatários, incluindo entre eles o Brasil, pudessem realizar melhorias em seus índices de alfabetização, sugere uma análise do seu desenvolvimento e a identificação de seus impactos.

O Instituto Paulo Montenegro¹ revelou em seus dados estatísticos, que o percentual da população, entre 15 e 64 anos, alfabetizada funcionalmente, foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), criado e implementado por este instituto em parceria com a ONG Ação Educativa, mostram que durante os últimos dez anos houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidade de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades, manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%.

Ao fazer uma retrospectiva da história da alfabetização em nosso país, Mortatti (2010) aborda a centralidade dos aspectos da alfabetização que são referendados, em cada momento histórico, nas políticas públicas oficiais ao longo de 130 anos. Destaca quatro momentos cruciais da história da alfabetização no Brasil; cada um, marcado por um novo sentido atribuído à alfabetização: o primeiro momento (1876 a 1890) se caracteriza pela disputa entre os partidários do novo método da palavração e os dos antigos métodos sintéticos¹ (alfabético, fônico, silábico); o segundo momento (1890 a meados dos anos de 1920) é marcado pela disputa entre os defensores do novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos; o terceiro momento (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970) é notável pelas disputas entre defensores dos antigos métodos de alfabetização e os dos novos testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, do que decorre a introdução dos novos métodos mistos; o quarto momento (meados de 1980 a 1994), marca-se pelas disputas entre os defensores da nova perspectiva construtivista e os dos antigos testes de maturidade e dos antigos métodos de alfabetização, sobretudo os de base fonética. Esta disputa pela hegemonia das políticas curriculares se estende até os nossos dias.

Observou-se que, em cada período, novos sentidos sobre a alfabetização foram sendo produzidos, e, com eles, novas formas de orientar o ensino da leitura e da escrita.

Segundo a autora, as críticas intensas sobre o fracasso escolar na aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, geraram três modelos teóricos explicativos para este insucesso, nas décadas de 1980 e 1990: o construtivismo

¹ Organização sem fins lucrativos, vinculada ao IBOPE, e que tem por objetivo desenvolver e executar projetos na área da Educação.

(FERREIRO 1986), o interacionismo linguístico (SMOLKA 1988) e o letramento (KATO 1987, KLEIMAN 1995, TFOUNI 1988, SOARES 1998). O modelo teórico construtivista, decorrente das pesquisas de Emília Ferreiro, na Universidade de Genebra, caracterizou-se como uma revolução conceitual e mantém-se até nossos dias numa posição hegemônica, embora não o seja de maneira exclusiva.

Nas últimas décadas, as discussões suscitadas sobre alfabetização e letramento assumiram variados enfoques, em variados contextos, dentro e fora do nosso país.

Na França e nos Estados Unidos os problemas de iliteracia, de literacy/ illiteracy surgem de forma independente da aprendizagem básica da escrita, e, no Brasil, ao contrário, vêm atrelados à aprendizagem inicial da escrita, o que tem levado a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento (SOARES, 2004).

A constatação de Soares (2004) denuncia por um lado o desnível da apropriação dos conceitos e, por outro, as implicações desastrosas do mal-entendido entre os dois processos, o que na prática resultou em imensas lacunas reveladas com os resultados de avaliações feitas por órgãos governamentais e não governamentais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP e o Instituto Paulo Montenegro - IPM. Nas práticas alfabetizadoras, a ênfase em um ou outro aspecto, sem atentar de forma mais criteriosa para suas nuances mais específicas ou mesmo tomando um conceito pelo outro, tem gerado lacunas no processo e distorções nos resultados da avaliação dos mesmos.

Ainda hoje, em meio a estes desencontros, grandes debates se travam entre os defensores da abordagem psicogenética e os defensores dos métodos fônicos. Estes vêm à baila para responsabilizar aqueles pelos resultados obtidos. Entre os teóricos do método fônico que mais se destacam, encontramos Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2002). As disputas em torno da fixação de sentidos para um projeto de alfabetização no Brasil têm girado em torno das concepções do construtivismo, do letramento, da abordagem discursiva e das metodologias de base fônica. Em contraposição as duas primeiras concepções, que têm aparecido de maneira hegemônica nas políticas de alfabetização das últimas décadas, o relatório sobre “Os novos caminhos alfabetização infantil”, organizado por Capovilla (2005), critica os resultados da alfabetização no Brasil, a partir da análise dos resultados obtidos em avaliação de larga escala. Tomando como exemplo os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, defende a adoção dos postulados do método fônico como meio de superação da atual

crise em que se encontra a alfabetização. Este processo de embates em torno dos significados, expressa as diferentes concepções existentes na constituição das políticas curriculares.

Ainda hoje, gera polêmica o que Mortatti (2010) chamou “desmetodização da alfabetização”, como fruto da adoção do modelo teórico da epistemologia genética. Segundo a autora, o construtivismo não pode e não pretende ser, nem um novo método de ensino da leitura e escrita nem, portanto, comporta uma nova didática (teoria do ensino) da leitura e escrita.

O conceito de alfabetismo, segundo Magda Soares (1995, p. 7-8), “entendido como um estado ou uma condição refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade; podendo ser agrupado em duas dimensões: a individual e a social”.

Na dimensão individual são envolvidos dois processos distintos, ler e escrever. A leitura engloba desde a capacidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. A escrita engloba desde a capacidade de transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial. Na dimensão social do alfabetismo são consideradas além do estado ou condição pessoal, o conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico.

Sob o ponto de vista liberal, o alfabetismo é considerado em virtude da funcionalidade adequada de um indivíduo em determinado contexto social, ou seja, há uma ênfase no aspecto funcional como meio de participação das atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura, daí o termo alfabetização funcional.

Sob o ponto de vista revolucionário, o alfabetismo é visto como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social. Torna-se impossível formular um único conceito de alfabetismo, adequado a qualquer pessoa, em qualquer lugar, em qualquer momento, em qualquer contexto cultural ou político.

As pontuações acima, feitas por Magda Soares em seus estudos, acerca do conceito de alfabetismo, revelam a complexidade do termo e abrem inúmeras possibilidades interpretativas para se pensar as questões da alfabetização como desafio, ainda imperioso, em nossa história contemporânea. Pensar contribuições que se efetivem a partir da formação inicial do professor alfabetizador implica em ampliar as discussões em torno do currículo que viabiliza esta formação.

[...] a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 1985 apud SOARES, 2013, p.24).

Nesse sentido, podemos pensar no caráter peculiar desta formação, que longe de poder ser conformada a uma dada teoria, requer a potencialização para o equacionamento de múltiplas e complexas variáveis.

Tomando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) como marco de referência para a compreensão das mudanças significativas, nas últimas décadas, que ocorreram no cenário da educação brasileira, podemos identificar vários desdobramentos que culminaram, por um lado, com a implementação de políticas direcionadas à formação inicial de professores para a Educação Básica, entre elas: 1) Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal 2) Reorientação Curricular – Curso Normal (2006), elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro - SEE/RJ, e, por outro lado, identificamos as políticas direcionadas à formação continuada do professor alfabetizador, tais como: 3) Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001), e 4) Pró-Letramento (2005), ambos propostos pelo governo federal. Estes documentos serviram de base de análise desta investigação, que teve como recorte temporal o período circunscrito à Década da Alfabetização (2003/2012). As análises foram feitas a partir de matrizes Pós-Estruturais utilizando como aportes teóricos os conceitos de Ciclos de Políticas e de Recontextualização desenvolvidos por Ball (2009a; 2009b) e Lopes (2005), além das categorias “Discurso” e “Articulação” desenvolvidas por Laclau (1985; 2011).

O conceito de Ciclo Contínuo de Políticas (Ball, 2009a) entende e analisa as políticas como um ciclo contínuo constituído por três diferentes contextos que se apresentam como espaços de negociação e de formação de políticas: o contexto

de influência, representado por organismos internacionais, agências multilaterais, empresariado, grupos representativos que influenciam a política, universidades, pesquisadores e intelectuais; o contexto da produção, é definido como o espaço onde se produzem os textos de definição política; são “resultados de disputas e acordos e competem entre si para controlar as representações da política” (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p.52). O contexto da prática é o lugar onde se realiza a prática, ou seja, nas escolas e nas salas de aula onde as definições curriculares são interpretadas e recontextualizadas e o currículo é criado. Nestes contextos são estabelecidas intrincadas relações entre os textos da política oficial e os discursos que se travam nos contextos políticos; são instâncias inter-relacionadas que se influenciam mutuamente, abolindo a análise unilateral que veio caracterizando as pesquisas em políticas curriculares no Brasil. As políticas curriculares são entendidas como resultado da interpenetração constante entre os contextos de influência, de produção e da prática, sempre mediada pelas relações de força que constituem o poder.

Dentro deste quadro analítico, podemos entender que a produção do currículo “envolve todos os sujeitos que produzem o discurso curricular nos vários contextos em que ele circula” (DIAS, 2009, p.23). Com concepções e orientações diversas, os modelos teóricos que orientam as políticas curriculares de alfabetização, no Brasil, coexistem na tensão de embates buscando a fixação de seus sentidos nas disputas por hegemonia.

Revisando a literatura disponível² a partir de 2010, no banco de teses da CAPES, utilizando como termo de busca nas palavras-chave: “formação docente”, foram encontrados 144 resultados e destes, dez abordando a temática da formação continuada de docentes para a alfabetização. Utilizando as palavras-chave: “currículo” e “alfabetização”, simultaneamente, foram encontrados quatro resultados, sendo apenas dois pertinentes a questão da formação docente. Apenas um deles tratava da temática da formação inicial de professores alfabetizadores, em nível médio, na modalidade Normal. Estes resultados são indicativos de que o tema tem sido pouco abordado na produção acadêmica de teses e dissertações dos últimos anos.

O objetivo geral foi analisar os sentidos produzidos pelos professores recém-formados, sobre as demandas referentes à abordagem psicogenética, ao letramento, a abordagem discursiva do processo de alfabetização e a abordagem do método fônico, presentes nas políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores; destacando nos documentos curriculares analisados as influências das diferentes abordagens para o desenvolvimento da alfabetização e identificando como estas

2 Pesquisa feita em 21/02/2015.

demandas são recontextualizadas no contexto da prática por estes professores.

O estudo foi desenvolvido com professores em exercício na Rede Municipal de Educação de Pirai / RJ, egressos do Curso Normal, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação - RJ, formados nos últimos sete anos e com até cinco anos de experiência em turmas de 1º ou 2º ano de escolaridade. Foram entrevistadas seis professoras no perfil delineado.

Foram produzidos dados empíricos por meio de três procedimentos metodológicos: 1) entrevistas semiestruturadas para analisar os sentidos produzidos sobre as demandas referentes à abordagem psicogenética, ao letramento, a abordagem discursiva do processo de alfabetização e a abordagem do método fônico, que disputam hegemonia nas políticas curriculares de alfabetização. 2) registro de experiência significativa sobre as ideias das crianças sobre a escrita, aspectos da metodologia empregada em sala de aula ou respostas que as professoras entrevistadas ainda não encontraram em suas práticas. 3) análise em grupo das experiências relatadas para a identificação das recontextualizações destas demandas, nas práticas cotidianas.

Cada entrevista teve a duração de 1h e 40 minutos em média e a análise em grupo teve a duração de 2 horas e meia, com a presença das professoras entrevistadas.

Foi feito inicialmente um estudo dos contextos institucionais onde as professoras desenvolvem seus trabalhos e foram consideradas as seguintes questões para a entrevista semi-estruturada com os professores: 1) Que conceitos mais importantes foram construídos por você, durante a sua formação, e que você lembra quando se fala em alfabetização? 2) Como você explica nas suas palavras estes conceitos? 3) Você teve facilidade para compreender estes conceitos? Por quê? 4) Onde estes conceitos foram melhor compreendidos? Na formação inicial, continuada ou outro? 5) Para você, o que justifica a importância ou não destes saberes para a prática pedagógica? 6) Em que a formação inicial ajudou ou dificultou o seu início de carreira? 7) O que estes conceitos não respondem na sua prática? 8) Que outro aspecto da sua formação você gostaria de abordar livremente? O objetivo desse bloco de questões foi o de observar que análise as professoras fazem da formação inicial e que sentidos produziram sobre os conceitos referentes às demandas investigadas. No segundo bloco, o foco foi nas questões que envolvem a aplicação destes conceitos na prática, entre elas: 9) Que resultados dos seus alunos confirmam ou não as teorias estudadas? 10) Hoje ainda existe muita divergência entre práticas de alfabetização mais tradicionais e outras mais progressistas. Qual a sua opinião a esse respeito? 11) Como você avalia a sua prática? 12) Você gosta de alfabetizar ou prefere turmas mais adiantadas? 13) Como você costuma organizar o espaço-tempo das atividades pedagógicas? 14) Que tipo de material você costuma

utilizar, como subsídio, no preparo de suas aulas? 15) Você tem encontrado dificuldades em sua prática? Quais? Como procura saná-las? 16) Você conta com algum tipo de apoio? Qual?

Na análise em grupo das experiências relatadas, foram reelaboradas algumas questões da entrevista para maior elucidação das respostas e observadas algumas peculiaridades da relação entre professora e alunos, tipos de propostas oferecidas, formas como as demandas investigadas foram recontextualizadas nas práticas das professoras, interações linguísticas estabelecidas, convergências e divergências entre o dito e o praticado.

A investigação abordou o contexto da formação inicial no Curso Normal, em nível médio e as suas correlações com as formações continuadas de professores alfabetizadores oferecidas pelo governo federal no período (2002/2013), analisando seus estigmas e dilemas.

Foram focalizados os sentidos atribuídos aos significantes alfabetização e letramento e as suas abordagens teórico-metodológicas desenvolvidas durante o Século XX e as demandas das políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores, desenvolvidas durante a Década da Alfabetização para as Nações Unidas (2002/2013). Os sentidos que foram sendo atribuídos ao termo alfabetização, bem como as concepções sobre a sua forma de abordagem foram analisados a partir do conceito de Discurso, segundo Laclau (1985). Em sua concepção a constituição de um objeto se dá no interior de determinado campo discursivo. Não existe uma essência última que possa defini-lo de antemão, nem mesmo uma verdade onde ele possa ser inscrito de maneira perene; os sentidos se constroem historicamente. Apesar de assim concebê-los não existe a negação da existência dos objetos independente do pensamento, ou seja, exterior a ele. “Lo que se niega no es la existencia, externa al pensamiento, de dichos objetos, sino la afirmación de que ellos puedan constituirse como objetos al margen de toda condición discursiva de emergência” (LACLAU, 1985, p. 182).

O entendimento da alfabetização como aquisição de um código, como construção de um conceito ou como a habilidade para codificar sons ou decodificar letras são construções discursivas que tentam discursivamente dar conta deste fenômeno, sem contudo poder anular ou subsumir a sua existência exterior. Como modelo teórico de análise desta peculiaridade que caracteriza o campo social e político, são utilizadas nesta investigação as categorias “articulação” e “discurso”, cunhadas pelo autor.

Segundo Laclau(1985, p.176), articulação é “toda prática que estabelece

uma relação tal entre elementos que a identidade destes resulta modificada como resultado desta prática” e discurso é “a totalidade estruturada resultante da prática articulatória”(tradução própria). Estas categorias se mostram potentes para analisar os sentidos produzidos nas políticas curriculares de formação inicial de professores alfabetizadores na medida em que ampliam consideravelmente as dimensões observáveis deste objeto de estudo.

A totalidade estruturada resultante da prática articulatória, o Discurso, do qual Laclau nos fala, funde aspectos discursivos e não discursivos, a fim de superar a dicotomia entre a possibilidade de um campo objetivo constituído à margem da discursividade ou um discurso consistente na pura expressão do pensamento. Ambos se interpenetram, numa mistura em que concorrem os aspectos linguísticos, institucionais, rituais e diversas práticas. Esta unidade que extrapola o aspecto meramente discursivo, compõe um todo capaz de comunicar ideias, valores e crenças no meio social. São dispositivos largamente utilizados nas políticas curriculares para apresentar os consensos hegemônicos que foram articulados no jogo de forças que constituem as disputas políticas. Vale a articulação de estratégias de convencimento com o objetivo de conseguir adeptos para a causa em questão.

A categoria de “sujeito” também é compreendida de forma descentrada como posições ocupadas por estes no interior de uma estrutura discursiva. Não existe o sujeito em posição estática dentro de classes sociais ou como totalidade originária e fundante. Ele também se constitui pelo caráter discursivo das posições que ocupa.

O redimensionamento do papel atribuído ao campo discursivo na constituição do social e as implicações sobre a consideração das posições de sujeito faz mudar o foco das investigações nesta área que já não buscam um princípio único de verdade, mas algumas possíveis formas sobre o “como” estas relações se estabelecem, entre uma infinidade de outras. Os dados empíricos produzidos nesta investigação buscam acompanhar os fios que se entrecemem num movimento articulatório produzindo os discursos sobre alfabetização e suas implicações no contexto da prática alfabetizadora de professoras iniciantes. Situadas no cerne desta tensão, elas participam ativamente da produção curricular na medida em que interagem com a política a partir da particularidade da posição que ocupam no interior do campo discursivo.

O conceito de recontextualização envolve as possibilidades de reinterpretações que podem ser feitas e que são inerentes aos espaços por onde há uma circularidade de textos e discursos políticos. “Quando Ball incorpora à recontextualização o entendimento da cultura pelo hibridismo, busca entender as nuances e variações locais das políticas educacionais” (LOPES, 2005, p. 56). As recontextualizações entendidas

por processos híbridos nos remetem à consideração de um jogo de negociação de sentidos, sempre mediado por relações assimétricas de poder.

A recontextualização concebida por processos híbridos permite a identificação de movimentos de reinterpretação, reprodução, resistências e mudanças. A incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada (GARCÍA CANCLINI, 2001 apud LOPES 2005).

Como resultado parcial da pesquisa foi possível evidenciar uma ampliação das demandas articuladas nos discursos hegemônicos sobre alfabetização, evidenciada na Programa do Pró-Letramento. Com configuração diferenciada das políticas anteriores, nele são articuladas demandas referentes à alfabetização, entendida como construção de um conceito e como aquisição de um código; referente ao letramento em suas perspectivas individual e social e referente aos aspectos de sistematização do Sistema de Escrita Alfabética e do desenvolvimento da consciência fonológica. A coexistência de sentidos complementares e aparentemente contraditórios alargou as possibilidades de flexibilização das práticas pedagógicas, embora o cotidiano da sala de aula aponte necessidades que vão além dos sentidos que as políticas curriculares tentam fechar. No contexto da prática, as recontextualizações das demandas presentes nas políticas curriculares são feitas a partir das releituras feitas pelas professoras alfabetizadoras, buscando sempre preencher as lacunas que os sentidos hegemoneizados não dão conta. Esta busca se concretiza na organização de novos arranjos que tentam responder à prática, sem contudo ter a garantia de interlocução clara e aberta sobre o seu fazer. A relevância da temática relativa à formação de professores alfabetizadores se impõe por suas potenciais possibilidades de intervenção na problemática realidade de alfabetismo da população brasileira.

Referências Bibliográficas:

BALL, Stephen J. **Ciclo de Políticas / Análise Política**. Rio de Janeiro: ProPed / UERJ, 2009a. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493/theater>>, acesso em: 18/02/2014.

BALL, Stephen J. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, nº 106, p. 303-318, jan./abr. 2009b. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>, acesso em: 19/02/2014.

BRASIL, **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996

BRASIL, Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de abr. de 1999

BRASIL, MEC/SEF PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Guia do Formador, mod.I, Brasília: MEC/ SEF, 2001

BRASIL, MEC/SEB, **Pró-Letramento**, Guia Geral, Brasília: MEC/SEB, 2008

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros em Ação: análises e perspectivas, Brasília: MEC/SEF, 2002

CAPOVILLA, Fernando (Org.). **Os novos caminhos da alfabetização infantil** 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2005

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, v.9, nº 50, p. 17-29, mar/abr 2003.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de alfabetismo funcional*. Disponível em www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.0200.00.00&ver=por, acesso em 14 de novembro de 2013

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**, coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo, **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**, São Paulo: Cortez, 2011. Apoio Faperj.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais, **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? “Discursos recentes sobre a alfabetização” **Anais do XIII ENDIPE – Simpósio “Os Discursos e as Narrativas nos Processos Educativos”** – abr/2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfa-

betizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, nº 223, pp. 467-476, set./dez. 2008

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre as políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, nº 44, pp. 329-341, maio/agosto 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil, **Cadernos Cedes**, Campinas v.33, nº 89, pp. 15-34, jan/abr 2013.

ONU, Res A/56/116 - **United Nations Literacy Decade: education for all**. 19 december 2001. Disponível em: < <http://www.un-documents.net/a56r116.html> > acesso em: 11 de dezembro de 2013.

SEE/RJ. **Reorientação Curricular – Curso Normal**, Livro IV, Rio de Janeiro: RJ, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1988.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, nº 52, p. 19-24, fev de 1985.

_____. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**, nº 12, p. 44-50, Dez/1990.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 0, set./out./nov./dez de 1995, p. 5-16.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1988.

PRÁTICA DA ORALIDADE NA SALA DE AULA DOS ANOS INICIAIS

Maria José Guerra¹

INTRODUÇÃO

Este texto integra um minicurso² intitulado “A presença da oralidade no espaço social da sala de aula dos anos iniciais”. Visa, pois, a contribuir para os propósitos desde a “educação que ainda é possível” (SACRISTÁN, 2007) até o mundo acadêmico da cultura escrita, em que se cultiva a forma singular e variada de praticá-la, as quais incidem sobre o III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire, que trata da temática “O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire: Diálogos com a educação no século XXI”.

A pesquisa que estuda a teoria expressa na prática no texto falado considera que, em essência, um texto oral que é construído na relação discursiva entre professor/aluno em sala de aula deve conter uma valorização da cultura como fonte da experiência e dos significados da aprendizagem vividos. Assim, o texto explícito é a expressão de uma intenção que, certamente, deve estar carregada de conteúdo diverso e significativo de suas condições de produção. Ou seja, o texto que é elaborado oralmente em sala de aula deve sinalizar para uma concepção de educação e de prática educativa enquanto possibilidade, servindo para devolver a pessoa humana como indivíduo e cidadão, sua mente, seu corpo e sensibilidade para sua transformação necessária.

Este texto está organizado em quatro partes distintas, porém, relacionadas entre si: a *primeira* faz uma rápida introdução sobre a contribuição do minicurso para os propósitos que incidem sobre o eixo temático - a *segunda* traz uma breve perspectiva teórico-metodológica e tenta dizer da sua repercussão como pesquisa da prática interativa em sala de aula; a *terceira* sugere procedimentos de análise acerca da presença e do tratamento da oralidade, construída a partir de dados pesquisados no espaço social da sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, aponta

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-UEPB; Professora, Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia e pesquisadora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/Campina Grande/PB (Brasil). E-mail: <mariajguerra@superig.com.br>.

2 Texto elaborado para ser ministrado, como Minicurso, durante o III Seminário Internacional – Diálogos com Paulo Freire. O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire: diálogos com a educação no século XXI, período de 25 a 27 de março de 2015, na cidade de Natal, local – IFRN Campos Natal Central – Tirol, estado do Rio Grande do Norte – RN.

para a categoria de análise de pergunta-resposta (P-R) que se constrói na relação em sala de aula; a *quarta* submete os diálogos do texto falado ao significado de perguntas e respostas em questão no discurso pedagógico, sinalizado, a seguir, para uma conclusão provisória.

Para tratar desses temas que envolvem a contribuição do minicurso no duplo desafio que propõe o III Seminário enquanto “um espaço de promoção e fortalecimento do diálogo acerca do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire com a prática de uso da linguagem na educação, em Pedagogia e áreas afins” aos estudos como os de Althusser (1985); Bakhtin (2002, 2003); Cardoso (1999); Faraco (2007); Freire & Guimarães (1982); Freire (2001); Torres (1995); Kleiman (1991,1995); Marcuschi (1998); Orlandi (1996, 1999, 2001), entre muitos outros, têm discutido de várias maneiras as relações linguagem/prática educativa, fornecendo contribuições significativas para a compreensão do papel do diálogo entre professor e aluno nas relações de ensino. Na literatura atual, vemos que a linguagem na produção do discurso pedagógico é determinada tanto por fatores sócio-históricos, sujeitos à ideologia, quanto por fatores inconscientes, afetados pelo desejo da intenção educacional. Busca, ainda, apontar algum caminho para o futuro de uma prática educativa mais dialógica e, conseqüentemente, crítica e democrática, além de menos excludente, para “a teoria da prática no texto falado no Ensino Fundamental”.

É oportuno esclarecer que o estudo aqui apresentado faz parte de um trabalho mais abrangente, realizado em escolas tanto da rede municipal quanto da rede estadual, situadas na periferia urbana de Campina Grande – Paraíba, cujo banco de dados insere-se no panorama das pesquisas acima referidas. Este estudo objetiva discutir conceitos de oralidade; promover a reflexão dos alunos sobre o papel do professor pesquisador para a formação e o tratamento da oralidade escolar; analisar objetivos escolares (tais como formação do aluno crítico, leitura, falar, ouvir, aquisição da escrita) à luz dos estudos da língua falada e escrita. Para tanto, busca-se apontar formas de análise do papel do par pergunta e resposta que se efetiva no diálogo entre professor e aluno a partir do texto falado, durante a exposição de conteúdo em sala de aula, objetivando: [1] observar de que maneira os padrões de intervenção de P-R, no diálogo professor/aluno, apresentam-se a partir da organização do sentido e do conhecimento de fundamentos teóricos que podem assumir o texto oral; [2] contribuir para um discurso mais dialógico nas aulas dos conteúdos de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como se vê, é grande o esforço que o pesquisador adota para esta forma de coleta de dados, - a qual exigiu alguns cuidados de nossa parte, para tentar focalizar a função das questões produzidas e organizadas nas seqüências didáticas do texto

falado e a construção didática de uso dessas questões feitas pelos professores e alunos -, concebida pela forma de variação de diferentes situações de ensino, realizadas em ambiente de sala de aula.

É preciso sublinhar que, para a proposta de realização deste minicurso, não é possível relatar neste texto todo o projeto da pesquisa. Por esta razão, optamos por sinalizar alguns aspectos, mas consideram-se os procedimentos de análise no âmbito da construção do processo de interação entre falantes como uma contribuição relevante para a *presença da oralidade no espaço social da sala de aula dos anos iniciais*. A nossa intenção é fornecer ao leitor, neste caso, inscrito no minicurso do Eixo temático 3, intitulado “Usos da linguagem: a busca do momento estético na vida e na arte”, ao aluno de graduação e a professores interessados no tema algumas formas de relação com a prática do diálogo pedagógico observadas em duas turmas do 4º ano, no segundo ciclo do Ensino Fundamental, durante a exposição de Língua Portuguesa.

Em face do exposto, este estudo pretende apresentar e discutir durante a realização do minicurso: [1] as variáveis das relações dialógicas na organização didático-pedagógica do texto oral; [2] o diálogo em sala de aula como questão no diálogo/discurso pedagógico- DP de Língua Portuguesa.

BREVE PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para este estudo, adotamos uma perspectiva qualitativa de enfoque etnográfico. Essa forma não é nova em relação à metodologia da pesquisa, pois tem suas raízes nos trabalhos dos antropólogos e sociólogos, mas também é usada por diversas áreas do conhecimento. No Brasil, no início dos anos 1970, surgiu, por parte de alguns pesquisadores da área educacional, como, por exemplo, André (2003), que se vale do significado das práticas escolares para analisar o que acontece diariamente, no seu fazer pedagógico, bem como das relações sociais, expressas e criadas por meio da linguagem oral e das ações elaboradas por professor e aluno. Partindo desse entendimento, a pesquisa etnográfica de sala de aula deve voltar-se para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los (ANDRÉ, 2004). Entretanto, o discurso como processo com características de suas condições sociais e culturais próprias é constitutivo da linguagem (ORLANDI, 1996; FREIRE, 1982).

A este respeito, Gumperz & Cook-Gumperz (2008, p. 65) advertem que, se quisermos lidar adequadamente com fenômenos linguísticos nas interações que ocorrem na sala de aula, devemos nos concentrar no discurso, ou seja, em como a

língua funciona como parte de um sistema integrado de comunicação. No dizer de Orlandi (2001, p. 27-45), na Análise de Discurso, *a língua* não se reduz ao jogo significante abstrato. Ou seja, para significar, esclarece Guerra (2013.p.74) a língua se inscreve na *história*, numa perspectiva da oralidade discursiva. Desse modo, para a Análise de Discurso, não interessa saber apenas que a linguagem realiza atos, mas que a “realidade”- produção imaginária, construção discursiva do referente – se constitui nos sentidos que o *sujeito* pratica. Por sua vez, o sujeito de fala, ao dizer, se significa e significa o próprio mundo. Daí advém a nossa crença de que a linguagem é uma prática sócio-histórica porque pratica sentidos e ação simbólica que intervêm no “real”.

Nesse sentido, quanto à metodologia qualitativa de pesquisa interpretativista, Lopes (1994, p. 85) nos faz compreender que a forma de produzir conhecimento foi alterada, pois o mundo mudou. Ou seja, no argumento que propõe Dezin (1997 apud MOITA LOPES, 2006, p. 90-91), “o projeto etnográfico mudou porque o mundo que a etnografia confronta mudou”.

Entendemos que a pesquisa na contemporaneidade vem se deparando com constantes transformações em sua aplicação, as quais são de natureza linguística, histórica, cultural, econômica, política e tecnológica. Tal conjuntura é capaz de abrir nossos olhos para outras formas de melhor compreender o texto elaborado pelo sujeito falante. Neste estudo, este corresponde tanto ao texto/discurso/diálogo quanto pode ser do professor/aluno ou aluno/aluno. Seguindo as orientações de Santos (2001), fica evidente que ao pesquisador compete reconhecer que existe hoje uma transformação profunda nos modos de conhecer, que deveria estar relacionada, de uma forma ou de outra, a uma transformação profunda nos modos de organizar a sociedade. Pensado assim, cabe ao pesquisador problematizar os modos de produzir conhecimento, de maneira que venha a falar diretamente a respeito das mudanças efetivadas na relação entre professor e aluno sobre o objeto de conhecimento em sala de aula.

Seguindo esse raciocínio, a análise do discurso de sala de aula de Língua Portuguesa deve explicitar tanto o conhecimento dessa disciplina naquilo que os alunos sabem e dominam, enquanto capacidade de fala, como também a revisão da rigidez e da prescritividade dos padrões de divergências do diálogo, pela intenção e a repercussão dessas intenções criada pela questão do ensino de pergunta e resposta. Um estudo de Torres (1995, p. 76) mostra que “a expressão oral é entendida e exercida de maneira muito pobre”. Para a autora, a *pergunta* assume duas formas, a saber:

- (a) Mecanismo de controle dos alunos, em lugar da indagação por informação;
- (b) Monopólio do professor, sendo o esquema pergunta-resposta predominante nas interações verbais entre professores e alunos. A pergunta tem uma única resposta.

Repetir equivale a dizer. Não há espaço genuíno para o intercâmbio, a expressão e a discussão. Não se reconhecem os usos da língua trazidos pelos alunos. A escola funciona com base numa norma culta, assumida como única, sendo ponto de partida e objetivo ao mesmo tempo (TORRES, 1995, p. 76).

É para a compreensão dessas relações que o objeto de estudo se apresenta. Buscamos apoio teórico para a construção dos textos na corrente linguística da Análise da Conversação, com base em Mascuschi (1999), Castilho (2004), Fávero; Andrade; Aquino (1998), Preti (2005, 2006) e, principalmente, a corrente francesa de Análise do Discurso de M Pêcheux, defendida para a Análise do Discurso Pedagógico de Orlandi (1996, 1999, 2000).

Nesta perspectiva, percebemos a atitude interdisciplinar deste trabalho, visto que o seu objeto de estudo está sedimentado num referencial teórico-metodológico que ultrapassa as fronteiras disciplinares, requisitando, assim, a necessidade de entender relações entre as áreas da Análise do Discurso, da Língua Portuguesa, da Etnografia e de Educação que, não sendo ainda uma tarefa interdisciplinar, faz convergir para a abordagem que direcionam a presente pesquisa. Nesse sentido esclarece Guerra (2001, p.34) é necessário concebermos, pois, a linguagem como discurso, isto é, como prática social de uma longa história de esforços humanos, para conhecer o mundo, com quem livremente o sujeito age pelas necessidades de comunicação, que são muitas e variadas, sobretudo no âmbito da formação do educador da EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados submetidos à discussão refere-se ao primeiro momento discursivo da nossa pesquisa, isto é, à observação, à gravação e à transcrição das aulas expositivas da disciplina de Língua Portuguesa no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Tem por objetivo analisar as funções que as perguntas e respostas (P-R) desempenham na compreensão de questões enunciadas relativas aos momentos do diálogo que servem para caracterizar o DP de Língua Portuguesa no texto oral expositivo do professor.

Em seguida, conheceremos o esquema da linguagem que fornece as intenções do par (P-R), por considerarmos que o circuito do ensino passa pela questão de variáveis com as quais mantém uma relação de referência e a que chamamos de imagem social das formações imaginárias, dentro de uma “*visão macro*”, tomando por base o referente, os participantes e as formas de participação nas relações, dando-nos um

melhor entendimento dos processos de produção do DP que acontece no diálogo em sala de aula.

Neste primeiro passo, os interlocutores responderão, individualmente, a algumas perguntas (QUEM? O QUÊ? PARA QUEM?), que os provocarão sobre o que os mantém juntos; que neles comanda um termo originante (separado), que rege seus movimentos e os tornam cooperativos e solidários uns para com os outros, numa integração universal (visão macro) governada pela necessidade que representa a própria atividade da comunicação pedagógica sobre as possíveis causas remotas (enquanto se lhes tornou esquecimento de formas longínquas, históricas) e presentes (como desdobramento instaurador da palavra, como procedência dessa palavra que se apoia na linguagem e dela empresta imagem e significação ativas e atuais da força significante da palavra organizadora, sempre atuante do mundo contemporâneo), repercutindo diretamente na nossa vida e na nossa realidade do pensamento temático como um todo.

Ora, as formações imaginárias são descritas graças a uma operação vinculante de questões atuais, sobre as quais podemos interpretar retrospectivamente, como imagens do que são para o modelo do DP: professor-aluno, ensino, linguagens que estabelecem a ideologia escolar, condições de produção em sentido geral. Trata-se de verificarmos, no texto oral do diálogo professora-aluno enquanto discurso, o fundamento da palavra que repete a origem na opinião dos presentes, trazendo as intenções dos porquês de estarmos como educador/educando, quais as causas que consideramos uma resposta negativa do discurso ou uma resposta problematicamente afirmativa da palavra, nos aspectos social, político, econômico, cultural, religioso etc.

Quadro I – Variáveis das formações imaginárias do DP.

VARIÁVEIS		FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS	IMAGEM SOCIAL	FORMAS
QUEM?		Imagem do professor IA	O que tem a posse do saber legitimado pelo sistema de ensino	Ensinar
O QUÊ?		Imagem do referente IR	A linguagem como mediação necessária de suas condições de produção entre professora-aluno e a realidade natural e social em que eles vivem	Fornece a natureza e a função do par pergunta-resposta a partir do lugar onde o discurso é produzido
PARA QUEM?		Imagem do aluno IB	O que não sabe e que está na escola para aprender	Aprender
ONDE?		Imagem da Escola IX	Enfatiza a dimensão institucional de sua função referencial, que deve ser legitimada pela palavra do DP estabelecida, segundo a ideologia escolar	Determina os padrões de intervenção como produto das relações em que A ensina R a B em X

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

O Quadro II, a seguir, pode servir como uma possível referência ou modelo de variáveis das relações no tratamento pedagógico dos dados do diálogo (Texto 01. Aula: DSAL. Port., 2013).

Em estudos como esses, podemos ver, no Quadro II, os procedimentos de questões construídas no texto oral da relação professora-aluno, cujo referencial assume a questão do DP de Língua Portuguesa no segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Quadro II - Categoria das variáveis de intervenção do DP de Língua Portuguesa.

VARIÁVEIS CONCERNINDO ÀS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS		SIGNIFICAÇÃO DA VARIÁVEL	QUESTÃO IMPLÍCITA CUJA RESPOSTA ASSUME A FORMAÇÃO IMAGINÁRIA CORRESPONDENTE AO TODSADL. PORT.
A	IA (A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito constituído no TODSADL. Port. em A	Extrato 1 – Professora: <i>“Eu quero que cada um bote o caderno em cima da carteira, que eu vou passar pra olhar, é o caderno de Português.”</i>
	IA (B)	Imagem do lugar de B constituído TODSADI. Port. em A	Extrato 2 – Professora: <i>“Tem muita gente aqui que tem problema com ortografia. Sabe o que é ortografia?”</i>
	IA (R)	Reação apropriada de A sobre R	Extrato 3 – Professora: <i>“Se vocês não se interessarem [...] da quarta série [...] não vai sair ninguém aprovado para uma quinta série se não souber ler. Saber ler não é dizer acento não [...]. Você tem que pesquisar.”</i>
B	IB (B)	Imagem do lugar do B pelo sujeito constituído no TODSADL. Port. em B	Extrato 1 – Aluno: <i>“Professora eu quero saber qual é o caderno.”</i>
	IB (A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito constituído no TODSADL. Port. em B	Extrato 2 – Aluno: <i>“É o dever de Português.”</i>
	IB (R)	Reação apropriada de B sobre R	Extrato 3 – Aluno: <i>“Pesquisar aonde?”</i>

Fonte: Quadro extraído do TEXTO 01, AULA: DSAL. Port., 2013.

Concluída esta etapa, a partir do marco referencial, dos indicadores das variáveis procedimentais e, portanto, da questão do DP (Texto: 01. Aula: DSAL. Port., 2013), procuramos priorizar a função referencial da linguagem recolocando no movimento das intencionalidades constituintes, isto é, a relação de suas ações e reações pela posição que ocupa esta ação no fluxo geral dos acontecimentos, entre a palavra e o discurso, com as motivações e os objetivos destas ações de ensinar e aprender na atividade do diálogo professora-aluno, tanto no domínio disciplinar de Língua Portuguesa como das disciplinas integradas de História e Matemática no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Em outros termos, trata-se de recolocar a ação do par de P-R no movimento concreto criado pela questão do ensino da Rede Municipal de Campina Grande – PB, cuja concepção de educação está voltada para uma visão sócio-histórica do programa de letramento no Ensino Fundamental.

A leitura do texto oral elaborado pela professora e pelos alunos e de seu entorno

(etnografia da escola) será confrontado com os dados levantados e analisados por meio da análise do discurso, a partir das categorias “*padrões de relação*” estabelecidas entre P-R, quando da definição da questão do marco referencial do DP. A compreensão do DP, a definição da “*voz da intenção da professora*” e o conhecimento da realidade em que está inserida a unidade escolar, dado o circuito do ensino formado pela “*reação da voz do aluno*”, permitirão verificar os “*tipos de intervenção*” que caracterizam o papel do par P-R no DP.

É importante observar que o Quadro III a seguir nos orienta pelas questões propostas para a análise do DP em dois momentos discursivos, servindo à análise (Texto 01. Aula: DSAL. Port., 2013) de padrões centrais de intervenção a serem respondidos pela questão da análise do DP.

QUADRO III - Categoria de análise de P-R no DP de Língua Portuguesa

TIPOS DE INTERVENÇÃO	INTENÇÃO DA PROFESSORA	REAÇÃO DO ALUNO
Perguntas indiretas e sociocêntricas [1]	Frequentes	Infrequentes
Intervenção do pronome pessoal “eu” [2]	Frequentes	Infrequentes
Intervenções confirmatórias [3]	Frequentes	Infrequentes
Pedido de informação [4]	Frequentes	Frequentes
Perguntas tutorais [5]	Infrequentes	Frequentes
Pedido de esclarecimento [6]	Frequentes	Infrequentes

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

O significado que determina cada um dos cinco tipos de intervenção que acontece entre professor/aluno em sala de aula, segundo o quadro acima, conduz-nos a pensar sobre o que se expõe:

[1] Indica a imagem dominante que o/a professor/a tem de si mesmo/a. Aparece declinada segundo uma gradação de autoritarismo até a forma mais autoritária. Produz um discurso individualizado em seu aspecto estilístico. Exemplo: “Não é verdade?”, “Percebem?”, “Certo?” etc.

[2] A função do “EU” busca dizer a vida mesma do sujeito que fala e se decide pela posição que ocupa. Enuncia a generalidade desta vida, até o aspecto individual. Assume a linguagem e seu dizer, pela identificação de sua própria contingência particular com a vida universal do poder da linguagem. Exemplo: O “eu” do “eu me comprometo”, “eu quero assim”, “eu sou autoridade”.

[3] Nova representação. Expressões que rerepresentam o que o/a professor/a imagina que o aluno disse, confirmando ou não o significado suposto. Exemplo: Lá tem o assunto mas é de outra série, é isso?”. Pedidos de esclarecimento ou de solicitações

para repetir mais claramente ou desfazer incompreensões. Exemplo: “Não entendi!”, “Família dela ou dele?” “Como?”.

[4] Imagem de algo que o interlocutor deseja saber por uma questão de necessidade. Como é o nome do outro? Pode apresentar com acordo: “Conhece Campina Grande?”, “Conheço”; com dúvida: “Quais são os outros resultados?”; com negação que cria certa expectativa em relação à reação do interlocutor: “[...] mas alguém já apresentou alguma coisa de melhor?”; com implicatura, possibilita que o discurso seja avaliado pelos interlocutores como coerente: “Eu só queria te ajudar”; “Só se eu não te conhecesse”; com fornecimento de mais informações ou contribuições do que é solicitado: “Quanto tempo demora... essa aula?” “Ah essa aula demora... normalmente leva quatro horas mais ou menos...”

[5] Intenção de questões que encaminham para o aluno a estratégia do diálogo, da argumentação, perguntando-se e perguntando ao/à professor/a. Exemplo: “A história dos quinhentos anos... mais o que é a história, o que aconteceu com ela? Começou a partir... de quando?”.

[6] Quando o interlocutor não consegue captar a imagem do que foi proferido e solicita que a P seja repetida parcial ou totalmente.

a- *parcial*: - “... ela tá dizendo que é sobre tipos de instituição.

Que é que você acha da família?”.

- do quê?
- da família.

b- *totalmente*: - “e não foi a João Pessoa, não?”

- heim?
- Você já foi a João Pessoa?
- Já fui a João Pessoa.

A partir de então, observa-se que a questão aqui em análise é muito sutil e revela como uma pergunta, por mais inocente e clara que se apresente, sempre pode ser recebida num contexto cognitivo que gera significações tidas tanto como as relações de poder de assimetria (MARCUSCHI, 1999) entre professor e aluno, quanto de um discurso pedagógico considerado autoritário (ORLANDI, 1999), revelado pela origem da palavra que se apoia na linguagem e dela empresta uma parte de seu sentido. Ainda que para fazer surgir um novo sentido no discurso de sala de aula do Ensino Fundamental, aparecem de maneira frequente e infrequente, em quase todas as ocorrências dos momentos integrativos.

CONCLUSÃO PROVISÓRIA

A análise dos dados aqui apresentados fornece elementos relevantes para a discussão deste procedimento “instrumental”, cuja metodologia de ensino se expressa em um modelo da aprendizagem conhecido entre os professores dos anos iniciais como a organização da atividade/tarefa didática que garante a máxima – *eu passo o dever de casa e corrijo de carteira em carteira, no caderno de Português* –, resultando no texto dos alunos, agora sim escrito e revelado no discurso, mas sem a intervenção curiosa da disciplina intelectual do aluno. É como diz a professora, com relação à expressão oral: “os alunos conversam muito, mas, na hora de ler e falar como responder à questão, são poucos que falam” (informação verbal³).

Esperamos, com esta brevíssima e superficial análise, ter demonstrado dois pontos centrais:

1) O texto oral do diálogo entre pergunta-resposta é constituído, em sua maioria, sem interlocutores. O referente está ausente pelo controle de dizer que assume o papel exclusivo no comando das ações; a função do par P-R consiste na estratégia básica de questões frequentemente obrigativas, diretas e sociocêntricas, que funcionam pelas relações de intervenções confirmatórias, necessárias para o pedido de informação que promove o conteúdo da atividade de Língua Portuguesa como um fim em si mesmo, em que vale o exercício de gramática, para aprender a ler.

O estilo educativo de caráter autoritário não aparece apenas pela indiferença à resposta do aluno, mas é influenciado pelo critério de avaliação, naquilo que o aluno deve saber. O aluno aparece como sujeito paciente, com atitude de quem sabe esperar e respeitar. Sua posição é a de quem não sabe e está procurando saber.

Por isso, o discurso é antidialógico; aparece como um ritual de questões, em que o aluno por/com elas deve saber português. Podemos, talvez, caracterizá-lo como um “discurso assimétrico”, no âmbito do qual há uma relação de caráter desigual entre professor e aluno. O professor, geralmente, é visto como o centro do processo que domina os conteúdos e transmite-os aos alunos, de modo que inicia, orienta, dirige e exerce pressão sobre os alunos como forma de melhor poder concluir a atividade de ensino.

2) Uma análise do diálogo oral entre professor e aluno em sala de aula na teoria da análise do discurso pedagógico de processos interventivos é capaz de servir de diagnóstico para identificar as variáveis em que há qualidades que separam as relações

3 Informação cedida pela professora colaboradora a Maria José Guerra em contexto de pesquisa etnográfica.

dialógicas, na intervenção comunicativa de P-R entre professor/aluno, o como e o porquê de elas acontecerem a partir do lugar e da formação dialógica em que o sujeito se inscreve.

Tal identificação possibilita a análise e a aplicação que resultará numa melhoria da consciência político-pedagógica, como também da condição formal e real do poder que o professor não usa para o ensino e aprendizagem em sala de aula. Ela permite articular *o discurso vivido e o discurso assumido*, como propõe Freire. A expressão oral dos alunos reflete uma revisão completa, por que não dizer, complexa das competências linguísticas, implicando incluir elementos fundamentais da educação linguística na formação dos professores. Ademais, resgata um papel de maior autonomia docente para o tratamento da oralidade, numa visão emancipatória que assume o diálogo do pensamento político-pedagógico freireano enquanto recurso metodológico do ensino e da aprendizagem.

O resultado desse trabalho demonstra, em seu espaço, o debate e a pesquisa sobre os pontos que acima mencionamos, tanto sobre os aspectos da oralidade quanto dos demais aspectos que possam surgir da leitura deste texto, tornando a intervenção muito mais presente no processo educacional e, curiosamente, fazendo avançar a teoria da prática no texto falado, em direção à educação possível na contemporaneidade.

Portanto, a tese que defendemos neste trabalho assegura que o diálogo é um recurso de ensino e aprendizagem que merece ter lugar central na prática escolar, e que, por isso, precisa ser articulado metodologicamente por todo/a, professor/a, não obstante a disciplina que possa lecionar.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é focalizar a prática da oralidade, a partir da análise de um diálogo efetivado, em contexto de sala de aula, por meio de algumas estratégias procedimentais utilizadas pelos sujeitos falantes professor/aluno. Busca-se discutir os padrões de intervenção do par pergunta-resposta (P-R), na relação professor-aluno, do texto oral da Educação dos Anos Iniciais, neste caso, turmas do 4º ano. Optou-se pela abordagem etnográfica, de cujo corpus foi extraída uma amostra do universo de 30 professores e de 50 alunos, na faixa etária entre 10 e 16 anos, inscritos na escola pública do município de Campina Grande/PB. Para tanto, perfilaram-se as teorias voltadas tanto para o estudo do texto oral e eventos de letramento quanto na perspectiva da análise discurso/diálogo/texto, que considera o conteúdo já dado no texto oral. A análise dos dados fundamenta-se numa abordagem de caráter pedagógico, que considera o diálogo de (P-R) como relação das práticas sociais de letramento entre os interlocutores e o seu referente, cuja relação é influenciada pelas determinações sociais que compõem este universo. A partir deste contexto, estabelecem-se categorias

de análise, as quais pretendem explicitar o próprio conteúdo dos tipos de intervenção elaborados no texto oral da professora e dos alunos, imbricados nesses discursos da prática escolar do Ensino Fundamental I, em situação de sala de aula. A análise revelou que o uso de pergunta-resposta, no texto oral do discurso de sala de aula, indica, portanto, a predominância de intervenção cuja aprendizagem procedimental é centrada para satisfazer às necessidades de um discurso pedagógico autoritário que, muitas vezes, inibe o poder de compreensão e o desenvolvimento da aprendizagem da língua materna por parte do aluno.

Palavras chave: Oralidade. Professor/Alunos. Prática de intervenção pedagógica. Anos iniciais.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE); tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2.ed.Rio de Janeiro GRAAL, 1985.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da pratica escolar.** 11. ed. São Paulo: Papiros, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11. ed. Tradução de Michel Lahud & Franceschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1929/2003.

CARDOSO, Silva H. B. **Discurso e ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 2004.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação lingüística. In: _____ et al. **A relevância social da linguística:** linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola, 2007.

FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. Perguntas e respostas como mecanismos de coesão e coerência no texto falado. In: CASTILHO, A.T. de; BASÍLIO, M. (Orgs.). **Gramática do português falado.** Vol. IV. Estudos descritivos. Campinas/SP: UNICAMP/FAPESP, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação:** diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P., FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GUERRA, Maria José. Prática do diálogo pedagógico: da compreensão à intervenção. Dissertação de mestrado em Ciências da Sociedade/UEPB, área de concentração Educação, Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Escola e Poder, 2001.

_____. **Conversação de idosos em contexto alfabetizador universitário e a oralidade desveladora de uma pedagogia da convivialidade.** João Pessoa: UFPB, 2013.

J. GUMPERZ, J.; COOK-GUMPERZ, J. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, J. et al. **A construção social da alfabetização.** 2. ed. Tradução de Ronaldo C. Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

KLEIMAN, B. A. **Introdução e um início:** a pesquisa sobre interação e aprendizagem. São Paulo: UNICAMP, 1991.

MARCUSCHI, L. A. Manifestações de poder em forças assimétricas de interação. In: _____. **Investigações. Linguística e teoria literária.** Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Recife: UFPE, 1998. p.51-70, v.5.

_____. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1999.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada à linguagem como condição e solução. **DELTA**, v.10, n.2, p. 239-338, 1994.

MOITA LOPES, L.P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p.85-107.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1996.

_____. Os efeitos da leitura na relação discurso/texto. In: VALENTE, André (Org.). **Aulas de português:** perspectivas inovadoras. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

_____. **Discurso e texto:** formação e circulação de sentidos. São Paulo: Pontes, 2001.

PRETI, Dino (Org.) **Diálogos na fala e na escrita.** São Paulo: Humanitas, 2005.

_____. (Org.) **Estudos de língua falada:** variações e confronto. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice:** O social e o político na modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

TORRES, Rosa M. **Que (e como) é necessário aprender?** Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2. ed. Tradução de Tália Burgel. São Paulo: Papirus, 1995.



Surdez e inclusão: distanciamentos e aproximações

Eva Navegantes¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro/Brasil

Prof.evanavegantes@gmail.com

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Celeste Azulay Kelman²

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/FE - UFRJ/RJ

Rio de Janeiro/Brasil

celeste@kelman.com.br

Resumo

A educação de pessoas com alguma deficiência em nosso país seja física ou sensorial, ainda tem causado incômodo no sentido de interagir ou mesmo aplicar metodologias que possam dar respostas eficientes a essas pessoas. O objetivo aqui é trazer a reflexão sobre a inclusão de alunos surdos em escolas regulares, partindo de uma análise realizada em uma escola pública regular e uma escola especializada, em regime de convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). As dúvidas e até mesmo a falta de esclarecimentos sobre essas questões, têm provocado grande insegurança na comunidade escolar, cabendo às instituições especializadas a tarefa de atender educacionalmente, no nosso caso, os surdos. Porém, nossa legislação prevê que a escolarização de alunos que constituem o público alvo da educação especial, se dê preferencialmente em escolas de ensino regular, em regime de inclusão. A legislação também garante o ensino da língua brasileira de sinais e em língua de sinais aos surdos. Isso tem exigido dedicação em dobro, pois, trata-se de, nós professores, aprendermos ou pelo menos termos noção, de uma outra língua. Cabe também à SEDUC e às escolas a capacitação e adaptação a essa nova realidade na qual se encontra o professor, profissional diretamente envolvido no acesso à educação escolar das pessoas com deficiências ou não. O que acontece, porém, é que paira dúvidas sobre o que seja de fato a inclusão. É necessária uma mudança orgânica no seio da sociedade. Uma transformação de cunho cultural mesmo. Conclui-se que muito se tem avançado no caminho para a inclusão, mas será necessário um compromisso e um esforço muito

1 Mestranda em Educação – UFRJ/FE, Formadora de Linguagem - PNAIC/Resende/RJ.

2 Doutora em Educação. Professora Adjunta da UFRJ.

maior de toda a sociedade e da comunidade escolar para que alunos surdos e/ou com outra(s) deficiência(s) participem, façam parte da instituição escolar regular e da sociedade e avancem no seu conhecimento acadêmico.

Palavras-chaves: Surdez; Inclusão; Educação.

Introdução

Em análise realizada em duas escolas públicas em Belém/Pará, uma de ensino regular e outra especializada em surdez, pode-se dizer que uma educação inclusiva ainda está longe de se tornar realidade, mas que grandes mudanças têm acontecido em prol de mudanças significativas na instituição escolar e na sociedade. Desta forma, os objetivos deste artigo é trazer um pouco da experiência sobre a educação de surdos em Belém, capital do Pará, descrevendo as análises realizadas e questões surgidas nesta pesquisa que é de cunho etnográfico, podendo-se entender como uma pesquisa realizada pelo sujeito inserido na realidade escolar em questão. Como diz Heller, 1989:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e ideologias (p.17).

Esse trabalho, como parte integrante de observações realizadas no período de 2011 a 2012, em Belém/Pa, a partir de duas escolas estaduais, sendo uma especializada e outra regular, soma-se a pesquisas que estão sendo realizadas para a construção da dissertação de mestrado em Educação, da primeira autora, sob orientação da segunda autora, na Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.

Essas análises foram feitas partindo de uma perspectiva multicultural crítica, a qual busca considerar as mudanças não somente curriculares, mas culturais dos sujeitos envolvidos na educação. Como referencial teórico teremos autores, como Canen (2007; 2009; 2012), Corrêa (1999), Cunha (2007), Dorziat (2007), Garcia &Michels (2011), Heller (1989), Kelman (2010), Mazzotta (2011), Pletsche& Damasceno (2011), Silva, Werneck (2002), Xavier (2009) entre outros.

Um pouco de história da educação de surdos

Antes da década de 50, no Brasil, assim como em outros países, a educação de pessoas surdas não era uma prioridade do governo, ficando muitas vezes por conta da família ou de assistencialismos. Somente após a década de 90 é que começou a existir

uma efetiva preocupação com a educação de surdos em nosso país. Foi então, que as discussões sobre a educação especial desenvolveram-se numa perspectiva inclusiva. Segundo Xavier (2009), essa discussão ganhou força a partir das lutas da sociedade civil por seus direitos sociais, devido ao reconhecimento da exclusão de determinados grupos “minoritários”.

Mazzotta (2011) divide a história da educação especial no Brasil em dois períodos:

- de 1854 a 1956 – onde a iniciativa para suprir as demandas das pessoas com alguma deficiência no Brasil se deu a partir de iniciativas oficiais e particulares isoladas, e,
- de 1957 a 1993 – se deu a partir de iniciativas oficiais de âmbito nacional.

As bases legais sobre a educação numa perspectiva inclusiva, segundo Xavier (2009) foram a Declaração de Salamanca (1994), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC – Resolução CNE/CEB nº 2/2001) e a Deliberação CEE nº 291 de 14 de setembro de 2004 – DO 12 de maio de 2005.

Para as pessoas com surdez um grande passo foi a aprovação da Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. É um significativo ganho para as pessoas com surdez.

Em 2003, foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva que prevê a garantia do direito à diversidade e a transformação e fortalecimento das instituições de ensino através da ampliação da formação de gestores e professores para atuar na área.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Nesse sentido o Decreto nº 5.296/04 visa o acesso à escola dos alunos surdos e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa

como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular, garantindo assim o livre acesso e a disseminação da língua, considerada natural às pessoas surdas.

Porém, a forma como vem sendo contemplada a educação de pessoas surdas nas escolas regulares termina por não suprir as necessidades desses alunos, fazendo com que não seja alcançada a perspectiva inclusiva da educação. Mazzotta (2013) ao analisar criticamente essas políticas públicas voltadas para a educação chama atenção sua descrição sobre a “oscilação entre os modelos médico e social na declaração dos princípios e propostas de ações” (p.6). De fato, muitos autores criticam o posicionamento medicalizador ou normatizador dessas políticas em educação especial (KELMAN, 2010; CUNHA, 2007, REZENDE, 2010).

A educação de surdos numa perspectiva multicultural

Faz-se necessário ‘ouvir’ mais os surdos em suas diversas comunidades e contextos, procurando compreender o que pensam, o que querem e o que acham melhor para a sua educação. Assim, será pensada de forma justa a inclusão dessa parte significativa da nossa sociedade. Mas além dessa tomada de consciência por parte dos ouvintes, há a necessidade das próprias comunidades surdas compreenderem que os sujeitos surdos que integram essas comunidades estão em diferentes contextos e, portanto, pensam e se comportam de formas diferentes.

É necessário discutir a educação de surdos à luz de uma ótica multicultural crítica “em que o questionamento da construção dos preconceitos e das diferenças é o foco do currículo” (CANEN, 2012). De que forma essas conquistas estão sendo aplicadas no meio educacional? Como professores e sociedade tem se preparado para atuar neste novo cenário?

Sem dúvida estas questões demandam profundas transformações sociais e até mesmo, culturais e individuais. As mudanças não são simples e não serão imediatas! Por muito tempo temos visto as questões das diferenças entre os indivíduos serem tratadas de forma preconceituosa, quando não, de forma *folclorizada*(CANEN, 2012).

Mesmo que algumas atitudes tenham sido providenciadas no âmbito educacional em prol das mudanças necessárias, devido a leis, decretos e até mesmo a vigilância dos movimentos sociais, as questões das diferenças e desigualdades tem sido tratadas numa perspectiva multicultural folclórica, devido continuarem desconectadas, descontextualizadas da realidade, tratadas à parte, apenas em determinadas datas, espaços ou momentos. A inclusão de pessoas surdas nas escolas regulares demanda

transformações sociais importantes.

Existe uma necessidade real de compreender que o estudante surdo traz consigo toda uma bagagem cultural familiar, antes da escola ele pertence a uma determinada família, que participa de determinada comunidade e que apresenta determinados costumes: forma de se comunicar, de ser, de ver e ler o mundo. Cada caso é um caso e deve ser atendido em suas especificidades.

Neste sentido a língua de sinais que é própria dos surdos é também a mais adequada para seu aprendizado, porém depende do meio linguístico-cultural no qual a pessoa surda está inserida. No caso de famílias ouvintes ou famílias surdas a concepção da linguagem e organização de pensamento ou modo de ver o mundo também serão diferentes.

Ao pensar na Libras, como primeira língua dos surdos (L1), Cummins (1996) ressalta a importância da língua materna, não somente como auxiliar, mas extremamente importante para a competência numa segunda língua (L2) no sentido das habilidades de alfabetização e letramento da criança ou do sujeito em um processo bilíngue. E a não compreensão dessas questões causam uma forte resistência ora à inclusão ora à educação especializada.

Agir numa perspectiva multicultural crítica significa mais que se adequar às normas e leis, significa mudar posturas, concepções. Significa rever estruturas curriculares, ou seja, mudanças profundas no âmbito escolar e social, mudanças culturais. É uma perspectiva que será alcançada de médio a longo prazo. E até que isso aconteça, nós professores, principalmente, devemos ser sensíveis ao processo da aquisição da Libras pelo surdo, e muito mais na aquisição da língua portuguesa.

Surdez e inclusão: Distanciamentos e aproximações

Partindo das observações realizadas no período de 2011 a 2012, na Escola Estadual Jarbas Passarinho - EEJP³ e no instituto especializado em surdez, Instituto Felipe Smaldone – IFS⁴, que é referência no estado do Pará, podemos dizer que é possível tornar o que é apenas uma perspectiva de inclusão em realidade, ou seja, verdadeiramente uma educação inclusiva. Porém, sem uma profunda transformação da sociedade como um todo, além dos muros escolares, uma mudança de pensamento, de comportamento, de cultura, não será possível colocar a educação inclusiva em prática.

3 Será referida por EEJP.

4 Será referida por IFS.

A EEJP atendia à época (2011-2012) 40 alunos surdos distribuídos em dois turnos nas salas regulares, com o apoio do Atendimento educacional especializado⁵(AEE), sendo que 12 alunos surdos, desse total de 40, frequentavam também o IFS por dois motivos: Primeiro porque alguns alunos frequentavam o Instituto desde bebê, ou seja, desde a Estimulação Essencial⁶ e, segundo porque buscavam no Instituto o auxílio necessário ao aprendizado da escola regular.

Nos limitamos a analisar 5 alunos que frequentavam tanto a EEJP, quanto o IFS também. Este número se deve ao turno de trabalho docente na EEJP que ocorria apenas em um período. Observemos o quadro sobre as características dos alunos, que serão divididos em dois grupos: 1. Os que estavam desde a Estimulação Essencial no IFS e 2. Os que entraram no IFS apenas para reforço escolar.

Alunos do grupo 1	Alunos do grupo 2
Tem a fluência na libras	Muitos ainda estão aprendendo libras
Tem a escrita mais autônoma	Escrevem com dificuldade
Leem com segurança	Apresentam dificuldade na leitura
Fazem leitura labial	Poucos fazem leitura labial
A maioria é oralizada	Poucos são oralizados
Frequentam o IFS desde bebês (Estimulação Essencial) e passaram a ir à escola regular a partir do 3º ano. Continuam com as aulas de Libras no IFS	Passaram a frequentar o IFS após a entrada na escola regular (reforço escolar) e faziam aulas de Libras com professor surdo do IFS após os sete anos de idade

Este quadro deixa claro que os alunos que tiveram o incentivo desde bebês, no caso, a Estimulação Essencial, oferecida pelo IFS, tiveram melhor desempenho na compreensão das aulas realizadas pela EEJP, adquiriram melhor habilidade de escrita e de leitura, e tem mais facilidade de comunicação: ou usam Libras ou oralizam, no caso da pessoa ouvinte que não tem familiaridade com a língua de sinais. Essa questão é importante no quesito inclusão, pois os alunos surdos que possuem uma ou mais possibilidades de comunicação saem na frente quando o assunto é participação, na sequencia, inclusão e aprendizado.

Quanto à EEJP, começaremos falando do posicionamento dos professores das salas regulares quanto das professoras do AEE. Havia nitidamente uma separação entre

5 Será referido por AEE.

6 Atendimento de estimulação para crianças surdas de zero à três anos. Visa auxiliar a família a estimular seu filho surdo, além de introduzir a língua de sinais ao bebê e estimular os resíduos auditivos que possuir.

esses profissionais. Onde os professores de sala de aulas regulares, na sua maioria, não se sentiam responsáveis pelos alunos surdos, cabendo às professoras do AEE acompanhá-los e instruí-los para tornar possível sua inserção em sala de aula.

Às professoras do AEE cabia a instrução dos alunos surdos, ou apenas o reforço do que era dado na sala de aula regular. Não havia uma interação de fato, principalmente com os alunos do grupo 2 (que passaram a frequentar o IFS somente após a entrada na escola regular), pois esses, em sua maioria, não tinham ainda a fluência na língua de sinais, e raramente possuíam outras estratégias que facilitem sua comunicação no ambiente escolar, quando não, apresentam uma comunicação restrita à família através de gestos previamente combinados e/ou mímicas.

Essa divisão de tarefas entre os dois grupos de professores se tornou um empecilho à perspectiva inclusiva, pois a falta de entrosamento, a falta de diálogo entre esses grupos tornou mais difícil ainda essa realidade. Os professores da sala de aula regular afirmavam que os alunos oriundos do IFS (escola especializada em surdez) apresentavam melhor desempenho do que os alunos surdos que não tinham apoio na Instituição. Essa afirmativa exigia das professoras do AEE da EEJP um trabalho em dobro, pois além de, procurar meios de se comunicar com os alunos surdos não fluentes na Libras, tinham que se responsabilizar pelo reforço escolar.

Mesmo com essa grave dificuldade de desempenhar sua função, as professoras do AEE eram incansáveis e, muitas vezes, conseguiam cumprir seu papel. Muitos professores da sala de aula regular não se envolviam por não terem tempo ou por falta de interesse. Mas os que se interessavam faziam a diferença junto à comunidade escolar. A esses guerreiros, meus sinceros aplausos!

Algumas considerações

A educação de surdos demanda estratégias variadas, interesse da família, da escola, da sociedade. Quanto mais cedo for estimulada a criança surda, melhor seu desempenho. O contato com seus iguais faz toda a diferença na educação de uma criança surda e no seu desenvolvimento cognitivo. Havia muita coisa em comum: a língua e o modo de pensar por exemplo. É por isso que o IFS consegue obter sucesso com seus alunos, porque lá estão entre iguais. Essas são as aproximações, estar entre os iguais pode significar sentir-se igual! Enquanto a escola regular não tiver uma comunidade envolvida com o processo de mudança não será possível mudar. Esses são os distanciamentos entre a educação de surdos e a inclusão.

A relação entre a educação de surdos, no patamar de educação especial ou

atendimento especializado e da educação inclusiva não é impossível. Mas para que se torne realidade e, não seja sempre apenas uma perspectiva, serão necessárias verdadeiras revoluções na forma de ver e de lidar com o outro, com os diferentes principalmente. Não há o certo ou o errado quando se trata de educação existem tentativas que dão certo e outras que fracassam. Mas quando o assunto é a educação das minorias, há a necessidade de profundas transformações. Como professor é necessário sair de si e ir em busca do outro! Ou melhor, e ir em busca da compreensão do outro. Tendo a consciência de que nossa perspectiva não é a melhor e muito menos a única!

Enquanto as Secretarias de Educação, a nível nacional, estadual e municipal, não compreenderem que o professor precisará de formação continuada, tempo para estudar, atenção nas suas reivindicações, não teremos mudança. E tudo continuará se dando num verdadeiro faz-de-conta.

Enquanto a sociedade não se der conta que é preciso revolucionar a maneira de ver o outro, de tratar com humanidade as 'minorias', não avançaremos. Enquanto não nos desvencilharmos de práticas egoístas e preconceituosas, inclusive dentro das próprias comunidades surdas, teremos sempre esse mundo triste, onde a beleza das coisas ficam apenas na imaginação da gente.

Referências

CANEN, A. *O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação*. Revista Comunicação & Política, V. 25, nº. 2, p. 091-107 - 2007.

_____ e SANTOS, A. (Orgs). *Teoria e prática para professores e gestores em educação*. Rio de Janeiro, editora: Ciência Moderna Ltda.; 2009.

_____. *Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas* (2012). In: SANTOS. L.L. de C.P. & FAVACHO, A.M.P. (Orgs.), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: Ed. CRV, p. 237-250.

CORRÊA, J. M. *Surdez e os fatores que compõem o método áudio+visual de linguagem oral para crianças com perda auditiva*. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 1999.

CUNHA, P. M. A. *Cenas do atendimento especial numa escola bilíngue: os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber-poder*. IN: Estudos Surdos II. Org. QUADROS, R. M. e PERLIN, G. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007. P. 38-85.

CUMMINS, J. *Bilingualism and special Education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon: England. Multilingual Matters, 1984.

_____. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

DORZIAT, A.B.M.; LIMA, N.M.F.; ARAÚJO, J.R. *Inclusão de Surdos na Perspectiva dos*

Estudos Culturais. Revista de Educação Especial / n. 15, 2007.

GARCIA & MICHELS, M. *A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da anped*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, maio-agosto, 2011. Edição especial.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

KELMAN, C. *Dilemas sobre o implante coclear: Implicações linguísticas e pedagógicas*. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES - Rio de Janeiro, n.º 33, p.2, Jan-Jun /2010.

MAZZOTTA, M. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio-educacional*. São Paulo: Mackenzie, 2003. (Cadernos de Pós-Graduação; 7).

_____. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REZENDE, P.L.F. *Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos*. [tese de doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

Uma experiência de inovação no *design* proposto na formação continuada do PNAIC – Pacto de Alfabetização na Idade Certa: o relato da criação de salas de aula virtuais *Moodle* para educadores da rede municipal de ensino Pirai - RJ

Claudia Maria Domingos¹

Mônica Norris Ribeiro²

Paula Cristina de Souza³

Paula Valente do Nascimento Amorim⁴

Vivian Maria Ribeiro Feliciano⁵

Resumo. O presente trabalho apresenta o relato de experiência de formação continuada dos professores alfabetizadores de uma rede municipal de ensino de Pirai participantes do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esse descreve a trajetória da formação continuada no período de 2013/ 2014 a partir de uma retrospectiva histórica da prática de formação continuada já existente. Através desse relato é apresentada a metodologia de formação e a inovadora prática de criação de sala de aula virtual, através do uso do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, que estreitou distâncias e imprimiu um novo design à relação teoria e prática, preconizada no modelo de formação docente deste pacto, ampliando o tempo e o espaço para além das paredes de escola.

Palavras-Chave: PNAIC, Moodle, formação continuada

1 Formadora do PNAIC no Polo Resende (RJ). Em 2013, exerceu a função de Coordenadora Local do PNAIC em Pirai (RJ).

2 Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Pirai (RJ).

3 Orientadora de Estudos do PNAIC Pirai (RJ).

4 Orientadora de Estudos do PNAIC Pirai (RJ).

5 Orientadora de Estudos do PNAIC Pirai (RJ).

1. Introdução

Uma das visões consolidadas no contexto educacional é a da formação continuada que se estabelece com iniciativas, como por exemplo, a valorização do tempo de estudo para os professores. Essa ação permite consolidar suas práticas através da promoção de reflexões que estimulem a consciência sobre a prática pedagógica:

“A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.” (LIBANEO, 2002, p.227)

Na rede municipal de ensino de Pirai, *locus* deste relato, há algum tempo iniciaram-se os estudos sobre a reestruturação da carga horária, sendo repensado o tempo de sala de aula, o tempo de estudo, as práticas educativas e as ações pedagógicas da rede municipal de educação. No ano de 2002, implantou-se o Projeto Gestão do Tempo, no qual as aulas passaram a ter períodos de 2 horas e aos professores ficou garantido semanalmente, dentro da carga horária, o tempo disponível para estudo. Tal garantia de espaço, tempo e periodicidade fez com que se consolidasse uma proposta pedagógica estruturada em bases teóricas dialógicas, concretas além de proporcionar a valorização do saber docente.

No Ciclo de Alfabetização, esse espaço consolidou-se como um grande fomentador de conceitos e ações que culminaram na estrutura hoje existente. Atentos a essa proposta de formação continuada, o município também aderiu, no decorrer do processo, aos programas de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação como PCN em Ação, PROFA, Pró-Letramento e agora PNAIC.

No início das atividades do PNAIC em 2013, houve encontros que objetivaram a formação de multiplicadores que integraram a equipe PNAIC local. Esse grupo foi orientado a difundir em seus municípios a finalidade e a estrutura do programa com os seus professores alfabetizadores através de formações mensais e visitas periódicas de acompanhamento do desenvolvimento das turmas.

No caso do município relatado nesta experiência, devido à ambiência encontrada com uma rede de dados disponível, laptops aos educadores e espaço garantido para estudo conforme preconiza a Lei 11.738/08, o formato da capacitação proposto pelo MEC pode ser transformado. Com a finalidade de vencer paradigmas como tempo e espaço, optou-se por criar uma sala de aula virtual na qual o processo de formação desses professores não fosse interrompido, favorecendo a interação permanente, além do enriquecimento do material indicado com recursos como vídeos, livros digitalizados, imagens, músicas etc. Para essa iniciativa foi escolhido o Ambiente Virtual *Moodle* – AVA por suas características colaborativas e sua diversidade de ferramentas e recursos disponíveis.

Assim, o presente trabalho apresenta como objetivos:

- Relatar a experiência de criação de uma sala de aula virtual como inovação no design de formação proposto pelo PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa em uma rede municipal de ensino de Pirai;
- Apresentar os resultados advindos dessa inovação;
- Destacar a funcionalidade do AVA *Moodle* em modelos de formação como o utilizado nessa experiência.

2. Contexto educacional

Desde o ano de 2004, o município conta com um projeto de inclusão digital que, dentre várias ações, promove a integração da gestão pública em rede de dados própria, bem como oferece acesso de internet à população em geral nos diversos bairros. Tal iniciativa possibilita a aplicação de recursos tecnológicos em ações de diferentes frentes como: gestão, transparência, comunicação, produção de conteúdos e formação.

Na área da educação, o projeto oferece condições para integração de tecnologia ao cotidiano educacional, oferecendo laptops a alunos e educadores de toda a rede de ensino. Registra-se como marco importante desta iniciativa a experiência bem sucedida em uma unidade escolar com o Projeto UCA “Um computador por Aluno”, iniciativa do governo federal em parceria com cinco cidades no país.

A implantação do projeto resultou na formação de uma Equipe de Tecnologia Educacional na SME responsável por fomentar ações de planejamento, implementação e capacitação relacionadas à integração de tecnologia no cotidiano educacional. Como uma das práticas desenvolvidas pode-se citar a criação da sala de aula virtual “Dedo de Prosa”, disponível em Ambiente *Moodle*, que tinha por objetivo a capacitação dos Orientadores Educacionais da rede municipal.

Somando-se às iniciativas já citadas, destaca-se também o Projeto Gestão do Tempo. Este projeto, que iniciou em 2002, tem por objetivo proporcionar encontros semanais de formação nas unidades escolares e/ou na própria SME. Para tal, as aulas passaram a ter períodos de 2 horas e aos professores ficou garantido semanalmente, dentro da carga horária, o tempo disponível para estudo. Estes momentos de estudo são realizados na própria unidade escolar, gerenciados por um elemento da equipe gestora - Orientador Pedagógico e, periodicamente, na SME, pela equipe pedagógica interdisciplinar da própria secretaria.

Ratificando esta prática as mais recentes disposições legais afirmam que:

“§ 4o Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (Lei nº 11.738/08)

“Consagrou-se a tese jurídica, portanto, que dá lastro aos dizeres da lei do piso, formando-se a proporcionalidade de um terço da jornada de trabalho para atividades extraclases, que, por força de lei, deve cumprir a finalidade prevista no

art. 67, inciso V, da Lei nº 9.394/96 (LDB), ou seja, deve ser destinada para estudos, planejamento e avaliação.” (Parecer CNE/CEB nº 18/2012)

Aliado a esse contexto, a Secretaria Municipal buscou constantemente participar dos programas de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação como PCN em Ação, PROFA, Pró-Letramento e agora o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa .

O PNAIC⁶ caracteriza-se por um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

As ações do pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: (1) [formação](#) continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; (2) [materiais didáticos](#), obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; (3) [avaliações](#) sistemáticas; (4) [gestão, mobilização e controle social](#). Para a realização da formação continuada desses professores nos municípios, o pacto designou a formação de uma equipe constituída de coordenador local e orientadores de estudo.

Por todo este cenário e também atendendo às orientações legais expostas acima, a SME avançou, de maneira bastante natural, na direção de tornar a tecnologia um recurso ainda mais efetivo na capacitação de seus educadores, apoiando-se na visão de que o uso de recursos tecnológicos possibilita vencer os obstáculos de tempo e espaço que, porventura, possam inviabilizar a interação dos educadores entre si e com seus orientadores pedagógicos e/ou com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Desta maneira, implantou-se a utilização de salas de aula virtuais específicas para atender às diferentes áreas de conhecimento, projetos e públicos. Nestas salas torna-se viável a socialização de materiais e experiências, a integração e debate sobre diferentes temas, além do estímulo ao estreitamento das relações interpessoais entre educadores das diferentes unidades escolares.

A ferramenta escolhida foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* - (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Segundo Araújo e Panerai (2012) essa plataforma de código aberto, ou seja, com características que permitem que seja disponibilizado gratuitamente, podendo ser adaptado e personalizado, foi criada buscando favorecer os processos de ensino e aprendizagem a distância. Por suas características robustas têm sido amplamente utilizada em diferentes projetos, tanto de ensino presencial quanto à distância. Como exemplo podemos citar a *Open University*

6 <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

(Inglaterra)⁷ e nossa Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁸. De modo geral, observa-se que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA trazem novas perspectivas para o processo de ensino aprendizagem provocando uma verdadeira mudança de paradigmas em confronto com o tradicionalismo que ainda persiste nas práticas pedagógicas.

Essa opção deveu-se a suas características colaborativas e sua diversidade de ferramentas e recursos disponíveis. Tal ambiente, comparativamente a outros, traz em sua origem uma finalidade educacional, apoiada em teorias sociointeracionistas (Vygotsky, 1984) comprovadas em suas ferramentas de produção colaborativa e interação, como o fórum, dentre outras. Este ambiente favorece também o uso de diferentes mídias como vídeos e arquivos de apresentação dentre várias ferramentas. A todas essas características somou-se ainda a realização de uma experiência anterior desenvolvida com sucesso.

No contexto de formação PNAIC, algumas razões estimularam a criação de salas de formação continuada específicas para atendimento ao programa: (1) a necessidade de estimular continuamente os professores alfabetizadores a se aprofundarem nos temas estudados nos encontros visto que as formações aconteciam mensalmente; (2) desenvolver nesses docentes uma atitude permanentemente vigilante e reflexiva relacionando a formação à sua prática pedagógica cotidiana; (3) manter a interação entre os participantes aproveitando a releituras dos materiais disponíveis e as reflexões dos demais participantes e orientadores de estudo; (4) enriquecer o material disponibilizado pelo MEC com recursos diferenciados que pudessem contemplar diferentes estilos de aprendizagem; (5) capacitar paralelamente os orientadores pedagógicos, responsáveis pelo acompanhamento desses professores em suas unidades escolares, que não foram contemplados no formato de capacitação do pacto.

Assim foram criadas 2(duas) salas de aula virtuais: PNAIC Docentes e PNAIC Gestores. A primeira destinou-se ao atendimento dos professores alfabetizadores através de seus orientadores de estudo, de acordo com as diretrizes previstas na formação do PNAIC. A segunda destinou-se a um novo atendimento não previsto no design de formação continuada do pacto: a formação dos orientadores pedagógicos e/ou gestores das unidades escolares da rede acompanhados pelo coordenador local.

A iniciativa de incluir os orientadores e equipe gestora deveu-se à necessidade de incluir estes profissionais nas formações continuadas realizadas com os docentes, dando origem assim, à formação para orientadores, realizada mensalmente pela coordenadora municipal, onde têm a oportunidade de fundamentarem-se teoricamente, ter suas dúvidas esclarecidas, receberem orientações sobre o trabalho na escola em continuidade à formação na alfabetização e, deste modo, aprimorarem sua atuação de forma satisfatória e harmônica. Desta forma, a SME oferece: (1) a formação aos docentes através dos orientadores de estudos; (2) a formação aos Orientadores

7 <http://www.open.ac.uk/>

8 <http://www.uab.capes.gov.br/>

Pedagógicos e Educacionais de cada unidade escolar pela coordenação da Secretaria Municipal de Educação, expandindo os espaços de formação para além da secretaria, até a escola, no seu cotidiano.

3. Metodologia

Neste relato de experiência identifica-se como público envolvido a equipe local do PNAIC constituída por 1(um) Coordenador local e 3(três) Orientadores de estudo, a Equipe de Tecnologia Educacional da SME e os educadores envolvidos na capacitação, ou seja, os professores alfabetizadores e os orientadores pedagógicos e/ou gestores das unidades escolares.

O desenvolvimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município ocorreu a partir do mês de fevereiro de 2013, com as seguintes ações: (1) formações continuadas presenciais mensais aos professores alfabetizadores; (2) visitas periódicas às unidades escolares por parte dos orientadores de estudo; (3) acompanhamento pedagógico das práticas docentes; (4) acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos através da realização mensal de avaliações diagnósticas dos níveis de escrita; (5) acompanhamento contínuo do trabalho desenvolvido pelos OPs (Orientadores Pedagógicos) e OEs (Orientadores Educacionais). Este acompanhamento com os orientadores aconteceu no horário semanal de estudo (duração de 4h) nas unidades escolares, intitulados informalmente como TDs (Tempo Dirigido).

Para o desenvolvimento das ações citadas contou-se com: (1) a estrutura de recursos físicos – laptops disponibilizados aos professores e alunos, rede de dados; (2) com recursos humanos – equipe de tecnologia educacional na SME com profissionais com formação pedagógica e técnica para formação, com *expertise* em *design* instrucional; (3) com conteúdos digitais – rede com blogs de todas as unidades escolares e AVA – Ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. Tudo isso tornou possível pensar em uma metodologia de formação que vencesse os obstáculos de tempo e espaço que inviabilizavam participações mais frequentes nas formações oferecidas, visto que envolviam deslocamentos e horários determinados.

Para a concretização desta iniciativa, houve a integração entre a equipe PNAIC e a equipe de tecnologia educacional da SME. A cargo da equipe de tecnologia ficaram as seguintes ações: (1) a organização da capacitação com a utilização de recursos tecnológicos; (2) *design* instrucional da capacitação; (3) administração do AVA; (4) capacitação e auxílio aos usuários / cursistas; (5) cadastramento de usuários; (6) orientação na utilização de atividades realizadas no AVA *Moodle*, tais como *blog*, fórum, objetivando a integração dos cursistas em espaços contínuos de reflexão e debate; (7) organização de materiais oferecidos pelo MEC em formato de Biblioteca online; (8) criação de 2 salas *online*: PNAIC- Docentes e PNAIC- Gestores; (9) oficina de planejamento de curso *online* em AVA *Moodle* para equipe PNAIC local; (10) oficinas básicas de navegação e utilização de ferramentas *Moodle* para todo o público

envolvido; (11) oficina de administração de sala virtual para a equipe PNAIC local .

Na sala de aula virtual PNAIC Docentes(figura 1) os cursistas foram divididos em 3 grupos seguindo a divisão dos encontros presenciais, ou seja, por ano de escolaridade. Os fóruns de discussão foram organizados de acordo com esses grupos, facilitando a discussão do tema proposto em seu contexto. Além disso, foram incluídos espaços para trocas de experiências: (1) “Sacola de Ideias” – socialização de experiências exitosas; (2) “Conversa Fiada” - integração dos participantes de maneira mais descontraída; (3) “Diário de Bordo”- espaço em que todos registram sua trajetória.



Figura 1 - Sala de Aula Virtual PNAIC Docentes

A sala de aula virtual PNAIC Gestores (figura 2) seguiu o modelo da sala de aula virtual PNAIC Docentes, sendo acrescentados recursos e materiais específicos como instrumentos para a realização das reuniões de estudo dirigidas por esses nas unidades escolares.



Figura 2 - Sala de Aula Virtual PNAIC Gestores

As temáticas das formações seguiram os eixos de formação do PNAIC: Oralidade, Escrita, Análise Linguística –Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, Análise linguística- discursividade, textualidade e normatividade, Rotinas na sala de aula, Produção de textos escritos, Ludicidade, Jogos de Linguagem.

Todas as formações ocorreram com a seguinte dinâmica: (1) leitura literária, utilizando muitos dos livros do acervo PNAIC recebidos nas escolas; (2) relato do escriba com o objetivo de desenvolver a escrita docente, onde um professor era escolhido pelo grupo para registrar todos os momentos da formação; (3) os informes gerais, o trabalho direcionado com os fascículos do PNAIC, oferecendo embasamento teórico às práticas pedagógicas; (4) troca de experiências através da apresentação dos trabalhos referentes às Tarefas de Escola, que seria o registro de momentos da aula que privilegia a temática do encontro anterior, utilizando a tecnologia como meio, podendo ser fotos, filmagens, slides demonstrando práticas realizadas na sala de aula e produzidos com o auxílio da equipe pedagógica da escola, no momento do TD (tempo disponível) semanal e postado na plataforma *Moodle* para socialização; (5) encerramento com postagens no Diário de Bordo de suas expectativas a partir da formação, além de uma avaliação do encontro onde o professor terá a oportunidade de sinalizar aspectos a serem melhorados e ou pontos positivos de cada formação.

4. Resultados

Segundo Tardiff (2002), os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

“O professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIFF, 2002, p. 39).

Diante desta afirmativa pode-se considerar como ponto de destaque desta experiência a oportunidade de, através da utilização das salas virtuais, ampliar o *design* da formação oferecida pelo PNAIC proporcionando o resgate da voz docente, através do registro de todo trabalho pedagógico realizado na escola, através de narrativas, debates, filmagens, fotos possibilitado pela utilização do *Moodle*.

Um ponto a ser destacado é que, com uma gestão mais efetiva do tempo e pelo uso da tecnologia através do AVA *Moodle*, houve uma extensão da carga horária de formação superando a necessidade de estar junto, de estabelecer parcerias e trocas, como demonstrado na tabela 1.

Tabela 1 – Comparativo de carga horária da Formação PNAIC

CARGA HORÁRIA		CUMPRIDA PELO MUNICÍPIO
Formação Continuada	84h	116h (reuniões de estudo – TD) 44h (Formação presencial) Total: 160h
Atividade extra/sala de aula	32h	32h
Atividade online	0h	indeterminada
Seminário Municipal de Alfabetização	8h	8h

Através da dinâmica de trabalho desenvolvida, percebemos que os professores alfabetizadores demonstraram maior envolvimento e comprometimento com o processo de formação PNAIC, inclusive realizando autoavaliações de sua atuação em sala de aula através das filmagens por eles nesses espaços e socializadas nas salas virtuais. Esta atividade promoveu uma análise crítica de suas ações contribuindo muito para seu crescimento pessoal e profissional.

Aos avanços alcançados pela formação PNAIC pode-se somar os conhecimentos adquiridos em relação ao AVA *Moodle*, pelo público envolvido. Os professores alfabetizadores e os gestores puderam conhecer sobre os princípios do ambiente, sua aplicabilidade e navegação. Por sua vez, a coordenação local e os orientadores de estudo foram capacitados pela Equipe de Tecnologia Educacional da SME para tornarem-se administrados de suas salas de aula virtuais.

Em relação às salas de aula virtuais obtivemos como resultado a criação, a princípio, de 2 salas com o total de 141 usuários, dos quais 90 participantes da sala PNAIC Docentes e 51 participantes da sala PNAIC Gestores. Além dessas, a partir da socialização da experiência durante o I Fórum Estadual PNAIC - Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa, foi criada mais uma – PNAIC Polo Regional (figura 3) que objetiva integrar coordenações locais próximas ao município envolvido neste estudo.



Figura 3 - Sala de Aula Virtual PNAIC Polo Regional

5. Conclusão

A experiência aqui apresentada amplificou os resultados da capacitação de professores alfabetizadores dessa rede municipal de ensino a partir da modificação de design da formação do PNAIC proposta como estritamente presencial para um design semipresencial. Esta transformação tornou-se abrangente por envolver questões de conteúdo, logística, interação, recursos humanos provocando reflexões sobre a integração de tecnologia na gestão do conhecimento e em ações de políticas públicas de formação.

Para a Secretaria Municipal de Educação de Pirá ficou o registro da eficiência do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* como recurso em suas ações de formação.

6. Referências bibliográficas

Araújo, R.; Panerai, T. (2012). “Relato de Experiência de *Blended Learning*: O *Moodle* e o *Facebook* como Ambientes de Extensão da Sala de Aula Presencial”. In: Anais do Workshop de Informática na Escola. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2121>. Acesso em 18 de julho de 2014.

Brasil (2008). Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 julho 2008, pp.1.

Brasil (2012). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 18 de 2 de outubro de 2012. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional

para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Relator: Maria Izabel Azevedo Noronha. In: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 de ago. de 2013, seção 1, pp.17.

Brasil (2012). Portaria nº867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 julho 2012, pp.22.

Nóvoa, A. (2014). "O professor se forma na escola". Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml> . Acesso em: 30 de abril de 2014.

Tardif, M. (2002). "Saberes Docentes e Formação Profissional". 2ª Ed. Petrópolis: Vozes.

Vygotsky, L. S. A. (1984). "Formação Social da Mente". São Paulo, Martins Fontes.

Bloco 3

II Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire

Mesa de Diálogos I: Cotidianidade educativa: o que ousamos ensinar/aprender hoje?

Resumo: Paulo Freire conclamou-nos à ousadia. Ousadia de assumir o sonho de transformar o mundo e a nós mesmos. Em concomitância. Foi isso que ele fez em sua vida e de sua vida. Testemunho! Qual a grande ousadia da educadora, do educador, hoje? Ensinar as pessoas e, aprender com elas, a mover-se no mundo, resistindo aos ditames do mercado capitalista e a sua forma de convocar-nos à busca de felicidade. Intento irrealizável, pois a felicidade proposta está associada ao consumo ilimitado. Está em dependência de um consumo que aponta para objetos que, a cada dia, são outros e em quantidade maior. A atitude de resistência freireana, concebida como um entrelaçar de “reação” e “ação política”, envolve o sujeito por inteiro: o seu “ser-si”, o “ser-junto” e o “ser-relação”. Descomoda! E exige conhecimento dos condicionantes políticos, sociais e pedagógicos que levam o sujeito a acomodar-se a uma condição de “não-ser”. A grande ousadia a ser assumida pela educação, hoje, é desvendar isso com o educando, com a educanda, desde os seus cotidianos.

Palavras-chave: Ousadia. Ensinar/Aprender. Ser-si/Ser-junto/Ser-relação.

Introdução

O texto que apresentamos sob a forma de palestra, foi organizado em tópicos - O que ousamos ensinar/aprender hoje? Por que tematizar o medo? Ler o mundo ousando aprender/ensinar - e um fechamento/síntese ou conclusão. Seus objetivos estão associados aos conteúdos explícitos: apresentá-los, debatê-los e, quiçá, torná-los problematizadores de vivências, entre coletivos de educadoras e educadores.

1 O que ousamos ensinar/aprender hoje?

Paulo Freire conclamou-nos à ousadia. Ousadia de assumir o sonho de transformar o mundo e a nós mesmos. Em concomitância! Foi isso que ele fez em sua vida de educador e de sua vida, em si. Testemunho!

Ousadia/audácia. Não imprudência. Nem insolência. Nada que desmereça o

outro.

Destemor/radicalidade que transformam em ação a nossa opção, quanto à forma de ver o mundo, entender a pessoa humana, fazer educação, viver o dia-dia. **Radicalidade/destemor** que nos ajuda a não negar ao outro a sua condição de optar, mesmo discordando fundamentalmente da sua opção; acolhe o que dele vem, mas o provoca com nossa opção.

Ousadia e radicalidade que faz a crítica ao vivido, às formas hegemônicas como nos são apresentados os cotidianos que temos por enfrentar, e às condições que nos são expostas para vivê-los do modo como eles nos são apresentados. Portanto, põe em questão o sistema vigente.

Como ouvir Paulo Freire, quanto a sua forma de tratar a ousadia de assumir o sonho da transformação social?

Primeiramente, compreendendo que os seus cotidianos nunca foram simples e fáceis. Lutou contra a fome, a opressão, o totalitarismo, a solidão, a incompreensão. Conviveu com aqueles e aquelas que também tiveram a experiência da fome e da opressão radical. Esteve na prisão e no exílio. E aprendeu muito.

Por sua vez, aquilo que lhe faltou um dia, ele converteu em sonho, utopia e esperança. Sentimentos e propósitos que ele manteve sempre juntos, de um jeito que um pudesse alimentar o outro. E o livrassem do imobilismo.

Sonho visto como motor da história. Utopia como ideal que já está sendo, pois a práxis a faz concreta: é denúncia e anúncio, ao mesmo tempo. Esperança que não se constitui na pura espera; é entusiasmo dado ao projeto coletivo na criação do inédito viável.

Freire procurou ora afastar, ora conviver com o medo que as circunstâncias ou particularidades do momento lhe apresentaram. Medo político, especialmente. Identificou a política nas coisas e lugares por onde andou e fez política, sem preconceito, em todos os espaços que a vida lhe apresentou ou que ele mesmo forjou, respondendo com serenidade às críticas que lhe endereçaram. Críticas dos seus inimigos e também de companheiros e companheiras, pois entendeu a política como luta, expressão do movimento criado no âmbito das relações de poder, onde a disputa de projetos é permanente. Projetos para orientação do todo social e de suas partes, como a educação, a saúde a produção, o lazer e especialmente a pessoa humana que está implícita em todos eles.

Em conversa com o professor americano do Norte, Ira Shor, Freire falou: “Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. E o medo pode ser

paralizante.” (Freire; Shor, 1986, p. 70): “Não posso permitir é que o meu medo seja injustificado, e que me imobilize”. Por outro lado, “Quando você reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar seu sonho, mais você aprende a por seu sonho em prática. (p.71) O medo [este medo] vem do seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho” (p. 70)

Medo que, então, ora imobiliza, ora mobiliza...

De outros lugares e de outros tempos, ouvimos também a voz de Mia Couto, escritor moçambicano, tematizando o medo e relacionando-o com sua vida: “O medo foi, afinal, o mestre que mais me fez desaprender. Quando deixei a minha casa natal, uma invisível mão roubava-me a coragem de viver e a audácia de ser eu mesmo. No horizonte vislumbravam-se mais muros do que estradas. Nessa altura, algo me sugeria o seguinte: que há neste mundo mais medo de coisas más do que coisas más propriamente ditas”.

E os nossos medos?

2 Por que tematizar o medo?

Primeiramente por reconhecer, que o medo não tematizado, gera sofrimento e com este sentimento vai se confundindo. E ainda por considerar que é muito freqüente o medo nos paralizar e nos levar a “desaprender”, como testemunhou Mia Couto. Por sua vez, o sofrimento sem sentido corrói o viver e os viventes. Mas se associado a um projeto, ao sonho-utopia-esperança de Freire, pode levar à aprendizagem e à ação.

Segundo, por considerar que tratar assim o medo e o sonho/utopia, o sofrimento e a utopia/esperança implica em arriscar estar no mundo sob a forma de práxis, ou seja: implica em divisar possibilidades e impossibilidades desde os nossos cotidianos e com elas poder conflitar; identificar territórios a serem conquistados, não para simplesmente reproduzir, em outros lugares, o que já fizemos ou estamos fazendo, mas para reconhecer caminhos que se abrem e portas que se fecham ao que fazemos, pensamos e queremos; convoca-nos a nos capacitarmos para criar novas estratégias e implementar ações que nos permitam abrir portas, adentrar caminhos, construir saídas. Incita-nos a fabricar o novo. (Falkembach, 2006, p.) E, em nosso caso, especificamente na educação.

Para isso, **pesquisar, planejar, fazer; pesquisar juntos, planejar juntos, fazer juntos**, já nos eram ensinados por Freire (como necessidade e como fazê-los).

Terceiro porque, para enfrentar medo e sofrimento, precisamos ter uma leitura apurada dos nossos contextos. E, na perspectiva da educação, isso vai nos exigir

estar no mundo sob a forma de *práxis*.

Sabemos que a educação, principalmente a educação escolar e suas instituições, foi um dos últimos espaços a serem incorporados “como mercadoria” no jogo de vida e morte do capitalismo globalizado que nos envolve na atualidade o que, muitas vezes, nos poupamos de analisar. Até porque, em determinados momentos, este jogo nos serve¹.

Mas nossas fugas não perduram. Torna-se muito difícil viver e conviver sem fazer o esforço de constituir **um discurso coletivo** e integrar nesse discurso os nossos medos/sofrimentos, que podemos caracterizar como “perturbação de sentido”, empalidecimento dos nossos sonhos, utopia e esperança.

Tudo isso para imprimir, nesse mesmo discurso, referências (anterioridade, exterioridade) e, então, apontar para frente, delinear futuro:

- Discurso que dê lugar a um “eu”, que supõe e admite carecer da presença de “outros”.

- Discurso que divisa potência na possibilidade de “ser com outros”, fazer na vida algo (no caso, educação) “com os outros”, e encarar os novos tempos, abrigando o sofrimento (essa perturbação que nos adoce) e também nele encontrando sentido.

- E que, mesmo provindo de sujeitos enfraquecidos, em autoridade, encontre força na convivência e possa dar conta da crítica, dos reconhecimentos e das transmissões geracionais que os espaços da educação têm potencialidade e encargo de proporcionar.

Freire apontava o diálogo como uma “exigência existencial” (1985, p. 93); lugar de encontro “em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (1985, p. 93). Antevia um mundo humanizado, pois capaz de se tornar permeável a feitos e marcas humanas; lugar dotado de sensibilidade para abrigar “legados geracionais” e “sujeitos em situação”; que não faz esses últimos como sujeitos condicionados, coisificados, manipulados. (1992, p. 28). Possibilidade de ouvir e dizer a palavra.

3 Ler o mundo ousando aprender/ensinar.

Estudiosos dos movimentos do capitalismo e da globalização vêm nos mostrando que o desenvolvimento do capitalismo e as mudanças técnicas e culturais que imprime, hoje, sobre a produção, a política e a vida social, re-ordenam territórios, reestruturam instituições, redefinem valores e demandas e redimensionam a circulação de corpos e objetos, em diversos níveis, lugares e tempos. A cada passo dado (em suas

¹ Doravante estaremos visitando o texto “Para pensar, desde a universidade”, publicado em co-autoria com Marília Zancan Frantz, 2013.

criações), no tempo e no espaço, fundam nova lógica de produção e organização social.

O pensador francês Dany-Robert Dufour (2005, p. 199-200) identifica nas orientações do capitalismo em seu novo estado – o neoliberalismo - dois movimentos que afetam profundamente sujeitos e sociedades: a dessimbolização e a desinstitucionalização. Vamos colocá-lo em diálogo com Freire ao trabalhar estes conceitos.

A dessimbolização é compreendida como “um processo que visa desembaraçar a troca concreta do que a excede ao mesmo tempo que a institui: seu fundamento”. Este fundamento estaria associado aos valores constituídos em uma cultura singular (nossas heranças, transmissões geracionais que viraram referências). Aqueles que têm sentido para a orientação das vidas de indivíduos e coletivos sociais nessa cultura, não apenas valores que sustentam as trocas mercadológicas.

Vamos explorar, então, o significado do termo simbolização, para melhor compreender o movimento contrário: a dessimbolização. A função simbólica vai se transmitir/adquirir pela *possibilidade da palavra*, pela garantia ao sujeito da possibilidade de constituir-se como *sujeito falante*. Ao dirigirem-se à criança, pais, professores, adultos, integrantes da geração que a precede, mediante um discurso, uma narrativa frente-a-frente, transmitem algo de forma a que um “eu” e um “tu” possam ser divisados, em um “tempo” e em um “lugar”. Também, nesta relação, diz a psicanálise, se processam introjeções decorrentes de uma busca de algo perdido que só poderá ser reconquistado nos atos e palavras que o fundamentam, amparados em um imaginário que estas palavras/símbolos possibilitam.

A partir de então, esta criança estará passando a integrar um sistema simbólico, com o qual poderá operar. Estará se tornando apta a conviver no mundo, integrando uma cultura.

Transmitir uma narrativa é, com efeito, transmitir conteúdos, crenças, nomes próprios, genealogias, ritos, obrigações, saberes, relações sociais... mas é também e antes de tudo transmitir um dom de palavra. É fazer passar de uma geração a outra a aptidão humana para falar, de modo que o destinatário da narrativa possa, por sua vez, identificar-se como si e situar os outros ao seu redor, antes dele e depois dele, a partir desse ponto. (Dufour, 2005, p.128).

É construir lugar no mundo!

No momento em que uma geração se furta à transmissão da cultura e delega a aparatos tecnológicos como a TV, a Internet, o telefone celular lugar primordial na formação da nova geração, passamos a ter sérios problemas no plano das operações simbólicas. Faltam, aos “novos”, referências para processarem as imagens que os

atingem e, portanto, para criarem e comunicarem-se a partir delas.

O indivíduo fica impossibilitado de circular da imagem ao discurso e do discurso à imagem de modo a integrá-los, constituir sentido e situar-se, frente às próprias vivências.

Sem possibilidade de simbolização o indivíduo recebe, acumula, justapõem (às próprias fantasias e fantasmas o que recebe). Não processa. Não problematiza. Não leva ao pensamento as questões que tais imagens poderiam supor. Estas se repetem, se repetem, se repetem.

Por sua vez, este indivíduo se torna receptivo, aberto, plástico ao mercado. Atua inconscientemente como mediador do desembaraçamento da troca concreta, já que se expõe ao mercado sem referência a fundamentos que possam impor limites a este.

Ainda é possível afirmar: este indivíduo sobre o qual não há investimento para tornar-se sujeito de fala e que, portanto, não está imbuído da autoridade da fala, também não se vê em condições de escrita, esta que lhe levaria a buscar o horizonte da fala assim como o seu fundamento; o enigma da sua condição. O mesmo poderia ser dito quanto à leitura.

É por estas razões que muitos problemas já se nos apresentam nas instituições escolares – a fuga da escola, a agressividade sem limites, a banalização das relações - e mesmo em espaços educativos não institucionais – a instrumentalização das parcerias, forma sutil de utilitarismo. Estes são problemas que nos deixam em desconforto com o ato de educar. Nós, professores, nossos alunos e também os alunos de nossos alunos estamos frente à problemática da dessimbolização e temos dificuldade de tematizá-la.

Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (1985, p. 90) já discorria sobre a função simbólica da palavra: mostrou que o “dizer a palavra” (palavra-anúncio-denuncia-anúncio), palavra que tem a força de expressar a relação entre prática e teoria e a comunicação entre os humanos, corresponde a uma forma de subjetivação; de predispor o sujeito a “ser mais”, enquanto assume o exercício da liberdade de lutar por transformar o mundo (relações econômicas, sociais, políticas, culturais) e a si (relações consigo, com os outros e com o mundo). Falou também na palavra que limita, aquela que é mera repetição e, portanto, não tem capacidade para afetar imaginários no sentido desses divisarem ideais e possibilidades humanas de transformação. Associou essa última à condição do oprimido.

Quanto ao segundo movimento apontado por Dufour, a desinstitucionalização, fala o autor: toda instituição que venha interpor entre os indivíduos e as mercadorias referenciais culturais e morais próprios (desde a alimentação, vestuário, objetos, até

eventos sociais e culturais) passa a ser mal vista pelo novo capitalismo. Não só os Estados Nacionais são mal vistos, mas todas as instituições (sindicatos, associações, escolas, universidades, empresas) que constroem a livre circulação de mercadorias. Para o neoliberalismo “é preciso não apenas ‘menos Estado’, mas menos de tudo o que poderia entrar a circulação de mercadoria” (pois ao possuí-la é que encontramos a felicidade!) (2005, p. 197) e interferir na apropriação de lucros por aqueles que zelam por reproduzi-lo.

Contudo, o sistema tem seus limites, argumentamos nós. Seu desenvolvimento não é infinito. E as crises se apresentam quando esses limites se impõem. Quando isso ocorre, as mesmas instituições fadadas à atuação mínima são chamadas para salvar este sistema.

Desinstitucionalizar a vida social não pressupõe, contudo, eliminar a burocracia. Implica, sim, em nova forma de concebê-la, em que essa se torna mais ágil, mais centralizada, mais eficaz e, cada vez mais, anônima (sem rosto, como o capital). Esta lógica penetra sobremaneira os espaços em que atuamos como educadores. Atinge também nossos educandos, educandas.

Neste sentido, Freire tem contribuições importantes:

- Aceitar orientações de uma sociedade e de instituições pautadas pelo pensamento burocrático (seja ele explícito ou sutil), pelo autoritarismo e onipotência de quem quer que seja (processos sociais, instituições, pessoas ou formas de conhecimento) seria, para Freire, abdicar da liberdade de humanizar o mundo e humanizar-se.
- Sua visão institucional, que pode ser inferida do que afirma sobre a escola, é totalmente avessa à burocratização e à instrumentalização dos sujeitos que ela reúne.
- Ao mesmo tempo, concebe a escola como uma instituição presente e forte. A escola deve ser leve, alegre, mas visível, presente, diz o educador; capaz de acolher a criança com entusiasmo, compreendendo-a a partir das marcas culturais que aporta, das “discriminações que sofre”, de seus medos e encolhimentos, mas também capaz de trabalhar sua curiosidade, a disciplina intelectual de que necessita para aprender e se desenvolver e o respeito ao outro, seja da mesma geração ou não. É um lugar em que também as professoras e os professores se sentem respeitados, livres e desafiados a construir e expressar sua autoridade como orientadores do processo educativo. Portanto, é espaço onde se pode construir resistência e referência.

Para concluir

Creio ser possível, ainda que difícil, dirigir nossa utopia de transformar o mundo, desde o nosso mundo, pensando como constituir escolas abertas e presentes; educadores(as) acolhedores(as) e dotados de autoridade; educandos(as) dispostos à aprendizagem e a pensar o futuro.

O que sugerir como possibilidade de resistência à mercantilização da vida e da educação, especificamente?

- a) a luta pela posse da palavra pelos sujeitos e instituições educacionais: ouvir o educando, a educanda, fazer-se ouvir como educador, educadora, o que exige a formação de coletivos, em cada escola;
- b) um trabalho contínuo e cuidadoso para desenvolver competência para a construção coletiva de um discurso, por onde transmissões geracionais (de conhecimentos, valores e atitudes) ocorram e a ancoragem ao medo e sofrimento docente (decorrente do “não-sentido” de um estar-no-mundo-desumanizado e da perda da autoridade docente) se viabilize;
- c) a democratização dos espaços educacionais (pais, comunidade, dentro das escolas) e um trabalho que aponte perspectivas de futuro para os sujeitos da educação, na sua relação consigo (“ser-si”), como os outros, sua cultura (“ser-junto”) e com o ambiente (“ser-relação”).

Para isto é necessária a aposta no diálogo freireano, lugar de encontro de sujeitos reais, dotados de força e também de debilidades; sujeitos em perspectiva de conquista de espaço para ter o “mundo” e o “ser-no-mundo” como objetos de conhecimento e ação (aprender/ensinar); cientes, porém, da força e grandeza das relações de poder e das condições de opressão que diuturnamente enfrentarão no seu “que-fazer”.

Com isso, medos e sofrimentos, como também satisfações e alegrias, encontrarão sentido, pois estarão inseridos em algo que os excede: os sonhos possíveis, forjados no movimento de denúncia e anúncio que procuramos dar realce.

Referências

DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Sistematização, uma arte de ampliar cabeças. In: LIMA, Denise; FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca; DUTRA, Mara Vanessa. (Orgs) F. *Arte de ampliar cabeças: uma leitura transversal das sistematizações do PDA*. Brasília,

DF: Ministério do Meio Ambiente - MMA, 2006. p. 34-55.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca; FRANTZ, Marília Zancan. Para pensar, desde a universidade. LUFT, Hedi Maria; FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. (Orgs). *Freire na agenda da educação: educação ambiental e outros autores*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. v. 3. p. 133-142. (Coleção Educação popular e movimentos sociais)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. *Conceitos de Educação em Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa, 2006.

Informações: <http://seminariopaulofreirern.blog.br>



APOIO AO SEMINÁRIO

