

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**TEMAS GERADORES:
UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
GOIÂNIA**

Dilma Terezinha Rodrigues Calixto
Orientadora: Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi

GOIÂNIA
2004

DILMA TEREZINHA RODRIGUES CALIXTO

TEMAS GERADORES:
**UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Formação e profissionalização docente

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Mirza Seabra Toschi.

GOIÂNIA
2004

**TEMAS GERADORES:
UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
GOIÂNIA**

Dissertação defendida e aprovada, em 09 de agosto de 2004, pela banca examinadora
constituída pelos (as) professores (as):

Profª Drª Mirza Seabra Toschi - Orientadora

Profª. Dr.ª Lenita Maria Junqueira Schultz - UCG

Prof. Dr. Marcos Corrêa Loureiro - UFG

DEDICO

A fé e a esperança de todos aqueles que acreditaram neste sonho, dispondo de bondade e sacrifício.

Minha mãe, sobrinhos, irmãos, esposo e amigos.

Aos meus filhos Júnior e Renato, a minha filha Ana Clara meus amores, meu estímulo e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por oportunizar-me a vida e conceder-me as graças por intermédio de Nossa Senhora, dando-me forças para continuar minha jornada mesmo diante de tantos obstáculos.

À professora Lorena Marques, interlocutora importante para a realização deste estudo, bem como aos professores e professoras da escola Campo de Pesquisa, que abriram as portas de suas salas de aula permitindo-me vivenciar o desafio do “quefazer” educativo;

A professora Maria Helena Barcellos Café, por preparar-me para mais esta etapa na minha vida acadêmica, meu muito obrigado!

A professora Lenita Maria Junqueira Schultz, pelas valiosas contribuições e pelo pronto atendimento em participar das bancas de qualificação e defesa.

Ao professor Marcos Corrêa Loureiro, pela atenção em aceitar meu convite para compor esta banca de defesa.

Em especial à professora Mirza, que com paciência e dedicação, orientou-me na elaboração deste trabalho. Que Deus a abençoe!

À professora Maria das Graças Ferreira, pelo apoio na finalização deste trabalho.

À querida Lena, por assumir minhas tarefas domésticas me proporcionando mais tempo para dedicar-me à execução deste trabalho.

Aos meus sobrinhos Lis, Felipe e Jairo Júnior, meus ajudantes na digitação deste trabalho, colaboração sempre pronta e responsável.

Finalmente, a toda minha família e aos amigos que me incentivaram na conclusão deste trabalho. Aqui não poderia deixar de mencionar os colegas da 15ª turma de Mestrado da Faculdade de Educação e especialmente às amigas Rita de Cássia Carvalho e Lúcia dos Reis, pelos agradáveis momentos que passamos juntos no decorrer deste curso. Amo vocês!

“Se a esperança se radica na inconclusão do ser, é preciso algo mais para encarná-la. É preciso assumir a inconclusão de que me torno consciente. Ao fazê-lo, ela se torna crítica e já não me pode faltar esperança. A assunção crítica da minha inconclusão me insere necessariamente na busca permanente. O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do achado, mas mover-me na busca. Não é possível buscar sem esperança; nem, tampouco, na solidão” (FREIRE, 1995, p.87).

RESUMO

Esta dissertação tem por principal objetivo compreender os fatores que mais interferem no desenvolvimento da proposta de temas geradores na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia. Para tanto, direcionei meu olhar criticamente sobre a realidade do ensino, sobre a atuação e a formação dos educadores, buscando um entendimento acerca do papel que eles desempenham no processo ensino-aprendizagem, bem como os elementos que interferem na prática pedagógica do educador que, apesar de desejar mudanças em sua prática, resiste ferreamente em alterar os procedimentos que a envolvem. Trata-se de uma pesquisa com características etnográficas, construída mediante consultas literárias relacionadas ao tema, análise de documentos, uso de protocolos de registro e diário de campo, enfim, coleta de dados mediante observação nas turmas de segunda fase do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. O acompanhamento cotidiano do fazer pedagógico tornou-se imprescindível, com vistas a captar as interligações teórico-práticas presentes no dia-a-dia nas salas de aula da EAJA. Os dados foram analisados à luz do referencial histórico-dialético. Utilizei-me de leituras de autoria de Paulo Freire (1977, 1983, 1986, 1987, 1992 e 1995) Arroyo, (2001) Haddad (1991, 1994, 1999), Vasconcellos (2000), dentre outros. A análise dos dados teve como objetivo explicitar os elementos fundamentais para a construção de uma práxis pedagógica na EAJA, coerente com os anseios daqueles que a buscam. Os resultados da investigação indicaram que, diante da multiplicidade de variáveis que interferem na prática cotidiana, é de fundamental importância a participação dos educadores nas decisões a respeito do que se vai ensinar e de como vai ensinar, pois seu conhecimento acerca da metodologia em desenvolvimento é fundamental. A pesquisa desvelou também alguns elementos fundamentais na investigação do tema gerador como construção de uma práxis pedagógica que se articule aos interesses das classes populares, na perspectiva de uma educação crítico-democrática e transformadora, própria de uma administração popular.

ABSTRACT

The primary objective of this lecture is to comprehend the factors which most interfere with the development of the proposal of generative themes at the Education of Adolescents and Adults (EAJA) of the Goiânia Secretary of Education. As such, I focused on critically examining the reality of teaching and on the performance and training of educators, seeking an understanding of the role they play in the process of teaching-learning, as well as the elements which interfere in the pedagogical practice of an educator who, in spite of a desire to change this practice, resists changing the procedures involved. The research has ethnographic characteristics, constructed through consultation with the literature relating to the subject, analysis of documents and collection of data generated through the observation of classes at the second stage of Basic Education at a municipal public school. The process of following pedagogical behavior on a daily basis became indispensable, for the purpose of gathering theoretical-practical interconnections which rise during the daily routine in the EAJA classrooms. The data was analyzed in a historical-dialectical framework, making use of readings from authors Paulo FREIRE, Arroyo, Haddad and Vasconcellos, among others. The data was analyzed with the explicit objective of [identifying] the basic elements for the construction of a pedagogical praxis, at the EAJA, consistent with the desires of those that they seek. The results of my research indicated that, given the multiplicity of variables interfering with the daily practice, the participation of educators in decisions regarding what they will teach and how they will teach is of fundamental importance, since their knowledge of the developing methodology is fundamental for the realization of the generative theme as a construction of a pedagogical praxis which articulates the interests of the popular classes, from the perspective of a critical-democratic education in a populist administration.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRAC

INTRODUÇÃO	11
------------------	----

CAPITULO 1

CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E POLÍTICO DA EAJA NO BRASIL	19
1.1 A Política de Educação de Jovens e Adultos	19
1.2 A História da Educação de Jovens e Adultos	22
A. Da Colônia aos Anos 70	22
B. Anos 70/80 – Década da Suplência	26
C. Década de 90	28
D. 2003 – Inclusão Social – Uma Nova Política Educacional	30
1.3 Contexto Sócio-histórico da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no Estado de Goiás	32
A. A Educação de Adolescente, Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.	39
1.4 A Formação de Educadores na EAJA	42

CAPITULO 2

A CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO	50
2.1 Vida e Obra de Paulo Freire	50
A. A Educação Transformadora de Paulo Freire	52
B. A Teoria e a Prática em Paulo Freire	52
C. Saber: construção ou doação?	56
D. O Pensamento Freireano e suas Influências.....	59
E. O Paradigma Educacional de Paulo Freire	61

	28
2.2 Linguagem: Leitura de Mundo	66

CAPITULO 3

DIÁLOGO – ESPÍRITO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA	69
3.1 Diálogo	72
A. A educação dialógica	72
3.2 O conteúdo programático da educação dialógica	74
A. Relações Homens-mundo: base para a seleção dos conteúdos programáticos da educação	74
3.3 A investigação dos temas geradores	79
A. A temática significativa e as etapas da investigação	81

CAPÍTULO 4

TEMA GERADOR: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO	92
4.1 Buscando o campo de pesquisa	94
A. Conhecendo o campo de pesquisa	96
4.2 A Construção da Proposta Metodológica : O Olhar da Pesquisadora	98
A. A idas e vindas do planejamento	100
B. A resistência dos Educadores	103
C. Relações interpessoais	106
D. Formação docente	114
4.3 O Processo de Construção do Tema Gerador	122
A. Levantamento preliminar da realidade	123
B. Análise do material coletado	126
C. Problematização das falas significativas	128
D. Seleção do tema gerador	130
E. Planejamento de atividades de sala de aula valendo-se do tema gerador	137
Considerações Finais	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
ANEXOS	153

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, pretendo analisar o processo teórico-metodológico implementado na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia.

O interesse pelo assunto surgiu de minhas inquietações profissionais advindas de alguns anos de atuação no Projeto AJA (Projeto de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos), que tinha como objetivo garantir o acesso dos excluídos aos meios de produção cultural, ao trabalho, à arte, ao lazer, à comunicação, ao esporte, constituindo uma proposta alternativa de educação, que valorizava as expressões culturais, reconhecia valores e conhecimentos já adquiridos pelo alunos, fortalecendo a confiança e a auto-estima, contribuindo para que o educando exercesse plenamente a cidadania e participasse ativamente na construção de uma sociedade mais justa e humana.

Em face de tais características, no decorrer da execução do citado Projeto, foi sentida a necessidade de uma metodologia que tornasse significativo o processo educacional aos adolescentes, jovens e adultos. Diante disso, foi feita a opção por temas geradores, já que estes têm como suporte metodológico a educação dialética, crítica, transformadora e libertadora.

Foi garantida aos educadores do Projeto AJA uma proposta de formação semanal, além de uma avaliação de três dias consecutivos ao final de cada trimestre, denominada de “Avaliação Trimestral”. Esta contava, com todos os educadores do AJA, e tinha a finalidade de avaliar o processo ensino-aprendizagem, bem como de discutir coletivamente as especificidade desse projeto de experiência pedagógica.

As reuniões de formação tinham duração de três horas semanais, com momentos de estudo, relatos e trocas de experiências. A maioria dos educadores via nessas reuniões o momento de preparar-se e qualificar-se para a construção de projetos pedagógicos que considerassem modelos apropriados às características e expectativas dos adolescentes, jovens

e adultos. O acompanhamento dessas reuniões era feito mediante registros escritos, que posteriormente eram discutidos nas Avaliações Trimestrais.

Apesar do processo de formação propiciar momentos semanais e trimestrais de estudos e reflexões acerca da metodologia antes mencionada, muitas foram as dificuldades encontradas pelos educadores no desenvolvimento da proposta, ficando claro nas visitas realizadas às unidades escolares que a metodologia constituiu-se mais como discurso, ou seja, os educadores não conseguiram transpor a proposta teórico-metodológica para a prática.

Minha atuação neste Projeto se deu tanto no que diz respeito à coordenação/formação quanto na regência de sala. Nestes anos, vários foram meus questionamentos acerca do desenvolvimento desta metodologia, pois a construção de temas geradores aponta a necessidade da investigação temática como processo, busca, criação e interpretação da realidade. Sobre isso, Freire (1987) lembra que o conteúdo da educação não pode ser de “propriedade” do educador. Ele deve ser buscado na relação homem/mundo e homem/homem. Só assim haverá possibilidade de a comunidade desvelar o nível de compreensão que tem de sua própria realidade, buscando sempre, pela sua inserção nesta, superar o senso comum.

Os educadores, ao concluírem a etapa da investigação temática encontravam dificuldades em dar continuidade ao processo de construção dos temas geradores, retornando a trabalhar os conteúdos livrescos, sem, no entanto, assumir esta prática diante da equipe de formação, passando a ter um discurso totalmente contrário à sua prática. É preciso ressaltar todavia que, na implantação do Projeto AJA, os educadores nas reuniões semanais, ao longo dos dois primeiros anos, conseguiram levantar alguns temas que julgaram, pela convivência com seus educandos, serem significativos para estes. Após isso, construíram quatro redes temáticas⁷, ou mapas conceituais⁸, quais sejam: Identidade do Educando, Cultura, Trabalho e Educação em Saúde.

Por um período de aproximadamente três anos, a prática dos educadores envolvidos nesse Projeto foi orientada por esses mapas. Neste período, foi possível perceber que alguns educadores à medida que se familiarizavam com a proposta, introduziam nesses mapas outros eixos temáticos, de acordo com a necessidade de seu grupo de educandos.

Antes, porém, que o trabalho com os mapas conceituais fosse apreendido na sua

⁷ Conjunto de pré-temas que faz a ligação entre o tema gerador e os diversos sub-temas, formando um leque de temas e subtemas que se interligam.

⁸ Ver anexo 4.

complexidade, a coordenadora do referido Projeto, ao conhecer a metodologia desenvolvida pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) de Porto Alegre, concluiu que o trabalho desenvolvido no Projeto AJA não era condizente com a proposta de Paulo Freire. A partir daí, decidiu-se abandonar os referidos mapas, para que os educadores construíssem seu próprio tema gerador. Neste sentido, voltou-se à “estaca zero”, ou seja, os educadores voltaram para suas salas com a recomendação de que deveriam fazer a investigação temática com base na realidade local. Tal como a experiência anteriormente citada, o trabalho não passava da etapa de investigação, o que foi entendido como um retrocesso, pois a saída dos professores era voltar para aquilo que sabiam fazer, ou seja, usar o livro didático.

Esses fatos e meus questionamentos, conforme mencionado, despertaram meu interesse pelo tema abordado no presente trabalho. Busquei desenvolver a seguinte problemática: que fatores mais interferem no desenvolvimento da proposta de temas geradores da EAJA na SME? Na busca por responder a essa questão, procurei uma aproximação entre a formação dos educadores da EAJA e o desenvolvimento da metodologia pesquisada, objetivando conhecer os fatores que determinam esse processo na SME de Goiânia.

Para a apropriação desse conhecimento, escolhi inicialmente contextualizar histórica e politicamente a EAJA no Brasil e, especificamente, na SME de Goiânia, fazendo em seguida um estudo bibliográfico da teoria de Paulo Freire, empenhando-me em conhecer desde a raiz de sua história até a última versão acerca da metodologia por ele desenvolvida. Paralelamente a esse estudo, foi escolhida uma escola pública municipal do ensino noturno para constituir objeto dessa pesquisa. O critério da escolha foi a indicação da escola pela Divisão de Ensino Noturno do Departamento de Ensino (DEPE) dessa Secretaria, como a escola referência da rede municipal de ensino no desenvolvimento dessa metodologia.

Por se tratar de um estudo que procura apreender, no cotidiano da escola, o movimento da prática pedagógica, por meio das relações que se dão dentro dela, mas que são compostas e reveladoras de outros espaços sociais, optei pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, seguindo principalmente o referencial teórico de Menga Lüdke e Marli André (1986). A exposição deste estudo está organizada em quatro capítulos, que se seguem.

No primeiro capítulo, há um breve histórico da Educação Brasileira, que traz em seu seio as concepções e práticas pedagógicas vigentes nos diferentes períodos e os momentos mais significativos da EAJA. Este capítulo contempla ainda a formação de professores da EAJA, compreendida como um dos determinantes de mudança na prática dos professores,

pois, durante muito tempo, as ações voltadas à educação de jovens e adultos, eram concebidas, simplesmente como aquelas desenvolvidas por programas destinados à alfabetização de pessoas que não foram alfabetizadas na infância.

O capítulo mostra também que a EAJA é, ainda hoje, um tema atual que se soma a tantos outros da contemporaneidade. Afinal, 40 anos se passaram desde que Paulo Freire propôs uma prática alternativa de alfabetização de adulto, conforme citado no primeiro capítulo deste trabalho, e a realidade vivida pelos adolescentes, jovens e adultos continua radicalmente excludente.

São enfocadas, ainda, as bases legais da LDB – Lei n.º 9394/96 – que indicam a EAJA como uma modalidade de ensino com especificidade⁹ próprias. A especificidade desta, todavia, não é considerada, já que seus componentes curriculares devem pautar-se nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio do MEC. A EAJA lida com pessoas que já possuem, em relação às fases da vida, uma dinâmica sociocultural ativa, fazendo-se necessária uma mediação significativa na ressignificação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Como os alunos da EAJA, em sua grande maioria, são trabalhadores, o modo como esses estudantes podem dispor de seu tempo e espaço merece uma (re) significação mais rigorosa no que se refere aos componentes curriculares destes cursos. Com relação a isso, o Parecer CNE/CEB n.º 15/98 tem como regra metodológica a contextualização do currículo utilizado para os educandos com idade escolar própria da infância e da adolescência, para que os alunos da EAJA aprenda-os e mantenham seus significados básicos, recontextualizando-os conforme sua realidade. Dada, entretanto, a heterogeneidade da clientela da EAJA há necessidade de considerações cuidadosas, já que é “composta por adolescentes, jovens e adultos, com diferentes experiências de trabalho, de vida e situação social, compreendendo os valores e as práticas culturais já constituídos” (CURY, 2001, p. 157).

Apple (1995) afirma que, apesar de os currículos nacionais estarem hoje organizados, basicamente, em função do poder da coalizão direitista, é possível ainda perceber neste algumas vantagens. Estes primeiro capítulo discorre sobre essas vantagens.

⁹ A EAJA é considerada uma modalidade de ensino com especificidade própria, porque sua clientela é formada por adolescentes, jovens e adultos na sua maioria trabalhadores, maduros com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho.

O segundo capítulo apresenta a teoria de Paulo Freire, o que é feito mediante uma ampla abordagem do seu pensamento em relação ao processo de aprendizagem considerado como uma particularidade humana que ultrapassa em muito o sistema educacional e atinge todos os domínios da vida. Freire acredita que a educação tem seu sentido quando abre para o homem a realidade do mundo e da vida na sua constante evolução e modificação, de tal modo que ele se torne capacitado a participar ativamente desses processos de mudança. Paulo Freire considera o mundo como um domínio aberto à manifestação humana. Cada homem descobre e modifica o mundo por meio de sua própria percepção e no confronto com ele. Essa é a base para todo conhecimento do homem, que ele então compara com as percepções e conhecimentos dos outros.

Este capítulo finaliza com uma abordagem do conceito de linguagem apresentado por Freire, pois seu método, ou melhor, dizendo, sua Teoria do Conhecimento, foi desenvolvida a partir do que ele chamou de Leitura de Mundo. Para ele, uma palavra a ser aprendida é mais do que uma mera palavra, ela traz a concepção de mundo, da vida e é a comunicação da própria idéia de mundo de quem a enuncia. Aprender a ler e escrever ganha, então, um significado existencial, pois nesse processo o homem torna-se, pela sua percepção individual, consciente do seu mundo.

Para Paulo Freire, o aprendizado do aluno não se dá por meio de um método de memorização de conteúdo, mas por meio daquilo que é significativo para ele, em relação à sua realidade. Essa concepção ressalta a ação cultural, e seu conteúdo programático toma por base a vida e a linguagem dos alunos. Nesse sentido, o saber, como auto-consciência da própria cultura, deve ser a espinha dorsal e a base do processo de ensino. Nesse processo, a linguagem tem papel central, pois ela é o principal produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão.

A linguagem é considerada como o corpo do pensamento, no sentido de que linguagem e pensamento estão em intrínseca unidade. Uma unidade que é superior aos dois componentes separados, na qual o pensamento depende essencialmente da linguagem, que é não só veículo de toda cultura, mas um eixo para o pensamento.

A retomada dos princípios freireanos neste trabalho era imprescindível para a discussão do tema aqui abordado, já que, sem a clareza destes, o conteúdo do estudo aqui apresentado seria o que, na concepção de Freire, é chamado de palavras ocas, verbalismo, blabláblá.

No terceiro capítulo, é apresentada uma re-leitura da metodologia de tema gerador inaugurada por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido. Segundo Pernambuco* (1993), nessa obra é proposta a elaboração de programas educacionais, via interação dialógica da equipe interdisciplinar com a população participante do processo ensino-aprendizagem, na busca de situações que possam ser significativas e na definição de tópicos de interesse, sua seqüência e articulação.

Nesta re-leitura, foi possível identificar cinco etapas para o desenvolvimento do tema gerador, quais sejam: 1- levantamento preliminar da realidade local; 2- análise do material coletado; 3- círculo de investigação temática; 4- escolha dos temas geradores; 5- planejamento das atividades para sala de aula com base no tema.

Investigar o tema gerador, compreender o que é significativo nas dimensões analítica e vivencial, trabalhar com base nesse tema é trazer à tona as contradições e tentar ir além delas, superá-las, possibilitando a conquista de novos conhecimentos para todos os participantes do processo. Significa uma mudança profunda do olhar, na construção do diálogo, da aceitação honesta, mais do que isso, na busca das diferenças, e sua superação em construção coletiva.

O quarto capítulo destina-se a relacionar os conceitos apresentados no terceiro com os dados colhidos na escola campo de pesquisa, no período de agosto de 2003 a março de 2004. Nesse trabalho, foi utilizada a pesquisa qualitativa para a relação acima citada, uma vez que o enfoque etnográfico considera que a teoria vai se construindo paralelamente ao processo de pesquisa. Outra característica importante da pesquisa qualitativa, e que muito se satisfaz a este trabalho é a ênfase dada ao processo, isto é, naquilo que está ocorrendo e não ao produto ou aos resultados finais.

Dessa forma, a pesquisa consistiu no acompanhamento de uma prática pedagógica, o que possibilitou conhecer as concepções dos educadores sobre seus alunos, sobre a educação, o ensino e aprendizagem e como compreendem o processo de construção do conhecimento. Esses elementos foram fundamentais para a identificação dos obstáculos encontrados pelos educadores no desenvolvimento do processo teórico-metodológico estudado – objetivo precípua do presente trabalho.

Acreditando que, neste tipo de estudo, o objeto norteia a metodologia a ser adotada, e como compreender a prática pedagógica histórico-crítica, é objeto de estudo desta pesquisa, constatei a necessidade de estabelecer um diálogo da pesquisadora com alunos, educadores e funcionários da escola. Segundo Schultz (2001), na pesquisa qualitativa “o investigador deve

introduzir-se no mundo das pessoas a serem estudadas, conhecê-las, interagir com elas, permitir um conhecimento mútuo e ganhar a confiança dos investigados” (p.21). Dessa forma, é importante considerar que para o uso de instrumentos etnográficos é essencial o aceite dos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, reafirmo o objetivo de encontrar as causas que inviabilizam o desenvolvimento da proposta de temas geradores na EAJA da SME, com base na observação participante para a análise das práticas pedagógicas daqueles profissionais. Para tanto, acompanhei o trabalho pedagógico desenvolvido por estes, mediante observação sistematizada, que revelou dados empíricos registrados em trinta e cinco protocolos¹⁰ e levantamento documental. Esse material foi analisado à luz dos referenciais teóricos presentes na bibliografia consultada, na busca de compreender os fatores que interferem, seja de forma positiva ou negativa, na trama do processo educativo.

Houve a preocupação de utilizar os princípios da pesquisa qualitativa, segundo os quais o pesquisador pode manter contato direto e prolongado com o objeto investigado, a fim de acompanhar as implicações e o movimento do fenômeno pesquisado que advêm do contexto. Dessa forma, fez-se necessário, neste estudo, reunir as informações e analisá-las, disponibilizando-as aos informantes, a fim de que manifestassem suas reações sobre a relevância e a veracidade do que fora relatado (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Ao retomar o processo de investigação, busquei o aprofundamento das leituras que tratam da temática abordada, confrontando-as com as observações concernentes à prática pedagógica dos educadores, ao processo de formação recebido por estes e com a análise documental da SME, o que possibilitou estabelecer critérios de seleção¹¹ dos professores com os quais dar-se-ia prosseguimento à pesquisa, quais sejam: ser um professor que estivesse trabalhando com a metodologia de temas geradores ou que manifestasse o desejo em trabalhar segundo essa metodologia. Schultz (2001), com base em Bogdan e Biklen (1994), observa que a abordagem qualitativa nos possibilita o confronto das observações realizadas no campo de pesquisa com teorias já existentes, sem que isso implique a comprovação do referencial teórico utilizado na pesquisa.

A partir de janeiro de 2004, restringi minhas observações às turmas da segunda fase do Ensino Fundamental, especificamente das aulas dos educadores (as) que se envolveram no

¹⁰ A pesquisa contou com 35 protocolos de registros, totalizando 105 horas de contato com o objeto de estudo.

¹¹ No primeiro momento da pesquisa, a observação se estendia a todos os professores da escola, campo de pesquisa.

processo de construção do tema gerador. Este estudo, todavia, constitui-se em pesquisa qualitativa com característica etnográfica, que tem como foco da atenção a prática pedagógica dos professores de EAJA da SME de Goiânia, bem como o processo de formação no qual estes estão inseridos, objetivando desvelar a problemática a que me propus compreender com este estudo. O acompanhamento cotidiano do fazer pedagógico tornou-se imprescindível, com vistas a captar as interligações teórico-práticas que se efetivam no dia-a-dia nas salas de aula da EAJA.

A análise dos dados teve como objetivo explicitar os elementos fundamentais para a construção de uma práxis¹² pedagógica, na EAJA, coerente com os anseios daqueles que a buscam. Uma práxis que possibilite ao educando a apropriação, por meio do processo ensino-aprendizagem, dos conhecimentos e habilidades, de forma crítica, para que possa situar-se no tempo e espaço, como agente de mudança da sua realidade social.

Investigar uma prática docente é uma tarefa complexa, porém fundamental para produzir saberes que se aproximem ao máximo da realidade. Essa busca está intimamente relacionada a um processo de articulação constante entre a investigação empírica e os fundamentos teóricos.

Ressalto, portanto, que me utilizei da pesquisa qualitativa para realizar a coleta e a análise dos dados observados. Para a constituição de um olhar crítico sobre a realidade do ensino, sobre a atuação e a formação dos educadores, busquei leituras de autoria de Paulo Freire (1977, 1983, 1986, 1987, 1992 e 1995) Arroyo, (2001) Haddad (1991, 1994, 1999), Vasconcellos (2000), dentre outros. A opção por esses autores se deu em função da concepção que possuem de homem, educação, sociedade, ensino-aprendizagem, papel e formação do professor.

Mediante exercícios de reflexão sobre os dados empíricos e teóricos, na tentativa de articulá-los, procurei compreender o objeto em questão, com base na concepção de que a educação se situa sempre em um dado contexto sócio-histórico e econômico, numa realidade multidimensional

⁶ Ação-reflexão-ação, ou seja, é o processo no qual se dá o círculo da investigação. Paulo Freire também usou esta expressão para explicar o sentido da palavra verdadeira, isto é, a palavra como instrumento de transformação.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E POLÍTICO DA EAJA NO BRASIL

... Somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a História como tempo de possibilidade se não reconhecemos o ser humano como ser da decisão, da ruptura... (FREIRE, 1995, p. 23).

1.1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

As transformações ocorridas na reestruturação do capitalismo atribuiu à educação escolar um importante papel nas estratégias de modernização econômica. Em meio a um discurso produtivista que confere ao processo educativo escolar uma importante centralidade no desenvolvimento socioeconômico do País, tem havido uma crescente desobrigação do Estado em face dos direitos sociais, dentre eles, a educação escolar pública. A EJA tem sido uma das modalidades de ensino alijadas deste processo.

Segundo Antunes (2001), estas intensas transformações estão alicerçadas na internacionalização do capital e nas novas tecnologias de base microeletrônica. Para o autor, economicamente, o mundo é visto como uma unidade operacional única, na qual a crescente integração e a universalização da economia atuam além das fronteiras de Estado. A este processo de integração e universalização deu-se o nome de globalização, que se sustenta em novas formas de organização de trabalho e produção. A emergência, nas duas últimas décadas, de um novo paradigma produtivo, baseado em tecnologias flexíveis, na microeletrônica e nas novas formas de energia, constitui a base destas transformações. A aceleração das comunicações e dos transportes nos coloca num mundo único, “encurtando” as distâncias e possibilitando, em tempo real, o acesso a informações e conhecimentos que estão sendo processados nos mais longínquos espaços do planeta (ANTUNES, 2001).

Evangelista (1997) ressalta que o processo de globalização se “manifesta na produção

da exclusão, na produção de lixo humano, na destruição do planeta, [...] (p.3)”. Isso porque, utilizando-se das facilidades dos meios de comunicação, as grandes potências atraem nações, mesmo as mais atrasadas para seu modelo de civilização, forçando-as, em nome do progresso, a adotarem seu modo de produção, mesmo que este não atenda a suas reais necessidades.

Bianchetti (2001) afirma que, se as últimas décadas do século XX foram caracterizadas como épocas de transformações intensas no plano sociopolítico, cultural e econômico, conformaram uma época de crises e incertezas. A alternativa política neoliberal constitui um mecanismo de recomposição capitalista que visa a aumentar os níveis de acumulação de capital, modificando o padrão de exploração da classe trabalhadora. Bianchetti (2001) ressalta que a prioridade é posta na acumulação ampliada de capital, para assegurar altos níveis de competitividade no mercado mundial, e com isso ocorre significativa redução do setor público, diminuindo o intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. Segundo Antunes (2001), as conseqüências sociais desta alternativa política podem ser constatadas pelos índices crescentes de exclusão e marginalização social, pela diminuição dos postos de trabalho e perda de direitos sociais, que foram obtidos por meio de ampla e longa luta histórica da classe trabalhadora. Assim, a progressiva desobrigação estatal para com as políticas sociais, aliada às transformações no plano tecnológico e produtivo, cuja tendência é a diminuição dos postos de trabalho, acirra a exclusão social, aprofundando os níveis de pobreza, não só em países pobres do Sul, como também nas economias capitalistas avançadas.

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des) sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; tornando-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu com “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (ANTUNES, 2001, p.17).

As políticas neoliberais e neo-conservadoras, na visão de Bianchetti (2001), buscam aliar as políticas educacionais às lógicas do mercado – “teoria do capital humano”. Assim, a educação adquire centralidade, estando associada a uma concepção produtivista de educação. Do trabalhador são exigidas competências sociais e cognitivas que conformam um perfil profissional adequado à nova configuração social.

Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa

lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. Deste modo o neoliberalismo, ao rejeitar a planificação social, deixa livre às leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo. O mecanismo do mercado é auto-regulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo como a oferta proveniente das instituições educativas (BIANCHETTI, 2001, p. 94)

No Brasil, há uma evidente preocupação com o papel da educação na tarefa de integrá-lo à economia mundial, competitiva e globalizada. Esta concepção produtivista é também difundida por organismos internacionais, como o Banco Mundial, cujos esforços situam-se no ajustamento da educação às demandas requeridas pelas transformações econômicas e tecnológicas advindas da globalização. No bojo dessas transformações, a EAJA assume um caráter de educação compensatória, cumprindo, assim, o seu papel nas políticas sociais, qual seja, o de desenvolver ações que orientam uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências no modelo social. Oliveira (2001) salienta que as mudanças nos padrões produtivos demandam habilidades que não podem ser preparadas em treinamento de curto prazo – como é o caso da suplência – necessitam ser desenvolvidas em um sistema educacional regular. Neste sentido, a melhoria da qualidade da educação e a elevação do nível de escolaridade tornaram-se reivindicações comuns de grupos sociais historicamente opostos na divisão social do trabalho.

O autor, entretanto, adverte que

A vinculação de maior escolaridade ao acesso ao mercado de trabalho contribui para a formação da idéia irreal de que a quem tem educação não faltarão empregos. A noção de empregabilidade, amplamente difundida no Brasil nesta década, tem colaborado para o entendimento de que são os desempregados os culpados pela sua condição, justamente por não se terem esforçado em busca de maiores qualificações e escolaridade. Essa tem sido a justificativa de muitos programas de escolarização de adultos (OLIVEIRA, 2001, p. 113).

O discurso de favorecer educação escolar a todos faz supor que existe uma coincidência entre os "interesses" dos capitalistas e a aspiração dos trabalhadores por se educarem, unindo atores sociais que até então tinham motivações antagônicas. Na verdade, a atual defesa de oferta da educação básica visa a assegurar a reprodução ampliada de capital, inserindo-se, portanto, no seio das inúmeras contradições inerentes aos dilemas da burguesia, em face da educação do trabalhador. Segundo Oliveira (2001), o predomínio de uma concepção produtivista nas atuais políticas educacionais, “firmado pelos nove países em Jomtien, na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em 1990” (p. 11), ao mesmo

tempo que se baseia no discurso da equidade e democratização, estimula a exclusão de determinadas modalidades de ensino, por meio de desobrigação governamental.

Objetivando analisar a EAJA nesse contexto tão complexo e cheio de antagonismos, farei uma breve descrição do caminho percorrido pela EJA no contexto sociopolítico, procurando, na medida do possível, traçar uma linha crítico-reflexiva desse projeto.

1.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Paulo Freire (1987) afirma que o homem, como ser histórico, vive e transpira história, porque tudo que faz está ligado a uma rede complexa de situações, que não se deu, nem se dá por acaso. Tal rede é produto da construção e da interação dos homens, nas sociedades, com valores, conhecimentos, técnicas, modos de pensar em uma dada sociedade, em um dado momento histórico. Assim, serão destacados alguns momentos da trajetória da EAJA, para que essa possa ser compreendida do ponto de vista de sua historicidade e da conexão com episódios da história brasileira, uma vez que a educação dos/as trabalhadores/as sempre ocupou destaque quando os governantes do País necessitavam, por exemplo, de mão-de-obra qualificada.

É um desafio extremamente complexo (re) contar a história EAJA no Brasil, pois a oferta dessa modalidade de ensino compreende uma pluralidade de experiências, abrangendo um significativo universo de práticas não-formais e formais de escolarização, de profissionalização ou até mesmo de organização popular. Assim, aqui me proponho a realizar uma breve passagem por diferentes tempos na história da EAJA no Brasil, com destaque na última década.

A. Da Colônia aos Anos 70

As ações na EAJA datam do Período Colonial, quando os Jesuítas transmitiam princípios religiosos e ensinavam ofícios ao indígenas e, mais tarde, aos escravos.

No Império, a Constituição de 1824 garantiu instrução primária para todos os cidadãos, porém essa premissa não passou de intenção constitucional. Para Beisiegel (1974, p. 37),

[...] no Brasil colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do Império [...] é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção colonial [...] que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há de realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante este período e nessas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem.

Na Primeira República, a Constituição de 1891 apontou a descentralização do ensino público, colocando sua responsabilidade às Províncias e Municípios. Essa mesma Constituição excluiu os analfabetos da participação pelo voto (no censo de 1920, 72% das pessoas acima de cinco anos permaneciam analfabetas).

Haddad (1999) assinala que o efetivo destaque para a educação de jovens e adultos não se caracterizava como fonte de pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940 na atribuição de competências à União, aos Estados e Municípios, quando foi considerado, pela primeira vez, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória como direito de todos e dever do Estado.

Na pesquisa realizada por Haddad (1991, p.22), encontra-se este marco histórico. O autor enfatiza que a década de 40 foi o período em que o Estado realizou ações possibilitando a escolarização dos excluídos.

No Brasil a educação de adultos se constituiu como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é nessa década que começou a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola.

Dada a repercussão internacional dos índices de analfabetismo, em 1945 foi regulamentado o Fundo Nacional do Ensino Primário, cujos recursos seriam destinados ao ensino supletivo de adolescentes e adultos (HADADD 1991).

A UNESCO reforçou a preocupação com esse segmento da população nos países considerados “atrasados”, o que, de certa forma, pressionou o então Ministério da Educação e Saúde a criar, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos que, até o fim da década de 1950, desenvolveu o atendimento com a utilização da infra-estrutura de Estados e Municípios.

Neste mesmo ano, ocorreu a primeira iniciativa Federal, com a realização da primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos. Em 1952, foi iniciada a Campanha de Educação Rural e, em 1958, a segunda Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958, representou um marco na história desse segmento populacional, porque as preocupações dos educadores não se restringiram ao direito dos adultos à educação, mas focalizaram a qualidade das práticas pedagógicas até então desenvolvidas na formação do cidadão.

Paiva (1987) relembra que, no Seminário Regional preparatório ao Congresso, que contou com a presença de Paulo Freire, discutia-se

a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o homem e não para o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de auto governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educado [...] renovação dos métodos e processo educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais” (PAIVA, 1987, p. 210).

Outras iniciativas na área foram tomadas envolvendo, inclusive, aquelas ligadas aos movimentos sociais da sociedade civil e a outros aparatos governamentais.

É de fundamental importância destacar a influência de Paulo Freire, quando propõe uma prática alternativa de alfabetização de adulto, levando em conta o próprio universo vocabular e existencial dos/as alfabetizando/as, pois Freire passava a afirmar, com veemência, que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1987).

Como exemplos significativos dessas iniciativas, podem-se destacar, segundo Paiva (1987), os programas do MEB – Movimento de Educação de Base – , o Movimento de Cultura Popular de Recife (ambos iniciados em 1961); dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria de Educação de Natal /RN e outras medidas de caráter regional ou local.

Em 1964, o Ministério da Educação organizou o último dos programas sociais, o

Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, com o qual as inúmeras experiências de alfabetização de educação de adultos desapareceram ou regrediram em consequência da repressão.

Para Paiva (1987), na ditadura militar que durou a década de 70, as ações educativas de alfabetização e pós-alfabetização dirigidas aos adultos foram sendo paulatinamente retomadas ou criadas, constituindo referências para muitos dos atuais movimentos de educação. Nesse sentido, Hadadd afirma:

As novas idéias e diversas práticas estimuladas no período anterior ao golpe, depois de reprimidas, vão gradativamente se recompondo e exercendo influência fora do aparelho do Estado, no campo do movimento social, em espaços de educação popular junto à sociedade civil [...] renasciam, durante a década de 70, movimentos de educação que reinventavam ações junto aos grupos populares como práticas de organização, mobilização e conscientização na luta por melhores condições de vida (HADDAD, 1991, p.31).

Essas práticas populares foram assumidas pelas Igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, influenciadas por concepções da Educação Popular e marcadas, fortemente, pela intencionalidade política (Paiva, 1987).

Ao lado dessas práticas, a partir de 1969, o Governo Federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral – e o Ensino Supletivo.

O Mobral foi desenvolvido no território nacional com o objetivo de oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos, mediante um imenso controle federal, centralizado, com as mesmas características

das campanhas de alfabetização comuns até os anos 60 em países do terceiro mundo, sendo concebidas como uma ações que se extinguiriam após resolver o problema do analfabetismo, tinham baixa articulação com o sistema de ensino básico. Por sua presença maciça no País e sua capilaridade, pôde servir para legitimar a nova ordem política implantada em 1964 (HADDAD, 1991, p. 38).

B. Anos 70/80 – Década da Suplência

Segundo Paiva (1987), ao Mobral somou-se a partir de 1971, o Ensino Supletivo, que tinha como tarefa a escolarização correspondente ao Ensino Primário. Diferentemente das Campanhas e de Programas anteriores, essa proposta educativa aproximou-se da concepção de Educação Básica.

Tomando por base a escola regular – Fundamental e Média, a organização do Ensino Supletivo foi definida na antiga lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 5692/71 – e continuou a vigorar, em seus traços gerais, na nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei n.º 9394/96). Possuía estrutura própria, equivalente ao Ensino Fundamental (ensino de 1.º grau), definia objetivos, estabelecendo as formas de atendimento, mas resguardando a flexibilidade no currículo, sua principal característica.

Para Paiva (1987), uma das principais características da Suplência foi a incorporação das práticas do ensino regular mantendo a idéia “da aceleração escolar” (quatro anos em quatro semestres). A exemplo disso, a nova LDB diminui significativamente a idade legal para prestação dos exames de certificação, segundo o art. 38, § 1º, incisos I e II: maiores de 15 anos para o Ensino Fundamental, e maiores de 18 anos para o Ensino Médio.

A autora destaca a importância de compreender a Suplência, pois até aquele momento os conhecidos Centros de Ensino Supletivo estão presentes em todo o território nacional.

Haddad (1999) afirma que uma das importantes conclusões de pesquisa realizada pela ONG Ação Educativa¹³ diz respeito às três trajetórias escolares básicas das pessoas que buscavam a Educação de Jovens e Adultos nas décadas de 70/80, quais sejam:

- jovens e adultos em idade escolar que ingressaram recentemente nas fases iniciais da escola fundamental e aspiravam à continuidade de estudos;
- adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram, freqüentemente motivados ou pelo ingresso no trabalho ou em razão de deslocamentos populacionais;
- adolescentes que ingressaram e cursaram (permanente ou intermitentemente) a escola regular, mas acumulavam grandes defasagens entre a idade e a série cursada” (Haddad, 1999, p. 42).

¹³Ação Educativa é uma organização não-governamental que presta serviços para os governos e outras instituições. Tornou-se referência nacional e internacional no que diz respeito a políticas de educação e juventude. Tem como objetivo promover a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável. Desenvolve e apoia projetos voltados para a educação e a juventude.

O princípio da flexibilidade era o principal componente diferenciador do Supletivo em relação ao ensino regular, traduzindo-se na legislação e na prática educativa em diferentes modalidades de organização do ensino e as formas de interação dos alunos com a escola. As modalidades previstas na origem do Ensino Supletivo e que vigoram até hoje são Centros de Estudos, Cursos Supletivos e ensino a Distância e Exames Supletivos (PAIVA 1987).

Paiva (1987) aponta três princípios norteadores do Ensino Supletivo, a saber:

a) flexibilidade, princípio que permite atender à diversidade de contextos educacionais em que se haveria de dar o atendimento ao adulto; b) identidade própria, que deveria basear-se também nas características desse público, assim como em suas necessidades específicas e finalmente c) metodologia apropriada.

Para Haddad (1999), “a idéia de uma nova doutrina e de uma nova metodologia estava fundada em dois pressupostos: os grandes números que este ensino encerrava e [o] tipo de aluno definido basicamente em termos de idade” (p.48).

Ao lado da precariedade que acompanhou toda a implantação do ensino supletivo, o segmento a que se destina é atendido, em grande medida, por meio de modalidades não-presenciais, nas quais a baixa interação professor(a), aluno(a) e a flexibilidade de organização associam-se a baixos custos de funcionamento, demandando baixos investimentos (PAIVA, 1987).

Ao lado disso, a sua implantação coincidiu com a modificação do seu alunado, tornando-se crescentemente mais jovem, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a Suplência – especialmente a de 5.^a a 8.^a série – pôde converter-se em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens, em função do baixo desempenho na escola regular. Cabe lembrar que a expressão ‘aceleração de estudos’, apesar de ter sido e ser até os dias atuais muito utilizada, foi mal compreendida pelos educadores que deram ênfase, especialmente, à quantidade em detrimento da qualidade.

Assim, condensaram os conteúdos da educação das crianças, oferecendo-os aos adultos em dosagem menores, sem nenhuma preocupação com a qualidade. Para Paiva (1987), um dos problemas enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos é a inadequação das práticas pedagógicas às necessidades e características próprias desses grupos. Essa inadequação concretiza-se no uso de materiais didáticos e orientações metodológicas impróprias, bem

como conteúdos transpostos acriticamente da escola regular destinada a crianças, ações incongruentes com as características de aprendizagem dos jovens e adultos, entre outros.

C. Década de 1990

Esta década, na opinião de Gadotti (1995), foi de profundas transformações paradigmáticas, atingindo a Educação de Jovens e Adultos do ponto de vista político, jurídico e pedagógico.

No final de 1985, o Mobral foi extinto nacionalmente e substituído pela Fundação Educar, que foi criada com a atribuição de “fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos, prevendo apoio técnico e financeiro a prefeituras municipais ou associações de sociedade civil” (BEISIEGEL, 1997, p. 42).

A partir de 1986, muitos grupos de Educação Popular que se encontravam em fase de retração devido à crise econômica puderam ampliar sua atuação em Alfabetização de Adultos, por meio de convênios firmados com a Fundação Educar, que repassava recursos financeiros para a ajuda de custo aos educadores e para a aquisição de material didático.

A crise da Educação de Jovens e Adultos, segundo Beisiegel (1997), aprofunda-se no governo de Fernando Collor de Mello, com as mudanças políticas ocorridas no Ministério da Educação. No final de 1987, o Ministro da Educação, Carlos Alberto Chiarelli, cortou verbas da Fundação Educar, o que a levou à extinção.

Tanto os grupos que estavam iniciando o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos como os que haviam expandido sua atuação viviam uma situação muito complicada em virtude da falta de recursos para manter os projetos.

Diante dessa situação, afirma Gadotti (1995), o governo federal criou, em substituição à Fundação Educar, criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC – que nem foi implementado, pois o terceiro Ministro da Educação, Prof. José Goldemberg, explicitou seu desinteresse pela Educação de Jovens e Adultos com a seguinte declaração no Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, em 12 de dezembro de 1991:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos

recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (GOLDEMBERG apud. PAIVA, 1995, p. 5).

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos no período pós Collor, tenta-se um fortalecimento da discussão que vinha se dando em torno da implementação de um programa sistemático não apenas de alfabetização, mas de garantia do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos. Prova disto foi a composição da Comissão Nacional, com educadores que coordenaram os debates desta temática, em torno do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003. É desse esforço que nasce o documento: Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos (GADOTTI, 1995).

O autor referenciado ressalta que nos anos que se seguiram à elaboração do Plano Decenal houve outro debate, rico para a educação brasileira, com vista à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Para a Educação de Jovens e Adultos, no entanto, apesar de a lei abordar a necessidade de escolarização dessa clientela em seus diversos artigos,¹⁴ ela também significou um enorme retrocesso, pois acabou reduzindo essa educação a cursos e exames supletivos, na verdade, mais exames do que curso, diminuiu também a idade para a prestação dos exames, conforme dito anteriormente, o que caracteriza um incentivo aos jovens de abandono das classes regulares de ensino. A este respeito é bom lembrar que, com a exclusão do montante de alunos dos cursos supletivos do censo que garante o repasse dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (HADDAD, 1994), esta modalidade de ensino ficou praticamente sem verbas para sua viabilização.

O governo de Fernando Henrique Cardoso teve como característica básica a política neoliberal, que tem como objetivo o aumento das taxas de acumulação de riqueza e para isso exigem-se dos trabalhadores nova e diferenciada qualificação para atuar em uma economia centrada na informatização, novas habilidades no campo interpessoal, maiores capacidades de comunicação, abstração, flexibilidade e capacidade de integração. Este novo perfil de trabalhador levou o governo a retomar as campanhas momentâneas de erradicação do analfabetismo, pois esta era a única forma de dar um mínimo de preparo ao trabalhador brasileiro, a fim de ele poder competir no mercado.

Nesse sentido, as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, nesse governo resumem-se em:

¹⁴ Ver LDB 9394/96 Art. 4º. Incisos I, VI e VII; Art. 5º Parágrafo 1º inciso I e Parágrafo 5º. Art. 10 inciso II; Art. 32 Parágrafo 4º; Art. 34 Parágrafo Iº; Art. 37, Seção V e art. 39.

- Programa de Alfabetização Solidária, que tem como papel a mediação entre parceiros públicos e privados para ações que visem a reduzir os índices de desigualdades e as condições subumanas do povo. “ O programa foi concebido com o propósito de desencadear ações que buscassem combater uma das piores formas de exclusão social: o analfabetismo” (MACHADO, 200, p. 92).
- Proposta de Educação a Distância, com a utilização intensa da teleducação. Esta modalidade, segundo Machado (2001), não oferece respostas satisfatórias às necessidades dos adolescentes, jovens e adultos que nela ingressam e tem um caráter inadequado, pois está desvinculada do atendimento contínuo do processo de educação no Ensino Fundamental.

D. 2003 – Inclusão Social – Uma Nova Política Educacional

O Presidente Luís Inácio Lula da Silva implantou oficialmente o projeto de erradicação do analfabetismo. Para ele, é fundamental que o Brasil pense sobre o tema como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro.

Batizado de "Brasil Alfabetizado", integrante do plano de governo para Educação do Presidente Lula, o Projeto apresenta propostas específicas para a alfabetização de jovens e adultos. De acordo com o Plano, este setor é o mais fiel retrato da desigualdade, da exclusão, da discriminação e da injustiça no País.

Os baixos índices de escolaridade desse agrupamento da população confirmam a teoria apresentada no plano de governo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2002, cerca de 13% da população brasileira economicamente ativa era analfabeta (aproximadamente 20 milhões de pessoas acima de 15 anos).

Visando a reduzir este número, o governo federal propõe a implantação de um programa para erradicar o analfabetismo absoluto de jovens e adultos num prazo de quatro anos, envolvendo os diversos segmentos da sociedade civil organizada e os três níveis de governo. No desenvolvimento do Programa, pretende-se valorizar as experiências¹⁵ locais e

¹⁵ Exemplo dessa iniciativa é o Projeto AJA Expansão da SME de Goiânia. O AJA Expansão é um Projeto de alfabetização da SME em parceria com outros órgãos públicos municipais, estaduais ou federais e com organismos da sociedade civil. Propõe a ampliar o atendimento no Ensino Fundamental de adolescentes, jovens e adultos, contando com uma carga horária diferenciada e ministrada por educadores populares, originados da própria comunidade.

garantir o empenho de todas as forças sociais e políticas, possibilitar o atendimento da demanda ao Ensino Fundamental e Médio dos trabalhadores que ainda não os completaram.

Responsável pela implementação destes projetos, o ex-ministro da Educação, Cristóvão Buarque, começou a trabalhar na proposta desde sua posse. Para isso, procurou conhecer as ações já existentes nas instituições de ensino superior e conclamou a participação dos estudantes universitários no combate ao analfabetismo. Na reforma ministerial, o Ministério da Educação passou ter a sua frente Tarso Genro, que garantiu dar continuidade a esse programa.

Até o presente momento, não se tem conhecimento dos resultados destes programas, apesar de o MEC ter anunciado que têm obtido respostas muito positivas¹⁶ e que diversas IES (Instituição de Ensino Superior) já apresentaram projetos para alfabetizar jovens e adultos em todo o país. Entidades que congregam dirigentes do Ensino Superior, como o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), por exemplo, também já manifestaram o seu apoio às propostas governamentais.

Segundo o ex-ministro Cristóvão Buarque, em entrevista concedida no dia 12 de dezembro de 2003, a Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo do MEC conseguiu cumprir suas metas para 2003: alfabetizou 3 milhões de jovens e adultos. De acordo com ele, “Tem muita gente achando que alfabetizar adultos é jogar dinheiro fora. É triste, lamentável, ter de explicar porque alfabetizamos não apenas jovens, mas também velhinhos”, disse Cristóvão. Citou várias razões para alfabetizar jovens e adultos: “a alegria de poder escrever o nome dos parentes; de escrever o próprio nome; de ler a Bíblia ou o livro da sua religião; de conhecer a Bandeira do Brasil e poder entender o que nela está escrito”, exemplificou. Na sua opinião, alfabetizar significa adquirir cidadania e bem-estar. “É um gesto de decência nacional, estamos pagando uma dívida”. Segundo ele, “há alegria nos olhos quando se aprende a ler”. O ex-ministro acentuou que as pessoas alfabetizadas exigirão a continuidade dos estudos e que o MEC o propiciará, já que esta é uma prioridade do governo. “Não queremos ter apenas cientistas. Para se fazer a ciência brasileira, é preciso que não haja

¹⁶ O MEC anunciou que técnicos da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo visitarão, ainda no 1º semestre do corrente ano, 60 classes de alfabetização em quase todos os estados brasileiros. Esta será a primeira etapa da avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, que prevê a aplicação de testes em 1.200 alfabetizandos. O andamento será avaliado com base nas respostas aos questionários que serão aplicados aos alfabetizandos, a 60 alfabetizadores e a 13 gestores das instituições conveniadas ao MEC. O sistema de avaliação, elaborado pela consultora Vera Marsagão Ribeiro, que é coordenadora geral de projetos da Ação Educativa, tenta verificar os resultados finais da aprendizagem. Para tanto, submete alfabetizandos a uma avaliação de leitura e escrita. Os dados serão tabulados e analisados para indicar o nível de conhecimento dos alunos. (WWW.mec.org.br – acesso em 12/04/04, 16h50min).

mais analfabetos,” afirmou o ministro.

“O Ministério superou a meta estabelecida para este ano, que era de 3 milhões de alfabetizados, este é um número histórico e representa um trabalho de parcerias, que une Governo Federal, estados, municípios, empresas privadas, organizações não-governamentais, organismos internacionais e instituições civis contra o analfabetismo”, afirmou o ex-secretário Extraordinário Nacional de Erradicação do Analfabetismo do MEC João Luiz Homem de Carvalho.

Noventa e sete entidades são responsáveis por alfabetizar 1.173.309 pessoas sem auxílio de verbas federais, já que os recursos para estes programas, conforme citado anteriormente, serão do que o governo chamou de “parceiros”. Para alcançar essa marca, são empregados 58 mil alfabetizadores. Do total de pessoas em processo de alfabetização, 51% são homens, 74% têm cor parda e 37% habitam na área rural. “O Programa Brasil Alfabetizado” alcança 1.800 municípios brasileiros; destes, 815 são atendidos pelo Programa Fome Zero. Em 2003, foram investidos R\$ 181.820,00. A região Nordeste recebeu 62% da verba destinada ao programa.

O *Brasil Alfabetizado* desenvolve ações para aprofundar os benefícios do “Programa de Leituração”. O MEC criou o *Projeto Agente de Leitura*, pelo qual os carteiros entregam obras aos recém-alfabetizados. A expectativa é de que eles possam entregar três milhões de livros em 2004. Os carteiros registrarão se a pessoa já leu o livro. Depois de lidas, as obras serão trocadas por novos títulos e encaminhadas a outras famílias, formando assim um círculo de leitura. (BRASIL/MEC,2004, acesso em 12/12/03 e 26/03/04).

1.3 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTE, JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE GOIÁS

Segundo Machado (2001), a organização de uma estrutura administrativa e pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Estado de Goiás, deu-se a partir da década de 1940, período em que se desencadeou campanhas de alfabetização tanto nas cidades, como no meio rural. Isso levou a União, mediante a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a impor aos Estados a criação dos serviços estaduais de educação de adultos. A autora ressalta que, nessa década, o Estado contava com aproximadamente 1.400

professores, dentre estes 818 eram leigos e 582 normalistas. Esses são dados que levaram Machado (2001) a concluir que, “as condições dos professores que assumiam as classes de educação de adultos nas campanhas eram ainda mais precárias” (p.50).

O Estado de Goiás, afirma Machado (2001), na década de 1950, contava com 480 classes de Educação de Adultos, número bastante pequeno se comparado com o de outros estados e do Distrito Federal, pois isto representava menos de 3% para um total de 16.500 classes distribuídas em todo País.

As dificuldades e a lentidão para o cumprimento das promessas em relação à erradicação ao analfabetismo são reveladas após as décadas de 1940 e 1950, gerando um descontentamento, o que levou a uma busca de alternativas, inserindo-se neste contexto os movimentos populares de educação e cultura da década de 1960. As campanhas nacionais são ferreamente criticadas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, (1958), fato que conduz a uma mudança na concepção de educação, que passa a dar destaque ao direito à escolarização de todos, atribuindo ao professor o papel de mediador da aprendizagem (MACHADO, 2001).

Na década de 1960, segundo Machado (2001), as discussões acerca do papel da educação tomavam grande espaço no cenário da EJA, pois Paulo Freire, com base em suas experiências de alfabetização pelo interior do Nordeste, propôs reflexões que apontavam a necessidade de um educador comprometido com a transformação da realidade e, nesse sentido, comprometido com a conscientização de seus alunos.

Nesse período, sustenta a mesma autora, a Igreja Católica instituiu o Movimento de Educação de Base (MEB), importante agremiação que repercutiu, em todo País, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, mas que teve uma presença significativa também no Estado de Goiás. Este movimento, segundo Machado (2001), contou, como sua primeira expressão, o trabalho das escolas radiofônicas. Citando Canesin, (1988) completa:

Em Goiás, o Movimento de Educação de Base, iniciou-se em setembro de 1961, quando foi instalado em Goiânia, o SETERGO (Sistema Radiofônico de Goiás). [...] No primeiro ano, funcionaram 30 escolas nos municípios mais próximos de Goiânia [...] (p.85)

Leite (apud MACHADO,2001) salienta que, neste período, vários grupos de jovens que atuavam no movimento estudantil secundarista e universitário constituíram o Instituto de Cultura Popular, órgão estadual que congregou os pequenos movimentos. O Instituto tinha

como objetivo, além de realizar caravanas culturais, com apresentações teatrais, desenvolver projetos de alfabetização, que visava à formação de educadores populares.

De acordo com Machado (2001), Goiás não se diferenciou dos demais Estados em relação à repressão do regime militar a essas experiências populares em educação. Ressalta que dentre os movimentos populares desse período, apenas o MEB mantém suas atividades de alfabetização de adultos, reformulando sua prática e seus princípios.

Em 1970, segundo a mesma autora, é instituído pelo governo federal o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em nível nacional, que objetivava a redução, em 10 anos, do índice de analfabetismo do país, naquele período com um percentual de 33,6%. Almejava-se chegar em 1980 com menos de 10%. Paiva (apud MACHADO, 2001) salienta que o MOBRAL gastava 90% do seu orçamento em salários, encargos, vantagens e ajudas para seus funcionários e, em dez anos de atuação, reduziu em 7,8% o número de analfabetos, resultado considerado pela autora muito modesto para os recursos de que dispunha. Outro agravante, citado por Paiva (idem, 2001), era a aprendizagem precária nos cursos oferecidos. Por diversas vezes, o aluno retornava ao Movimento por não saber ler e escrever. Para a autora, o que explica este fato é que os professores do referido movimento recebiam seus salários de acordo com o número de diplomas expedidos. Isso levava à manipulação dos dados e à proclamação do êxito do programa.

Segundo Machado (2001), em 1970, foi criado em Goiás o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), órgão responsável pelo planejamento, implantação e implementação do ensino supletivo. Este órgão assumiu as funções do Serviço de Educação de Adultos, que coordenara os cursos noturnos nas três décadas anteriores. Era vinculado ao Departamento de Ensino Primário. A autora assevera que, neste período, houve também a criação do Programa de Educação Integrada (PEI), destinado a adolescentes e adultos, sob a responsabilidade do MOBRAL e que, posteriormente, passou a equivaler às primeiras séries do primeiro grau, e foi ofertado em parceria com as secretarias estaduais e municipais, sob a coordenação do DESU.

No período de 1973 a 1983, afirma Machado (2001), o Estado de Goiás contou com inúmeros programas desenvolvidos pelo Departamento de Ensino Supletivo, que buscavam responder aos desafios da demanda crescente de adolescentes e adultos sem escolarização. Destacarei alguns deles:

- Exames supletivos de primeiro e segundo grau, que tinham como objetivo

proporcionar oportunidade de conclusão do primeiro grau para maiores de 18 anos e do segundo grau aos maiores de 21 anos.

- Exames supletivos profissionalizantes em diversas modalidades, a saber: Auxiliar de Enfermagem, Eletrotécnica, Laboratórios Médicos, Prótese Dentária, etc.
- Projeto Minerva de primeiro e segundo graus, com a finalidade de proporcionar, pelo rádio, oportunidade de conclusão do primeiro grau para maiores de 17 anos e do segundo grau para os maiores de 19 anos, Este curso tinha a duração de 15 meses e era dividido em três etapas de cinco meses cada.
- Programa de Educação Integrada (PEI), reconhecido como curso supletivo equivalente às quatro primeiras séries do primeiro grau, destinava-se a atender adolescentes maiores de 14 anos e adultos que não tiveram condições de freqüentar a escola regularmente.
- Projeto Lumen, com habilitação em nível de segundo grau, de professores leigos com atuação nas quatro primeiras séries do primeiro grau.
- Projeto Saturnus de primeiro grau, concebido como uma extensão da ação do Centro de Estudos Supletivos, para atender a adolescentes e adultos com idade igual ou superior a 17 anos, que não concluíram a escolarização regular, correspondente às quatro últimas séries do ensino de primeiro grau (MACHADO, 2001).

Ainda na década de 1970, segundo informações verbais da Professora Maria das Graças Ferreira, hoje aposentada pela UFG, à época em exercício no setor de planejamento educacional da Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico da Secretaria da Educação e Cultura, foram desenvolvidos os projetos Magister e Magister II com a finalidade de oferecer curso de Habilitação em Magistério de 2º grau para professores leigos que atuavam na Região Geoeconômica de Brasília. No curso era adotada a modalidade presencial e não-presencial. A primeira tinha lugar nas férias escolares, quando os professores-alunos se reuniam em cidades-pólos para receber aulas. A segunda consistia em estudos individuais realizados no período de atuação na escola.

O curso contava, ainda, com uma carga horária de estágio supervisionado, que era cumprida na própria sala de aula onde o professor-aluno exercia suas atividades de magistério. O estágio era acompanhado e avaliado por supervisores integrantes do Projeto.

Outra forma de habilitação a professores leigos era a realização de curso nos Centros de Formação de Professores. No Estado, havia quatro deles. Situavam-se nas cidades de Catalão, Morrinhos, Tocantinópolis (hoje estado do Tocantins) e a partir de 1973, um em Inhumas. Os professores-alunos faziam o curso de Magistério em nível de 2º grau, em regime de internato nos Centros. A carga horária legal era ministrada durante 10 meses aproximadamente em período integral.

Com a mudança de governo em 1983, o quadro de atendimento do DESU sofreu uma forte alteração. O departamento (DESU) passou a ser chamado de Unidade de Ensino Supletivo (UES). Segundo Machado (2001), foi um período¹⁷ de grande expansão quantitativa de atendimento, sem preocupação aparente com a qualidade.

No ano de 1984, a Unidade de Ensino Supletivo apresentou outras propostas de ação, no entanto, segundo Machado (2001), estes desafios esbarraram no contexto das mudanças políticas e educacionais despontada em meados da década de 1980. O fim do regime militar e o início do processo de reabertura política no Brasil acabaram por colocar em xeque as políticas sociais que vinham sendo desenvolvidas, dentre as quais, a educação.

A partir de 1986, informa Machado (2001), foi criada a Fundação Educar, em substituição ao MOBREAL, que se diferenciava deste pelo seu caráter não-executivo, isto é, cabia à Fundação transferir os recursos necessários à execução de programas de alfabetização e educação básica, bem como zelar pela sua normatização. Os executores seriam os Estados, municípios e outras entidades públicas e privadas.

Segundo Machado (2001), a educação de jovens e adultos no Estado de Goiás, na década de 1980, funcionou como um espaço de propostas de caráter compensatório. Para a autora, “em Goiás, a atuação da Fundação Educar não se apresentava de forma muito clara [...] tentou-se reestruturar algum trabalho no período de 1987 a 1990, mas nada muito significativo”(p.78).

¹⁷ O Estado de Goiás neste período foi governado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e ficou conhecido como a ‘Era Iris,’ governo que se iniciou em 1983 e se estendeu até 1998. O PMDB ficou no poder 16 anos.

No final da década de 90, a Unidade de Ensino Supletivo passou a denominar-se Superintendência de Ensino Não-Formal (SUPENFOR) e assumiu uma série de outras ações que não se caracterizam prioritariamente como de atendimento à escolarização dos jovens e adultos na modalidade supletiva.

A Fundação Educar, na década de 1990, foi extinta pelo governo de Fernando Collor de Melo. Segundo Machado (2001), a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás então aparece mencionada no Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania (PEAC), que correspondeu, conforme afirma a autora, a uma síntese das discussões que ocorreram em Goiás durante o governo Collor.

Machado (2001) informa ainda que as atividades propostas durante a mobilização do Ano Internacional da Alfabetização (AIA) em nível nacional e estadual tiveram continuidades a partir de 1991, mesmo com a mudança do titular da Secretaria Estadual da Educação, período em que foi criado o Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania. Segundo a autora, este programa passou a perceber a Educação de Jovens e Adultos com mais seriedade, essa modalidade foi considerada como uma prioridade das ações do governo. Entretanto, ressalta Machado (2001), é visível no Estado de Goiás a dificuldade de constitui uma política de educação de jovens e adultos.

Embora a EJA passe a ser reconhecida oficialmente pelo Conselho Nacional de Educação, posteriormente, com uma modalidade do ensino fundamental e médio, em Goiás, a EJA não se encontra vinculada nem à Superintendência do Ensino Fundamental (SEF), nem à Superintendência do Ensino Médio, mas sob a coordenação da Superintendência de Educação a Distância e Continuada (SEADEC) (p.84).

Um fato interessante, apontado pela autora referenciada, é que, apesar da demanda crescente das classes de EJA em Goiás, não se observou nenhuma ação efetiva por parte da Superintendência para reverter esta realidade. A única mudança que se destacou em meados de 1995 foi a troca da denominação da

Superintendência de Ensino Não-Formal, para Superintendência de Educação a Distância e Continuada (SEADEC).

A Secretaria Estadual de Educação, no início do ano de 1996, com argumentos poucos convincentes fechou, com poucas exceções, os cursos de suplência que funcionavam em escolas estaduais. De acordo com informações da própria secretaria, “os cursos não atingiram os parâmetros de qualidade propostos por esta

administração ...” (SEE,1996, apud MACHADO, 2000, p. 90).

Segundo Machado (2001), a posição da Superintendência de Educação a Distância sobre uma política de atendimento específico aos alunos de EJA resulta da história da constituição do próprio órgão responsável por essa educação no Estado. Esta Superintendência, cada vez mais, assume entre suas funções o desenvolvimento de cursos que se direcionam à formação inicial e continuada de professores em geral, pouco tendo se detido ao atendimento específico à escolarização de jovens e adultos em defasagem idade/série, apesar de ser esta a função da SEADEC, desde sua origem.

Na segunda metade da década de 1990, duas ações importantes foram desencadeadas em Goiás e tiveram impacto imediato na EJA, porém, não contaram com a participação efetiva da Secretaria Estadual de Educação. A primeira foi a entrada do Estado no Programa Alfabetização Solidária, do governo federal, que se deu a partir do segundo semestre de 1997. Posteriormente, houve uma proposta de reformulação das diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, discutida em outubro do mesmo ano, em uma assembléia com a presença de 1.059 pessoas, representantes de 134 instituições e entidades de 68 municípios de Goiás, ocasião em que foram apreciadas e votadas todas as emendas propostas. O documento final foi aprovado na Assembléia Legislativa em abril de 1998. Dentre as várias temática estava a educação de jovens e adultos com um grupo de trabalho composto de representantes da Secretaria Municipal de Educação e da Universidade Federal de Goiás.

Apesar de a educação de jovens e adultos em Goiás apresentar uma estrutura sociopolítica frágil, com legislações conflitantes, não se pode negar a visibilidade que a EJA vem assumindo nesta última década, em relação às ações governamentais. Isso se deve em parte à necessidade de uma formação mais aprimorada do trabalhador brasileiro, entretanto, como observa Machado (2001), a consolidação de ações em políticas educacionais que ultrapassem os mandatos políticos ainda é uma realidade distante no Estado.

A. A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTE, JOVENS E ADULTOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Na década de 1990, mais precisamente em 1992, foi constituída a primeira equipe de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, momento em que se realizou uma pesquisa sobre a realidade do ensino noturno na rede municipal. Nesta pesquisa, apontaram-se questões didático-pedagógicas como necessidades de melhor adequação de conteúdos e metodologias, definição de critérios de matrícula, dotação de material de apoio para as aulas, entre outras, mas também questões sobre evasão escolar, o cansaço do aluno trabalhador, ausência de policiamento escolar e iluminação adequada nas escolas e adjacências, necessidade de ampliação das linhas de ônibus e medidas de segurança nas imediações das escolas.

Em 1993, assumiu a Prefeitura de Goiânia uma nova administração, que manteve a equipe de Educação do Noturno, fato que possibilitou a implementação de uma proposta de educação para as séries iniciais da educação fundamental, o Projeto AJA¹⁸ (Projeto de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos). Suas características eram: processo ensino-aprendizagem por meio de módulos, flexibilidade de matrícula dos alunos; avanço escolar a qualquer momento do ano; três horas diárias de funcionamento; atividade cultural semanal; encontros semanais para estudo e planejamento dos professores e reuniões trimestrais de avaliação do Projeto. Constituiu, dessa forma, uma proposta de educação, que valorizava as expressões culturais dos alunos, reconhecendo os valores e conhecimentos já adquiridos por esses, fortalecendo a confiança e a auto-estima, contribuindo dessa forma, para que o educando exercesse plenamente a cidadania e participasse ativamente na construção de uma sociedade mais justa e humana.

Esse Projeto trouxe para a EAJA da rede municipal de ensino uma nova realidade, uma vez que o índice de evasão baixou significativamente, porém houve um aumento de turmas não tolerável pela SME, pois se tratava de uma proposta com caráter de suplência¹⁹, o que inviabilizava o recebimento de recursos por parte do governo federal²⁰. Decorrentemente, grandes transtornos afetaram a rede municipal, pois, no ano de 1999, aproximadamente 80% das turmas de EAJA optaram pelo referido Projeto, o que tornou insuficientes os recursos para a manutenção desta modalidade de ensino. Diante desse impasse, em 2001, a SME, reconhecendo o êxito do referido projeto, inseriu na proposta curricular da EAJA, as

¹⁸ O Projeto AJA teve como mentora intelectual a Professora Maria Helena Barcelos Café, professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Na primeira gestão do PT no município de Goiânia, em 1993, a professora Café ocupou o cargo de Diretora do Departamento Pedagógico da SME.

¹⁹ Esse caráter de suplência do Projeto AJA, se deu em função de sua carga horária anual ter sido dividida em três módulos de 60 horas, não atendendo à carga horária mínima exigidas pela LDB n.º 9394/96.

¹⁴ O Projeto AJA era mantido com recursos do tesouro municipal.

características desse projeto, ajustando, todavia a carga horária mínima para cumprir o que está prescrito na LDB/96. Até os dias de hoje, a SME mantém turmas do Projeto AJA, que funcionam fora de prédio escolares, principalmente as chamadas de turmas multi-moduladas, isto é, que contam com a existência de mais de um módulo²¹ por sala.

Outra iniciativa de atendimento, principalmente aos adultos, foi a parceria com o movimento de Educação de Base, na formação de Círculos de Cultura para alfabetização. Este convênio possibilitou o contato da Secretaria Municipal de Educação com diversas entidades populares, que propiciaram a estrutura física e indicaram os alfabetizadores populares para a escolarização de adultos. Esta dinâmica de três experiências numa mesma rede, Ensino Regular, Projeto AJA e Círculo de Cultura, provocou uma ampla discussão, visando a aprofundar a proposta de um atendimento mais adequado ao Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos. O ponto central do debate foi a realização de dois seminários em agosto e novembro de 1994, culminando com as seguintes conquistas: 1) elaboração de uma Proposta para Projeto de lei, encaminhado à Câmara Municipal de Goiânia. Nela sugeriu-se garantir mais especificidade à Educação dos Adolescentes, Jovens e Adultos; 2) elaboração de diretrizes para a Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA) na Rede Municipal de Ensino.

Uma das medidas tomadas como desdobramento do projeto de lei que garantiu a especificidade dessa modalidade educativa foi a construção da Proposta Curricular para EAJA que teve como princípio a participação e o envolvimento dos profissionais que atuam com adolescentes, jovens e adultos na SME. Nesse sentido, a partir de 1996, a equipe do ensino noturno da SME organizou junto aos professores uma coletânea de textos que foi publicada com o objetivo de dar maior apoio aos educadores e favorecer a troca de experiências, enriquecendo suas fontes de pesquisa, com texto sugestivos para o uso em sala de aula. Foram editados: o caderno intitulado “Nossa Pasta”, um outro específico de Educação Artística e mais um abordando a educação sexual. Naquele ano (1996) foram realizadas diversas oficinas sobre a metodologia de tema gerador – objeto do presente estudo - tanto na sede da Secretaria de Educação como nas escolas.

Em janeiro de 1996, foi distribuído para os professores da EAJA todo o material impresso, em um encontro que culminou na elaboração dos Princípios Político-Pedagógicos do Ensino Noturno. Nesse mesmo ano, realizaram-se diversas oficinas e um seminário que tinham como objetivo mobilizar os professores para discutir e/ou propor, no coletivo da

²¹ Os módulos do Projeto AJA correspondem às séries do ensino regular.

escola, propostas curriculares para o ensino noturno, uma vez que a SME optou por aceitar sugestões que entrariam em votação, numa posterior assembléia.

No ano de 1998 constituiu-se a primeira equipe multidisciplinar na SME, esta passou a orientar também a 2ª fase do Ensino Fundamental Noturno. Para tanto, realizou-se mais um seminário de EAJA, contando com a participação de aproximadamente 500 professores, todo pessoal atuante no Ensino Fundamental noturno se fez presente. O objetivo desse seminário foi a troca de experiências entre os profissionais da rede municipal de Goiânia e representantes dos Setores de EAJA das Secretarias de Santo André – São Paulo – e de Porto Alegre– Rio Grande do Sul.

No final do mesmo ano, realizou-se, na sede da SME, uma sucessão de seminários, objetivando a busca de solução de problemas levantados pelas escolas nos seminários realizados anteriormente, que contaram com a participação de representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO) e do Conselho Municipal de Educação. A sucessão de seminários culminou com uma assembléia geral, em que foi votada e aprovada a Proposta Curricular do Ensino Noturno, ainda em vigor.

Assim, em 1999, foi introduzida no ensino noturno uma proposta curricular que apresentava uma organização alternativa para o cumprimento da carga horária mínima exigida na LDB/96: seiscentas horas de efetivo trabalho em sala de aula e duzentas horas de atividades complementares, desenvolvidas em plantões pedagógicos e em momentos não-presenciais.

No mesmo ano, adotou-se uma proposta, buscando assegurar a formação continuada dos profissionais mediante a contratação de um professor²² a mais para cada quatro salas de aula, para o desenvolvimento semanal de atividades pedagógicas, culturais e sociais com os alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental, no momento em que o titular da classe participasse de atividades de formação continuada.

Em 1999, aconteceram ainda, diversos encontros entre os profissionais que atuavam de quinta a oitava série, com objetivo de construir uma proposta pedagógica para esta etapa do Ensino Fundamental. Instituiu-se então na SME a base curricular paritária²³, que buscava maior homogeneidade na distribuição da carga horária entre os professores do turno noturno, independente da área de conhecimento em que atuavam. No ano de 2000, foi implementada na rede municipal de ensino de Goiânia a base curricular paritária.

²² No quinto dia da semana, este profissional, após ter passado por quatro salas de aula, receberia sua formação.

²³ Na base curricular paritária, as disciplinas contam com a mesma carga horária.

No ano de 2001, ainda sob a administração do Partido dos Trabalhadores, a SME criou, como parte do Departamento Pedagógico, a Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. O pessoal desta Divisão, assim como dos demais segmentos da SME, em 2001, passaram por um contínuo processo de avaliação, cujo objetivo era verificar, junto aos profissionais das escolas, o que deveria permanecer ou ser reestruturado em relação à EAJA da rede municipal de ensino de Goiânia.

Na ocasião, percebeu-se a necessidade de construção de uma proposta única de EAJA para a rede municipal de ensino. A elaboração desta proposta vem constituindo objeto de estudo pela Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos, juntamente com os professores. A proposta tem sido nominada por *A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos da rede municipal de educação de Goiânia*, o objetivo é definir coletivamente uma proposta de EAJA na SME de Goiânia.

Outro desafio enfrentado pela atual gestão é ampliar o acesso à escola daqueles que não o tiveram na idade apropriada, assegurando a sua permanência na unidade educacional e conclusão do curso. Para tanto, a partir de agosto de 2001, a rede pública municipal de educação, mediante parcerias com outros órgãos públicos municipais, estaduais ou federais e com organismos da sociedade civil, propõe-se a efetivar a expansão do Projeto AJA, estruturando turmas com organização de carga horária diferenciada e atendimento por educadores populares, originados da própria comunidade.

A atual gestão considera essas ações necessárias para definir uma política de educação consistente e ampliada, com vistas à inclusão social, o que se dará mediante o exercício pleno da cidadania.

1.4 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTE, JOVENS E ADULTOS (EAJA)

A pesquisa educacional brasileira vem apontando a existência, nas últimas décadas, de uma gama de problemas relacionados à falta de formação específica dos educadores para atuar na EAJA, o que resultou numa adaptação simplista do modelo utilizado na educação de crianças para a de adolescentes, jovens e adultos. Durante muito tempo, esta educação, era compreendida, simplesmente, como aquela desenvolvida por programas destinados à

alfabetização de pessoas que não foram alfabetizadas na infância.

Hoje, no entanto, há um novo olhar sobre esta modalidade de ensino, uma vez que esta tem constituído um campo de práticas e reflexões que ultrapassam os limites da mera escolarização. Uma nova abordagem aponta para o planejamento e desenvolvimento de ações educativas que estão diretamente relacionadas ao processo de formação dos docentes, visando desde à qualificação profissional, ao desenvolvimento de uma metodologia específica a adolescentes, jovens e adultos, à formação política, até a inúmeras questões culturais que não se restringem ao espaço escolar.

Em face de tais direções, um dos desafios centrais para a EAJA é a proposição e o desenvolvimento de práticas formativas que contribuam, de modo efetivo, para a construção de uma sociedade mais justa, sustentada por valores democráticos e pelos direitos às conquistas humanas e à diversidade cultural. Arroyo (2001) afirma que, apesar das evidências dessas necessidades, as concepções da EAJA continuam se inspirando nos mesmos princípios da década de 60, isto é, na exclusão, na miséria, no desemprego, na luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida

Quanto à problemática curricular, Apple (1995, p. 79-80) cita Richard Johnson, que diz o seguinte:

Em formulações como essa, pensa-se em cultura como um modo de vida ou tradição homogêneos, e não como um campo de diferenças, relações e poder. Não se reconhece a real diversidade das culturas e orientações sociais existentes em um país, estado ou povo. Contudo, institui-se uma versão seletiva de cultura nacional como condição absoluta para qualquer identidade social. Os empréstimos, misturas e fusões de elementos de diferentes sistemas culturais, prática corriqueira no cotidiano de sociedades como [a nossa], são impensáveis dentro dessa estrutura, ou são vistos como uma espécie de desordem ou transgressão cultural que nada produzirá além de um vazio.

Apple (1995) cita três pontos positivos da existência de um currículo nacional quais sejam: a) somente um sistema como este protegeria precisamente as idéias de uma escola pública; b) o controle da escola sobre o currículo e o debate público acerca do conhecimento daquilo é declarado oficial; c) a união de grupos opositores.

Somente através de um sistema de currículo nacional se é capaz de deter a fragmentação que virá em consequência da porção neoliberal do projeto libertista. Somente um sistema como esse protegeria precisamente a idéia de uma escola pública, protegeria associações de professores que, em um sistema privatizado e mercantilizado, perderiam boa parte de seu poder, protegeria crianças pobres e

crianças de cor contra as vicissitudes do mercado [...]. Ele (o currículo) poderia ser o veículo para o retorno do aspecto político que a Direita tanto deseja eliminar de nosso discurso público e que os *experts* em eficiência desejam transformar em mera preocupação técnica. [...] a instituição de um currículo nacional desencadeia a união de grupos opositoristas e oprimidos (APPLE, 1995, p. 85).

Normalmente, os alunos da EAJA são oriundos de classes sociais economicamente desfavorecidas, suas experiências socioculturais, seus conhecimentos e suas aptidões divergem, por vezes, das expectativas que os docentes têm com relação a esses educandos. Cabe ao educador identificar, conhecer, distinguir e valorizar essas diferenças. Sua atuação pedagógica, nestes casos, exigirá princípios formativos e metodológicos adequados às soluções justas e eficazes.

Na EAJA, portanto, o desenvolvimento dos conteúdos curriculares necessita de um olhar especial do docente, o que será possível mediante formação específica do educador, já que esta educação tem como premissa fundamental para quem esta nos bancos escolares: a ascensão social, melhoria na qualidade de vida, etc, premissas que, segundo Jamyl Cury (2001), estão diretamente ligadas à qualificação para o trabalho, educação escolar e diferentes componentes curriculares.

Assim, o processo formativo que envolve o docentes da EAJA deve tornar-se espaço de reflexões coletivas, no qual a prática cotidiana passa a ser elemento de análises, para a real efetivação da autonomia do professor, elemento essencial na construção de um currículo flexível e dinâmico.

A EAJA foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requeria de seus professores estudo e nem especialização, como um campo eminente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Não se tem levado em conta que o desenvolvimento de um ensino adequado a esta clientela exige formação inicial específica e geral consistentes, assim como formação continuada. A maioria dos estudos sobre a EAJA tem colocado, dentre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar.

Para Arroyo (2001), o professor da EAJA precisa de formação especializada para trabalhar com eficiência, pois esta modalidade de ensino, por suas características, requer um ensino específico, um trabalho docente especializado que assegure para o aluno trabalhador acesso ao conhecimento. Esta competência, segundo o autor, deverá ser adquirida em cursos de formação continuada. Quanto a isso, Freire (1987) faz lembrar que a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação.

Nas últimas décadas, tem havido esforços dos governos tanto estaduais quanto municipais para garantir o espaço da EAJA nas políticas educacionais, no entanto, na esfera federal reproduz-se a concepção assistencialista dessa modalidade de ensino. Para exemplificar tal afirmação, Ribeiro (1999) aponta o programa Alfabetização Solidária, que apresenta em sua estrutura organizacional e mecanismos de financiamento uma descontinuidade tanto no que se refere à formação dos educandos quanto dos educadores, isto é, os brasileiros, mais um vez, estão diante de um “programa”, e não de uma política de Educação de Adolescente, Jovens e Adultos. Este é um complicador para a constituição de um campo específico de EAJA, limitando, assim, as condições para oferecer aos educadores uma formação adequada, que leve em conta as especificidades dos educandos.

Não se pode esquecer que a formação docente deve considerar como principal meta o disposto no artigo 22 da LDB, que propõe à Educação Básica a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em posteriores estudos”. Para atender a esse disposto, o artigo 61 da mesma lei prescreve que

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL/LDB, artigo 61: p. 25)

Haddad (apud RIBEIRO, 1999) salienta que a intervenção das instituições de ensino superior na formação docente é de no máximo oferecer essa modalidade de ensino a seus funcionários, na sua grande maioria como “ação social”, sem nenhum vínculo com instituições educacionais, desobrigando-se, nesses casos, da promoção de articulações entre a extensão, o ensino e a pesquisa,

Outra representação corrente em nossa sociedade prende-se à perspectiva que concebe a Educação de Jovens e Adultos como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvidas, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destinam. Perde-se, assim, a possibilidade de nortear a Educação de Jovens e Adultos conforme os fundamentos da educação unitária que visa superar a

distinção qualitativa entre a formação daqueles que concebem e dirigem da daqueles que executam e são subordinados (p. 189) .

Para Cury, relator do Parecer CNE/CEB n.º 11/00, as instituições de nível superior, sobretudo as universidades, têm o dever de integrar-se em ações para reparar essa dívida social, abrindo espaço para formação de professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático e oferecendo programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas. A formação adequada de docentes e a ação integrada implicam a existência de espaço próprio para os profissionais da EAJA nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras.

Para Ribeiro (1999), a falta de conhecimento por parte da população, dos governos, e até mesmo dos pesquisadores, da universalidade do direito ao Ensino Fundamental têm dificultado que a EAJA constitua um campo específico de prática e reflexão pedagógicas voltado a superar o paradigma da educação compensatória, com vistas a um processo que articule a educação básica e a educação continuada como direito de todos. De acordo com a autora,

A institucionalidade das práticas de educação de jovens e adultos e sua constituição como campo de pesquisa e reflexão pedagógica estabeleceriam nesses sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua” (RIBEIRO, 1999, p. 190).

Ribeiro lembra, ainda, que, apesar da escassez de pesquisa na área e da descontinuidade das políticas de EAJA, as demandas por este serviço vêm sendo contempladas por alguns organismos públicos. Embora em condições adversas, somam-se iniciativas de experiências e de formulação de diretrizes por parte de educadores, além do interesse individual de pesquisadores ligados à universidade ou de organizações não-governamentais.

A construção da identidade da EAJA esta se fazendo com o reconhecimento de que os educandos aos quais essa educação se destina são membros das classes populares, que foram excluídos do sistema de escolarização ou mesmo que não tiveram acesso a esse em virtude das desigualdades socioeconômicas vigentes. Assim, essa modalidade de ensino constitui uma prática política, que visa à transformação das estruturas sociais produtoras das desigualdades e

da marginalização. Na construção da identidade dessa modalidade educativa, pode-se contar com contribuições do educador Paulo Freire.

Esse autor inaugurou um método de alfabetização que consistia em “palavras geradoras”. Um pouco mais tarde, ampliou esta metodologia, para o que se chama “Tema Gerador”, abrangendo assim todo o Ensino Fundamental. Esta metodologia tem como princípio o diálogo e a conscientização sobre o porquê da falta de equidade socioeconômica como forma de articular estratégias para mudanças.

Segundo Barreto (1999), um importante pilar na formação do educador da EAJA é a valorização do diálogo como princípio na relação professor-aluno e nas práticas pedagógicas.

a disposição para o diálogo é base para procedimentos que são essenciais nessa modalidade educativa: a definição de objetivos compartilhados, a negociação em torno de conteúdos e métodos de ensino e ganho de autonomia dos educandos no controle de seus processos de aprendizagem (p. 193) .

Nesta perspectiva, o enfoque assistencialista da educação pode ser superado e o processo de aprendizagem pode ser assumido pelos alunos como responsabilidade própria. Ao compreender a educação como direito de todos, o educando, à medida que assume seu próprio crescimento, contribui para o desenvolvimento social.

Essa, entretanto, não é uma tarefa fácil, pois, segundo Barreto (1999), ao lidar com crianças o educador tem o papel de integrá-los à vida produtiva, mas, no caso de EAJA, as coisas se complicam um pouco mais, já que tais ações são destinadas a pessoas, na maioria das vezes, com uma profissão. Isto obriga os educadores a focalizar sua ação pedagógica no presente, enfrentando um sério problema entre a formação geral e a profissional. Isso faz da EAJA uma modalidade de ensino com especificidade própria, em que o educador “tem” de compreender e saber fazer a contextualização do que é universal, ou seja, tornar a aprendizagem significativa, relacionando o saber escolar com as experiências de vida dos educandos.

É fundamental que os educadores lancem mão de instrumentais teóricos para ajudá-los a compreender mais claramente no que e como a escolarização pode fazer mais para os jovens e adultos, ajudando-os a fazer escolhas pedagógicas mais acertadas em face da especificidade da EAJA.

Para Barreto (1999), a formação de educadores da EAJA tem de dar conta de promover

uma educação mais eficaz e acessível ao público a que atendem, desenvolvendo competências para proporcionar novas formas de organização do processo ensino-aprendizagem. Para a autora,

os professores de jovens e adultos devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e de séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida. Os jovens e adultos merecem experimentar novos meios de aprendizagem e progressão nos estudos, que não aqueles que provavelmente os impediram de levar a termo sua escolarização anteriormente (In. BARRETO apud RIBEIRO, 1999, p. 195).

Assim, cabe aos educadores de EAJA buscar formas inovadoras de aprendizagens, fora dos limites da escola. Não se trata de uma tarefa fácil, mas de um desafio, principalmente, diante da escassez de pesquisa sobre essa educação. Na verdade, romper um modelo tradicional e excludente exige do educador um alto grau de competência pedagógica.

Tais mudanças serão possíveis à medida que a problemática relacionada à EAJA for seriamente considerada, ou seja, quando a formação dos profissionais levar em conta a especificidade dessa modalidade de ensino que deverá também compor um currículo de formação de todos os educadores. Desse modo, será instalada, de fato, uma luta contra a exclusão social e educativa e superada a perspectiva assistencialista de uma educação compensatória, criando-se um movimento de articulação entre os sistemas de ensino inclusivos, para viabilizar diferentes trajetórias de formação humana e profissional. Philippe Perrenoud (apud RIBEIRO, 1999, p. 197) lembra:

os mecanismos sociais que geram desigualdades e exclusão são complexos e difíceis de transformar. Promover uma distribuição igualitária do conhecimento por meio da educação é uma tarefa desafiadora tanto para os educandos como para os educadores como para os pesquisadores e teóricos que têm como tarefa produzir conhecimento que balize esse empreendimento.

As experiências acumuladas ao longo da história da educação de jovens e adultos, no Brasil, permitem apontar possibilidades. A concretização do possível, todavia, depende das lutas políticas e pedagógicas, comprometidas com a consolidação e ampliação dos direitos sociais da cidadania dos jovens e adultos trabalhadores.

O incentivo às políticas de Educação de Jovens e Adultos demanda a indução do Poder Público e também a articulação de outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural. Reafirmo, aqui, as idéias de Beisiegel (1997), sobre a responsabilidade do

Poder Público. Mesmo que as experiências de Educação de Jovens e Adultos sejam efetivadas por instâncias estaduais e municipais de governo, em parceria ou não com a sociedade civil, a luta pelos direitos educacionais da cidadania exige a continuidade da ação indutora da União nas políticas de Educação de Jovens e Adultos.

Essas ações implicam a redefinição da atual política de Educação de Jovens e Adultos e dos atuais padrões de financiamento. Um primeiro passo seria sua inclusão no cômputo das matrículas do Ensino Fundamental, mediante a revisão das normas do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), conforme promessa do atual governo permitindo, assim, a organização do atendimento da demanda.

As possibilidades e lacunas apresentadas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação podem ser aproveitadas visando à institucionalização das políticas de Educação de Jovens e Adultos, conferindo-lhes continuidade, autonomia e flexibilidade, no sentido da construção de programas e experiências significativas e consistentes, voltadas aos interesses e anseios dos jovens e adultos trabalhadores. A consolidação da educação de jovens e adultos como direito público subjetivo, independente da idade, clama pela constituição de políticas inclusivas que a insiram organicamente nas redes públicas e garantam sua oferta e continuidade, bem como sua adequação à realidade dos grupos sociais destinatários deste ensino. Esta consolidação envolve intensa luta política, com vistas à ampliação dos direitos sociais da cidadania dos jovens e adultos trabalhadores.

CAPÍTULO 2

A CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO

Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação de hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar a sua chegada, é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos. (FREIRE, 1995, p. 40).

2.1 VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE

Paulo Regules Neves Freire nasceu a 19 de setembro de 1921, em Recife. Filho de Temístoclis Freire e Edeltrudes Freire, Paulo Freire viveu sua primeira infância na segurança de uma família economicamente estável, porém, em 1928, com o desenvolvimento econômico do País, a família se viu obrigada a renunciar à moradia no centro urbano de Recife, transferindo-se para Jaboatão, uma pequena cidade portuária. Foi nesse período que Paulo Freire teve o primeiro contato com a linguagem popular, pois a sua convivência passou a ser com meninos da zona rural, camponeses e filhos de operários. Mesmo com dificuldades financeiras, Paulo Freire não se deixou abater, considerando as dificuldades pelas quais estavam passando como uma forma de compreender um dos problemas sociais que incidem sobre a sociedade.

Nessa sociedade interiorana, ele passara fome e compreendera, pelo próprio sofrimento, o que seria a fome dos outros, não só qualitativamente, mas quantitativamente. A dor começa a partilhar sua vida. Porém, a educação e a formação moral que recebera de seus pais não o abandonaram. Ele não se acovarda. Compreende o sofrimento e não desespera. (JORGE, 1981, p.8).

Ao se casar, Paulo Freire também sofreu influências de sua esposa, professora primária. Com ela mantinha constante diálogo sobre os problemas educacionais. cursou a Faculdade de Direito e não deu seguimento a esta carreira. Sua preocupação com a necessidade de conscientizar as camadas populares a respeito da condição de vida submissa que eles viviam surgiu quando foi trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI), com os grupos populares.

Assim, Paulo Freire cria seu método de alfabetização de adultos, que terá como objetivo a libertação dos indivíduos. Conforme é explicitado no decorrer deste trabalho, seu método considera a relação entre o sujeito e a realidade.

O caráter libertador da concepção freireana de educação, por levar os indivíduos a se conscientizarem sobre sua situação de oprimido perante à classe dominante, logo é questionado pelas autoridades da época, que aproveitaram o momento histórico – golpe militar de 1964 – para acusar Paulo Freire de subversivo.

Em conseqüência, Paulo Freire, juntamente com sua família, exilou-se no Chile, onde seu método teve uma boa aceitação, tanto que o país chegou a destacar-se entre todos do mundo pelo seu trabalho em favor do adulto analfabeto. Segundo Brandão (1991), o Chile recebeu da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco⁵) uma distinção como um dos cinco países do mundo que melhor contribuíram para superar o analfabetismo. Durante seu período de exílio, Freire escreveu algumas obras: Educação como Prática da Liberdade; Pedagogia do Oprimido e outras.

Em 1980, Paulo Freire voltou ao Brasil “para aprender tudo de novo”, como ele mesmo disse. Torna-se Secretário de Educação do município de São Paulo, em 1989, na gestão da prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores.

Em 1997, aos 75 anos, morre vítima de infarto, porém sua teoria e seu método permanecem vivos entre aqueles que se colocam ao lado dos excluídos.

A pedagogia de Freire foi construída com base na visão de ser humano e de mundo e é nessa trama – homem-mulher-mundo –, que se dão os processos de humanização, pois, como ele diz, é com a percepção do ontem, do hoje, e do amanhã que o ser humano toma consciência da conseqüência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas, tornando-se sujeito da sua história e por isso responsável por ela.

⁵ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi criada em 1945 em Londres e tem como objetivo a construção de uma nova ordem econômica fundada na cooperação entre as nações.

A. A Educação Transformadora de Paulo Freire

Na reflexão sobre o homem e seu compromisso com a sociedade, Paulo Freire desempenhou um papel muito importante. Para ele, o processo de reflexão sobre a humanização se dá em um percurso que permite a objetivação desse pensar em espaços de práticas pedagógicas.

Isso fez de Paulo Freire um educador reconhecido, não só nacionalmente como também internacionalmente. Não se limitando a teorizar, mas empenhando-se para que estas questões tivessem repercussão positiva na sociedade humana em geral e no meio educacional especificamente, Freire se fez um homem profundamente comprometido com a humanização, atuando principalmente com as camadas populares. É por isso que Paulo Freire tem se constituído uma referência na educação brasileira.

As idéias freireanas têm servido como orientação para o processo de formação docente no que se refere à reflexão crítica da prática pedagógica, que implica saber ouvir e falar, supõe o respeito pelo saber do educando e o reconhecimento da identidade cultural do outro.

Hoje, mais que em outras épocas, exige-se do educador uma postura alicerçada num processo permanente de reflexão que conduza a resultados inovadores no trato da educação. Sem dúvida, as contribuições de Paulo Freire levam o profissional à consciência dele próprio como ser histórico que continuamente se educa num movimento dialético no mundo que o cerca. Não é, pois, por acaso que as idéias freireanas se articulam com os princípios da formação do educador, pois não perdem de vista o caráter histórico do homem, associado sempre à prática social.

Esse olhar voltado à objetividade, que explicita o pensamento pedagógico, antropológico e filosófico freireano, fundamenta a concepção de educação que permeia a construção do conhecimento, assim como o critério de criticidade em relação à formação do educador pretendida.

B. A Teoria e a Prática em Paulo Freire

Em todas suas obras e, especificamente no livro *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (1983) refere-se à teoria como um "contemplar", certamente sendo fiel à etimologia da palavra, que vem do grego e *significa ver, olhar, observar, admirar com o pensamento, meditar, refletir*. Apesar de Paulo Freire ver na palavra "contemplar" um certo misticismo, ele também a percebe com um profundo sentido pedagógico, já que o "quefazer" pedagógico é precedido pelo ato de contemplar a cultura, o sujeito da educação, o fenômeno educativo e principalmente o homem e a sociedade, ou seja, na compreensão de Freire, a teoria é um princípio de inserção do homem na realidade como ser que existe nela, e, existindo, promove a sua própria concepção da vida social e política, pois

De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade [...] (FREIRE, 1983, p.93).

Com efeito, ao enfatizar o caráter contemplativo da teoria, Paulo Freire garante a imersão do educador na realidade, tanto na sua quanto na de seus educandos, para daí emergir um ato educativo humanizante. Ele deixa claro que a teoria é fruto da reflexão que se faz do contexto concreto, assim, para chegar a uma teoria, deve-se partir sempre das experiências do homem com a realidade, para que se cumpra também a função de analisá-la, refletir para apropriar-se dela mediante um caráter crítico. Esse caráter de transformação tem uma razão de ser, pois provém antes de tudo da sua vivência pessoal e íntima numa realidade contrastante e opressora, influenciando fortemente todas as suas idéias.

Paulo Freire observa que a prática pedagógica deve ser baseada no conhecimento que o educador tem do mundo para transformá-lo, visto que conhecer, para Freire, não é um ato passivo do homem diante do mundo, é, antes de tudo, conscientização, envolve intercomunicação, intersubjetividade que pressupõe a educação dos homens entre si mediatizados pelo mundo tanto da natureza como da cultura. Então, a prática não pode ater-se à leitura descontextualizada do mundo, ao contrário, vincula o homem nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo num processo que se faz único e dinâmico, melhor dizendo, é apropriar-se da prática dando sentido à teoria. Sobre essa conceituação, assim se expressa Freire "[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (1983, p.40), portanto, a função da prática é o emergir da contemplação para a ação.

A relação entre teoria e prática, segundo Freire (1983), centra-se na articulação dialética entre ambas, o que não significa uma identidade entre elas. Significa, sim, uma relação que se dá na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra. Portanto, teoria e prática em Freire não são apenas palavras, são reflexão, pressuposto e princípio que busca uma postura, uma atitude do homem em face de si e dos outros diante da realidade. A esse respeito reitera

E é ainda o jogo dessas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1983, p. 40).

Na afirmação acima, está a base para compreender a teoria e a prática na ação pedagógica, já que a relação entre estas se dá primeiro e antes de tudo na relação homem-mundo. Esta relação, para Freire (1987), busca a coerência entre o pensamento e a ação, constituindo assim no que ele chama de práxis. Do contrário, a ação sem pensamento seria ativismo, e o pensamento sem ação é verbalismo.

Com isso, a ênfase dada por Freire na relação teoria e prática ultrapassa a visão dicotômica por admitir que:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (FREIRE, 1987, p.125).

A associação teoria e prática numa relação de unidade impõe-se como uma relação dialética, pois, se a ação-reflexão-ação estiver ausente, perde-se o ápice do processo de conscientização no qual o educador se descobrirá autêntico com todo o significado que essa descoberta acarreta.

Essas afirmações são esclarecedoras e indispensáveis para o educador considerar que

nessa perspectiva conseguirá superar a tendência tão freqüente de trabalhar teoria e prática dissociadas. O vínculo teoria e prática forma um todo no qual o saber tem um caráter libertador (FREIRE, 1987).

Neste sentido, o pensamento pedagógico de Paulo Freire aponta o diálogo como princípio que transforma o homem em sujeito de sua própria história mediante uma relação dialética vivida na sua inserção na natureza e na cultura, diferenciando-o dos outros animais. Esse processo de integração é significativo quando vinculado ao diálogo que contém no seu cerne ação e reflexão, levando o homem a novos níveis de consciência e, conseqüentemente, a novas formas de ação.

A fórmula que contém os elementos constitutivos para a análise do diálogo, segundo Freire (1987), é Teoria/Prática; Discurso/Ação; Pensar/Agir; Pensamento/Ato.

Com base nessa visão, observa-se que a comunicação é possuidora de um caráter problematizador, que gera a consciência crítica e o diálogo como um dado da problematização, um compromisso de transformação da realidade.

Assim, a perspectiva pedagógica de Paulo Freire parte da análise da realidade como um processo de humanização, ou seja, o caráter problematizador que se dá à educação pelo diálogo tem base existencialista²⁴, visto que "se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (FREIRE, 1987, p.79). É também fenomenológico quando privilegia a palavra como objeto auxiliar do pensamento, quando diz que "a linguagem do educador ou do político [...], tanto quanto a linguagem do povo não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos" (p.87). É político na medida em que permite uma compreensão crítica da prática social na relação social, histórica e cultural no qual o homem está inserido, ou seja, conhecimento e transformação da realidade são exigências recíprocas.

Assim sendo, todo ato pedagógico para Freire é um ato político, assim como a comunicação é uma relação social, uma prática social transformadora e eminentemente política.

Neste sentido, Freire aponta matrizes necessárias para conquistar ou chegar à práxis mediante o diálogo. São elas:

- a) amor ao mundo e aos homens como um ato de criação e recriação;

²⁴ Influência recebida por Freire da filosofia existencialista de Karl Jasper.

- b) a humildade, como qualidade compatível com o diálogo;
- c) a fé, como algo que se deve instaurar antes mesmo que o diálogo aconteça, pois o homem precisa ter fé no próprio homem. Não se trata aqui de um sentimento que fica no plano divino, mas na certeza do poder humano de criar e recriar, fazer e refazer pela ação e reflexão;
- d) esperança, que se caracteriza pela expectativa de que algo pelo que se luta se concretize;
- e) confiança, fundada no que se acredita enquanto se luta;
- f) criticidade, pela qual se percebe a realidade como conflituosa e inserida num contexto histórico, que é dinâmico. (FREIRE, 1987, p. 79 a 82),

É sobre essa base que Paulo Freire enfatiza o ato pedagógico como uma ação que não consiste em comunicar o mundo, mas em criar, dialogicamente, um conhecimento do mundo, isto é, estabelecer um diálogo que leva o homem a se comunicar com a realidade e a aprofundar a tomada de consciência sobre ela até perceber qual será sua práxis diante da situação opressora para desnudá-la e transformá-la.

Neste sentido, pelo diálogo, a relação educador-educando deixa de ser uma doação ou imposição, tornando-se uma relação horizontal, que elimina as fronteiras entre os sujeitos.

C. Saber: Construção Ou Doação?

Na concepção libertadora, Freire não se limitou a analisar a educação e a pedagogia, mas, mostrou sua concepção sobre estas e formulou uma teoria a que chamou educação libertadora. Para ele, educação é um encontro de interlocutores que procuram no ato de conhecer a significação da realidade e na práxis o poder da transformação. Para ele, pedagogia é ação que pode e deve ser muito mais que um processo de treinamento ou domesticação, é processo que nasce da observação e da reflexão e culmina na ação transformadora (FREIRE, 1987).

Paulo Freire desnuda a concepção bancária de educação, criando, em oposição crítica a esta, a pedagogia do diálogo. Na concepção bancária,

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os

educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p.59).

Este desvelamento serve para mostrar o poder do educador sobre o educando exercido na “educação bancária” e, como consequência, aponta a possibilidade de formação de sujeitos ativos, críticos e não domesticados. A Educação Bancária se alicerça nos princípios de dominação, de domesticação e alienação transferidos do educador para o aluno pelo conhecimento dado, imposto.

De fato, nessa concepção, o conhecimento é algo que, por ser imposto, passa a ser absorvido passivamente:

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987. p. 58).

A opressão é, pois, o cerne da concepção bancária. Para analisar esta concepção que se fundamenta no antidiálogo, Freire (1987) apresenta, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, características que, a seu ver, servem à opressão. São elas:

- 1- **Conquista.** A necessidade de conquista se dá desde formas "[...] mais duras às mais sutis; das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo" (p.135).
- 2- **Divisão.** "[...] na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condições indispensáveis à continuidade de seu poder" (p.138).
- 3- **Manipulação.** "[...] através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando

conformar as massas populares a seus objetivos. E quanto mais imaturas politicamente estejam, tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder" (p.144).

- 4- **Invasão cultural.** "[...] a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão" (p.149).

Ao contrário da educação libertadora, a concepção bancária de educação não exige a consciência crítica do educador e do educando, assim como o conhecimento não desvela os "porquês" do que se pretende saber. Eis porque a educação bancária oprime: nega a dialogicidade nas relações entre os sujeitos e a realidade.

Contrariamente à Educação Bancária que submete, a educação, segundo Freire, deve libertar. Nesta concepção, o conhecimento parte da realidade concreta do homem e este reconhece o seu próprio caráter histórico e transformador.

Freire ressalta a necessidade de o homem analisar sua vocação ontológica, para obter nessa análise uma consciência libertadora, isto é, o homem só chegará à consciência do seu contexto e do seu tempo na relação dialética com a realidade, pois só dessa maneira, problematizando sua condição de oprimido terá criticidade para aprofundar seus conhecimentos e tomar atitudes diante de situações objetivas.

Reiterando a afirmação acima, o autor diz que

[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1987, p. 70).

O comprometimento do homem com a transformação social é a premissa da educação libertadora, libertação que não é só individual, é principalmente coletiva e ação política. O ponto de partida do pensamento de Paulo Freire está na visão de uma realidade na qual o homem já não é sujeito de si próprio, ou, como o autor se refere o homem se "coisifica", anulando o sentido de sua vocação ontológica, ou seja, deixa de ser sujeito de seu agir e de sua própria história. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Capítulo IV - a dialogicidade como

essência da educação como prática da liberdade – Freire (1987,p.166-181) apresenta as características necessárias para que a educação como libertação se concretize. São elas:

- 1- **Co-laboração** – A ação dialógica só se dá coletivamente, entre sujeitos, "[...] ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação".
- 2- **União** – As classes populares têm de estar unidas e não divididas..A união solidária entre elas "[...]implica também, indiscutivelmente, consciência de classe".
- 3- **Organização** – "[...] é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza".
- 4- **Síntese cultural** – Consiste "[...] na ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante". "[...] os atores fazem da realidade objeto de sua análise crítica".

D. O Pensamento Freireano e suas Influências

A essência ideológica de Paulo Freire, segundo Jorge (1981), é fruto de sua própria experiência, ou seja, pela sua convivência com grupos populares, Paulo Freire faz de sua vida um compromisso a favor das camadas populares.

A concepção freireana, por ser voltada à conscientização e libertação dos oprimidos, evidencia fortes influências filosóficas do ocidente europeu. Sua sensibilidade e compreensão de homem, sociedade e educação desenvolveram-se pela busca da explicação dos fatos da realidade brasileira, comparando-os com a realidade de outras nações e teorias explicativas. Surge, então, de sua prática educadora, uma metodologia de alfabetização e um conceito de educação que têm uma dimensão profundamente política, marcada pela realidade histórica brasileira.

Na sua primeira obra – Educação com prática da liberdade – , Freire caracteriza a sociedade brasileira como uma estrutura autoritária e fechada, explicando assim as influências que um sistema de organização política e social tem sobre a escola. Foi a partir daí que, procurando romper com as estruturas vigentes, Paulo Freire desenvolve um conceito de educação voltado à subjetividade do educando, atribuindo à escola o papel de capacitar a pessoa para vencer a si mesma e a realidade circundante, humanizando o ambiente e as

condições sociais.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob a pena de ser uma farsa (FREIRE, 1987, p. 80)

Segundo Madche (1998), as primeiras influências filosóficas que Paulo Freire sofreu foram de Tristão de Atayde e de Maritain . Eles consideravam que não se pode pensar em educação sem antes conhecer o homem que precisa ser educado. Já a idéia de enfatizar a dignidade humana e a importância da comunhão entre os homens está em Mounier e Martin

Buber²⁵, que influenciaram Freire com sua filosofia personalista.

Freire foi também influenciado pela filosofia existencialista de Karl Jasper, que ressalta a existência do homem como um ser concreto, que existe no mundo e com o mundo. Da filosofia marxista, Freire herda a visão de homem da sociedade capitalista, que o submete à condição de oprimido. Assim, Paulo Freire sustenta seu pensamento no de Marx segundo o qual é necessário alertar a classe dominada para a desigualdade a que está sujeita neste tipo de sociedade. Freire discorda do pensamento marxiano no que diz respeito à religião, uma vez que acredita que Deus é absoluto, enquanto Marx, considera a história como absoluta.

Para Freire, a educação não é neutra, afirma Madche (1998), pois não há possibilidade de existir uma proposta pedagógica que seja a favor de todos os grupos sociais de uma dada sociedade. Para ele, a natureza da educação é política, podendo o ato de conhecer ser domesticador ou libertador. Este caráter político da educação faz educadores e educadoras refletirem sobre que sociedade querem construir, de que homem e mulher esta sociedade necessita, que concepção de educação pode sustentar essas opções.

Para Madche (1998), estas reflexões apontam dois caminhos: para educação bancária e para educação libertadora. Na educação bancária, os educandos são considerados como pessoas isoladas do mundo, como recipientes que devem ser preenchidos por conteúdos repassados por quem sabe mais, isto é, este tipo de educação tem o papel de reproduzir e de

²⁵ A afirmação de que Martin Buber é personalista não é aceita por todos os estudiosos.

manter a lógica do sistema, pois adapta os indivíduos ao modelo político-econômico existente. Na Educação Libertadora, ao contrário, reconhece-se que os educandos são sujeitos construtores de seus conhecimentos e que essas construções partem, necessariamente, das suas histórias de vida, da realidade em que estão inseridos. Essa visão é comprometida com a transformação da realidade.

Madche (1998) chama atenção para o fato de que, quanto mais se tem clareza sobre o sentido político do ato educativo, tanto mais se percebe a impossibilidade de separar a educação da política, assim como o ato educativo da escolha metodológica.

Quanto à metodologia freireana, ou melhor à sua proposta metodológica, que se inicia com a investigação de temas geradores, Freire afirma

[...] a investigação do tema gerador [...] se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 1987, p. 97).

Para Madche (1998), o ato de ensinar requer uma escolha metodológica pautada em princípios. Paulo Freire comunga com a autora essa idéia e, nesse sentido, aponta em sua pedagogia, os seguintes princípios: a) *Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo* – educadores e educandos, numa perspectiva horizontal, em que um ensina o outro, e o outro ao aprender também ensina; b) *Diálogo* – as relações educador/educando não podem se dar fora do diálogo, uma vez que a dialogia é a condição para que os saberes de ambos possam ser trocados e, acima de tudo, problematizados e superados; c) *Alegria e esperança* – homens e mulheres têm na sua humanidade a alegria e a esperança como alimentos dos sonhos, por isso a Educação Libertadora tem compromisso com a conscientização e com a transformação; d) *Conscientização e transformação* – educadores e educandos não são objetos da história, mas sujeitos capazes de, ao refletir sobre a realidade, buscar a mudança. Para tanto, os educadores têm como tarefa criar condições pedagógicas, para que os educandos pensem sobre suas condições de vida, façam a leitura de mundo e reescrevam a história.

E. O Paradigma Educacional de Paulo Freire

Tanto o pensamento pedagógico da América Latina quanto os sistemas educacionais brasileiros, em específico, têm recebido expressivas contribuições das obras de Paulo Freire, reconhecidas mundialmente como respostas a questões educacionais do passado ou do presente.

Gadotti (2003, p. 108 e 109) aponta as contribuições de Paulo Freire que mais se

destacaram no campo da educação e também aquelas que deram a este educador maior notoriedade. O autor afirma que a validade universal da teoria e da práxis de Freire está, sobretudo, em quatro pontos relevantes e originais de sua pedagogia, quais sejam: prática educativa, educação dialógica, educação voltada às necessidades populares e gestão democrática.

Para o autor anteriormente referenciado, nesses pontos está explícita a atualidade da pedagogia freireana, apesar de esses terem sido escritos há mais ou menos cinquenta anos. Gadotti (2003) comenta cada um desses pontos, com objetivo de esclarecer o centro da pedagogia proposta por Freire.

- 1- **Prática educativa.** Paulo Freire sempre atribuiu significativa importância às metodologias, pois acreditava na idéia de que educar é conhecer, é ler o mundo para transformá-lo e isto, em sua concepção, só seria possível por meio de uma metodologia que levasse em conta a capacidade do ser humano de criar e recriar. Com isso foi acusado de não dar valor aos conteúdos, de ser espontaneísta e não-diretivo, acusação injusta, pois, na verdade, seu pensamento estava fortemente orientado por um projeto político-pedagógico, cujo conteúdo era a libertação.
- 2- **Educação dialógica** – Na concepção de educação de Paulo Freire o ato de conhecer e o de pensar estão diretamente ligados à relação que se tem com o outro, ou seja, o conhecimento necessita de uma razão dialógica comunicativa, de expressão e de comunicação, não pode ser um ato isolado, solitário.
- 3- **Educação voltada às necessidades populares** – O método freireano não se inicia com categorias abstratas, mas com necessidades das pessoas, necessidades apreendidas nas expressões da comunidade e analisadas pelos educadores e educandos. Ultimamente, Paulo Freire destacou as necessidades planetárias trazidas ao debate pela ecologia como necessidades humanas fundamentais. Nesse sentido, ele criticava a lógica capitalista que não valoriza os prazeres gratuitos que a natureza oferece, substituindo-os por prazeres vendidos e comprados, prazeres que dão lucro. Para Freire, essas não são necessidades humanas, são necessidades impostas aos seres humanos, com finalidade do lucro.
- 4- **Gestão democrática** – O planejamento comunitário, participativo, é um movimento que recebeu influência do pensamento de Paulo Freire. Estão se realizando hoje por todo o Brasil experiências educacionais e/ou sociais de grande impacto, relacionadas com a chamada “Constituinte Escolar” que utiliza, segundo Gadotti (2003 p. 109), os princípios da metodologia de Paulo Freire, e também o conhecido Orçamento Participativo, que encabeça o movimento da Escola Cidadã.

Paulo Freire percebe na pedagogia uma transversalidade, por isso considera a escola muito mais do que as quatro paredes da sala de aula. Criou o “Círculo de Cultura²⁶” que é

²⁰Para Brandão (1991), Círculo de Cultura é: “Círculo, porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. De Cultura, porque, muito mais do que o aprendizado individual de saber ler e escrever, o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar e todos juntos aprenderão, de fase em fase, de palavra em palavra, aquilo

expressão viva dessa nova pedagogia. Para Gadotti (2003), isso é muito mais verdadeiro na sociedade do conhecimento de hoje, já que os espaços de formação (mídia, rádio, TV, vídeo, igrejas, sindicatos, empresas, Organizações não-governamentais (ONGs), espaço familiar, Internet, etc.) são muito maiores do que a escola. Para Gadotti (2003), a educação²⁷ tornou-se comunitária, virtual, multicultural e ecológica.

Segundo o autor anteriormente referenciado, com este novo modelo, a educação ganha conectividade, ou seja, o ato educativo passa a ser construído com base em uma gestão coletiva do conhecimento social a ser socializado de forma ascendente. Assim, o novo paradigma educativo funda-se na condição planetária da existência humana, fugindo da estreiteza da casa, do bairro ou da cidade. O novo espaço escolar é o planeta, porque agora, na sociedade do conhecimento, a Terra tornou-se o endereço de todos, pois passou a ser vista como um organismo vivo e em evolução, onde os seres humanos se organizam como uma única comunidade, compartilhando a mesma morada com outros seres e coisas.

Paulo Freire, ao longo de sua existência, desenvolveu o que erroneamente é chamado de *Método Paulo Freire*, pois, afastando-se do tecnicismo, ele não queria que sua concepção acerca do conhecimento se reduzisse a uma simples metodologia. Eis aí a razão de não se compreender seus passos, sem antes entendê-los no contexto de sua epistemologia.

Gadotti (2003) aponta quatro passos da concepção freireana de educação, situando-os epistemologicamente. O conceito chave do pensamento de Freire é justamente, a “*Leitura do Mundo*” primeiro passo de sua concepção. Esta se inicia com o despertar da curiosidade do educando – o que é para Freire, pré-condição para o conhecimento. Em seguida, como parte deste passo, dá-se o reconhecimento da necessidade do educando, chegando-se, à palavra geradora, tema gerador, complexos temáticos, codificação, descodificação, enfim ao início do processo de aprendizagem (GADOTTI, 2003).

Paulo Freire acreditava que, só com compartilhar a leitura de mundo com os outros, chega-se à verdade, e este compartilhar, só é possível por meio do diálogo, momento chamado por ele de momento solidário. Este compartilhar constitui o segundo passo de sua teoria do conhecimento, que foi denominado “*Compartilhar a leitura de mundo*”, pois para Freire (1987) o conhecimento só é válido quando compartilhado com alguém, já o diálogo é mais que uma estratégia pedagógica, é um critério de verdade. O diálogo não exclui o conflito. A

que constróem é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, homens, sujeitos, seres de história” (p.43-44).

verdade não nasce da conformação dos olhares, nasce sobretudo do diálogo-conflito com o olhar do outro (GADOTTI, 2003).

Sobre o terceiro passo da teoria freireana – a *Educação como ato de produção e de reconstrução do saber* – Gadotti (2003) observa que, para Freire, conhecer não é acumular conhecimentos, informações ou dados, implica mudança de atitude, saber pensar e não apenas assimilar conteúdos. Na pedagogia piagetiana, conhecer é estabelecer relações e Paulo Freire completa: “saber é criar vínculos”. É aqui que se apresenta a inovação de seu método – a busca do conteúdo programático. Estes estão presentes na realidade cotidiana dos educadores e educandos e não na listagem de conteúdos predeterminados.

Para Gadotti (2003), a pedagogia de Freire está associada aos quatro pilares propostos no Relatório apresentado em 1998 por Jacques Delors, na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos – Unesco²⁸. São eles: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Desse modo, afirma o autor, Paulo Freire antecipou-se a esta nova visão de educação pelo menos uns cinquenta anos com a sua “*teoria do conhecimento*”, criando uma metodologia prática que oferece a base para a construção desses pilares, rompendo assim a noção tradicional de sala de aula.

Segundo Gadotti (2003), o momento da problematização denominado por este autor “*A Educação como prática da liberdade*” é o quarto passo do método freireano. Para Freire, este é o momento político do ato educativo, e o momento da existência pessoal. Educação, para ele não é só ciência: é arte e práxis, ação-reflexão, conscientização e projeto. Freire compreendia este momento como aquele em que a educação reinstala a esperança de reconstrução de uma sociedade mais justa:

[...] a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. (FREIRE, 1987, p.82).

O pensamento de Freire não é fácil de ser entendido. Ele não pode ser lido como

²⁷ Para Freire (1977), a educação é antes de qualquer coisa uma situação gnosiológica, pois o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes.

²⁸ É preciso ressaltar que a ligação feita por Gadotti (2003) dos quatro pilares propostos no relatório da Unesco com a pedagogia de Paulo Freire é apenas quanto à atualidade de seus pensamentos, pois, para Freire, sua pedagogia é muito mais um método de aprender do que de ensinar.

qualquer literatura pedagógica. Este estilo é proposital, já que não queria escrever textos tecnicamente pedagógicos. São textos também literários e devem ser lidos como tal. Conforme ele mesmo afirma, cada texto representa a expressão de um momento. Na verdade, Paulo Freire reúne, em seus escritos o estilo literário, a linguagem científica e a linguagem poética. Com estilo diferente de falar da educação, ele quer deixar claro os princípios humanistas nos quais acredita. Nesse sentido, aponta em todas suas obras, seja de forma implícita ou explícita, a utopia como práxis docente e discente, a subjetividade como condição da transformação social, o papel do sujeito na história e a história como possibilidade. Gadotti (2003) afirma que a base do pensamento freireano está na relação entre educação e utopia. Resume, em cinco pontos, esta relação, quais sejam:

1. “Para construir o futuro é preciso primeiro sonhá-lo e imaginá-lo” (p.114). Com este ponto, o autor exemplifica a crítica que Paulo Freire faz ao neoliberalismo no livro *Pedagogia da Autonomia*, mostrando que o liberalismo nega o sonho e a possibilidade de mudança, por ser fatalista. Para ele, o neoliberalismo se apresenta arrogantemente como a plenitude dos tempos, não reconhece que a história continua se fazendo.
2. “A pedagogia é um guia na construção do sonho” (p.114). Para ilustrar este ponto, Gadotti (2003) utiliza a seguinte frase: “Não basta sonhar, é preciso saber como construir o sonho” (p.114). E afirma que todas as obras de Paulo Freire são obras pedagógicas destinadas à educação para construir sonhos.
3. “A pedagogia vê primeiro o futuro” (p.115). Segundo Gadotti (2003) esta visão se dá na educação mediante a utopia. Em seguida, ela se volta para o passado e o presente.
4. “A pedagogia freireana é dialógico-dialética” (p.115). Aqui o autor enfatiza o caráter da subjetividade como condição da transformação social, ou seja, a dialética não exclui a subjetividade. Não se trata de uma pedagogia mecânica, na qual a dialética mecanicista é idealista e idealizadora da realidade.
5. “A realidade nasce e morre todos os dias” (p.115). Finalmente, Gadotti (2003), ousadamente, atribui ao ser humano o direito ao sonho, afirmando que estar vivo implica morrer e nascer várias vezes ao dia. Sempre há possibilidade de um recomeço.

Gadotti (2003) chama a atenção para a atualidade do pensamento de Paulo Freire e aponta a necessidade de os educadores compreenderem o ato de aprender, para entender melhor o ato de ensinar. Para ele, não basta saber como se constrói o conhecimento, é preciso dominar outros saberes da difícil tarefa de ensinar. Essa era uma preocupação constante de Paulo Freire.

2.2 LINGUAGEM: LEITURA DE MUNDO

A perspectiva sob a qual a linguagem é compreendida por Paulo Freire leva em conta a

relação dinâmica que há entre o homem e a realidade em que este está inserido. Ele estabelece uma diferenciação entre sua filosofia de linguagem e os estudos que a limitam a veículo de idéias prontas no pensamento, os quais negam o ser humano como um ser da práxis.

Contrapondo-se às versões que entendem os processos dialógicos como forma de manipulação e de dominação das pessoas, Freire (1992) caracteriza a linguagem como uma produção sócio-histórico-cultural. Daí a importância que há na compreensão crítica do ato de ler – ler o mundo!

Segundo o autor, o mundo se transforma mediante a leitura que o ser humano faz dele. E o mundo é transformado porque os homens pronunciam sua modificação, ou seja, é a palavra pronunciando o mundo que, por outro lado, pronuncia a palavra. Este entendimento fica melhor compreendido com a seguinte citação: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (p. 77).

A palavra vazia não provoca ação-reflexão-ação, porque se torna ativismo em que a ação se dá pela ação, sem reflexão e sem motivo de ser, portanto, torna-se incapaz de transformar o mundo.

Freire (1992) afirma que nem o homem nem o mundo se significam no vazio. Pelo contrário, é pela linguagem que homem e mulher se fazem e assim se fazendo transformam sua realidade.

Prefaciando uma das obras de Paulo Freire, Antônio Joaquim Severino diz:

Paulo Freire produz sua obra, pensando e representando sua própria prática, sua vivência pessoal. Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade ((1992, p. 8).

Para Severino (apud FREIRE, 1992), não dá para entender o ser humano separado de sua realidade existencial, do mesmo modo, torna-se difícil compreender a filosofia da linguagem concebida por Paulo Freire dicotomizada das relações de poder que há na sociedade. Este aspecto envolve toda sua reflexão sobre a linguagem, sendo um elemento que pertence ao tecido e à trama do poder e não se configura como força dominadora de uns para

com outros, já que “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 1987, p. 78). Esta é a razão pela qual não há ser humano isolado no mundo e do mundo: toda pessoa tem direito de dizer a sua palavra ainda que, por vezes, este direito lhe seja subtraído.

Dessa forma, Freire (1987) acredita que a compreensão particular que cada sujeito tem do mundo se dá pela percepção das relações existentes em seu contexto. Partindo dessa percepção intitulada pelo autor como primeira leitura, chega-se à leitura da palavra: essa leitura é, também, leitura da “palavramundo”, pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (p. 11-12).

Freire (1992) ressalta que, não sendo a linguagem palavra de uns poucos, não basta que os educadores apenas reconheçam essa dialética que há entre leitura da palavra e a leitura do mundo. É preciso colocá-la, crítica e democraticamente em prática. É preciso vivenciá-la com os educandos, o que implica saber escutá-los. E saber escutá-los para Freire (1987) é,

no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles, seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos a deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção seja libertadora (p. 26).

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções de outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes, ao aluno, em uma fala, com ele (p. 127-128).

Desta maneira, afirma Freire (1992), só é possível a educadores e a educandos chegarem a uma visão crítica do homem concreto pelo trabalho dialógico e libertador com a linguagem referida ao contexto, pois assim como pensamento e linguagem não se fragmentam, também não se deve fragmentar a leitura e a escrita; que sejam abordadas “como

momentos inseparáveis de um mesmo processo – o da compreensão e o do domínio da língua e da linguagem” (p. 48).

Essa compreensão – que deve ser significativa dos signos lingüísticos – para Ferreira (1998), tem de ocorrer tanto pelo educador como pelo educando, para que a linguagem não se torne instrumento de dominação e opressão. Para que um entenda a significação dos signos lingüísticos do outro, não basta apenas entender o contexto de cada sujeito, fundamentalmente, é preciso que as relações que se dão entre si, também, sejam comunicativas.

Então, sendo relações dialógicas (homem-mundo-homem), segundo Freire (1987), não se pode negar o envolvimento com a linguagem: motivo pelo qual a educação dialógica não se concretiza em situações de dominação, em que os opressores fazem comunicados aos oprimidos.

Para que o sujeito saia da situação de submissão em que se encontra, como objeto – apenas recebendo comunicados – e se conscientize como ser humano, portanto, capaz de comunicar, Freire (1987) aponta o trabalho com tema gerador como um encontro em que educadores e educandos estarão pronunciando, uns com os outros, a sua palavra.

Só assim, é possível “a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 1987, p. 83).

CAPÍTULO 3

DIÁLOGO – ESPÍRITO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

No esforço de manter viva a esperança, indispensável à alegria na escola, educadoras e educadores deveriam analisar sempre as idas e vindas da realidade social. Idas e vindas que viabilizam uma maior razão de esperança (FREIRE, 1995, p. 88).

Existem diversos e conhecidos trabalhos sobre tema gerador. Não é objetivo deste reproduzi-los. A compreensão dos princípios e das práticas do ”método de aprender” de Freire

é que se torna de fundamental importância para o êxito deste estudo. Paulo Freire (1987) entendia seu método mais como uma concepção de educação do que de uma metodologia de ensino, muito mais um método de aprender que um método de ensinar.

O método freireano, desde a sua origem e aplicação na década de 1960 até os dias atuais, vem suscitando controvérsias, constituindo fonte de estudo e pesquisa e também de polêmica em teses, simpósios, mesas-redondas, livros e artigos. Por outro lado, tem sido modelo em diferentes partes do Brasil e do mundo.

Este método, melhor dizendo, a proposta freireana de educação libertadora inicia-se com o estudo da realidade e a organização de seus dados. Nesse processo, surgem os temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos, trabalho feito mediante diálogos. Os conteúdos da educação são, pois, resultado de uma metodologia dialógica.

Cada pessoa e cada grupo envolvidos na ação pedagógica dispõem em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários, dos quais se inicia o processo educativo. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida, isto é, relacionar os conteúdos escolares com o conhecimento que o educando possui, tornando a aprendizagem significativa. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada por Freire (1987) invasão cultural ou depósito de informações, porque eles não emergem do saber popular. Conforme o pensamento deste educador, antes de qualquer ato educativo, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo como indivíduo inserido num contexto social de onde deverá ser apreendido o "conteúdo" a ser trabalhado, e fazer, assim, a passagem do senso comum para a ciência, de forma prazerosa e conscientizadora.

Desse modo, na educação libertadora, não se admite uma prática metodológica com um programa previamente estruturado assim como qualquer tipo de exercícios mecânicos para verificação da aprendizagem, formas próprias da "educação bancária", na qual o saber do professor é depositado no aluno. Naquela perspectiva o relacionamento do educador com o educando estabelece-se na horizontalidade quando juntos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. Elimina-se, portanto, toda relação de autoridade, uma vez que esse tipo de relação inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização, objetivos da educação libertadora.

Segundo Freire, o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de re-

significação, de atribuição de sentidos. O método Paulo Freire visa à libertação, que não se dá somente no campo cognitivo, mas acontece essencialmente nos campos social e político.

Uma metodologia que promova a reflexão crítica sobre as relações entre o homem a natureza e a cultura, entre o homem e o trabalho, enfim entre o homem e o mundo em que vive é uma metodologia dialógica e, como tal, prepara o homem para viver o seu tempo, com as contradições e os conflitos existentes e o conscientiza da necessidade de intervir nesse tempo presente para a construção e efetivação de um futuro melhor.

Para Hurtado (1992), em um processo educativo, o domínio da metodologia pode ajudar a conseguir a coerência, a clareza na análise dos problemas ou situações e, portanto, ser eficiente no “quefazer” educativo e político.

A amplitude e a complexidade da situação concreta vivida tornam-se, em dado momento, um obstáculo para a percepção do caminho a seguir na escolha do tema que melhor retrata a realidade a ser analisada. Para Hurtado (1992), apesar dessa dificuldade, na ação pedagógica é muito importante ter claro o tema geral que, em sua formulação, consegue resumir aquele aspecto de realidade que se deseja analisar.

Este tema geral é na realidade um “tema gerador”, pois ao desenvolver o seu conteúdo (implícito justamente em sua formulação) nos permitirá formular detalhadamente os aspectos (temas de conteúdo) que deverão ser abordados no desenvolvimento do processo educativo (HURTADO, 1992, p.63)

Os temas geradores, quando trabalhados em uma concepção dialética de educação, garantem o contato com a realidade dos educandos de forma lógica, gerando interesse, análise, discussão e apropriação consciente dos conteúdos e um movimento em favor da transformação. Segundo Hurtado (1992, p. 64),

um tema gerador deve ser suficientemente geral para garantir um enfoque global capaz de ser levado a níveis de teorização, e o suficientemente concreto de modo a permitir a identificação do conteúdo com a realidade do grupo em questão.

Nesse sentido, trabalhar com temas geradores implica compreender teoricamente a realidade em seus múltiplos aspectos, eliminando-se a vaga percepção das relações que existem entre eles. É de grande valia perceber que as principais contradições presentes na realidade são de natureza social.

Dessa forma, a concepção freireana de educação fundamenta-se em um referencial que, baseado nas ciências sociais, permite identificar as relações e mediações existentes entre os aspectos inicialmente vistos como isolados e particulares de cada situação considerada significativa.

Ao formular a proposta de que se conheça o “universo temático” das classes populares, para que este constitua o conteúdo programático dos atos e palavras educativos e de formação, Freire rejeita os conteúdos doutrinários e rompe com os conteúdos oficiais, que para o autor são inevitavelmente ideologizados.

Para compreender o pensamento freireano de educação, ou melhor dizendo como Freire concebe a educação é que proponho, neste capítulo, uma re-leitura do terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*, no qual o educador citado explicita seu método, refletindo de modo teórico-prático sobre os elementos essenciais à construção dos temas geradores.

3.1 DIÁLOGO

Na perspectiva freireana, o diálogo é visto como fenômeno humano e revela a palavra, mais que um meio de fazer diálogo. Nela encontram-se duas dimensões: a ação e a reflexão, que, em interação, formam a práxis. Para Freire (1987) palavra sem ação é “palavreria”, “verbalismo”, “blablablá”. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo. Sem reflexão ela converte-se em ativismo, pois se transforma em ação pela ação.

Freire (1987, p.78) afirma que “a existência, porque humana, não pode ser muda” e que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Por isso, dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns homens, mas direito de todos. Assim, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros.

O autor afirma também que o mundo se transforma por meio da palavra e o diálogo é o caminho pelo qual os homens ganham significação como seres humanos. O diálogo é o espaço em que se solidarizam o refletir e o agir e por isso não pode reduzir-se ao ato de um sujeito depositar idéias no outro.

A. A educação dialógica

A educação para Freire (1987) é um ato de amor, e o fundamento do diálogo é o amor. Somente com a superação da situação oprimido/opressor se poderá restaurar o verdadeiro amor à humanidade. No entanto, adverte o autor, não há possibilidade nenhuma de diálogo se não houver humildade, “a pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (p.80)

Esclarece Freire (1987): o agir humano exige que os homens se encontrem e este encontro se dá por meio do diálogo, o que se torna impossível caso falte a um dos pólos a humildade. Freire (1987, p. 81) explica.

A auto suficiência é incompatível com o diálogo. [...] Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Segundo o autor, outra premissa do diálogo é a fé nos homens que, na sua concepção, é um dado *a priori* do diálogo. Acreditar no poder dos homens de fazer e refazer, de criar e recriar, crendo também na sua vocação de ser mais, é a condição primeira para que se estabeleça o diálogo. O homem dialógico acredita que o poder de fazer e transformar, mesmo quando negado em situações concretas, tem todas as chances de renascer, de constituir-se, basta que se acredite na vocação dos homens de ser mais e na sua luta para libertar-se.

Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. (...) Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança (FREIRE, 1987, p.82).

Freire (1987) não admite a existência do diálogo sem a esperança. Para ele, a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca que não se faz no isolamento, mas na comunicação. O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. A desumanização que é resultado da ordem injusta não deveria constituir perda de esperança mas, ao contrário, ser uma razão de luta incansável pela restauração da humanidade. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movimento na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1987, p.82).

“Se é no diálogo que os homens se encontram para Ser Mais” afirma Freire (1987), este não pode fazer-se na desesperança. Este encontro tornar-se-ia vazio e estéril se os homens nada esperassem do seu “quefazer”. Desse modo, já não poderia haver diálogo. Segundo o autor, não há o diálogo verdadeiro sem um pensar verdadeiro dos sujeitos que dialogam, um pensar que não aceita a dicotomia homem/mundo, mas, sim, reconhece nestes uma sólida solidariedade. Esse é um pensar crítico, mediante o qual se percebe a realidade como processo, e esta é captada em constante devenir e não como algo estático.

Freire (1987) ressalta que o pensar ingênuo vê o tempo histórico como um peso. O que lhe importa é a acomodação ao hoje normalizado, já, para o crítico, o importante é a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (p.83).

3.2 O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Freire (1987) afirma que a educação como prática da liberdade não começa, quando o educador se encontra com os educandos em uma situação pedagógica, mas sim quando se pergunta em torno do que vai dialogar. Esta inquietação sobre o conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação, que deve ser a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, dos elementos que foram entregues ao educador de forma desestruturada. E completa,

A educação autêntica se faz de A com B, mediatizados pelo mundo, que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p.84).

A ação do educador humanista deve refletir a realidade a ser transformada por ele próprio juntamente com os educandos. O empenho dos humanistas está em que os educandos tomem consciência de sua situação de oprimidos e que por isso não estão podendo ser. Nesse sentido, a tarefa do educador humanista não é a de levar mensagem salvadora aos educandos, “em forma de conteúdo a ser depositado”, mas a de dialogar com estes, para que não só conheçam a objetividade em que estão, mas também se conscientizem dessa objetividade.

A. Relações homens-mundo: base para a seleção dos conteúdos programáticos da educação

A organização do conteúdo programático na concepção freireana acerca da educação tem como ponto de partida a situação presente, existencial, concreta e o conjunto de aspirações dos educandos. Nesse sentido, Freire (1987) ressalta que o papel do educador é o de propor aos educandos que exponham sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, os desafia e, assim, lhes exige resposta. No entanto,

nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa (FREIRE, 1987, p. 86).

Os educadores, segundo Freire (1987), devem se convencer de que a sua visão de mundo se manifesta nas várias formas de sua ação e reflete a sua situação no mundo. Assim, a ação “educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto” (p. 87). É por isso que freqüentemente se observa educadores e/ou políticos falarem e não serem entendidos. Sua linguagem não está em sintonia com sua situação existencial presente, isto é, ele fala de coisas que não vive, totalmente alheias à sua realidade.

Freire (1987) explica que a linguagem não existe sem um pensar e ambos não existem sem uma realidade à qual se refiram. Dessa forma, para que haja comunicação eficiente, é necessário conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem, dialeticamente,

se constituem.

Isso também acontece com o conteúdo programático para a ação educativa. Segundo Freire (1987, p. 87), esse conteúdo não pode ser de exclusiva eleição dos educadores, mas deles e dos educandos, pois,

é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

Segundo Freire (1987), o diálogo estabelecido no momento da investigação temática leva à tomada de consciência dos educandos acerca da sua realidade.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (p. 88)

Nesse sentido, Freire (1987) não concebe o conceito de “tema gerador” como uma “criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada”(p. 88), pois, se assim fosse, a investigação não seria em torno da situação presente existencial, mas sobre a existência ou não do tema em questão. Segundo o autor, chega-se à constatação da existência do tema gerador pela própria experiência existencial somada a reflexões críticas realizadas em torno das relações homens-mundo e homens-homens mediatizados uns pelos outros.

De acordo com Freire (1987), o que diferencia o homem do animal é a capacidade de o homem ter não apenas sua própria atividade, mas ele mesmo como objeto de sua consciência, já os animais, ao contrário, são incapazes de se separarem de suas atividades. E explica que o animal, por não poder separar-se de sua atividade e, conseqüentemente, não refletir sobre ela, não consegue imbuir de significação a transformação que realiza no mundo. Segundo Freire (1987), isto se justifica

[...] pelo fato de que sua atividade seja ele e ele seja sua atividade, não podendo dela separar-se, enquanto seu ponto de decisão se acha em sua espécie e não nele, o animal se constitui, fundamentalmente, como um “ser fechado em si”. O animal é a-histórico por isto mesmo, não pode comprometer-se. Sua condição de a-histórico não lhe permite assumir a vida, e porque não a assume, não pode construí-la. E, se não constrói, não pode transformar o seu contorno.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõe e se propõe, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, podem com ele ficar, os homens, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (p.89).

Desse modo, os homens, ao se separarem de suas atividades e ao separar-se também do mundo que objetivaram, conseguem superar as situações-limites²⁹ que, na opinião de Freire (1987), não devem ser vistas como barreiras intransponíveis, como o apagar das luzes ao final do túnel. Por isso, estas situações-limites não podem ser criadas em um clima desesperançoso, mas devem surgir da percepção que os homens tenham de sua situação no mundo e com o mundo. “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das situações-limites” (p.91).

Para o autor, esta superação somente pode ocorrer por meio da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as situações-limites. Ele lembra, entretanto, que estas ao serem superadas provocam transformação na realidade o que naturalmente faz surgir novas situações-limites, fazendo-se necessários outros atos-limites³⁰ dos homens.

Por ser o homem capaz de refletir e agir sobre a realidade, transformando-a, Freire (1987) o considerou um ser da práxis, que, “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”(p.92). E é nesse processo transformador que os homens, em suas permanentes relações entre si e com a realidade, produzem não só as ferramentas necessárias para sua sobrevivência, mas também seu pensar que, conseqüentemente, resulta nos objetivos, nas instituições sociais e nas suas concepções.

Freire (1987) diferencia o homem do animal também em relação ao tempo, pois só aquele, em função de seu poder criador, pode viver o passado, o presente e o futuro, sem

²⁹ A expressão situação limite foi utilizada inicialmente por Karl Jaspers, um dos inspiradores de Paulo Freire, conforme vimos no capítulo II deste trabalho. Segundo este filósofo, situações-limites são situações nas quais nos encontramos, e não conseguimos mudá-las ou ultrapassá-las. Algumas vezes lhe atribuímos outra aparência, mas elas subsistem em sua essência. [...] diante destas situações fechamos os olhos e vivemos como se elas não existissem (JASPERS, 1965, p.20-21) .

³⁰ Tarefas a serem realizadas e cumpridas.

transformá-los em momentos estanques. Os homens vão tecendo sua história permanentemente, concretizando, assim o que o autor chamou de unidades epocais. Estas, por sua vez, estão relacionadas umas com as outras à medida em que vão construindo a história.

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas idéias, destes valores, destas concepções, como também os obstáculos ao Ser Mais dos homens, constituem os temas da época (p.92:93).

Na concepção freireana, a objetivação das unidades epocais é feita por meio do processo de conscientização do homem em relação à sua realidade, este processo por sua vez apontará outras unidades, que poderão ser diferentes daquelas, mas que também indicarão tarefas a serem realizadas e cumpridas – novos atos-limites. “Desta forma, não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos”(p.93).

Assim como o tempo, o lugar é também imprescindível para a plena realização da tarefa humana, qual seja, a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens. Para Freire (1987), os temas históricos são encontrados nas relações homens-mundo. O conjunto desses temas em interação constitui o “universo temático” da época. Diante deste “universo de temas que dialeticamente se contradizem, os homens tomam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança”(p. 93).

Freire (1987), Entretanto, adverte que o aprofundamento no antagonismo e nas contradições leva a uma tendência de transformar em mito as temáticas e a realidade, o que pode gerar um clima de irracionalismo, ameaçando a real significação dos temas, tornando este mito tema fundamental do processo ensino-aprendizagem, o que não dará ao educador outra possibilidade a não ser a de realizar tarefas em favor da manutenção das estruturas, isto é, seu processo será de adaptação, não de transformação.

Os temas geradores, segundo Freire (1987), devem estar embrenhados da realidade presente existencial, uma vez que implicarão em tarefas a serem cumpridas, que se constituirão em atos-limites, caso contrário, estas não se darão em “termos autênticos ou críticos” (p. 94). Nesse sentido, as situações-limites se apresentam aos homens como se

fossem determinantes históricas, camuflando os temas, não possibilitando ao homem outra alternativa senão adaptar-se.

No momento em que estas situações não são mais percebidas como intransponíveis, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser, a tendência é vislumbrar uma nova situação, mais crítica, com vistas à transformação.

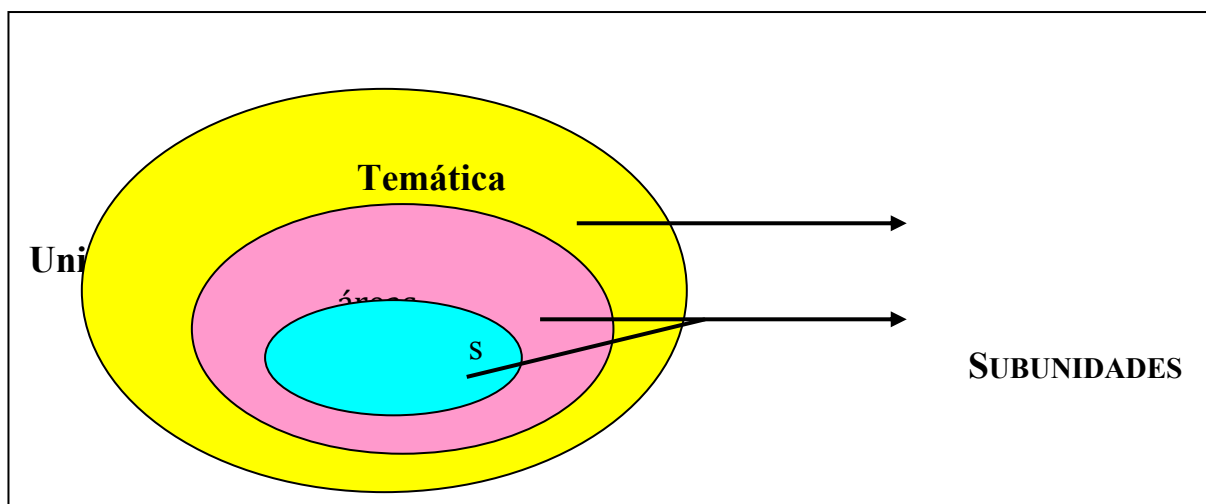
Para Freire (1987), a superação das situações-limites, nas quais os homens se encontram coisificados, é imprescindível para a construção de uma sociedade mais humana e justa, o que, para o autor, não se consegue sem o fim da situação opressor-oprimido.

Para tanto, impõe-se uma ação libertadora, em que o educador deve lançar mão de uma metodologia conscientizadora, que tenha como ponto de partida os saberes do povo, saberes estes construídos com base na história de vida e na realidade em que estão inseridos educandos e educadores e que constituem os seus temas geradores. Segundo Freire (1987,p.94),

os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si (p. 94) .

Para exemplificar tal afirmação, Freire (1987) utiliza os países do terceiro mundo, apontando o subdesenvolvimento como situação-limite³¹, pois a este está ligado o problema da dependência. A superação de tal situação³² por outra, neste caso o desenvolvimento, constitui a principal tarefa.

Neste sentido, uma determinada sociedade, em sua unidade epocal, apresenta além de uma temática universal, diversas temáticas em áreas e subáreas, que constituirão subunidades. Apesar das limitações de um gráfico, acredito poder representar a situação citada pelo autor da seguinte forma:



Fonte: Gráfico construído pela pesquisadora para efeito deste trabalho – Agosto de 2004.

Segundo Freire (1987), quando estes temas de caráter universal não são captados nem sentidos em sua verdadeira significação, é sinal de que já existe uma situação-limite de opressão em que “os homens se encontram mais imersos do que emersos” (p.95).

3.3 A INVESTIGAÇÃO DOS TEMAS GERADORES

Freire (1987) explica que a consciência dominada sente dificuldades em captar a situação-limite em sua totalidade. Nesse caso, fica exposta às manifestações que a circundam sem, no entanto, compreender a razão dos fatos, ou os entendendo equivocadamente.

Neste caso, a educação problematizadora tem o papel de propor aos homens, por meio de uma metodologia conscientizadora, uma investigação temática que desperte neles um olhar inverso, buscando antes a totalidade do contexto em que estão inseridos para em seguida, separar as parcialidades deste, compreendendo assim a interação de suas partes.

Dessa forma, as dimensões significativas da realidade, ao serem analisadas, são percebidas como dimensões da totalidade. Este processo de percepção e captação da realidade pelos indivíduos se repete continuamente. Os indivíduos passam então a portar um nível de consciência, que antes não tinham. Percebem, então, que tanto eles quanto a razão não estão fora da realidade e esta, por sua vez, não se encontra deles separada.

Freire (1987) acredita que, quando o homem passa a conhecer a realidade em sua verdadeira significação, o que só acontece com uma intensa investigação propiciada por metodologia conscientizadora, abrem-se as possibilidades de ele apreender a realidade e inserir-se numa forma crítica de pensar seu mundo. Por outro lado, quando a metodologia utilizada contradiz a dialogicidade da educação, a tendência é que ocorra uma imersão da consciência oprimida, que se transforma posteriormente em recipientes para depósitos de conteúdos que contemplem a visão de mundo dos opressores, cujo objetivo é a acomodação e a adaptação dos oprimidos.

Freire (1987) adverte que esse processo de captação da realidade em seu todo pode ocorrer de forma obscura, “como algo espesso”, não permitindo aos homens o vislumbrar da verdadeira significação do real. Nesse caso, é necessário que a busca se realize por meio da

abstração. “A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica um partir abstratamente até o concreto” (p. 97). Diante disso, Freire (1987) aconselha que se faça uma “ida das partes ao todo e uma volta deste às partes”. Assim o sujeito se reconhecerá no objeto, conscientizando-se da situação em que se encontra.

Neste ir e vir, das partes ao todo e vice-versa, a tendência dos indivíduos é realizar uma espécie de ruptura da situação que antes lhes era apresentada. Esta ruptura, na compreensão de Freire (1987, p.98), corresponde à etapa de “descrição da situação”, com a qual é possível perceber a interação entre as partes do todo.

Este todo, que é a situação figurada e que antes havia sido apreendido difusamente, passa a ganhar significação na medida em que sofre a “cisão” e em que o pensar volta a ele, a partir das dimensões resultantes da “cisão”.

Freire (1987) afirma que, no processo de investigar a temática ou descodificar, os homens irão exteriorizar sua visão de mundo, a forma como o pensam e como percebem as situações-limites, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. É nesta forma expressada de pensar o mundo que se encontram envolvidos seus temas geradores. Entretanto, ressalta o autor, quando é realizado o processo de investigação e não se chega concretamente a uma temática geradora, ao contrário do que possa parecer, inexistência de temas, isso aponta a existência de um tema dramático: o tema do silêncio. Alega Freire (1987) que, diante da força esmagadora das situações-limites, ocorre o inevitável, isto é, o surgimento do silêncio, sinalizando a adaptação.

Neste sentido, a metodologia defendida por Freire (1987) exige que, no processo de investigação, tanto educadores quanto educandos se façam sujeitos nunca objetos, pois, “é importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. [...] Investigar o tema gerador, é investigar, repitamos, o pensar dos homens referidos à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”(98).

Para o autor, quanto mais os homens assumem uma postura ativa, na investigação de sua temática, mais se apropriam de seu pensar e, conseqüentemente, tomam consciência do que seja sua realidade. E enfatiza,

é preciso que nos convençamos de que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram implícitas na temática significativa são aspirações, finalidades, motivos humanos. Por isto, não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas *estão sendo*. São tão históricos quanto os homens. Não podem ser captados fora deles,[...] (FREIRE, 1987, p.99, grifo do autor).

Freire (1987) compreende que captar e entender os motivos humanos é, na verdade, entender os homens, assim como entender a realidade a eles referida. Neste sentido, “a investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (p. 100).

A. A temática significativa e as etapas da investigação

Como a investigação dos temas geradores é processo de busca e criação de conhecimentos, ela exige tanto de educandos quanto de educadores a interpenetração dos problemas, por isso não pode reduzir-se a um ato mecânico.

Nesse sentido, Freire (1987) afirma que a investigação dos temas geradores será mais crítica e pedagógica, quando tiver como objeto de conhecimento a compreensão da totalidade, deixando de lado as visões focalistas que se prendem às parcialidades da realidade. Por isso, no processo de busca da temática significativa, uma das preocupações dos educadores deve ser a problematização dos temas encontrados. Segundo o autor, mediante este processo se percebe a vinculação destes temas com outros, bem como seu envolvimento histórico-cultural.

Freire (1987) lembra que, assim como não é possível elaborar um programa curricular a ser doado aos educandos, também não é possível fazer um roteiro de pesquisa do universo temático valendo-se de pontos prefixados pelos educadores, que, em momento algum, devem julgar-se como sujeitos exclusivos da investigação. Nesta operação, segundo o autor, os educadores devem ser todos aqueles envolvidos, seja de forma direta ou indireta, pois todos são sujeitos deste processo.

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum de uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, [...], mas na complexidade de seu permanente vir a ser.

[...] A investigação da temática, repitamos envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade.

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 1987, p. 100-101)

Na concepção problematizadora de educação, ressalta Freire (1987), educação e investigação temática se tornam momentos de um mesmo processo, pois, enquanto na prática “bancária” da educação, o conteúdo programático da educação é elaborado pelo educador e depositado no educando, na prática problematizadora, este conteúdo se organiza e se torna a visão do mundo dos educandos. Dessa forma, a tarefa do educador dialógico é, trabalhando este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo aos educandos, como problema, não como dissertação.

Segundo Freire (1987), a educação problematizadora aponta como início do processo de alfabetização, dada a limitação dos educandos, a busca e a investigação da palavra geradora, enquanto, na pós-alfabetização, trabalha-se com tema gerador. Isso, no entanto, não quer dizer que a investigação temática deva ser em torno apenas de palavras, o processo de investigação deve ser o mesmo, ou seja, a investigação dos temas geradores. Destes, extraem-se palavras que venham facilitar o processo inicial de alfabetização.

Esclarecido o conceito de tema gerador, assim como os princípios que permeiam a educação problematizadora, Freire (1987) inicia a explicitação do processo de investigação temática. Para o autor, este trabalho tem início com a delimitação da área em que se vai investigar.

Esta etapa, segundo Freire (1987), pode apresentar dificuldades e riscos. É que, no encontro com os indivíduos da área,³³ os educadores dirão o porquê, o como e o para quê da investigação que pretendem realizar e não podem fazê-lo se não se estabelece uma relação de simpatia e confiança entre os envolvidos.

Acredito ser importante para a compreensão da temática aqui abordada esclarecer que Paulo Freire utilizou a metodologia de temas geradores em outro contexto histórico, não na educação escolar. Realizou seu trabalho em pequenas comunidades, que ele denominou Círculos de Cultura. Buscarei, no entanto, a transposição dessa metodologia para um

³³ Com essa expressão, Freire (1987) refere-se a todas as pessoas de sua equipe.

contexto de educação institucionalizada, o que em determinados momentos me obrigará a fazer interpretações que não serão, em seu todo, fiéis às idéias do autor .

A primeira etapa de investigação dos temas geradores se inicia com um diálogo às claras entre educadores e educandos. Uma série de informações sobre a vida na comunidade local é necessária para subsidiar a investigação, ou seja, o investigador deve obter na realidade local fatos, sejam estes narrados ou observados, que o levem a identificar o ponto de partida do processo investigativo, porque a única dimensão que o investigador deve ter é a da percepção crítica da realidade. Nesse sentido, desde o começo, a investigação temática vai expressando-se como um “quefazer” educativo, como ação cultural (FREIRE, 1987).

À medida que se realiza a descodificação dessa realidade, seja pela conversação informal ou pela observação dos fatos, registram-se as coisas mesmo que aparentemente sejam pouco importantes. São estas

a maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser; seu comportamento no culto religioso, no trabalho. [os educadores] Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento (FREIRE, 1987, p.105).

Esta etapa inicial da investigação temática, segundo Freire (1987), quando se dá em Círculos de Cultura deve acontecer em momentos distintos e para que ocorra são necessárias visitas aos diferentes locais que os investigados freqüentam, tais como: locais de trabalhos, de lazer, em atividades esportivas, em torno das relações marido e mulher, pais e filhos, filhos e pais, etc.

Acredito que, na escola, esses momentos também devem ser alternados, adequando-se ao horários da aula ou realizar-se fora desse horário, desde que educadores e educandos se disponham a realizar esta investigação. Não pode haver prejuízo de nenhum dos lados, já que os educandos, em sua grande maioria, trabalham em horários diferentes ao das aulas e um número significativo de educadores têm dupla ou tripla jornada de trabalho.

Freire (1987) assinala que, ao passo que as observações vão acontecendo, é importante os educadores registrarem o conteúdo destas em pequenos relatórios para posteriormente discuti-los em seminário com toda equipe responsável pela investigação, sem, no entanto, esquecer de convidar para estes eventos representantes do povo. Na escola, esta representação

seria feita pelos educandos.

Freire (1987) afirma ser fundamental que os pontos, considerados como relevantes pelos educadores na investigação, coincidam, na sua maioria, com os tidos como importantes no seminário de socialização, momento em que os educadores se reúnem para a descodificação da realidade.

À medida que cada um vai expondo como percebeu e sentiu este ou aquele momento, explica Freire (1987), a realidade vai se mostrando tal como é. Os educadores não podem esquecer que, ao descodificar a realidade vão cindindo o todo, portanto, são trazidas para a conversa, partes de um todo, que se re-totalizam ao final do processo investigativo. Nesse sentido, Freire (1987) afirma que “quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração que fazem de sua ad-miração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área” (p.106).

Esta etapa da investigação costuma confundir os investigadores que, por terem se apropriado pelas suas observações dos núcleos centrais das contradições, acreditam já estar capacitados para organizar o conteúdo programático da ação educativa. Com relação a isso, Freire (1987, p. 106) diz que “realmente, se o conteúdo desta ação reflete as contradições, indiscutivelmente estará constituído da temática significativa da área” .

Freire (1987) ousa, até mesmo, a afirmar que a margem de acerto em uma ação educativa que se desenvolva a partir destes dados, seria muito mais provável que a dos conteúdos resultantes das listagem preestabelecidas de conteúdos.

Na verdade, o essencial neste processo de investigação, com o qual se chega à percepção do núcleo de contradições, entre as quais a principal, que é a da sociedade como uma unidade epocal maior, é estudar em que nível de percepção os indivíduos se encontram.

Estas contradições, segundo Freire (1987), revelam situações-limites, envolvendo temas e apontando tarefas. “Por isso é que, embora as situações-limites sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham” (p.107).

É importante ressaltar que uma situação-limite, como realidade concreta, pode suscitar nos educandos diferentes temas e tarefas. Isso, segundo Freire (1987), exigirá dos educadores diversificação programática para seu desvelamento. Nesse sentido, a preocupação destes deverá ser em torno do conhecimento que os educandos têm dessa realidade e de como esta é percebida por eles, para que, conforme foi dito anteriormente, estas situações-limites não

sejam vistas como barreiras intransponíveis.

Este é o motivo pelo qual, apesar de se ter chegado, na primeira etapa desse processo à compreensão mais ou menos aproximada do conjunto de contradições, isso não autoriza os educadores a pensarem na estruturação do conteúdo programático da ação educativa. Segundo Freire (1987), esta visão ainda é deles, e não a dos educandos em face de sua realidade.

A segunda fase da investigação começa exatamente quando os educadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão do conjunto de contradições. Algumas dessas contradições, escolhidas pelos educadores, após codificadas, vão servir na investigação da temática significativa.

A principal condição a ser observada na busca da temática é que estas contradições devem, necessariamente, representar situações conhecidas pelos educandos, possibilitando, desta forma, que eles aí se reconheçam. Dessa forma, Freire (1987) se expressa: “Não seria possível, nem no processo da investigação, nem nas primeiras fases do que a ele se segue, o da devolução da temática significativa como conteúdo programático, propor representações de realidade estranhas aos indivíduos” (p. 108).

À medida que as situações existenciais vão sendo representadas, afirma Freire (1987), o educador deve lembrar-se que, apesar da complexidade, as codificações devem ser feitas da maneira mais simples possível, permitindo aos educando diferentes análises das contradições, para que, ao re-codificarem estas contradições, ou seja, ao organizarem os elementos que as constituem, obtenham uma espécie de leque temático. Desta forma, “na medida em que sobre elas os sujeitos descodificadores incidam sua reflexão crítica, irão “abrindo-se” na direção de outros temas” (p.109).

Este processo de descodificação faculta aos educandos a exteriorização de sua temática, o que implica a explicitação da “consciência real” de sua objetividade, pois, ao fazê-lo, os educandos passam a ter ciência de como atuavam na situação analisada, chegando ao que Freire (1987) chamou de compreensão da percepção anterior. Ao entenderem como antes percebiam, passam a compreender a realidade de maneira diferente e assim vão compreendendo as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade.

Dessa forma, na opinião de Freire (1987), a descodificação promove o surgimento de uma nova percepção da realidade e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Este processo, ressalta o autor, começa na etapa da investigação e se prolonga, sistematicamente, até a implantação do plano educativo.

Freire (1987) alerta que qualquer desvio na codificação, assim como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo, na descodificação, para outros rumos que não sejam os das necessidades sentidas pelos educandos, provocavam o silêncio e o indiferentismo. Por outro lado, quando o processo de codificação traz o núcleo básico das contradições, chamado por Freire de “codificação essencial”, projetando paralelamente outros, chamados de “codificações auxiliares”, mantém-se vivo o interesse dos educandos que, em lugar de perder-se nas discussões, chegam a uma síntese, ou seja, eles conseguem perceber o sentido da totalidade. Freire (1987) assegura que,

[...] os indivíduos imersos na realidade, com a pura sensibilidade de suas necessidades, emergem dela e, assim ganham a razão das necessidades. Desta forma, muito mais rapidamente, poderão ultrapassar o nível da “consciência real”, atingindo o da “consciência possível” (p. 111).

Preparadas as codificação e estudados todos os possíveis ângulos temáticos nelas contidos, iniciam os educadores a terceira fase da investigação.

Nesta fase, lembra Freire (1987), os educadores devem voltar à área onde se realizou a investigação, para que os indivíduos possam conhecer os diálogos descodificadores, pois são eles os principais sujeitos do processo de investigação, e como tal, ninguém melhor que eles na retificação ou ratificação das interpretação que os investigadores fizeram dos achados da investigação

É importante ressaltar que, em uma unidade escolar, os educadores devem realizar o mesmo processo, não se esquecendo que se nas investigações houve participação de pessoas fora da comunidade escolar estas devem ser convidadas a participar desse momento que pode ser realizado na escola ou em qualquer outro espaço do bairro no qual se localiza a escola.

Do ponto de vista metodológico, a investigação que, desde o seu início, se baseia na relação simpática tem mais esta dimensão fundamental a presença crítica de representantes do povo desde seu começo até sua fase final, a de análise da temática encontrada, que se prolonga na organização do conteúdo programático da ação educativa, como ação cultural libertadora. (FREIRE, 1987, P.112).

O autor afirma que este é o momento de devolver à comunidade, agora de forma sistematizada, o conjunto de contradições em que ela está envolvida, pois conforme mencionei anteriormente, são estas contradições que revelam as situações-limites que, por

sua vez, envolvem seus temas geradores e apontam o “quefazer” educativo. Neste processo, ressalta Freire (1987), cabe ao educador não apenas ouvir os educandos ou os membros da comunidade, mas também desafiá-los a problematizarem tanto a situação existencial codificada, como também as respostas dadas no decorrer do diálogo. Neste sentido, os participantes da reunião vão exteriorizando “uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros” (FREIRE, 1987, p.113).

A última etapa do processo de investigação do tema gerador tem início, quando, terminadas as descodificações, os educadores começam o estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados. Neste estudo, vão sendo identificados os temas explícitos ou implícitos nas afirmações feitas no círculo de investigação. Esses temas, por sua vez, devem ser classificados num quadro geral de ciências, sem que isso signifique que sejam vistos, na futura elaboração do programa, como parte de departamentos estanques. Freire (1987) explica que

o tema do desenvolvimento, por exemplo, ainda que situado no domínio da economia, não lhe é exclusivo. Receberia, assim, o enfoque da sociologia, da antropologia, como da psicologia social, interessada na questão do câmbio cultural, na mudança de atitude, nos valores, que interessam, igualmente, a uma filosofia do desenvolvimento (p.115).

O autor afirma que seria lamentável se os temas depois de investigados na riqueza de sua interpenetração com outros aspectos da realidade, ao serem “tratados”, perdessem essa riqueza, esvaziando-se de sua força, na estreiteza dos especialismos. Assim, os temas que foram captados dentro de uma totalidade jamais poderão ser tratados nos esquemas curriculares preestabelecidos da educação bancária.

Nesse sentido, Freire (1987) sugere que, concluída a delimitação temática, os educadores das diferentes áreas do saber realizem o projeto de “redução³⁴” dos temas que se referem ao seu campo de formação. Segundo o autor, neste processo de redução da temática significativa, a equipe de educadores reconhecerá a necessidade de acrescentar alguns temas fundamentais que não foram sugeridos na investigação.

Por ser esta programação educativa dialógica, os educadores também têm o direito de participar dela, incluindo temas não sugeridos. Segundo Freire (1987), a introdução destes

³⁴ “Reduzir um tema é cindi-lo em suas partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo” (FREIRE, 1987, P.116).

temas de necessidade comprovada corresponde à dialogicidade da educação. “A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça” (p.115,116).

Para Freire (1987), os “temas dobradiça”, além de facilitar a compreensão entre dois temas no conjunto da unidade programática, preenchendo um possível vazio entre estes, favorecem também a percepção dos educandos no que diz respeito à relação existente entre sua visão de mundo e o conteúdo geral da programação. O autor utiliza, para exemplificar estes temas, o conceito antropológico de cultura, já que com este se consegue fazer a relação da concepção geral do mundo que o educando esteja tendo, ao resto do programa, isto é, “esclarece, através de sua compreensão, o papel do homem no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação” (p.116).

Conforme foi visto anteriormente, a etapa que se segue, ao final da redução da temática investigada, é a de sua codificação, ou seja, a escolha do melhor canal de comunicação para este ou aquele tema reduzido em sua representação. Esta escolha, afirma Freire (1987), depende não só do conteúdo a ser codificado, mas também do período da alfabetização em que os educandos se encontram, isto é, se estes têm ou não experiência de leitura.

Encerrada a etapa de redução e codificação da temática, elabora-se o programa e inicia-se a confecção do material didático. Nesta etapa, “pode a equipe escolher alguns temas, ou aspectos de alguns deles e, se, quando e onde seja possível, [...] propô-los a especialistas [...], convidando-os a dar uma contribuição que seria a entrevista em linguagem acessível sobre tais pontos” (FREIRE, 1987, p. 117). É, entretanto, imprescindível que o conteúdo da entrevista seja discutido com o grupo. Assim, tanto o especialista conhece a reação dos educandos à sua palavra, por intermédio de um relatório feito pelos educadores, quanto os educandos podem expressar as possíveis críticas que tinha ao pensamento do intelectual.

Freire (1987) faz outras sugestões metodológicas para o desenvolvimento do trabalho com tema gerador. São estas:

Podem ainda alguns destes temas ou alguns de seus núcleos ser apresentados através de pequenas dramatizações, que não contenham nenhuma resposta. O tema em si, nada mais. Funcionaria a dramatização como codificação, como situação problematizadora, a que se seguiria a discussão de seu conteúdo. Outro recurso didático[...] seria a leitura e a discussão de artigos de revistas, de jornais, de capítulos de livros, começando-se por trechos. Como nas entrevistas [...] antes de iniciar a leitura de artigo ou de capítulo do livro, se falaria de seu autor. Em seguida, se realizaria o debate em torno do conteúdo da leitura.

Na linha do emprego deste recurso, parece-nos indispensável a análise do conteúdo dos editoriais da imprensa, a propósito de um mesmo acontecimento. Por que razão os jornais se manifestam de forma diferente sobre um mesmo fato? Que o povo então desenvolva o seu espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio, o faça não como mero paciente, como objeto dos “comunicados” que lhes prescrevem, mas como uma consciência que precisa libertar-se (p.118).

Freire (1987) ressalta que os educadores podem, juntar a esse material, livros que também tratam da temática, assim, estarão aptos a devolver aos educandos o tema gerador, agora, sistematizado e ampliado, tema que, sendo deles, volta agora a eles, como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados.

Nesse sentido, o primeiro passo no trabalho dos educadores será a apresentação do programa geral, programa em que o educando se encontrará, diante do qual não se sentirá estranho, já que dele saiu. Neste momento, baseando-se nos princípios dialógicos da educação, os educadores explicarão a presença, no programa, dos “temas dobradiça” e de sua significação.

No capítulo III do livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987), após fazer uma exposição minuciosa acerca do processo de investigação do tema gerador e por entender que não se trata de um trabalho simples, que possa ser feito de forma solitária, aponta outra maneira de realizar a investigação: “ Como fazer, porém, no caso em que não se possa dispor dos recursos para esta prévia investigação temática, nos termos analisados?” (p.118).

Os educadores com um conhecimento mínimo da realidade podem escolher alguns temas básicos³⁵ que funcionarão como codificações de investigação, começando o seu plano com o que Freire (1987) chamou de “temas introdutórios” , que servem para iniciar a investigação temática o que, conseqüentemente, leva ao desdobramento do programa. Freire (1987) sugere novamente o conceito antropológico de cultura como um desses temas. Acreditando ser a cultura um tema central e indispensável, tanto para os homens camponeses como urbanos, em programa de alfabetização ou de pós-alfabetização, o autor recomenda que

³⁵ Conforme mencionei na introdução deste trabalho, os educadores do Projeto AJA, nos anos de 1997 a 1999, trabalharam com esta proposta, chegando a construir quatro redes temáticas que a princípio contavam apenas com temas escolhidos pelos educadores, mas com o passar do tempo estes foram substituídos por temas sugeridos pelos educandos. Antes, porém, que a metodologia fosse apreendida na sua complexidade, um dos membros da coordenação do referido Projeto, ao conhecer a metodologia desenvolvida pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) de Porto Alegre, concluiu que a forma então trabalhada não era coerente com a proposta de Paulo Freire e que os educadores deveriam fazer o processo de investigação conforme foi citado por este autor na primeira hipótese da investigação temática. Neste sentido, voltou-se à “estaca zero”, ou seja, os educadores voltaram para suas salas com a recomendação de que deveriam fazer a investigação temática com base na realidade local. Esse, no entanto, era um trabalho que eles não dominavam, o que resultou em um retrocesso, pois a saída foi voltar para aquilo que sabiam fazer, ou seja, o livro didático.

o debate acerca desse conceito deva ser o começo das discussões em busca de conhecer mais.

À medida que discutem o mundo da cultura, os educandos vão explicitando seu nível de consciência da realidade, no qual estão implicados vários temas. Referem-se a outros aspectos da realidade, que começa a ser descoberta sob uma visão crescentemente crítica. Para Freire (1987), o conceito de cultura, em todas ou em grande parte de suas dimensões, pode proporcionar vários aspectos de um programa educativo. Mas, além da captação, quase indireta, de uma temática, na hipótese antes referida, os educadores podem, depois de alguns dias de relações horizontais com os educandos, perguntar-lhes diretamente: “Que outros temas ou assuntos poderíamos discutir além destes?”

As respostas a essa pergunta são anotadas e propostas ao grupo também como problemas. Este processo, segundo Freire (1987), seria mais ou menos assim: “Admitamos que um dos membros do grupo diz: “Gostaria de discutir sobre o nacionalismo”. “Muito bem (diria o educador): “Que significa nacionalismo? Por que pode interessar-nos a discussão sobre o nacionalismo?” (p.119) À medida que todos vão se manifestando, o educador vai problematizando, uma a uma, as sugestões que nascem do grupo. Assim, com a problematização das sugestões do grupo, novos temas surgirão.

O desenvolvimento deste processo de investigação temática em uma escola noturna que conte com todas as fases do Ensino Fundamental favorecerá que ao final do trabalho, o coletivo de educadores tenha um rico material temático a estudar, segundo os princípios descritos na primeira hipótese da investigação do tema gerador.

Para Freire (1987), o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus pares,

porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer presentear o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve com uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar (FREIRE, 1987, p.120).

CAPÍTULO 4

TEMA GERADOR: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

... a educação não tem um lugar, ocupa todos os lugares, não tem um início ou fim, acompanha todos os momentos da vida, não tem *locus* no sujeito, se espalha por todos os sentidos, todos os gestos, todas as crenças e intenções. Não tem um autor, é uma obra de todos com quem cada um de nós se encontra e também de quem sequer conhecemos. A educação é onipresente, onisciente (CODO, 1999, p. 39).

Neste capítulo, proponho-me a analisar os dados registrados na pesquisa de campo, desenvolvida em uma escola de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia. Procurei no decorrer desta análise identificar os obstáculos que, por vezes, inviabilizam as práticas docentes. Para tal, direcionei o olhar empenhando em mergulhar nos dados, na busca de indícios de que os educadores, envolvidos no processo, têm conhecimento dos princípios que norteiam o referencial teórico da referida metodologia, ou se o discurso defendido por estes de que, o “processo ensino-aprendizagem deve partir da realidade dos educandos” (SME,2003, p 51) não passa de um *slogan*, o que para Paulo Freire são palavra vazias, ou seja, palavra sem ação, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo.

Em síntese, o que pretendo investigar é a trajetória de construção de uma proposta metodológica, que partiu do desejo dos educadores em mudar sua prática, pois o índice de violência no bairro onde essa escola se localiza crescia de forma assustadora, causando o afastamento de um número significativo de alunos das salas de aula. Os educadores concluíram que se fazia necessária uma prática docente que viesse a intervir nesta realidade. Com relação a casos como este, Freire (1987) lembra que o empenho dos educadores humanistas está em que os educandos tomem consciência de sua situação de oprimidos e por esta razão não estão podendo exercer sua condição humana. Nesse sentido, a tarefa do educador humanista não é a de levar mensagem salvadora aos educandos, em forma de conteúdos a ser depositado, mas dialogar com eles, para assim conhecer não só a objetividade em que estão, mas também conscientizá-los dessa objetividade.

Na análise aqui proposta utilizarei os princípios teórico-metodológicos da educação dialética, objetivando compreender os elementos que interferem na prática pedagógica de um educador que, apesar de desejar mudança nessa prática, resiste ferreamente em alterar os

procedimentos que a envolvem. Questiono: o que estes educadores esperam do seu “quefazer” educativo? Almejam vivenciar uma prática humanista voltada para a transformação das estruturas injustas vigentes ou uma atuação com vistas à adaptação, uma vertente tradicional de educação, camuflada por um discurso crítico dialético?

Para responder a essa pergunta faz-se necessário conhecer os princípios que norteiam a metodologia de tema gerador, já detalhados nesse trabalho, bem com a escola, espaço onde se realizou a pesquisa e os sujeitos nela envolvidos, objetivando a apreensão e a compreensão das relações ali existentes e das diferentes estruturas que constituem a prática pedagógica no dia-a-dia da escola.

Diante da multiplicidade de variáveis que interferem na prática cotidiana, foi necessário, para não perder de vista o objetivo aqui estabelecido, trabalhar isoladamente com algumas categorias que compõem esta prática, categorias que, apesar de se apresentarem isoladamente, uma vez que obedecerão à seqüência dos dados analisados, são práticas distintas, mas que, ao mesmo tempo, não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática.

O capítulo que se segue busca apresentar, à luz do referencial teórico já mencionado, a análise dos dados coletados, para a qual serão utilizadas as seguintes categorias: a) relações interpessoais; b) resistência do professor; c) formação docente; d) planejamento e e) a metodologia de tema gerador. Para tanto, foi necessário lançar mão de uma diversificada bibliografia. No que se refere à metodologia de tema gerador, optei por utilizar apenas a obra de Paulo Freire, intitulada *Pedagogia do Oprimido*, por entender que esta constituiu fonte de pesquisa para os demais autores que tratam dessa temática.

Ressalto, entretanto, que estas categorias serão analisadas no decorrer do processo de construção da rede temática, realizada pela escola campo de pesquisa, são portanto abordadas em diferentes momentos desse processo, sem seguir uma seqüência linear.

4.1 BUSCANDO O CAMPO DE PESQUISA

O processo de seleção da escola campo iniciou-se com uma visita minha à Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação, com objetivo de obter indicação de escolas que estivessem desenvolvendo

trabalhos com a metodologia de temas geradores e/ou que trabalhassem na perspectiva de uma educação libertadora.

A referida Divisão informou-me que, até aquele momento, não havia registro de nenhuma unidade escolar que estava desenvolvendo essa metodologia. Foi feita a promessa de uma consulta às Unidades Regionais de Ensino (UREs), departamento da SME que acompanha de perto o trabalho das unidades escolares, para conhecimento da existência na rede municipal de Goiânia de alguma escola que trabalhava com essa metodologia de ensino.

Nesse sentido, tanto a Divisão quanto as UREs se empenharam na busca. Para tanto, passaram a observar o universo de escolas que fazem parte da pesquisa qualitativa intitulada “A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos da rede municipal de educação de Goiânia”, que a SME vem desenvolvendo desde 2001, com objetivo de construir uma proposta única de EAJA na rede escolar municipal. Observaram também as plenárias realizadas com todas as escolas da rede. Em uma dessas plenárias, descobriu-se que uma escola, ao tentar elaborar um Projeto Pedagógico sobre o tema “Qualidade de Vida”, estava na realidade fazendo uma investigação temática, o que resultaria na construção de temas geradores. Com base nessas informações, concluiu-se que esta escola seria a que mais se aproximava da pesquisa pretendida, sendo então indicada para o trabalho.

O próximo passo agora foi buscar autorização para frequentar a escola, o que foi concedido sem a exigência de nenhum tipo de documento que pudesse causar morosidade ao início da pesquisa. Ressalto que, em nenhum momento, houve, por parte dessa Secretaria, descaso pela referida solicitação, ao contrário, foi surpreendente a receptividade ao estudo.

O meu primeiro contato com a escola foi feito no início de agosto de 2003 com a diretora, que, após conhecer os objetivos da pesquisa, passou a informar-me como a escola se organizava metodologicamente nos três turnos, enfatizando que no diurno a opção dos educadores foi de trabalhar com a metodologia de Projetos, abordando inicialmente o tema Qualidade de Vida. No noturno, a opção inicial era a mesma do diurno, no entanto, o coletivo de educadores desse turno, após a sistematização dos dados de um diagnóstico, constatou que o maior problema enfrentado pelos educandos era a falta de segurança do bairro. Dessa forma, optaram por trabalhar com a metodologia de tema gerador.

Ao concluir este breve relato, a diretora chamou o coordenador pedagógico, indagando sobre a possibilidade da realização da pesquisa. Este se mostrou muito simpático, dizendo não

ter nada contra, ao contrário, isto seria muito bom para a escola nesta fase de construção da proposta de trabalho e justificou:

No ano passado, diante de alguns conflitos dentro da escola, nós não fizemos projeto e nem tema gerador, mas as necessidades fizeram com que buscássemos algumas ações, no sentido de trazer entidades para ministrar palestras sobre assuntos referentes a problemas de violência que vinham ocorrendo dentro da escola. Já este ano queremos fazer tudo muito planejado (Diário de Campo³⁶ n. 05 de 27/08/03, p.08, linhas: 213-219).

A diretora autorizou a pesquisa, informando-me que a escola havia aderido à greve e que ainda não tinha retornado suas atividades do segundo semestre, mas, assim que isso acontecesse, ela entraria em contato comigo, o que de fato aconteceu. Em menos de uma semana foi feito o contato pela escola informando que no dia quinze de agosto haveria uma reunião de planejamento das atividades do segundo semestre e que este seria o momento oportuno para me apresentar ao coletivo de educadores da escola. Este foi o primeiro de uma seqüência de trinta encontros na escola, três participações junto com alguns educadores dessa escola em um curso de formação; dois encontros na Faculdade de Educação (FE) da UFG entre a assessora da EAJA, um professor, um coordenador da escola e um representante da Unidade Regional de Ensino (URE). Ao todo foram 105 horas de contato com o campo de pesquisa.

A. Conhecendo o Campo de Pesquisa

³⁶ Será utilizado a sigla DC para se referir à expressão Diário de Campo.

A escola campo de pesquisa localiza-se na região sudeste de Goiânia, em um bairro considerado um dos maiores conjuntos habitacionais da América Latina, o Parque Atheneu, construído na década de 80, inaugurado em 1983, composto por oito unidades horizontais. Destas, três foram doadas a militares e uma, construída recentemente, foi destinada às famílias remanescentes de áreas de risco da cidade. Estas unidades são consideradas construções de boa qualidade, todas em alvenaria e grande parte conta com piso em cerâmica e forro em laje.

A população do Parque Atheneu é estimada em 10 mil habitantes, sua maioria é funcionários públicos e da iniciativa privada, profissionais liberais autônomos e pequenos empresários. Os docentes da escola acreditam que esta comunidade é de classe média baixa e baixa.

Em uma consulta ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – para a confirmação do dado, fui informada que este órgão não realiza pesquisa desta natureza, indicaram-me a Secretaria de Planejamento Municipal – SEPLAM³⁷. Esta Secretaria também não faz classificação da população com base na situação socioeconômica. A pesquisa realizada por este órgão tem como referencia o salário mínimo. Os dados apurados são os seguintes: o bairro Parque Atheneu conta com 4.523 pessoas que sobrevivem com apenas um salário mínimo; 1886 com até três salários; 2481 com até vinte salários; apenas 32 pessoas sobrevivem com mais de vinte salários mínimos e 124 não têm nenhum rendimento.

O bairro conta com três escolas públicas municipais, que atendem à primeira e à segunda fase do Ensino Fundamental e Educação Infantil; duas escolas estaduais, uma oferece também o ensino médio e Alfabetização de Jovens e Adultos (EAJA) e uma escola é conveniada. A comunidade dispõe também de duas creches, que atendem a crianças de 0 a 5 anos, uma é filantrópica e outra municipal.

A escola situa-se na Rua 203, esquina com a Rua 18, Área 2, Unidade 203 – Setor Parque Atheneu. Apresenta uma área total de 7500 m², com 1200 m² de área construída. O terreno é murado e possui dois portões, um pequeno para tráfego de pedestre e o grande para veículos e pedestres também.

As edificações são de boa qualidade, mas a falta de reparos e manutenção deixa marcas

³⁷ Pesquisa realizada no ano de 2000 pelo Departamento de Ordenação Socioeconômica da Secretaria de Planejamento Municipal – SEPLAM – Prefeitura de Goiânia.

em todo o prédio, que hoje necessita de uma reforma, especialmente no que se refere à parte hidráulica, elétrica e restauração de piso e pintura.

A escola³⁸ conta com o Ensino Fundamental, ou seja, de 1ª a 8ª série. O quadro docente, do turno noturno, em 2004 está assim constituído:

- quatro turmas seriadas de 1ª a 4ª série e sete professores,
- sete turmas seriadas de 5ª a 8ª série e onze professores.

Em 2003, ao iniciar sua gestão, a diretora constatou que a maioria das educandas não tinha com quem deixar suas crianças e acabava levando-as para a escola, o que dificultava o processo ensino-aprendizagem. Sem ter como proibir a presença destas em sala de aula, uma vez que isso implicaria a desistência das educandas, decidiu, juntamente com os educadores, criar no noturno uma sala de aula para estas crianças, o que eles chamaram de EAJINHA. Dessa forma, o tempo que estas passavam (e ainda passam) na escola foi ocupado com atividades prazerosas, tornando-se menos cansativo. Nesta sala se desenvolvem várias atividades, indo desde trabalhos artísticos até reforço escolar, dependendo do interesse da criança. Como não receberam apoio da SME, uma moradora do bairro e amiga da diretora, incentivada pelo programa do Governo Federal “Amigos da Escola”, se ofereceu para fazer este trabalho voluntariamente.

No corrente ano, em função desse projeto, a escola aumentou significativamente sua demanda, sendo obrigada a abrir mais turmas. A realidade hoje na escola é bastante complicada, uma vez que esta turminha tem aproximadamente dezesseis crianças na faixa etária de quatro a quatorze anos de idade e a instituição não pode contar com uma sala para desenvolver suas atividades, que se realizam ora na biblioteca, ora na sala de Artes, de acordo com a disponibilidade desses espaços.

4.2 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA: O OLHAR DA PESQUISADORA³⁹

³⁸ A descrição minuciosa do prédio escolar encontra-se no anexo 1 do presente trabalho.

³⁹ A metodologia utilizada para analisar os dados colhidos na escola campo seguirá a seguinte ordem: relato do fato ocorrido no processo de construção da proposta metodológica, opinião da pesquisadora seguida de uma justificativa teórica.

A escola campo de pesquisa, em 2003, iniciou o processo de construção de uma proposta teórico-metodológica, com objetivo de desenvolver uma prática pedagógica condizente com a realidade local. A pesquisa desenvolvida por mim, no entanto, teve início em agosto desse mesmo ano. Assim, o registro das etapas que antecederam meu ingresso na escola realizou-se com base nos relatos feitos pela professora **M**⁴⁰, em reunião realizada pela escola no início do segundo semestre, ocasião em que me apresentaram aos educadores, que se mostraram bastante receptivos. Falei sobre meu projeto de pesquisa e esclareci o objetivo de minha presença na escola.

Segundo uma professora, no início do ano letivo de 2003, o coletivo de educadores decidiu por trabalhar com projetos⁴¹, pois desejavam fazer na escola um trabalho diferente. Optaram pelo tema “Qualidade de Vida”, já que este estava sendo desenvolvido no diurno. A necessidade dos educadores em trabalhar numa perspectiva diferente reflete, a meu ver, a insatisfação que estão sentido com relação ao modelo tradicional de educação, no qual seu papel se resume a transmitir conhecimentos e os educandos se tornam recipientes para o acúmulo de conteúdos, o que em nada tem contribuído para a formação de sujeitos capazes de intervir efetivamente na realidade. Por outro lado, conforme dito anteriormente, os educandos abandonavam a escola em função do alto índice de violência no bairro. Há certos tipos de teorias e de práticas que não se compatibilizam com a perspectiva de transformação da realidade. Nesse sentido, Freire (1987) assim se expressa:

A educação autêntica [...] se faz de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperança que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de "bom homem", se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmo, [...] não levando em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirige seu programa, a não ser com

⁴⁰ Os educadores que participaram da pesquisa serão identificados por sinais gráficos.

⁴¹ O termo projeto é utilizado para se referir à metodologia de Projetos, que consiste em um projeto pedagógico cuja temática é escolhida com base no interesse dos alunos e resulta sempre em um produto.

puras incidências de sua ação. Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes (p. 84).

Na escola, campo de pesquisa, os educadores elaboraram um diagnóstico, contendo questões que revelaram o perfil dos educandos, bem como sua realidade parcial. Ao realizarem o processo de tabulação dos dados obtidos no diagnóstico, constataram que, diferente do que pensavam, o tema que mais apareceu como obstáculo para ter uma vida com qualidade era a violência, causada pelo uso excessivo de drogas.

Estabelecendo uma transposição dessa prática para a teoria, percebi que os educadores, ao realizarem o diagnóstico, provocaram nos educandos e em si mesmos uma imersão no universo temático destes, levando-os a refletirem criticamente sua realidade. Com relação a esta metodologia, Paulo Freire (1987) diz que a investigação do tema gerador, se realizada por uma metodologia conscientizadora, além de possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.

Em meio ao processo de investigação do tema que seria trabalhado, a escola foi convidada a participar de uma reunião de formação ministrada por um dos assessores da EAJA da SME. Apenas três professoras da escola e sua diretora participaram do encontro. Após relatarem o processo utilizado para chegarem ao tema “violência”, concluíram, junto com o assessor da SME, que, na verdade, eles haviam realizado uma investigação temática, o que apontava um trabalho com tema gerador. Diante disso, a escolha metodológica da escola toma outro rumo, passando de projetos a tema gerador. O professor I assim se expressa sobre esta mudança:

No início do ano, nós (o coletivo de professores) optamos por trabalhar um pequeno projeto sobre qualidade de vida, porém um “grupinho” que participou de um curso de formação oferecido pela SME descobriu que a proposta da escola estava mais voltada para o tema gerador do que para o projeto e assim, numa reunião de planejamento ‘decidiram pelo grupo inteiro’ que a proposta metodológica da escola seria tema gerador. E com isto a proposta que antes contava com a participação de quase todos, enfraqueceu-se devido à ‘falta de conhecimento da metodologia’ e também por causa da greve⁴² (DC⁴³ n.º 04 de 25/08/02, p. 01 e 02, linhas 27 –40).

⁴² A greve dos professores da rede municipal de Goiânia foi deflagrada no dia 03 de junho de 2003 e durou aproximadamente 63 dias. Os professores reivindicavam reposição das perdas salariais ou um reajuste de 30%, no entanto, foi concedido à categoria um aumento de apenas 19,82%, dividido em três parcelas, para serem pagas em outubro e novembro de 2003 e maio de 2004.

⁴³ Ver modelo do Diário de Campo utilizado pela pesquisadora no anexo 5.

Na fala do professor, fica clara a insatisfação acerca da mudança nos planos de trabalho, o que é compreensível, uma vez que o coletivo de educadores deve participar efetivamente de qualquer alteração no processo teórico-metodológico da escola.

Vasconcellos (2000) afirma que não existe uma fórmula predeterminada que oriente com precisão a prática pedagógica. O que existe são fatores comuns que possibilitam um certo grau de previsão, porém não de forma absoluta, elas vão variar de acordo com sua peculiaridade e a objetividade da situação. Nesse sentido, o autor lembra que não podemos nos limitar a traçar metas e objetivos imutáveis. O processo ensino-aprendizagem é tão dinâmico que exige de quem o planeja uma margem significativa de flexibilidade para as possíveis alterações de curso. Assim, diante de uma mudança na realidade, o objetivo pode ou não continuar, porém a estratégia para se alcançá-lo deve ser revista.

Segundo o mesmo autor, é preciso ter a clareza de que os fins não são, portanto, produtos acabados, mas estão neste processo de interação com a realidade e os meios. Dessa forma, ressalta Vasconcellos (2000), é importante que o educador tente mudar sua prática quando percebe que ela não está mais de acordo com suas convicções. Se dada prática deixa de atender às necessidades de seus educandos, não é aconselhável que se espere ter toda certeza para só depois agir. Afirma:

A competência do educador vai crescendo, na mesma proporção em que vai aprendendo a transformar sua prática pedagógica. A mera repetição – ainda que de práticas interessantes – não faz um bom professor. Nesta perspectiva, o planejamento pode ser um suporte para ajudar o seu crescimento (p.89).

A. As Idas e Vindas do Planejamento

A decisão na mudança da metodologia na escola campo de pesquisa apontou duas situações: o autoritarismo e a resistência. O primeiro refere-se ao grupo que participou da formação e decidiu em mudar a proposta de Projetos, antes pensada pelo coletivo de educadores, para Temas Geradores, atitude nada democrática, pois, apesar dessa mudança ter

sido apenas na nomenclatura da metodologia⁴⁴, pois as duas pertencem, segundo Vasconcellos (2000), à mesma corrente teórico-metodológico, ou seja à Concepção

Progressista da Educação, haja vista que ambas buscam um vínculo dialético entre o conhecimento e a realidade. A forma de estruturação curricular destas partem da problematização da realidade e o objeto de conhecimento têm uma afinidade muito grande com o sujeito, pois surgiu da própria análise do seu contexto.

A diferença entre as duas, afirma Vasconcellos (2000), é que, na Metodologia de Projetos, estes vão sendo constituídos com base nos interesses dos alunos por alguma temática e o resultado é sempre um produto. Já na Metodologia de Tema Gerador, o tema a ser estudado é escolhido valendo-se de uma investigação do universo temático dos educandos, e o resultado aponta sempre uma ação.

Nesse sentido, a metodologia utilizada pela escola até aquele momento não era contrária aos princípios da educação libertadora. Acredito que teria sido mais adequado que, antes da decisão de mudança, tivesse havido o esclarecimento da confusão ocorrida com relação aos conceitos das duas metodologias, para só depois, com o consentimento da maioria, optar por mudança. Assim, evitar-se-ia este tipo de conflito e tantos outros, conforme será mostrado à frente.

A segunda situação refere-se aos educadores que, diante do primeiro obstáculo, resolvem abandonar a idéia de realizar um “trabalho diferente”, ou seja, de mudar o contexto teórico-metodológico da escola. Para Vasconcellos (2000), esta é uma atitude que revela o desânimo do educador. Ressalta que o planejamento de qualquer prática pedagógica “é um processo mental; precede a ação e reporta-se a um real não mental, mas é relativo a uma situação desejada, um real construído mentalmente” (p. 82). Para isso, é necessário que se conheça⁴⁵ a realidade na qual se quer intervir, sua estrutura e funcionamento. O grande problema, afirma Vasconcellos (2000), é que esta realidade não se dá a conhecer diretamente na superficialidade de sua aparência, e isso ficou comprovado, no estudo em tela, quando os educadores pensaram em trabalhar um tema que na sua visão seria significativo aos educandos, mas o diagnóstico apontou outro, conforme foi mostrado anteriormente. Segundo o autor, “uma das funções da teoria é interpretar a realidade, decifrá-la, através da

⁴⁴ Acredito que, desde o primeiro momento, a metodologia de trabalho escolhida pela escola era o tema gerador, o que aconteceu foi uma compreensão equivocada de seu conceito, confundindo este com a Pedagogia de Projetos.

⁴⁵ Quando fala do conhecimento da realidade, o autor está se referindo a uma visão do sujeito no coletivo, que é, portanto, uma construção.

pesquisa”(p.83). No caso da escola pesquisada, a realidade foi desvelada pelo diagnóstico que os professores realizaram.

Em síntese, para Vasconcellos (2000), o planejamento de uma prática pedagógica requer o desejo de mudança, porém este não pode ser descomprometido, deve ter em conta não só as experiências anteriores, mas a determinação de trilhar novos caminhos, levando em consideração os meios disponíveis, o que pode implicar tomadas de decisões quanto à forma de realização. O autor alerta:

Devemos estar atentos para um possível equívoco metodológico: a confusão entre a operacionalidade da solução do problema e a finalidade. Diante de uma situação-problema, uma vez que esta é captada, normalmente o que aparece no sujeito é o desejo de sua superação – objetivo/finalidade –, e isso pode ser confundido com a solução; ocorre que a operacionalização precisa ser elaborada, ser construída, a partir da análise sobre as determinações da realidade e da reflexão sobre os fins almejados (p. 86) .

Segundo Vasconcellos (2000), a atividade de planejar é tão antiga quanto a existência humana. Sendo assim, houve diferentes tipos de planejamento no decorrer da história da educação, mudando de acordo com a necessidade de cada contexto educacional. Um exemplo de hoje é o chamado Planejamento Participativo que, segundo o autor, tem como objetivo “a transformação das relações de poder, autoritárias e verticais, em relações igualitárias e horizontais, de caráter dialógico e democrático” (p.31).

Dessa forma, o saber deixa de ser considerado como propriedade de especialistas, passa-se a valorizar a construção, a participação, o diálogo, o poder coletivo local, a formação da consciência crítica com base na reflexão sobre a prática de mudança. Este tipo de planejamento tem como objetivo a substituição das relações de poder, autoritárias e verticais, por relações horizontais e de igualdade, de caráter dialógico e democrático. Esta perspectiva rompe com o planejamento funcional ou normativo, no qual as práticas do professor e da escola são vistas como isoladas em relação ao contexto social.

Vasconcellos (2000) considera o planejamento como uma tentativa de intervenção no devenir, uma tentativa de prever uma reação mediante uma ação que se dará no amanhã. A escola pesquisada, no entanto, ao planejar a mudança de sua metodologia de trabalho, não pensou nos fatores que, certamente, envolveriam esta mudança, gerando assim um profundo desgaste na idéia planejada.

Para Freire (1987), o educador libertador tem de estar atento para o fato de que as mudanças educacionais são necessárias, entretanto, não podem acontecer apenas no que se refere a métodos e técnicas. A questão primordial do processo ensino-aprendizagem, para o autor, é o estabelecimento de uma relação diferente entre conhecimento e comunidade escolar. Nesse sentido, afirma:

O professor trabalha a favor de alguma coisa e contra alguma coisa. [...] minha opção é em favor de uma educação libertadora. Sei que o ensino não é alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou humilde agente da tarefa global de transformação (p. 60).

B. A Resistência dos Educadores

A resistência dos educadores foi outra categoria observada na escola campo de pesquisa, pois na reunião de planejamento do segundo semestre do ano de 2003, que contou com a participação de aproximadamente 90% do corpo docente da escola, decidiu-se que a metodologia a ser desenvolvida na escola seria a construção de temas geradores. Os educadores optaram por estudá-la, já que a maioria manifestou insegurança no seu desenvolvimento.

Neste momento, um fato me chamou a atenção: três professores se mostraram alheios à atividade, um deles ficou folheando uma revista e outras duas professoras (de 1ª e 4ª série) conversavam sobre problemas pessoais. (DC n.º 01 de 15/08. l:62-65). A atitude desses professores me fez refletir sobre os motivos que levam membros de um mesmo grupo a se mostrarem tão indiferentes a questões relacionadas a seu “quefazer” educativo. Apesar de compreender que toda mudança assusta e gera de alguma forma rejeição, o que ficou claro para mim no decorrer da pesquisa é que, na realidade, a resistência que existe na escola advém da imposição e não da mudança propriamente dita. Conforme relatei anteriormente, os professores desejavam fazer na escola um trabalho diferente, diante disso optaram por mudar a metodologia com a qual trabalhavam. Dessa forma, não faz sentido a resistência dos professores em relação à mudança, mas à forma com se conduziu este processo na escola.

Segundo Lemos (et alii, 2002), a profissão docente adensa as questões do próprio educador sobre o sentido do que faz e o modo como os outros entendem e reconhecem a sua ação. Tais preocupações conduzem muitos profissionais à apatia e à desmotivação para o trabalho que desenvolvem.

Outro elemento importante apontado por Lemos (et alii, 2002) é que, entre os profissionais que atuam no Ensino Fundamental, há o predomínio da esfera objetiva e menor ênfase na social. Isso implica reconhecer que o ensino não está centrado nas mediações entre o ensino e a aprendizagem de forma equilibrada, pois a esfera subjetiva, que sugere maior independência para a crítica e a reflexão, é deixada em segundo plano.

O professor desconsidera o seu papel de agente político de transformação da sociedade, tem maior preocupação com a transmissão de conteúdos de formação, regras, técnicas e práticas pedagógicas. O Ensino Fundamental é a base de toda a formação dos indivíduos, sendo assim, parece indispensável que os professores que nele atuam mantenham um equilíbrio nas esferas⁴⁶ objetiva, subjetiva e social (LEMOS, (et alii, 2002).

O fato mencionado por Lemos (et alii, 2002) foi também constatado por mim na escola campo de pesquisa. No momento em que solicitei da diretora a indicação de uma classe para o trabalho inicial de observação, sem pensar duas vezes, ela apontou a sala que abriga os alunos de 4ª série e disse: *“Esta é uma ótima turma, pois tem um bom professor, que apesar de ser bem tradicional prepara muito bem seus alunos para a 5ª série. Os alunos que passam por suas mãos deslancham na segunda fase do Ensino Fundamental”* (DC n.º 02 de 18/08/03, linhas 137 - 150).

A opinião de uma aluna sobre este mesmo professor é bem diferente do da diretora: *“A matéria desse professor é do tempo do ronca⁴⁷, a gente fica o tempo todo fazendo continha, não pode falar nada, porque nem tem o que falar, é sempre a mesma coisa”* (DC n.º 12 de 10/11/03, p. 07, linhas 135-140). Este comentário aconteceu no final do primeiro horário, após esta educanda ter assistido a uma aula dinâmica que contou com a participação de todos. Quando esta aula acabou, ela se irritou com a chegada do professor que ministraria a aula do segundo horário.

Este mesmo professor, ao ser consultado sobre a possibilidade de ter a sua aula observada, fez o seguinte comentário:

“É, professora, se eu fosse você procuraria outra turma para fazer sua pesquisa, pois aqui não vai conseguir muita coisa, pois tenho que preparar esta turminha para chegar na 2ª fase sem dificuldades, então não posso perder tempo” (DC n.º 02 de 18/08/03, linhas 133-a 136).

⁴⁶ Ver Lemos e outros. *Tornar-se professor: um olhar sobre a prática docente*.

⁴⁷ Expressão utilizada pela aluna para se referir a metodologia arcaica usado pelo professor para introduzir determinados conteúdos.

Este equívoco do educador pode ser proveniente de sua formação que teve como objetivo preparar um profissional que possua competências técnicas, que negam um agir capaz de legitimar a identidade de um professor que, dialeticamente, é transformador de si mesmo e da realidade em que está inserido.

Morais (1986) compreende que há de fato a necessidade de um programa de conteúdos para ser cumprido, no entanto, estes não devem ser meros pretextos para encontros formativos, pois “ a maneira de se trabalhar um conteúdo é, por si, formativa” (p. 43), estes não são coisas dispensáveis ou meros pretextos. O autor questiona: o que são então os programas?

Com base em sua experiência, como aluno e professor, Moraes (1986) define os conteúdos programáticos como:

a) Declaração de intenções intelectuais, ou seja, eles definem um ponto de partida e normalmente deixam claro aonde estamos pretendendo chegar [...]; b) Os programas são também o mapeamento da busca de um saber, pois se esclarecem um ponto de partida e esboçam suas intenções quanto ao que deve ser atingido, tentam firmemente estabelecer o caminho através do qual deve-se cumprir tal trajetória - a metodologia [...]; c) Os programas deverão ser roteiro de temas em torno dos quais a sensibilidade e a inteligência se exercitarão, dando ensejo aos encontros formadores [...]; d) Os programas devem ser uma oportunidade para que um grupo de alunos possa tomar contato com uma certa “leitura” da realidade que, muitas vezes, vem carregada do amadurecimento das experiências. Tomar contato não significa, porém aceitar passivamente. O professor que apresenta amadurecimento pessoal não aprecia ver os seus alunos na quietude da eterna concordância [...] (p.43-44).

Morais (1986) acredita que o verdadeiro educador precisa reunir à sua competência uma história de vida de interesse gratuito pelo outro que vai com ele pelo caminho e afirma: “nem nós podemos caminhar o caminho do aluno por ele, nem este pode caminhar o do mestre; o máximo que se pode fazer é ambos descobrirem juntos conflitos comuns para que, sendo companheiros de uma jornada, tentem superá-los – do campo pessoal ao campo político”(p. 34-35).

Para o autor, coerentemente com a concepção freireana de educação, ensinar é uma forma de intervir em vidas humanas, mas pelo convite e não pela invasão. Conclui dizendo que considera os conteúdos importantes, porém devem ser bem escolhidos. Um aspecto adequado e funcional citado pelo autor é que o professor, usando sua experiência, sua

capacidade de observação do momento que se está vivendo, faça a proposta básica de curso, mantendo abertura para sugestões que, se forem válidas ou pertinentes à temática do curso ou correspondam à real necessidade dos alunos, passem a integrar o programa. O autor lembra que

Percorrer várias vezes a matéria, no comum, é não ir para parte alguma como ser humano. E assim as coisas vão se reduzindo ao adestramento e à instrução, o ensino vai sumindo de vista [...] atribuem tanto valor a essa quantidade de conhecimento inúteis que [...] o encontro sensível e inteligente com a vida quase se transforma em uma pregação quixotesca (p.49).

Com relação às questões de conteúdo, Freire (1987) afirma que a tarefa dos educadores libertadores, assim como a de qualquer profissional da educação, é preparar os estudantes para o mundo do trabalho, e ninguém pode desconhecer essa necessidade ou menosprezar esta sua expectativa educacional. Isso, todavia, deve ser feito de maneira que desperte a consciência crítica desses estudantes sobre o trabalho e também sobre a formação profissional. Segundo Freire (1987), “o educador libertador procurará ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente, mas tentará desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes” (p.86).

Segundo Lemos (et alii, 2002), a carreira docente vem sendo submetida a diversas situações que desestimulam mudanças. Há uma histórica desvalorização do professor, atribuição de baixos salários, instabilidade profissional, etc. Na escola há uma precariedade de materiais didáticos, equipamentos e espaços físicos. Agrava-se a situação com a falta de uma capacitação contínua que vá ao encontro das necessidades dos docentes, como participantes da escola.

Nóvoa (apud. LEMOS, 2002) afirma que o processo de identidade dos professores está diretamente relacionado à adesão a princípios e valores, a adoção de projetos englobando atitudes e crenças sobre os educandos no momento de escolha da maneira de agir, na qual as decisões estão relacionadas ao profissional, ao pessoal e à autoconsciência, como um processo de reflexão de sua própria profissão docente. É o trabalho de pensar o trabalho. Durante muito tempo, os professores limitaram-se a ser transmissores de um conhecimento ou a dominar as técnicas dos processos pedagógicos. Hoje é cobrado deles uma prática pedagógica que acompanhe as rápidas transformações no mundo do trabalho.

C. Relações Interpessoais

Na reunião realizada pela escola no início do segundo semestre, ocasião em que fiz meu primeiro contato com a escola, campo de pesquisa, o tipo de relação que se estabelecia em seu interior chamou minha atenção. Em um determinado momento, quando se discutia a metodologia que seria desenvolvida, a professora **S** solicitou ao grupo que se posicionasse com relação a esta, argumentando que era difícil ou talvez impossível trabalhar com o tema gerador de forma isolada. Sem esperar que o grupo se manifestasse, a professora **DE** sutilmente deu a reunião por encerrada, justificando que “ainda é cedo para tomar uma decisão acerca da metodologia que vamos trabalhar, será necessário mais leituras sobre o tema, para só depois se fazer uma opção (DC n.º 01 de 15/08/2003, p. 3 linhas: 77-81)

Esta atitude foi extremamente política, pois, sabendo que a maioria dos educadores não tinha conhecimento da metodologia de tema gerador e por isso estava insegura na sua realização, a professora propôs a realização de outros momentos de estudos, já que uma opção desfavorável ao tema gerador poderia pôr a perder todo esforço despendido para desenvolver na escola uma metodologia que atenda a uma concepção humanista de educação, defendida pela SME. Este trabalho, apesar ser ainda um embrião, é muito bem visto pela Divisão do Ensino Noturno. Isso de certa forma traz *status* à escola e, conseqüentemente, à sua direção. No entanto, esta não deve ser a motivação para a aderir a tal metodologia, conforme pude constatar na fala professora **L**, ao se referir à repercussão que tem tido a opção da escola por trabalhar com a metodologia de tema gerador:

Nos informaram hoje no curso que a SME está oferecendo em parceria com o Ministério Público, que foi feito um levantamento e se chegou à conclusão que a única escola que está trabalhando com tema gerador é a nossa, as outras estão com a metodologia de projetos (DC n.º 05 de 27/08, linhas 68-75).

Apesar de a reunião ter chegado ao fim sem um posicionamento dos educadores, foi solicitada pela professora **DE** a continuidade da investigação temática: “Bom pessoal, enquanto não marcamos outro momento de estudo, gostaria que vocês retomassem em suas aulas as perguntas referentes ao tema gerador, com objetivo de aprofundarmos a investigação temática” (DC n.º 05 de 27/08, linhas: 77-81).

A instituição escolar, para Silva e Azevedo (1995), quando concebida num projeto de gestão democrática, torna-se um espaço privilegiado para a prática da participação, da socialização do poder de decisão, do respeito à pluralidade, detendo neste momento histórico

as condições institucionais de desenvolver a vontade política gestada nas lutas populares, na sociedade civil organizada e em todos aqueles que querem construir uma sociedade realmente democrática, justa e solidária.

A participação tem com pressuposto fundamental o fazer parte, estar dentro, interferir de forma ativa na realidade social, partilhar o poder e as decisões. Em razão dos diferentes interesses presentes numa realidade escolar, a participação tem de ser conquistada, pois ela é conflitiva e por isso implica luta entre os diferentes grupos desta realidade social. Garantir, portanto, este processo de gestão democrática é admitir o conflito, é saber que o poder está em questão, é criar opções, é participar de fato.

Na medida que a comunidade escolar decide, escolhe, planeja, executa, o grupo se responsabiliza por seus atos e tende a realizá-los com maior perfeição. Consequentemente, a comunidade é levada a tomar consciência de suas necessidades e problemas, dialogar sobre eles para descobrir a melhor solução, com criatividade e responsabilidade (AZEVEDO E SILVA, 1995. p.211).

A realidade encontrada na escola campo de pesquisa, entretanto, está bem distante das afirmações do autor, já que prevalecem em seu interior as decisões tomadas pela direção. Tal fato se comprovou com a atitude desta diante do desejo dos educadores em definir os rumos da metodologia de trabalho que seria desenvolvida.

Rodrigues (1991) ressalta que a passividade dos professores vem demonstrar como estes perderam a capacidade de perceber o poder que detêm no processo educativo desenvolvida na escola. Assumem uma postura imobilista, limitando-se apenas a executar ordens e determinações de cima para baixo, sem desconfiarem que essas ordens não passam de exigências burocráticas que afetam apenas superficialmente o trabalho pedagógico realizado na sala de aula. “Perderam a capacidade de perceberem que é no espaço pedagógico do cotidiano de sua relação com os educandos que se encontram os reais instrumentos para a construção de uma educação sadia e poderosa [...]” (p.52).

Segundo o mesmo autor, deve-se lutar pela maior participação nas decisões sobre o conteúdo e a forma da prática educacional. Isso significa retirar as decisões pedagógicas dos processos centralizados e autoritários: centralizados na autoridade ou numa duvidosa teoria de competência. Isso quer dizer que

as decisões a respeito do que se vai ensinar e de como se vai ensinar, tanto quanto a avaliação do próprio processo pedagógico não podem ficar restritas a um diretor, um

professor ou mesmo ao livro didático – que, atualmente, estabelece o universo da competência e das possibilidades da atividade do próprio professor. Para que se possa democratizar o processo pedagógico, há que se ampliar, em quantidade e qualidade, a ação dos agentes decisório nesse processo (RODRIGUES, 1991, p.44) .

Compreendendo que a gestão de uma unidade escolar deve ser a extensão da gestão do Sistema de Ensino à qual pertence, busquei, neste, elementos que pudessem justificar a prática da escola. O que encontrei em nada se relaciona a esta atitude, pois a atual gestão da SME integra um governo popular e, como tal, tem como proposta desenvolver um trabalho com objetivo de construir uma escola inclusiva e tem como ponto alto de seus princípios a gestão democrática. Conforme informa o caderno Ações e Concepções 2001-2004, publicado pela SME em 2002,

muito se fala de participação democrática como forma de superação da exclusão. A esse respeito, a atual gestão da SME compreende a participação em dois momentos que se completam. O primeiro refere-se à participação dos profissionais da educação na explicitação e difusão de experiências positivas que têm contribuído para um projeto educacional democrático e popular [...] O segundo relaciona-se à busca do envolvimento de toda a comunidade educacional no processo de construção de uma proposta educacional para o município, de aperfeiçoamento pedagógico e organizativo para a efetivação dessa proposta. (p.05)

Para Rodrigues (1991), o conceito fundamental de democracia é a participação, isto é, a democratização vai acontecer quando a participação nos processos decisórios no âmbito da escola ou do próprio sistema educacional contar com a participação de outros elementos, hoje excluídos. Para democratizar a escola, é necessário que ela esteja aberta à participação de amplos segmentos da sociedade, para que estes tenham voz e voto e sejam capazes de participar das decisões sobre o que acontece no âmbito da escola.(p.45)

Considerando o interesse dos educadores da escola, campo de pesquisa, em desenvolver um trabalho voltado para a realidade dos educandos, caberia uma atitude democrática, de respeito aos limites e a opinião da maioria dos professores, permitindo-lhes que fizessem a opção pela metodologia que seria desenvolvida em sala. Buscar meios para

que o grupo recebesse uma formação que capacitasse seus integrantes para a escolha e o desenvolvimento da referida metodologia estaria mais de acordo com os princípios democráticos. Sutilmente, a direção usou seu poder para optar pela metodologia de trabalho que seria desenvolvida na escola, desconsiderando sua promessa de promover estudo acerca da temática. Assim, determinou o que se deveria trabalhar em sala de aula, não levando em conta a decisão do coletivo e não se importando com o prejuízo que a insegurança e até mesmo o desconhecimento dos educadores com relação à metodologia pudessem trazer ao processo ensino-aprendizagem.

Silva e Azevedo (1995) acreditam que a relação entre os processos metodológicos que garantem a participação e o currículo escolar é o grande desafio que está posto aos educadores, pois todo esse processo incidirá diretamente sobre as relações de poder circulantes na escola. Os educadores deverão demonstrar claramente o sentido de sua prática, precisamente o seu sentido político: para quem e para que trabalham, para quem e para que educam, questões que levam diretamente à discussão da produção ou transmissão do conhecimento escolar, da existência ou não de práticas curriculares integradoras ou fragmentárias.

Superar o processo educativo que fragmenta o conhecimento, dicotomizando os diferentes saberes, faz parte da construção da identidade do educador, o que não acontece da noite para o dia, tampouco, por imposição. Entender que o conhecimento é um processo humano, histórico, incessante de busca de compreensão, de organização de transformação do mundo vivido é uma ação humana atrelada ao desejo de saber. “Só o homem, por ser pensante, pode ser sujeito: somente ele pode desejar a mudança, porque só a ele lhe falta plenitude” (SILVA E AZEVEDO, 1995, p. 213).

O autoritarismo, segundo Rodrigues (1991), está presente em todos os níveis de decisão educacional, mesmo entre os representantes de um governo popular: “está presente no dirigente, sim, mas também no supervisor, no orientador, no professor”(p.46). Na maioria das vezes, os professores também são autoritários na forma como impõem os programas e na avaliação dos alunos, completa o autor, “são extremamente autoritários quando estabelecem o que é prioritário para o próprio aluno e para a comunidade, quando não permitem que pais e alunos discutam não apenas o programa, mas inclusive a importância de uma determinada disciplina do currículo”(p.46). Frequentemente, os educadores, como detentores do conhecimento, estabelecem o que é necessário, bom e útil para a população, sem que ela tenha possibilidade de participar desse processo. Na maioria das vezes, essas decisões, “nós o

sabemos, não são tomadas em função de uma necessidade pedagógica, e, sim, em função da necessidade de ampliação do próprio mercado de trabalho do professor” (p. 47).

É importante observar a contradição que esta situação causou na escola, campo de pesquisa. Para implementar uma metodologia de ensino voltada à libertação, foram utilizados as mesmas regras, sanções, condições e princípios do ensino tradicional. Um exemplo é o seguinte: tivemos uma reunião de planejamento que teria como objetivo a construção da rede temática, no entanto, no momento em que foram distribuídos os materiais para a referida construção, a maioria dos educadores ficou sem saber o que fazer com aquele papel, então a professora **M** fez o seguinte comentário:

Acredito que seja necessário esclarecer para o grupo que este processo de construção foi trabalhado no último encontro de formação, e que ainda não tivemos tempo de repassar as instruções que nos foram dadas. Assim, faremos esta parte e depois explicaremos todo o processo (DC n.º 14 de 29/11, p. 1, l: 10-17).

A gestão de uma unidade escolar, segundo Azevedo e Silva (1995), expressa, pela interação com a sociedade e com a comunidade escolar, a concepção filosófica de educação, bem como a prática pedagógica.

Garantir a democratização das relações na escola e na sala de aula possibilita a relação entre conhecimento e realidade [...]. Influenciando-se mutuamente redimensionam a prática pedagógica, envolvem o educador na construção e reconstrução do currículo, determinam uma relação dialética entre a realidade local e o contexto mais amplo onde a cidadania se concretiza; estabelece-se uma relação dialógica entre os sujeitos faltantes⁴⁸ que participam do processo educativo.[...] (AZEVEDO E SILVA 1995, p.214).

Certamente, se se quer construir uma escola que se configure em espaço de exercício da democracia, faz-se necessário um aprendizado que implique a conquista de novas relações interpessoais, profissionais e institucionais que superem o autoritarismo e permitam a

⁴⁸ Este termo é utilizado pelo autor para se referir a inconclusão do ser humano.

construção de relações democráticas entre todos os envolvidos na organização da escola e na produção do conhecimento: alunos, profissionais da educação, famílias e a comunidade. Freire (1995) ressalta que democracia não se aprende nem se ensina por meio de discurso, mas “aprende-se e se ensina democracia fazendo-se democracia” (p.73).

Dessa forma, as práticas cotidianas possibilitam a formação de sujeitos capazes de tomar decisões dotadas de condições de intervir e transformar a realidade da escola, e da comunidade, concretizando assim o exercício da sua cidadania (SILVA E AZEVEDO, 1995).

No caso da escola em análise, apesar da imposição em continuar o trabalho de investigação temática, os professores que observei na primeira aula após a reunião, em nenhum momento, trabalharam as questões sugeridas na reunião ou sequer fizeram algum comentário com o grupo acerca dessas.

Como estávamos no mês de agosto, alguns educadores abordaram o tema Folclore, dando ênfase às cantigas de roda. Outros realizaram atividades corriqueira como, por exemplo: correções de operações matemáticas, mais especificamente continhas de multiplicar e dividir, ditados, leitura de textos acompanhados das tradicionais interpretações (DC n. 02 de 18/08/03).

Pareceu-me que a preocupação da escola, neste momento, era basicamente apresentar às instâncias superiores um projeto metodológico com uma prática pedagógica dialógica que, na realidade, não se efetivava em sala de aula. Isso ficou claro quando, em uma reunião, foi solicitado aos professores que apresentassem de forma sistematizada todo o processo de desenvolvimento da investigação temática, pois o assessor pedagógico da SME estaria em Goiânia entre os meses de setembro e outubro, e a escola deveria apresentar este trabalho (DC n.º 03, de 20/08/03, p.01).

Esta solicitação foi feita como se se tratasse de uma coisa simples, que já estivesse acontecendo na prática, faltando apenas a sistematização. Em nenhum momento, demonstrou-se a preocupação com o que estava sendo trabalhado em sala de aula. Ao bom entendedor, o que fica implícito nesta fala é que o importante é o que se fala que está fazendo e não o que se tem realmente feito.

Quando a direção deixou a sala e os educadores ficaram sozinhos, iniciaram um diálogo acerca da solicitação feita. Neste diálogo registrou-se o descontentamento destes profissionais com o desenvolvimento do trabalho na escola. Dentre estes destaco:

Estou muito preocupado com o desenrolar das coisas, ninguém sabe o que fazer, e existe o tempo todo uma cobrança para se fazer. A Secretaria cobra da diretora, que por sua vez cobra de mim. Ela quer que eu sistematize a proposta para entregar na Divisão, mas como vou sistematizar idéias? Por que até agora só ouço falar que tem que fazer, mas ninguém até hoje apresentou nada concreto”(DC nº 04, de 25/08/03, p.04, l. 21-28).

Sabe porque as coisas não mudam na escola, é porque a Secretaria defende uma concepção de educação, mas não se estrutura e nem dá estrutura às escolas para desenvolver esta. Um exemplo é o coordenador pedagógico que tem todas as funções na escola, menos aquela que realmente compete a seu cargo. Veja se agora não era o momento do coordenador se debruçar sobre o trabalho que estamos querendo desenvolver e trazer subsídios para estudos e até mesmo a realização da proposta? Mas não, ele tem que resolver “probleminhas administrativos”. Se não mudar o perfil do coordenador pedagógico não temos chances nenhuma de avançar na proposta (DC nº 04, de 25/08/03, p.05, l. 28-30).

Tudo bem, acho que o coordenador desempenha um papel muito importante na implementação de novas técnicas de trabalho, mas aí eu te pergunto, cadê o apoio pedagógico das Unidades Regionais de Ensino (URE's)? Pelo que me consta pelo menos um profissional desta deveria participar de algumas reuniões de planejamento da escola, se não estou enganada, mas este seria o momento de termos aqui conosco uma assessoria intensiva desta unidade na elaboração deste projeto (DC n.º 04, de 25/08/03, p.05, l. 31-35).

As falas dos professores revelam que, para eles, este tipo de atitude nada mais é do que um eco do que eles têm ouvido da SME durante todos estes anos e concluíram que “o nó da questão” está na falta de compromisso das instâncias da SME responsáveis pelo fazer pedagógico o que se justifica pela falta de conhecimento da proposta ou talvez pelo desejo de realizar aquilo que está sendo feito em outros Estados, desconsiderando-se a realidade local. Nesse sentido, os professores **I** e **S** fizeram o seguinte comentário:

Quanto ao tema gerador, nem a própria Secretaria conseguiu amarrar o conceito, ou a metodologia de desenvolvimento, e quer cobrar da escola. Aí, o que acontece é que o professor fica perdido entre o que ele não sabe e o que tem que fazer, e acaba não fazendo o

que sabe. Com isto quem fica prejudicado são os alunos. (DC n.º 04, de 25/08/03, p.05, linhas 40-51).

O comentário dos professores, de alguma forma, faz sentido, uma vez que não são os profissionais da SME, neste caso, das URE's e do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), os responsáveis pelo processo de formação e acompanhamento do fazer pedagógico da escola, que falam sobre a metodologia. Em nenhum momento, é percebida a necessidade do conhecimento da proposta. Em todos os momentos de formação oferecidos, são profissionais da FE/ UFG ou palestrantes de outro Estado⁴⁹ que ministram os cursos de formação, quando muito, os profissionais das URE's vão às escolas, levando textos que tratam do assunto, para fazerem junto com os educadores as leituras, não demonstrando nenhum domínio da referida metodologia. Este fato aumentou a resistência dos educadores, no que diz respeito às mudanças nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, justifica-se o comentário “nem a própria Secretaria conseguiu amarrar o conceito, ou a metodologia de desenvolvimento (do tema gerador), e quer cobrar da escola” (DC n.º 04, de 25/08/03, p.05, linhas 40-41).

Consoante com o pensamento de Vasconcellos (2000), situação como essa é explicada pela falta de compreensão e de domínio tanto dos educadores quanto dos formadores dos vários aspectos da tarefa educativa, pois falta-lhes a clareza no que se refere à realidade em que vivem e o domínio das dimensões sociológicas e histórico-social, como, por exemplo, “como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje”. Escapa-lhes também a lucidez quanto à finalidade daquilo que fazem, o que Vasconcellos (2000) chama de dimensões política e filosófica: “educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar”.(p.25). Para o autor, a ausência de clareza quanto à ação em sala de aula e à dimensão pedagógica, nada mais é do que consequência da falta de visão de realidade e da finalidade educativa. “Fica difícil para os educadores operacionalizar alguma prática transformadora, já que não sabem bem onde está, nem para onde quer ir” (p. 25), afirma Vasconcellos (2000).

⁴⁹ Na maioria das vezes em que a SME traz profissionais de outros Estados para participarem de momentos de formação de seus professores, estes apresentam experiências realizadas em seu estado, como é o caso do prof. Gouveia que em todas suas falas apresenta modelos de redes temáticas construídas em São Paulo. Já a professora Liana Borges, outra profissional muito requisitada pela SME, apresenta muitos trabalhos desenvolvidos em Porto Alegre. Apesar da freqüente participação da FE/UFG nos cursos de formação e até nos acompanhamentos à escola, não se tem registro de nenhuma experiência exitosa realizada no município de Goiânia.

Esta situação, segundo o autor, é mais complexa para o educador, já que

é ele o articulador, o coordenador do trabalho em sala de aula, e por ser ele a extremidade dessa intrínseca rede de relações que é o sistema educacional, corre-se o risco de se atribuir a ele toda a responsabilidade do fracasso escolar, não se percebendo que o que acontece na sala é reflexo – não mecânico, todavia – do leque de determinações a que a escola está sujeita (p.25).

Por não compreender a complexidade que envolve seu trabalho, o educador aliena seu “quefazer” pedagógico, pois foi expropriado do seu saber, fato que o desumaniza, deixando-o à mercê de pressões, de ingerências e de modelos prontos que lhes são impostos.

Para Vasconcellos (2000), isso tem causado nos educadores o péssimo costume de só trabalhar valendo-se de receitas prontas. Quando se propõe uma prática transformadora, ocorre, como vimos na escola pesquisada, desânimo, desgastes, acomodação, desconfiança, chegando mesmo à falta de companheirismo e de engajamento. O trabalho mecânico, repetitivo traz uma situação confortável ao educador, já que não exige maiores esforços. Realizar um trabalho consciente, crítico, criativo, significativo implica rever sua formação, capacitar-se para tal, ou seja, “sair do piloto automático e enfrentar conflitos” (VASCONCELLOS, 2000, p. 27).

Nesse sentido, resume o autor: “Nossa constatação, é de que há uma falta de clareza do professor com relação ao seu trabalho, sendo esta a responsável, em parte, pela sua não atuação mais efetiva na mudança da realidade educacional ou mais geral” (idem, p. 24).

D. Formação docente

Assim que comecei a participar ativamente, como pesquisadora, das atividades da escola, atentei para o fato de que todas as vezes que se discutia a metodologia de temas geradores o grupo era unânime em afirmar seu desconhecimento acerca desse trabalho e que se sentia inseguro em adotar a metodologia. A SME, por sua vez, com objetivo de garantir o trabalho coletivo e a formação em serviço, aumentou a carga horária semanal, dos educadores e foi acrescido ao quadro de docentes o professor dinamizador, que tem o papel de substituir o

professor regente, titular em sala de aula, quando este sai para a formação. Propus-me a observar este processo, já que a falta de conhecimento da metodologia, ao meu ver, constitui o primeiro obstáculo no desenvolvimento do tema gerador. Em nenhum momento, todavia, presenciei ou tomei conhecimento de qualquer tipo de manifestação no sentido de organizarem momentos de estudo na escola. O tempo que os professores estavam fora de sala de aula era utilizado em atividades que em nada se referiam à formação, como, por exemplo: o preparo de atividades para suas aulas. Para estas atividades, o professor recebe dez horas a mais na sua carga horária a fim de fazer seu planejamento fora do horário de trabalho, preencher os diários ou realizar trabalhos que não dizem respeito diretamente à sala de aula. Mesmo os momentos em que os professores se reuniam para estudar a proposta metodológica ou planejar atividades como base nela, não eram visto pela direção como prioridade e acabava utilizando-os para discutir questões administrativas. Pude constatar isso na fala da professora **M**, ao ser indagada sobre uma reunião marcada para estudo e planejamento de atividades baseadas no tema gerador:

O planejamento não aconteceu, pois a maior parte da reunião foi utilizada para passar informação, e estas foram tão polêmicas que quando terminou já faltavam 20 minutos para encerrar nosso horário. Como o grupo não se dispôs a dar início a esta atividade, ficou marcada para o próximo sábado. (DC nº 06 de 01/09/03, p.01, l: 18-26)

E desabafou:

O pior é que isto desanima tanto a gente, principalmente a mim que estou muito envolvida com este trabalho! Eu trouxe uma variedade de materiais pensando que nesta semana já estaria em sala com este trabalho, mas pelo que estou vendo, nem no ano que vem isso vai acontecer (idem, p. 02, l: 29-36).

A formação do educador quando vista numa perspectiva social, segundo Melo (1999), torna-se automaticamente um direito. Seria a superação de um processo de aperfeiçoamento individual para situá-lo em um contexto político educacional. “É superar o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocá-lo no rol das políticas públicas para a educação” (p.47).

Dessa forma, a autora percebe a formação como um dos elementos primordiais à “formulação e à implementação de uma política de valorização profissional” (p.47). Esta, como tal, passa a constituir um processo, inicial e continuado, que responderá aos desafios do cotidiano escolar, pois, para Melo (1999), o que garante o desempenho que exige a função social de um professor é a atualização permanente, o que não é uma tarefa fácil, afirma a

autora, já que o educador terá de dividir seu tempo entre, “a tarefa de ensinar e a de estudar” (p. 47).

A autora supacitada ressalta que o grande desafio dos educadores, no atual contexto da educação, é fazer que a formação deixe de ser apenas uma necessidade para se transformar em direito. De acordo com ela,

O novo perfil do aluno, como sujeito social que leva para a escola novos padrões de comportamento; a competição com outros agentes educativos/informativos fora da escola; a celeridade do avanço tecnológico, nem sempre ao alcance de todos, são fatores que interferem na relação do professor com o conhecimento, objeto primeiro do seu trabalho, que precisa ser entendido como processo, portanto matéria ao mesmo tempo cumulativa e provisória (MELO, 1999, p. 48).

Para Melo (1999), uma política de formação que dê conta das contradições presentes no contexto educacional deve ser gestada no “chão da escola para voltar-se a ele” (p.48). Essa política deve atentar-se para os diferentes aspectos de sua construção e aplicação, para que o professor seja “capaz de construir competências coletivas e definir a intencionalidade da prática educativa” (p.48).

Diferentemente da afirmação da autora, na escola campo de pesquisa, é visível a falta de interesse dos professores em se prepararem para o desenvolvimento de uma prática pedagógica para a qual eles próprios perceberam a necessidade. Não seria este desinteresse causado pela interferência da SME em um processo que diz respeito à prática educativa escolar, e por isso os docentes são os que devem conduzi-lo? Segundo os educadores da escola, os assuntos referentes ao fazer pedagógico ficam relegados pela SME ao segundo plano, haja vista que faz constar em suas diretrizes⁵⁰ que “é função do coordenador pedagógico se responsabilizar pelo processo de integração e articulação das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola” (Proposta Político Pedagógica “Escola Para o Século XXI”, 1998). Atribui-se, no entanto, a este profissional tantas outras funções administrativas com datas preestabelecidas, para que sejam cumpridas, que as ações

⁵⁰ Proposta Político Pedagógica da SME “Escola Para o Século XXI. 1998. Título II Da Gestão Escolar, Capítulo I Da Equipe Escolar, seção I Da Equipe Técnica, subseção VII Do Coordenador Pedagógico art. 24.

pedagógicas e didáticas da escola ficam sem coordenação, a critério dos educadores. Conforme o diálogo registrado entre dois professores na escola:

o coordenador pedagógico fica dividido entre entregar diários nas salas e participar do estudo. O trabalho do coordenador é polivalente. O que a gente menos faz é coordenar, só fica andando para resolver os pepinos. Se não mudar o perfil do coordenador nunca vamos avançar nossa prática pedagógica” (DC nº04 de 25/08, p. 02, linhas 22-30).

O problema é que até o ano de 2000 estes educadores foram acostumados a uma prática de formação “convocatória”, ou seja, a formação era ministrada e coordenada pela SME, não tendo sido desenvolvido nestes o hábito de planejarem seus momentos de estudo. Conforme justifica Silva e Duarte (2001), representantes da SME, em artigo na Revista Educação, publicada pelo SINTEGO em 2001,

Tratava-se de uma concepção de formação individualista e desarticulada com a realidade social do ato educativo [...] (p.08)
 Era uma atividade centrada “no fazer” em detrimento “do saber”, dificultando assim a superação do saber disciplinar para uma atitude transdisciplinar ou interdisciplinar [...] (p.08)
 Os profissionais desta secretaria se acostumaram a recorrer a uma formação que tentava apontar saídas para as dificuldades estritamente particulares (p.08).

Faz-se, portanto, necessário que a coordenação pedagógica da escola com apoio das URE's articule este momento de formação, pois, no Regimento Interno da SME, aprovado pelo Decreto n.º 1202 de 13 de junho de 2002, na seção VII, art. 20, consta que é de competência das Unidades Regionais

integrar, subsidiar e acompanhar as ações do ensino e o atendimento escolar nas diversas modalidades de atuação da Secretaria Municipal de Educação, desenvolvidas em Instituições Educacionais municipais e conveniadas (p.17).
 Propor palestras, ciclos de estudos e debates, encontros e seminários, de forma articulada ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação - CEFPE, visando ao desenvolvimento de programas para fortalecimento e sustentação das atividades pedagógicas e administrativas. (p.17-18)
Orientar as Instituições Educacionais em suas necessidades pedagógicas e administrativas, encaminhando, quando necessário, suas solicitações aos setores competentes da SME (p.18).
 Realizar, juntamente com as Instituições Educacionais, o acompanhamento pedagógico e a avaliação do ensino proposto pela SME, com objetivo de diminuir os índices de evasão e repetência e elevar a qualidade do ensino na Rede Municipal (p.18).

O Artigo 19, seção VI, ressalta que ao CEFPE compete

Promover estudos e pesquisas educacionais no campo teórico prático e institucional para a implementação das ações educativas na Rede Municipal de Educação (p. 16). Desenvolver juntamente com as URE's, o processo de troca de experiências e de integração da práxis à luz de fundamentações teóricas que contemplem as discussões políticas e sociais da Educação na perspectiva de inclusão e cidadania, contribuindo para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico das Instituições Educacionais [...] (p. 17).

No artigo de Silva e Duarte (2001), anteriormente mencionado, estes autores afirmam que, na nova gestão, o processo de formação da SME ganhou outra linha teórico-prática, linha esta que enseja uma formação continuada que compreenda o movimento de busca e inovação do fazer pedagógico nas unidades educacionais com base em seus próprios profissionais, pois acredita-se que “as unidades educacionais oferecem sucessivos momentos de formação ao mobilizar saberes adquiridos, que são requalificados nas situações de trabalho” (p. 08).

Ressaltam, ainda, a importância do planejamento pedagógico como momento de formação: “O planejamento deve possibilitar a formação de grupos de estudos e trabalhos, que permitam a troca de experiência, a reflexão, a pesquisa, o estudo e o repensar da prática pedagógica” (SILVA E DUARTE, 2001, p. 08).

No tocante a esta afirmação, parece-me que houve, por parte dos educadores da escola, uma compreensão equivocada a respeito da concepção de planejamento como formação, haja vista que se faz na escola planejamento de atividades, tarefa que é realizada individualmente, o que contraria a proposta da SME, conforme exposto acima.

Para o CEFPE a formação é um processo permanente, não podendo ocorrer de forma esporádica e fragmentada, devendo basear-se nas reais necessidades das unidades educacionais. Assim, o pessoal da escola, mediante seus grupos de estudos, cursos, seminários, trocas de experiências, faria a escolha das modalidades de formação que deseja receber, levando em conta o momento e a realidade que estão vivendo.

Essa escolha, todavia, deve “envolver o coletivo da escola, na qual a prática e os valores individuais serão explicitados e confrontados com outras práticas para decisões conjuntas que garantam a co-responsabilidade no processo educativo” (idem, 2001, p. 09).

Nesse sentido, o CEFPE, cumprindo seu papel político-pedagógico de coordenar a formação permanente dos profissionais da SME, pretende oferecer uma formação que tenha como objetivo responder às dificuldades e aos desafios encontrados pelo coletivo de profissionais da escola para melhorar a qualidade da educação escolar. O olhar do CEFPE, entretanto, é diferente do das escolas que estão habituadas à sua cotidianidade. O olhar deste Centro será sobre o conjunto da rede, e não apenas em suas partes, e para tanto contará com a

participação das URE's e das Divisões de Ensino. Segundo esse Centro, “a interlocução e a sistematização da ação dessas áreas é que proporcionarão uma melhor leitura da realidade da Rede, suas necessidades e as ações a serem implementadas” (idem, 2001, p. 09).

Nas fontes consultadas, ficou evidenciado que a unidade educacional, como *locus* privilegiado de formação, receberia apoio das instâncias da SME, para a realização de sua formação, mas o professor **I** diz:

em dez anos nunca recebi uma assessoria pedagógica por parte da SME. Quando a Unidade vem à escola é para resolver problemas ou porque recebeu denúncia. Nunca houve participação no planejamento pedagógico” (DC nº04 de 25/08, p. 02, linhas 36-44).

Para Barreto (et alii 1999), a formação de educadores da EAJA tem de dar conta de promover uma educação mais eficaz e acessível ao público a que atendem, desenvolvendo competências para proporcionar novas formas de organização do processo ensino-aprendizagem. Para os autores:

Os professores de jovens e adultos devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e de séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida. Os jovens e adultos merecem experimentar novos meios de aprendizagem e progressão nos estudos, que não aqueles que provavelmente os impediram de levar a termo sua escolarização anteriormente (BARRETO, et alii, 1995, p. 195).

Era exatamente isso que pretendia a escola, conforme o relato das educadoras **DE** e **M**:

A princípio ficou definido pelo grupo que trabalharíamos com projetos, pois desejávamos fazer na escola um trabalho diferente” (DC nº 01 de 15/08, p.01, linhas 25-26).

Nesta perspectiva pedagógica (tema gerador), as chances de se alcançar o objetivo a que nos propusemos são muitas, ou seja, ajudar a comunidade escolar na construção de soluções dos problemas”. (DC nº 01 de 15/08, p.02, linhas 32-35).

Assim, cabe aos educadores promover formas inovadoras de aprendizagens, rompendo um modelo tradicional e excludente de educação, o que exige do educador um alto grau de competência pedagógica.

Barreto⁵¹ et alii (1995), mediante uma reflexão contínua, desenvolveram um série de observações a ser considerada na formação de educadores. Dentre essas destaco:

1. *A necessidade de coerência entre o processo de formação e o processo de alfabetização em que a formação está inserida (p. 76).*

Neste caso, o educador deve garantir o objetivo maior de seu trabalho, deixando claro em sua prática tudo o que deseja enfatizar na formação de seus educandos. Para que isso aconteça, torna-se necessário o uso de alguns instrumentos metodológicos.

São destacados pelos autores como principais instrumentos metodológicos em uma visão não autoritária de educação: a observação, a análise, o estudo, a avaliação e o planejamento. Estes cinco instrumentos devem estar presentes em qualquer trabalho, seja de formação ou alfabetização, pois é com base neles que o educador levará o educando a ser sujeito no processo de formação no qual está inserido.

2. *Como toda prática é sustentada pela teoria de quem pratica, mudar esta prática implica na mudança desta teoria (idem, 1995: p. 77).*

Acredita-se que, por meio do conhecimento de teorias modernas, o educando terá sua prática modificada e isto, muitas vezes, leva os formadores de educadores a um exagerado estudo de textos de Piaget, Paulo Freire, de Emília Ferreiro e outros, ou ainda à participação em palestras e exposições destes, porém, o que se percebe é que todo este trabalho costuma ser inútil.

O motivo desse fracasso está no fato de que dificilmente o educador consegue mudar sua prática em função de uma nova teoria. Normalmente, ocorre a compreensão dessas teorias como receitas. Como é sabido, receitas só costumam dar certo em bolos e doces. Em educação, na primeira dificuldade ou fracasso, o educador abandona tudo, retornando à prática anterior.

3. *O primeiro passo de quem quer contribuir na mudança da teoria que sustenta a prática do alfabetizador é saber qual é esta teoria (idem, 1995, p. 78).*

Geralmente, o discurso de um educador, com relação à sua prática, é completamente diferente de sua teoria. Na maioria das vezes, isso acontece porque o próprio educador ainda não consegue aliar sua prática a um discurso teórico.

⁵¹ José Carlos Barreto e Vera Barreto são educadores populares em São Paulo

Valendo-se desses pensamentos, os autores afirmam que a única forma de identificar a teoria que serve de base à prática de um educador é pela observação dessa prática, e isso pode ser feito diretamente ou pelos relatos do próprio educador. Deve-se, porém, tomar o cuidado de não se deixar levar pelas fantasias que o educador certamente dará ao discurso sobre sua prática. Normalmente, ele procurará disfarçar os insucessos, dando maior ênfase aos êxitos. Uma forma de contornar tal atitude é não se prender a descrições de práticas, mas insistir nos motivos que os levaram a elas.

No período em que o educador está sendo observado, torna-se necessária a insistência nos “porquês”, pois o que importa não é o que ele faz, mas o objetivo que o leva àquela prática. Quando é dificultado o “mascaramento” de uma prática, com certeza, o educador passará a teorizá-la e conscientizar-se-á da teoria que a sustenta.

Para Barreto (et alii 1995), é o conjunto de crenças, idéias e valores de um educador que dão suporte à prática, pois são os elementos que constituem sua teoria. Para obter mudanças na prática de um educador, tornar-se necessário contestá-la, ampliá-la e discuti-la.

4. *Nossa experiência tem demonstrado que só existem duas formas de alterar a teoria: a reflexão da prática e a comparação com outras teorias* (idem, 1995: p. 79).

A teoria que sustenta uma prática passa por constantes modificações, e a estas modificações pode-se atribuir o fato de que para o ser humano o crescimento significa estar sempre em busca da perfeição. Como afirma a Psicologia, a pessoa humana em crescimento mental está sempre refletindo, pensando e buscando o aperfeiçoamento. A satisfação ou é provisória ou muitas vezes significa um estacionamento ou estagnação num determinado nível desse desenvolvimento. Em outras palavras, a busca da “perfeição” é constante e ilimitada. Daí o motivo de não se deixar de realizar a reflexão da prática nos cursos formadores de educadores, já que “pensar a prática, modifica-a e a aprimora, num ciclo que parece-me não terminar jamais” (BARRETO et alii, 1995, p. 79).

A modificação de teorias pode ser possível também pela comparação com outras teorias, desde que estes paralelos sejam feitos mediante diálogos entre os colegas e educadores do próprio grupo. Nesse caso, pode-se usar também teorias expostas em textos (livros, artigos, conferências e outros), tomando-se porém, o cuidado de não super valorizá-los. A super valorização poderá levar o educador a querer obedecer ao texto, perdendo a sua capacidade crítica, por julgar que o escrito é o certo. Então, a teoria deixa de ser teoria e passa a funcionar como receita.

5. *Nenhum educador se propõe a modificar sua teoria sobre a educação quando está plenamente satisfeito com ela* (idem, 1995: p. 80).

Toda mudança é fruto de uma necessidade; ninguém se propõe a mudar sem que sinta necessidade dessa mudança. A satisfação plena de um educador com sua prática o impedirá de repensar sua teoria, achará desnecessário, Como exemplo, na escola campo de pesquisa, vimos o professor **A**, que não pode perder tempo, está satisfeito e é elogiado porque ensina seus alunos a ter sucesso “no que forem fazer fora dali”.

Um dos primeiros passos da formação de educadores de adultos consiste em perceber se os professores-alunos estão plenamente satisfeitos com suas teorias. Em caso afirmativo, deve-se criar imediatamente a insatisfação; esta será a mola que impulsionará todo o processo de formação.

Barreto et.alii (1995) finalizam suas colocações a respeito da formação de educadores de adultos, lembrando-nos que a prática da formação de educadores também é sustentada por uma teoria, portanto, o que foi aqui exposto, faz parte de uma teoria por eles construída, com reflexões acerca de suas práticas e também com o confronto dessas teorias com a teoria de outros autores. Sendo assim questiono: Que teoria sustenta a prática de formação na SME? Que mecanismos se têm usado para saber se os educadores de EAJA da SME estão satisfeitos ou não com suas práticas? A resposta a estes questionamentos são dadas pelos professores **I** e **S** num momento de desabafo:

Que ilusão a sua! Eu tenho dez anos de rede e nunca recebi uma assessoria pedagógica por parte da Secretaria, estes profissionais só vêm à escola para resolver problemas administrativos ou quando recebem denúncia, e quando chegam aqui querem mostrar que sabem muito, mas eles não sabem “bulufas” de tema gerador, tá todo mundo igual a nós mesmos. (DC n.º 04, de 25/08/03, p.05, l. 35-39).

4.3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TEMA GERADOR

O tema gerador centraliza-se no processo ensino-aprendizagem, já que sobre ele dar-se-ão os estudos, pesquisas, análises, reflexões, discussões e conclusões. Esta centralidade

do ato educativo nos temas geradores pode ser definida ou desenvolvida diretamente pelos alunos, por uma pesquisa temática realizada pelos professores e alunos ou por aquilo que cada disciplina tem de específico articulado com a realidade e com a prática social dos educandos (CORAZZA, 1992). Nesse sentido, o conteúdo desta educação deve ser a expressão do sentir, do pensar, do imaginar e do simbolizar das classes populares. Para clarear essa recomendação, Corazza (1992) utilizou o seguinte exemplo:

Tema gerador é como um rio que já corre e banha a comunidade. Por um momento, a escola, com sua função, entra neste rio, banha-se, conhece um pouco mais de sua água, profundidade, qualidade, atividade, etc. Depois, sai deste rio, busca outro (no caso outro tema gerador). Aquele rio, contudo, continua correndo, banhando a comunidade, exercendo outras atividades que não são propriamente as da escola. [...] O tema não morre, apenas a escola (professores, alunos) “mudam de rio” (p.48).

Segundo Corazza (1992), a metodologia de temas geradores foi criada por Paulo Freire e passou a ser conhecida como “Método Paulo Freire”. A autora afirma que esta expressão é hoje universalizada e cristalizada como referência de uma concepção democrática e progressista da prática educativa, razão pela qual usei esta expressão ao longo deste trabalho. Para a autora, essa insistência em classificar a metodologia de Freire como método se dá pelo fato de ela compreender uma certa seqüência das ações, ou melhor dizendo, ela se estrutura em momentos que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas estão interdisciplinarmente ligados entre si.

Neste sentido, o processo de construção do tema gerador da escola campo de pesquisa será relatado, seguindo a seqüência das cinco etapas de desenvolvimento citadas no terceiro capítulo deste trabalho, quais sejam: 1- levantamento preliminar da realidade local; 2- análise do material coletado; 3-problematização das falas significativas; 4- seleção do tema gerador; 5- planejamento das atividades para sala de aula com base no tema.

Conforme dito anteriormente, a metodologia utilizada para a análise dos dados, obedecerá a seguinte ordem: relato do fato ocorrido no processo de construção da proposta metodológica, opinião da pesquisadora, seguida de uma justificativa teórica.

A. Levantamento preliminar da realidade

O processo de investigação temática, na escola campo de pesquisa, iniciou-se com um diálogo com a comunidade escolar, sobre a realização de um diagnóstico, conforme pude

constatar na fala da professora **M**. “Assim elaboramos um diagnóstico contendo questões que revelavam o perfil dos educandos, bem como a realidade parcial destes. (DC n.º 01 de 15/08/2003, p. 02, linhas 37-39).

De acordo com a fala da professora, a escola realizou apenas um diagnóstico,⁵² com os educandos, não o estendendo à comunidade local, conforme orienta Freire, apesar de o coletivo de professores, na única reunião em que discutiram esta metodologia, não perceberem esta etapa como problema, conforme pude observar na afirmação da Professora **S**:

Não teremos problemas para realizar este trabalho, pois aqui na escola temos vários professores e funcionários que moram no bairro e têm muita abertura com a comunidade, pois são moradores antigos, que conhecem inclusive os maiores problemas enfrentados pela comunidade daqui (DC n.º 01 de 15/08/2003, p. 02, l: 49-55).

Vimos, entretanto, no terceiro capítulo deste trabalho, que Freire (1987) afirma que informações sobre a vida na comunidade local é necessária para subsidiar a investigação, ou seja, o investigador deve obter na realidade local fatos que o levem a identificar o ponto de partida do processo investigativo, uma vez que a única dimensão que os investigadores devem ter é a da percepção crítica da realidade.

O que, no entanto, a escola conseguiu captar na aplicação do diagnóstico, segundo observa a professora **M**, foi a realidade parcial de seus educandos. A meu ver, isso é muito questionável, já que, em nenhum momento, o coletivo de educadores manifestou saberes teóricos acerca do que seja uma “realidade”, pois, apesar da maioria deles ser da rede municipal de ensino e ter o discurso de que o “processo ensino-aprendizagem deve partir da realidade dos educandos”, esta temática, pelo que me consta, jamais foi abordada nos cursos de formação, acreditando-se que ela é compreendida por todos. O que tenho visto na prática cotidiana é que o professor, quando sente vontade ou necessidade de mudar sua prática, até consegue realizar muito bem uma pesquisa temática. No momento da decodificação dos dados, contudo, quando é necessário um certo conhecimento acerca do que seja uma realidade individual ou coletiva, este professor acaba deixando de lado a pesquisa, por não ter este conhecimento e retorna para os conteúdos, trabalhando as dificuldades individuais, com o uso do livro didático, já que este ainda é o grande motor do processo ensino- aprendizagem.

O fato de a SME não ter atentado para esse aspecto causa-me estranheza, pois Paulo Freire aborda esta questão em todas suas obras e como a SME vem encaminhando o

⁵² Ver Anexo 2.

processo de construção curricular da EAJA numa perspectiva freireana, deixar de compreender o tipo de realidade do educando é, sem dúvida, queimar a etapa inicial do processo, o que certamente o comprometeria em sua totalidade.

Berger et alii (1977) afirmam que realidade

é a vida cotidiana interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido. Realidade é o mundo que se organiza no pensamento e na ação dos homens, e é objetivada através da linguagem. A realidade apresenta-se a mim como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo com outros homens[...] (p.40).

Freire (1987) compreende que, à medida que a realidade é desvelada, seja pela conversação informal ou pela observação dos fatos, registram-se as coisas que nos parecem pouco importantes, como, por exemplo, a forma com as pessoas se expressão, seu modo de vida, seus hábitos cotidianos, suas opções religiosa, enfim, tudo que de certa forma revela a forma como compreendem o mundo.

Esta investigação deve acontecer em momentos e locais diferenciados, ou seja, o educador/investigador deve alternar estes momentos, nos horários da aula, fora desse horário, desde que os envolvidos no processo, educandos e educadores, disponham-se a realizar esta investigação sem prejuízo de nenhum dos lados, já que, como já foi mencionado no capítulo três, os estudantes, em sua grande maioria, trabalham em horários diferentes ao das aulas e um número significativo de professores tem dupla ou tripla jornada de trabalho.

Com essas considerações teóricas sobre a necessidade de uma investigação temática que abarque também a comunidade local, reafirmo que o trabalho com a metodologia de temas geradores, torna-se impossível se o educador não tiver clareza do “como” chegar à realidade de seu educando.

Na escola em estudo, mesmo com pouco conhecimento sobre a realidade dos alunos, ou melhor dizendo, com um universo temático relativamente pequeno, os educadores conseguiram captar o que era significativo para os educandos, conforme explica a professora **M**:

Ao realizarmos o processo de tabulação dos dados obtidos no diagnóstico, constatamos que ao contrário do que pensávamos o tema que mais apareceu como obstáculo para se ter uma vida com qualidade foi a “violência” em consequência das “drogas” (DC n.º 01 de 15/08/2003, p. 02, l: 40-42).

Para Freire (1987), à medida que a realidade é desvelada, ela vai se mostrando tal como é.

Analisando o processo vivido na escola, percebi que os educadores, ao realizarem o diagnóstico, provocaram nos educandos e em si mesmos uma imersão no universo temático dos alunos, o que os levaram a refletir criticamente sobre a realidade. Esta imersão fez o coletivo de professores perceber o tema gerador noutra perspectiva. Pode-se constatar isso na fala da professora **S**: “Diante disso definimos que o tema gerador a ser trabalhado no turno noturno seria ‘A falta de segurança no bairro’. (DC n.º 01 de 15/08/2003, p. 02, l: 43-44).

Foi importante que, apesar de os educadores da escola, campo de pesquisa, não terem conhecimento teórico dessa metodologia, conseguiram se aproximar bastante do que é recomendado por Paulo Freire, conforme a fala registrada da professora **M**:

Conscientes da extensão do tema falta de segurança no bairro, decidimos formular três perguntas relacionadas a este tema, com objetivo de delimitarmos nossa área de trabalho. Dessa forma, optamos por priorizar a terceira questão, pois foi nela que percebemos a necessidade real dos educandos (DC n.º 01 de 15/08/2003, p. 02, l: 45-48).

Retomo aqui o questionamento feito anteriormente: O desinteresse dos educadores acerca da metodologia não seria causado pela interferência da SME?

B. Análise do material coletado

A escola, campo de pesquisa, apesar de não ter realizado a investigação temática com a comunidade, conforme dito anteriormente, foi cuidadosa no que se refere à identificação dos conjuntos de contradições que representam situações conhecidas pelos educandos, já que realizou o diagnóstico inicial e posteriormente a aplicação de um questionário, para delimitação do tema.

Em reunião com o coletivo de educadores, momento em que a escola iniciou o processo de análise dos dados coletados, fui informada que a investigação temática não foi aplicada ao universo de alunos da escola, conforme relata o professor **C**: “Hoje teríamos que iniciar o processo de seleção das falas significativas, porém os professores de 1ª a 4ª série não realizaram a investigação temática” (DC n.º 5 de 27/08/03, p. 01, l: 18-20). Esta fase do Ensino Fundamental tem causado, segundo este professor, um grande problema, pois a sua coordenadora tem se mostrado bastante desinteressada dessa proposta metodológica, e, com isto, os professores que estão sob sua coordenação ficam alheios a qualquer decisão a respeito do desenvolvimento do trabalho. Este desinteresse tem prejudicado o andamento do trabalho, conforme podemos observar no diálogo entre as professoras **S**, **M** e **J**:

- Ah! Estou aqui pensando, de 1ª a 4ª série não fez as perguntas.
- Não?! Dá para fazer ainda, não dá professora? E completou: “Os alunos que já escrevem respondem direto na folha, e aqueles que ainda não escrevem falam e a professora registra.
- Professora, você acha possível fazer este trabalho dessa forma?
- Claro que sim, só não sei se todos vão concordar (DC N.º 05 de 27/08, p.4, l: 116-134).

Na verdade, apenas algumas professoras desta etapa do Ensino Fundamental aplicaram as questões da investigação em suas sala de aula. Assim, concluo que a investigação temática, além de não ter contado com a participação da comunidade local, também não foi realizada com a totalidade de alunos da escola. Este fato para mim, em uma outra realidade, seria muito significativo, no entanto, há que considerar que a escola está em pleno processo de mudança metodológica, passando por isso por diversos conflitos, tanto no que se refere ao conhecimento da proposta metodológica quanto nas relações de poder, conforme se constata na fala da professora **ED**:

Estamos vivendo uma situação meio complicada aqui na escola, pois o grupo se dividiu entre aqueles que querem mudar e aqueles que não querem, assim encontramos algumas pessoas que são contra tudo, às vezes são contrárias até a coisas que lhes são favoráveis, só para encher o saco! (DC nº 6 de 01/09, p.5, l: 98104)

O grupo de educadores que realizou a seleção das falas⁵³ mais significativas optou por priorizar as respostas da terceira questão, por sentir nelas maior expressão da realidade da comunidade escolar, isto é, sua visão de mundo.

Gouvêia (2004)⁵⁴ esclarece ser importante que se compreenda a diferença entre o que é significativo e o que é necessário, já que nem sempre o que é significativo é necessário, porém o que é necessário é sempre significativo. Nesse sentido, o autor faz algumas observações, dentre as quais destaco:

As falas selecionadas devem ser explicativas, abrangentes, que expressem visões de mundo, extrapolando a simples constatação de situações restritas a uma pessoa [...] Toda fala é significativa, quando demanda um patamar analítico desconhecido para o “outro” [...] É imprescindível perceber que as diferenças entre as concepções de realidade (de educadores e educandos) baseiam-se em referenciais epistemológicos distintos, vão além das informações sobre o real (p.5).

⁵³ Ver anexo 6.

⁵⁴ Texto trabalhado pelo Professor Antônio Fernando Gouvêia, assessor pedagógico da Divisão de EAJA da SME, no dia 12/03/2004 em um encontro de formação.

É oportuno reafirmar que, apesar das dificuldades pelas quais os educadores dessa escola estão passando neste processo de mudança, eles têm conseguido realizar com grande êxito o que se propuseram.

Com efeito, Freire(1986) afirma:

Educação é um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa. [...] a seleção do material, a organização do estudo, e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor (p.46).

C. Problematização das falas significativas

Na escola pesquisada o processo de problematização dividiu-se em dois momentos. O primeiro foi realizado somente pelo pessoal da escola, e o segundo com a participação da SME. No primeiro momento, utilizou-se um processo de problematização que se diferenciou um pouco do sugerido por Freire, (conferir no terceiro capítulo deste trabalho) o que a meu ver foi mais atrativo, já que utilizou filmes que retratam a violência. Conforme relata a professora **M**:

Uma forma que usamos para devolver aos alunos o resultado das problematizações foi a exibição do filme Carandiru, que foi assistido por todos com muita atenção e, após sua exibição, solicitamos, a opinião deles acerca do filme por escrito (DC n.º 9 de 18/09 p. 2, l: 21-26).

Nessa estratégia utilizada pela escola, foi possível não só informar o aluno sobre o processo de problematização das falas, uma vez que o filme ilustrava a percepção dos educadores acerca da situação-limite dos educandos, mas também alargar o leque de subtemas a serem estudados, tendo em vista que, ao se expressarem por meio de uma produção escrita, eles exteriorizaram outros elementos de extrema importância para a composição da rede temática.

Com relação a esta etapa, Freire (1987) nos diz que este é o momento de devolver à comunidade, agora de forma sistematizada, o conjunto de contradições em que eles estão envolvidos, pois as contradições revelam suas situações-limites⁵⁵ que, por sua vez, significam seus temas geradores e apontam o “quefazer” educativo. Nesse processo, ressalta o autor, cabe ao educador não apenas ouvir os educandos ou membros da comunidade, mas desafiá-los, no sentido de problematizar não só a situação existencial codificada, mas também as

⁵⁵ O conceito de situação-limite foi citado no capítulo 3 deste trabalho.

respostas dadas no decorrer do diálogo, quando os participantes da reunião vão exteriorizando “uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros” (FREIRE, 1987, p.113).

O segundo momento do processo de problematização das falas foi feito em um encontro de formação oferecido aos membros que compõem as equipes responsáveis pela formação da SME, quais sejam: CEFPE, URE's e Divisão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Este encontro teve como palestrante o professor que assessora a EAJA na SME⁵⁶. A única escola convidada a participar foi escola, campo desta pesquisa, isto porque está desenvolvendo a proposta de tema gerador.

Durante o evento utilizaram-se das falas selecionadas pela escola para exercitar o grupo na atividade de problematização que, inicialmente, contou com uma exposição do professor acerca do assunto. Para exemplificar a atividade, o professor recorreu ao modelo de uma escola de Maceió⁵⁷, e em seguida solicitou que fossem formados cinco grupos de trabalhos e distribuiu trechos de falas a cada grupo, para que fossem problematizadas com base no modelo exposto.

Os grupos levaram aproximadamente três horas para concluir o trabalho, apresentado em transparência. No decorrer da apresentação, o professor apontava o que seria necessário suprimir ou incluir. Um fato que me chamou atenção nesse momento foi a aceitação pelo professor de todas as problematizações feitas pelos grupos. Com isto ele quis demonstrar que não existe modelo único para esta etapa e que, à medida que se realiza este trabalho, ficará mais fácil identificar a visão da comunidade⁵⁸ e a dos educadores⁵⁹. Segundo o assessor, ao se trazer esta atividade para o cotidiano passa-se a realizá-la com mais rapidez.

Infelizmente, a participação da escola, campo de pesquisa, nessa formação foi com apenas três professores, portanto, só estes tomaram conhecimento de como foi realizada esta problematização.

Este fato fez que esta etapa do trabalho perdesse sua autenticidade, uma vez que a coluna em que se solicita a visão do educador contou apenas com a visão dos presentes e não do coletivo de educadores da escola, já que estas não foram refeitas, conforme orientação do assessor. A professora **M** justificou assim o fato de não ter problematizado as demais falas:

⁵⁶ Professor convidado para assessorar a Divisão de educação de adolescentes, jovens e adultos da SME.

⁵⁷ Anexo 6.

⁵⁸ Visão da comunidade é o limite conceitual no núcleo das contradições.

⁵⁹ visão dos educadores são os conceitos analíticos selecionados e tópicos do conhecimento.

Nós não refizemos a problematização das falas, pois percebemos que o trabalho realizado na formação ficou muito bom. Também não trabalhamos nas falas que restaram, porque acreditamos que na formação foram problematizadas as falas mais significativas (DC nº 10 de 11/10/03, p. 2, l: 20-26).

Quero ressaltar, no entanto, que, apesar de a escola não ter feito este trabalho, a professora da UFG que compõe a equipe de assessoria da EAJA e que tem acompanhado a escola neste processo de construção metodológica fez algumas sugestões que foram acrescentadas ao quadro de problematização⁶⁰.

D. Seleção do tema gerador

A última etapa do processo de investigação do tema gerador tem início quando terminadas as decodificações, os educadores começam o estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados. Neste estudo, vão sendo identificados os temas explícitos ou implícitos nas descobertas feitas no círculo de investigação.

Na escola pesquisada, este processo aconteceu em dois momentos distintos, um realizado pelo coletivo de educadores e o outro, por alguns educadores orientados por uma assessora da SME.

No primeiro momento, o processo ocorreu meio na contramão, uma vez que a rede temática foi construída antes da problematização das falas, ou seja, os chamados núcleos de contradições foram identificados pelos professores, sem passar pela terceira etapa, conforme visto anteriormente. Esta atitude dos professores pode ser analisada sob duas óticas: a primeira explícita o nível de conhecimento que os educadores têm acerca da realidade de seus educandos, o que os capacita a identificar os eixos temáticos, sem maiores questionamentos. A segunda revela a ansiedade dos professores para a conclusão do trabalho, visto que a violência no bairro, envolvendo alunos da escola, tem crescido muito, e os professores sentem falta de trabalhar esta temática, o que percebi na seguinte conversa entre os professores **C** e **M**:

O que a polícia está fazendo aí na porta? Você não sabe? Um rapaz foi assassinado no bairro e a turma dele ameaçou matar todos os outros que moram nas 'casinhas'⁶¹, e como 70% dos alunos da escola moram lá, decidiu-se chamar a polícia para

⁶⁰ Ver anexo 8

⁶¹ São denominada casinhas, a última etapa de casas construída no bairro. Esta denominação se deu pelo fato de serem estas menores e mais baixas que as demais.

proteger estes alunos, tanto na entrada quanto de saída da aula (DC N.º 11 de 05/11/2003, p. 01, l: 18-25).

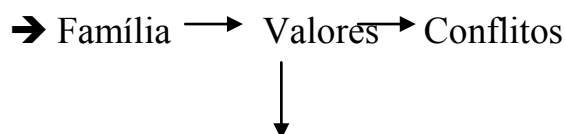
Ao ouvir a conversa entre os dois colegas, a professora **S** comentou: “*Antes tivéssemos ficado com o nosso projetinho mesmo, esse negócio de tema gerador foi só para atrapalhar nosso trabalho*” (idem, l:29-33). Alguns professores concordaram com ela, e o professor **C** completou: “*É! Este tema está fazendo muita falta*” (idem, l: 35-36).

O processo de construção do tema gerador foi vivido na escola, sem a participação dos educandos, ou seja, neste período, nada era abordado em sala de aula acerca do tema. Apesar da assessoria que a escola vem recebendo da SME, não se esclareceu aos educadores que o fato de eles estarem envolvidos num processo de construção metodológica não significa que acontecimentos ocorridos na comunidade não possam ser abordados e até trabalhados em sala de aula.

Freire (1987) ressalta que os educadores, com um conhecimento mínimo da realidade, podem escolher alguns temas básicos que funcionam como codificações de investigação. O plano começaria com o que ele chamou de ‘temas introdutórios’, serviriam para iniciar a investigação temática, o que, conseqüentemente, levaria ao desdobramento do programa. A fala do professor **C** comprova essa assertiva.

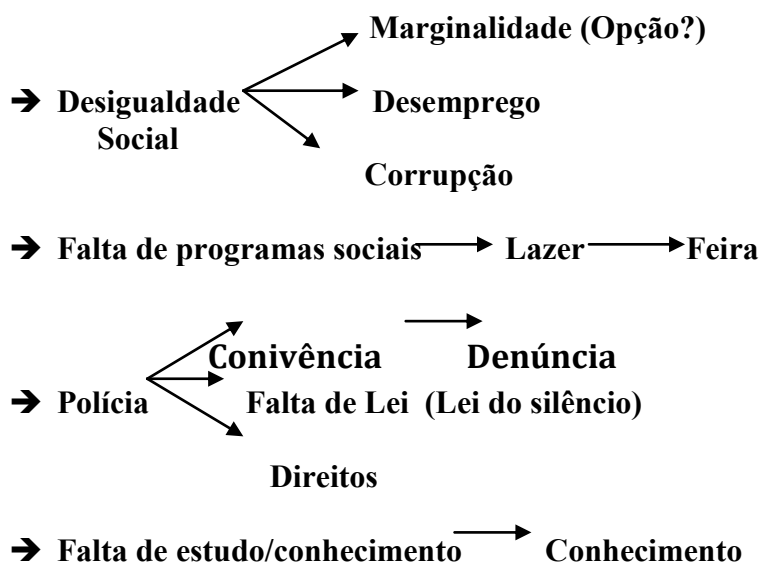
No ano passado, diante de alguns conflitos aqui na escola, nós não fizemos projeto, nem tema gerador, mas as necessidades fizeram com que buscássemos algumas ações para as emergências, e estas nos deram conteúdos para trabalharmos o ano todo (DC n.º 5 de 27/08 p. 10, l: 213-219).

Na escola, o processo não se iniciou com um tema introdutório, conforme orienta Freire, porém, ao concluírem a investigação temática, os educadores, com base nas falas significativas selecionadas na investigação temática, identificaram o tema gerador “*a falta de segurança*”, já que os elementos presentes nestas falas configuravam as situações-limites em que se encontravam os educandos. Nesse sentido, compreenderam que o passo seguinte seria a construção da rede temática, que ficou da seguinte forma:



Amizade

→ **Religiosidade** → **Drogas (Vícios)**



Finalizada a seleção dos eixos temáticos, os docentes estabeleceram o critério de participação das disciplinas, ou seja, os eixos temáticos foram divididos por áreas de conhecimento, conforme tabela abaixo. Definiram também que estes eixos deveriam ser trabalhados uma ou duas vezes por semana por todos os professores, fazendo o rodízio das turmas.

Disciplina	Eixo Temático
Português	Família/Valores
Matemática	Falta de Programas Sociais
Geografia	Polícia
História	Desigualdades Sociais
Ed. Física	Drogas
Artes	Falta de estudo: conhecimento e estudo

(DC n.º 5 de 08 de setembro de 2004)

O material produzido pelos educadores, foi apresentado à assessora da SME, que, sem procurar saber como se deu a construção dessa rede, afirmou aos educadores que antes dessa etapa era necessário problematizar as falas mais significativas e dentre estas selecionar o tema gerador⁶² e o contra-tema⁶³. Diante disso, a rede temática construída foi desconsiderada e o trabalho tomou outro rumo, dando início ao segundo momento desta etapa.

⁶² A escolha do tema gerador se dá com base na discussão das possíveis situações significativas, considerando: o limite explicativo que a comunidade possui para tais situações; o entendimento dos educadores sobre elas; a análise e as relações que os educadores estabelecem nas diferentes áreas do conhecimento e, como tais, os temas refletem um contexto amplo da estrutura social (GOUVEIA, 2001, p. 36)

⁶³ O contra tema é o discordar do professor da situação-limite em que se encontram os educandos, é valendo-se deste que saem as ações.

Para esta assessora, o tema gerador deve ser uma fala significativa que contemple todas as contradições presentes nas demais falas, sendo assim, depois de alguns questionamentos, o grupo dentre as falas significativas⁶⁴ escolheu como tema gerador a seguinte fala:

Na minha opinião é a lei mesmo! Porque com essa lei de não poder (o jovem) trabalhar antes dos 16 anos, eles não estão tendo opção de vida. A gente passa na rua e vê uma turma de adolescentes fumando às claras. Tenho um vizinho que já roubou, traficante mesmo! Já foi preso, os pais pagaram com a vida para soltá-lo. Parou de mexer por uns tempos, agora voltou às atividades novamente. Ainda bem que eles não perturbam os outros rapazes da rua e a gente também nem toca no assunto, parece pessoas normais. Quanto ao alcoolismo tenho bastante experiência de vida, pois meu esposo já me deu muito trabalho neste ponto. Tenho trauma até hoje com bebidas e brigas, foram 31 anos de sofrimento. Hoje graças a Deus, por eu ter muita fé em Deus, superei tudo isto juntamente com meus filhos (detalhes da minha vida) será que é só isso mesmo?

Nessa reunião, houve também a tentativa de construir o contra-tema e a nova rede temática, no entanto, em função do horário, marcou-se outro dia para a realização dessa atividade, o que, contudo, não aconteceu na escola, mas na Faculdade de Educação da UFG e contou com a presença de apenas dois professores: **M** e **C**.

No trabalho de construção do contra-tema e da rede temática observei que o professor **C**, responsável pela coordenação pedagógica da escola, apesar de não compreender muito bem o que seria feito, se esforçou bastante para acompanhar o desenvolvimento do trabalho, chegando a fazer sugestão de uma fala para constituir o contra-tema. A sugestão, no entanto, foi rejeitada, pois, conforme esclareceu a assessora “*esta fala, ainda está na visão do aluno, ou seja, os elementos presentes referem-se a situações limites, e não há indagação, não busca a causa daquela visão, e também não propõe a saída da situação*” (DC n.º 17 de 04/12/03, p. 01, l: 11-15).

Fica nítida, mais uma vez, a falta de compreensão acerca da metodologia a ser desenvolvida pela escola, ou pelo menos, em relação a esta metodologia. No que diz respeito a esta temática, Hurtado (1993) enfatiza que no processo educativo o domínio da metodologia é fundamental para obter coerência e clareza na análise dos problemas, reportando-nos a um melhor desempenho didático-pedagógico e político.

Assim, após algumas tentativas, o grupo⁶⁵ conseguiu chegar a um consenso sobre o contra-tema, constituindo-o, assim:

⁶⁴ Ver as demais falas selecionadas no anexo 6.

⁶⁵ O grupo a que me refiro era formado pela assessora, dois educadores da escola, eu e um representante da Divisão do Ensino Noturno da SME.

O que é opção de vida para esta comunidade, na qual a criança, o adolescente e o jovem devem trabalhar para não se tornar marginais e drogadizados? Quando as pessoas devem silenciar-se para não ser perturbadas? Não seria esta compreensão consequência do desconhecimento das leis, de sua história e dos fatores que instituíram estas e da possibilidade de construir reais opções socio-política, econômicas e culturais de lazer e trabalho justo na comunidade.

O fato de o contra-tema não ter sido eleito pelo coletivo de educadores distanciou ainda mais a proposta metodológica de quem, de fato, iria desenvolvê-la, pois conforme pude constatar é com base nele que o professor planeja suas ações. Talvez este tipo de coisa leve a compreender a causa da resistência de alguns professores com relação a implementação de uma forma diferente de trabalhar.

Antes do início da construção da rede temática, a assessora lembrou que, inicialmente, era necessário localizar o núcleo das contradições encontradas nas falas dos educandos, presentes no levantamento preliminar da realidade, afirmando que a rede temática é constituída destas contradições. Nesta atividade, a professora **M** se limitou a copiar o que era apontado pela assessoria como contradição. Quando questionada sobre a compreensão da atividade que se estava realizando, ela respondeu: *“até que isto aqui eu entendi, mais ou menos, o que me preocupa são aquelas setinhas⁶⁶ que ligam os conteúdos uns nos outros”*, (DC n.º 17 de 04/12/03, p. 02, l: 32-36). Então, a assessora a tranqüilizou, dizendo que depois da rede composta a relação entre os conteúdos se dará naturalmente.

Chegado o final da reunião, o grupo não havia terminado o trabalho, fato que deixou a professora **M** bastante ansiosa, já que ela esperava sair dali com a rede temática fechada e, neste sentido, desabafou: *“estou com medo de chegar o final do ano sem terminar esta rede temática e ser preciso começar um novo ano letivo sem saber o que vamos trabalhar”* (idem, p. 02, l: 40-42).

Esta ansiedade da professora é o reflexo da pressão que ela vinha sofrendo por parte dos colegas quanto aos temas e conteúdos que deveriam ser trabalhados, pois, conforme foi comentado anteriormente, o grupo estava inseguro acerca da relação tema/conteúdo.

A questão dos conteúdos tem sido ainda hoje uma preocupação constante dos educadores, já que não compreendem a inserção destes no tema gerador. Na maioria das vezes, esse tema é entendido por educadores como algo muito distante de sua prática e difícil de ser trabalhado. Esta visão errônea os impede de levar para a prática educativa aspectos da

⁶⁶ As setinhas são usadas na rede temática para indicar a seqüência dos temas e sub-temas.

realidade vivenciada por ele e pelos educandos, realidade que só pode ser compreendida pelas relações que o ser humano, em seu cotidiano, estabelece com o mundo e seus semelhantes.

A grande maioria dos educadores acredita que, ao trabalhar com tema gerador, os conteúdos são desprezados, e isto não é verdade, pois, conforme dito no capítulo três deste trabalho, para Freire (1987), a última etapa de seu método consiste no estudo sistemático e interdisciplinar dos achados. “Os temas são classificados num quadro geral de ciências, sem que isto signifique, que sejam vistos, na futura elaboração do programa, como parte de departamentos estanques” (p.114 e115). Segundo o autor,

Uma vez que se opta pela transformação, pode-se levar para o seminário pedaços da realidade. Pode-se levar discursos do presidente. Pode-se levar artigos de jornal. Pode-se levar comentários do relatório do Banco Mundial. Levá-los e examiná-los! Pode-se fazer isto mesmo sendo professor de Biologia, sem sacrificar o conteúdo do programa – fantasma que assusta muitos professores – , sem sacrificar o conteúdo da disciplina. [...] Suponhamos que você leve um relatório do Banco Mundial a uma aula de Biologia. Se o banco exige austeridade nos empréstimos ao Terceiro Mundo – preços mais altos, salários mais baixos e cortes no programa social, os alunos de Biologia podem calcular os efeitos dessa medida sobre a dieta familiar. Quantas calorias a menos estas pessoas vão comer? Que alimentos mais baratos procurarão? Essa dieta aumentará a taxa de doenças e mortalidade infantil? Todas essas coisas têm a ver com a “iluminação” da realidade: fazer com que os estudantes compreendam que conhecer não é só comer conhecimento, e que comer também é uma questão de política! (FREIRE, 1996, p.62)

A professora S defendeu a proposta de tema gerador, no entanto, fez a seguinte afirmação: “*Alguns conteúdos são importantes para os alunos, para fazer concursos e também no vestibular, estes vou trabalhar paralelamente com o tema gerador. Como é o caso do Teorema de Pitágoras, que nem imagino como abordá-lo a partir do tema gerador*” (DC n.º 5 de 27/08, p.08 e 09, linhas 184-203). Os demais professores, concordaram com ela e admitiram também estarem preocupados com a questão do conteúdo, conforme explicita a

fala do professor C: “*Nós temos que trabalhar o básico, aquilo que nossos alunos vão realmente precisar saber na sua vida cotidiana*” (DC n.º 17 de 04/12/03, p.09, linhas 204-207).

Nesta etapa, apesar das idas e vindas, o que é compreensível em qualquer processo de construção, ficou claro o interesse dos educadores em realizar um trabalho diferente, mesmo com as interferências da Secretaria. Sempre que possível, os educadores fazem aquilo que sabem. Um exemplo disso deu-se em uma reunião de planejamento, na qual o grupo de professores recebeu orientação para escolher das falas selecionadas os elementos significativos, no entanto, eles destacaram as falas que tinham o mesmo sentido, conforme relata a professora S:

Olha, nós não fizemos o trabalho da forma como foi pedido, pois achamos que ganharíamos mais tempo selecionando as falas que se repetem, pois acreditamos que se estão repetidas é porque são significativas para os alunos (DC n.º 10 de 11/10, p.3, l: 36-41).

Freire (1987) explica que um tema não deve ser explorado por uma única área do conhecimento e que, nestes casos, ele perderia sua riqueza , “esvaziando-se de sua força, na estreiteza dos especialismos” (p.115). Conforme já citado anteriormente, o autor afirma que a última etapa do tema gerador consiste no estudo sistemático e interdisciplinar dos achados.

Outro equívoco que observei, foi que não ser mencionado pela assessoria a frequência com que o tema gerador seria abordado, “o grupo definiu que o tema gerador será trabalhado uma ou duas vezes por semana por todos os professores, fazendo o rodízio das turmas”. (Professor C., DC n.º 5 de 08/09/03, p. 4-5 l: 64-67). Devo ressaltar, no entanto, que o trabalho com o tema gerador é uma opção metodológica, que permeia todo o processo ensino-aprendizagem, não se trata de momentos estanques.

Mesmo com a resistência da maioria, o trabalho teve continuidade, o que constatei em uma reunião no final do ano letivo de 2003 com a participação da SME, direção da escola e alguns educadores da 2ª fase do Ensino Fundamental, para a sistematização da rede temática. Segundo a professora M:

Conseguimos classificar os subtemas na rede temática nas dimensões local, micro, e macro. No entanto, não os classificamos segundo os aspectos econômico, sociais e culturais, aí também é demais para nossa cabeça. Conversamos com a assessoria e ela concordou em deixar esta parte para

fazermos à medida que formos abordando os temas. (DC n.º 18 de 16/02/2004, p.02, l: 19-25)

Concluiu-se a nova rede temática⁶⁷, ficando para os educadores definirem a forma como ela será abordada em cada disciplina, o que para mim, mais uma vez, vem demonstrar a falta de conhecimento acerca da proposta freireana de educação, pois novamente os educadores optaram por fazer o que lhes era conhecido, ou seja, a divisão dos subtemas por área de conhecimento, conforme relata a professora M, quando questionada sobre a forma como se estava desenvolvendo a proposta na escola:

O grupo que trabalha de 5ª a 8ª série, quando viu a rede temática pronta, levou um susto, pois ninguém sabia como fazer para abordar os conteúdos dentro dela, assim, resolveram abordar os subtemas por área de conhecimento, por exemplo: Matemática vai trabalhar a expansão urbana; Ciências a história do bairro, com ênfase na saúde; Educação Física ficará com as drogas, etc. Já o grupo de 1ª a 4ª série não optou por esta divisão, devido à flexibilidade de poder trabalhar os mesmos subtemas nas diferentes áreas do conhecimento (DC n.º 18 de 16/02/2004, p.03, l: 48-61).

Acredito que a insistência dos educadores em dividir os subtemas por áreas traz implícita uma concepção de saber fragmentado em áreas, e o conteúdo é doado ao educando dessa forma, ou seja, o conhecimento está dividido em pequenas gavetas que abrigam as diferentes áreas do conhecimento.

Questiono a forma como foi realizada a construção da proposta metodológica na escola, já que no decorrer da pesquisa, constatei que houve por parte da SME a preocupação de que fosse construída uma proposta teórico-metodológica numa perspectiva dialógica, no entanto, lançou-se mão de modelos prontos, o que certamente impossibilitou aos educadores identificarem-se com a referida proposta. Não se estaria, de certa forma, “doado” ou impondo ao educador os conteúdos que ele desenvolverá em sala de aula? Não seria esta uma atitude antidialógica? Quanto a isto, Freire (1987) diz: “Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos” (p.84) . Em nenhum momento desse processo, indagou-se em torno do que os educadores queriam dialogar. Quando estes, de alguma forma, eram pressionados a participar do processo, a manifestação era de acordo com seu entendimento acerca da metodologia, o que não era aceito, ou melhor dizendo, ignorava-se toda a produção do coletivo de educadores, impondo-lhe um modelo tido

⁶⁷ Ver anexo 9

com o “ideal”. Para Freire (1987), “quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-lo cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores” (p.85).

E. Planejamento das atividades para sala de aula valendo-se do tema.

Esta etapa do processo, na escola campo de pesquisa, foi eliminada. Os educadores se limitaram a dividir os subtemas em áreas, sem, no entanto, planejar coletivamente a forma como estes eixos seriam abordados em cada disciplina.

Neste sentido, busquei estas respostas observando algumas aulas, e nestas ficou claro a dificuldade dos educadores em relacionar um tema ao conteúdo trabalhado. Por exemplo, a professora **E** fez a seguinte solicitação aos educados: “*Abram o livro⁶⁸ na página dezesseis, façam a leitura do texto *Expansão do Capitalismo e procure relacioná-lo com o desemprego, o subemprego e a violência que nos cerca*” (DC n° 19 de 01/03/04, p. 01, l: 18-23).*

A intenção da professora foi muito boa, a participação dos alunos foi surpreendente, no entanto, ela não conseguiu, ao final da aula, amarrar um assunto ao outro, ou seja, a temática da violência só foi mencionada no início da aula, e no decorrer dela a discussão se ateve às idéias do autor do livro. Isso me reporta à problemática da formação docente, pois, apesar de a professora ter se proposto trabalhar com o tema gerador, ela assim como seus alunos não conseguiram perceber a relação de um tema ao outro.

Em outra aula, a professora **M** tinha como objetivo trabalhar o tema globalização. Pediu aos alunos que construíssem frases em inglês, apontando suas próprias características físicas. Encerrada esta atividade ela solicitou que, com as frases, eles construíssem um pequeno texto. Foi uma atividade boa, a turma se envolveu bastante, era visível a satisfação dos alunos em ler para os colegas sua produção, no entanto, a professora não conseguiu abordar o tema a que tinha se proposto. Mesmo assim, um aluno chegou a elogiar a atuação da professora neste ano, conforme diálogo registrado no DC n.º 20 de 02/03/02, p. 02, l: 20-24:

- Professora, este ano suas aulas estão diferentes!
- Estão melhores ou piores? Perguntou a professora.
- Muito melhor professora!

⁶⁸ Trilhas da Geografia – Espaço Geográfico Mundial e Globalização, da autoria de Eutáquio de Sene e João Carlos Moreira – da Editora Scipione

Penso que, se a proposta teórico-metodológica tivesse sido gestada pelos próprios educadores, mesmo que não correspondesse ao modelo pregado pelos assessores da SME, estes educadores, certamente, estariam mais engajados, o que os levaria a elaborar um plano de intervenção na realidade, criando alternativas concretas de mudança. Este fato é constatado na fala do professor C,

A reunião de sábado foi maravilhosa, teve uma participação que eu nunca vi nesta escola, os professores participaram com tanto interesse que deu tempo de fazer a rede temática, separar os eixos por área e a até definir o cronograma de atividades (DC n.º 7 de 08/09 p. 01, l: 12-19).

Vasconcellos (2000) ressalta que os maiores problemas registrados em instituições educacionais são de ordem das relações de políticas interna, pois existem pessoas que “não querem , não aceitam, não abrem mão, não deixam, controlam, não mudam”(p.93). Esse tipo de postura, segundo o autor, é o que dificulta a efetivação de ações que envolvem o coletivo de educadores.

Conforme citado por Freire (1987), o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, é que, em qualquer dos casos, os homens sintam-se sujeitos de seu pensar, discutindo sua própria visão do mundo, manifestada, implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus pares,

Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer presentear o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar (FREIRE, 1987, p.120).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como objetivo compreender os fatores que mais interferem no desenvolvimento da proposta de temas geradores na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Meu interesse pela temática, conforme dito na introdução desse trabalho, surgiu de minhas inquietações profissionais, advindas de alguns anos de atuação no Projeto AJA (Projeto de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos), pois os educadores, mesmo passando por um processo de formação contínua, composto de reuniões semanais e encontros trimestrais não conseguiam transpor a etapa da investigação temática na construção dos temas geradores. Com isso, retornaram a trabalhar com aquilo que eles sabiam fazer, ou seja, usar o livro didático. Esses fatos e meus questionamentos, conforme mencionado, despertaram meu interesse pelo tema abordado.

Tendo como referencial teórico a concepção freireana de educação e como suporte metodológico a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, procurei uma aproximação entre a formação dos educadores da EAJA e o desenvolvimento da metodologia pesquisada, objetivando conhecer os fatores que determinam esse processo na SME de Goiânia.

Considerando que este estudo alcançou êxito na resposta ao problema formulado, apresentarei, neste item, as conclusões a que cheguei com o estudo, bem como as recomendações que, penso, possam ser úteis à instituição estudada.

Para alcançar o objetivo que me propus neste estudo, busquei a verticalização do olhar no que se refere ao processo de formação recebida pelos educadores da EAJA, vinculada ao processo de construção da metodologia de temas geradores. A resposta à interrogação feita neste trabalho foi obtida pelo alcance do objetivo aqui proposto.

Este trabalho está organizado como se segue.

O primeiro capítulo, traz um breve histórico da Educação Brasileira, objetivando dar a conhecer as concepções e práticas pedagógicas vigentes nos diferentes períodos e os momentos mais significativos da EAJA no Brasil e em Goiás, Enfoquei também a trajetória histórica dessa modalidade de ensino na SME de Goiânia. Este capítulo contempla ainda a

formação de professores da EAJA, compreendida como um dos determinantes de mudança na prática dos professores. A organização desse capítulo deu-se após a apreensão da complexa relação existente entre as variáveis que afetam a dinâmica das mudanças no contexto sócio-histórico e político da educação brasileira e a prática educativa escolar.

O segundo capítulo focaliza a teoria de Paulo Freire, o que é feito mediante uma ampla abordagem do seu pensamento em relação ao processo de ensino e aprendizagem, no qual a linguagem tem papel central. A retomada dos princípios freireanos neste trabalho me forneceu subsídios teóricos para a compreensão dos princípios que norteiam a proposta de construção dos temas geradores.

No terceiro capítulo, é apresentada uma re-leitura da metodologia de tema gerador inaugurada por Paulo Freire e abordada em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. O estudo possibilitou-me melhor apreensão das etapas de construção da metodologia estudada.

No quarto capítulo, por meio de uma análise dos dados colhidos na pesquisa de campo realizada em uma escola pública municipal, foi possível identificar alguns fatores que tem interferido, positiva ou negativamente na prática pedagógica dos educadores de EAJA na SME. Para facilitar a compreensão destes fatores, optei por classificá-los em categorias, assim identificadas: a) relações interpessoais; b) resistência do professor; c) formação docente; d) planejamento e e) a metodologia de tema gerador.

À luz dos resultados expostos neste capítulo, alguns pontos merecem ser destacados. Na escola investigada, existem profissionais realizando um trabalho sério e comprometido. São educadores que conseguem desempenhar um trabalho aliando competência técnico-pedagógica, com compromisso político e assim realizam com os educandos um processo de ensino-aprendizagem bastante significativo. Estes profissionais buscam cotidianamente construir seu fazer-pedagógico e neste sentido, não estabelecem uma adequação do que se trabalha no diurno (período de atendimento a crianças), no turno noturno, criam e recriam uma práxis para a realidade da EAJA.

Foi possível observar também que os professores acreditam que o ensino aprendizagem deve levar em conta a situação concreta de vida de seus educandos. Este fato, todavia, tem constituído, uma das grandes dificuldades dos educadores, já que eles têm em mente um aluno idealizado, o que, somado à formação inadequada que recebem, vem reforçar a incompreensão da educação como possibilidades de formação de cidadãos críticos e participativos.

Diante das diversas situações registradas ao longo da pesquisa pude concluir que a resistência que os educadores demonstraram na implementação de uma nova metodologia de trabalho, na verdade, advém da imposição de um tipo de metodologia que não foi a pensada pelo coletivo de educadores da escola. Neste sentido, opondo-se sob uma máscara de resistência, os educadores podem desprender-se da acomodação, da adaptação, negando-se a ser espectadores e objetos, impondo-se como sujeitos neste processo histórico. Afinal, no caso particular deste estudo, se a imposição fosse aceita com docilidade, não constituiria uma proposta libertadora de educação, pois, como diz Paulo Freire (1987), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p.68).

Em 2001, houve na SME uma reestruturação político-pedagógica da EAJA, fato que provocou ampliações nessa modalidade de ensino e, conseqüentemente, da demanda por melhores condições de trabalho do professor, o que inclui uma formação prévia e continuada adequada ao exercício profissional. Por outro lado, as profundas modificações do universo do trabalho em geral, decorrentes da mundialização do capital e da reestruturação produtiva, reforçam as demandas sociais por uma

educação de qualidade, compatível com as aceleradas transformações científicas e tecnológicas que marcaram o final do século passado e que continuarão a condicionar as políticas educacionais. Em virtude do desenvolvimento das novas tecnologias e das novas formas de trabalho que elas geraram, várias mudanças se apresentam na organização do trabalho e nas formas de relação social.

A despeito dessas pressões, tanto quantitativas quanto qualitativas que marcaram em especial o contexto escolar brasileiro na última década, é público e notório que ainda há poucos investimentos na carreira docente, principalmente no que diz respeito ao salário e à formação inicial e/ou em serviço.

Em meio a este contexto, a Secretaria Municipal de Educação (SME), em cumprimento às recomendações do art. 67, inciso II da LDB n.º 9394/96, que prescreve como responsabilidade do poder público a educação continuada de todos seus servidores, vem desenvolvendo três frentes de formação, quais sejam: nas políticas ou propostas que contemplem a formação continuada de seus profissionais dentro do horário e espaço de trabalho, acreditando que estes oferecem sucessivos momentos de formação ao mobilizar saberes adquiridos, que são requalificados nas situações de trabalho; na reformulação de políticas que atendam às demandas específicas do professor, como: cursos, seminários, oficinas, palestras e outros; e finalmente, em nível de graduação, especialização, mestrado, doutorado e participação em eventos educacionais.

Entretanto, o estudo realizado me propiciou observar que a formação oferecida por esta secretaria não capacita o profissional na sua área de atuação e, sim, complementa a sua formação anterior, apresentando um caráter mais reparador do que realmente formador. Compreende-se que esta atividade não perde seu caráter de formação, entretanto, dá-se maior ênfase na reparação da formação inicial dos docentes, do que na capacitação destes em suas áreas de atuação.

Os professores observados apontaram várias dificuldades em relação à formação continuada oferecida por esta secretaria: falta de tempo, decorrente da dupla e/ou tripla jornada de trabalho; limitação do número de vagas por escolas, impossibilidade de se repassar aos demais professores o conhecimento obtido pelo professor que fez o curso em virtude da organização do tempo e da sobrecarga de trabalho na escola e finalmente a distância das escolas em relação aos órgãos de aperfeiçoamento.

Algumas dessas dificuldades são comprovadas na fala dos professores: **I e S**

Professor I: A formação no noturno é complicada, porque geralmente os professores da noite trabalham em outro lugar durante o dia. O que pega é a questão do salário... se está tendo que complementar a jornada é porque o que ganha não é suficiente para seu sustento (DC n.º 05, de 27/08, p.1-2, l: 18-27).

Professor S: Todas as vezes que tem formação com este professor que vem de fora, ele só pode falar durante o dia. Acontece que a maioria aqui da escola trabalha em outra escola, com isto é sempre o mesmo grupinho que participa da formação. Se ele

vem falar para os educadores de EAJA, porque não ser à noite para todo os profissionais do noturno? (DC n.º 05 de 27/08, p.5, l: 128-132).

Outra dificuldade apontada pelos professores da escola pesquisada é a falta de apoio da SME e de seus órgãos de acompanhamento e formação. ~E interessante, entretanto, considerar que isso parece se referir à falta de orientação com relação às questões decorrentes do processo de inovação político-pedagógica e não à falta de disponibilidade desses órgãos. Isso fica claro na fala da professora C:

A Unidade Regional não sai daqui, mas quando a gente precisa de apoio no planejamento não aparece ninguém e quando vem traz textos para gente ler. Ajudar no problema em si ninguém ajuda. Parece que esse povo nem sabe de nada! (DC n.º 15 de 04/12, p. 02, l: 30-35).

É importante esclarecer que os membros que compõem as Unidades Regionais de Ensino da SME são oriundos da própria rede municipal e são lotados nesta unidade sem nenhum critério. Assim sendo, é possível que compartilhem as perplexidades e incertezas na implementação de inovações educacionais, no entanto, sabe-se, que não há, de fato, respostas prontas para situações novas. Compreendo que tanto os professores quanto os formadores das Unidades Regionais precisam repensar suas funções para que possam promover momentos dentro da escola de estímulo ao debate e não à transmissão de soluções acabadas.

Com efeito, verifiquei também que a formação continuada no interior das escolas tem sido outro complicador, e ousou afirmar, que ocorre também neste caso má aplicação de recursos, já que é lotado a mais nas escolas, um profissional, denominado de “professor dinamizador”, para propiciar a saída dos educadores para a formação em serviço, conforme foi detalhado no capítulo quatro deste trabalho. Aliás, minha convivência com os educadores, permitiu-me constatar que os horários de formação na escola são freqüentemente mal aproveitados. Várias vezes observei os professores conversando sobre novelas e familiares, vendendo ou comprando mercadorias diversas ou corrigindo trabalhos nos horários reservados às atividades de formação. Acredito que isto ocorra porque este momento na escola não foi pensado *com os educadores*, mas, *para eles*.

É interessante ressaltar que, para a maioria dos professores, esse período é tido como “*o dia de folga*”. Esta expressão foi registrada em uma conversa entre o coordenador pedagógico e o professor L:

- Você viu o professor I?

- Ainda não chegou, **como é o seu dia de folga**, ele me ligou dizendo que ia se atrasar (DC n.º 9 de 18/09, p. 1, l: 12-15).

A descaracterização das finalidades desse tempo de formação no interior das escolas decorre também da sua utilização indevida para fins administrativos. Foi possível presenciar, diariamente, professores preenchendo diários e/ou fichas de avaliação individual dos alunos ou ainda discutindo assuntos de caráter reivindicatórios.

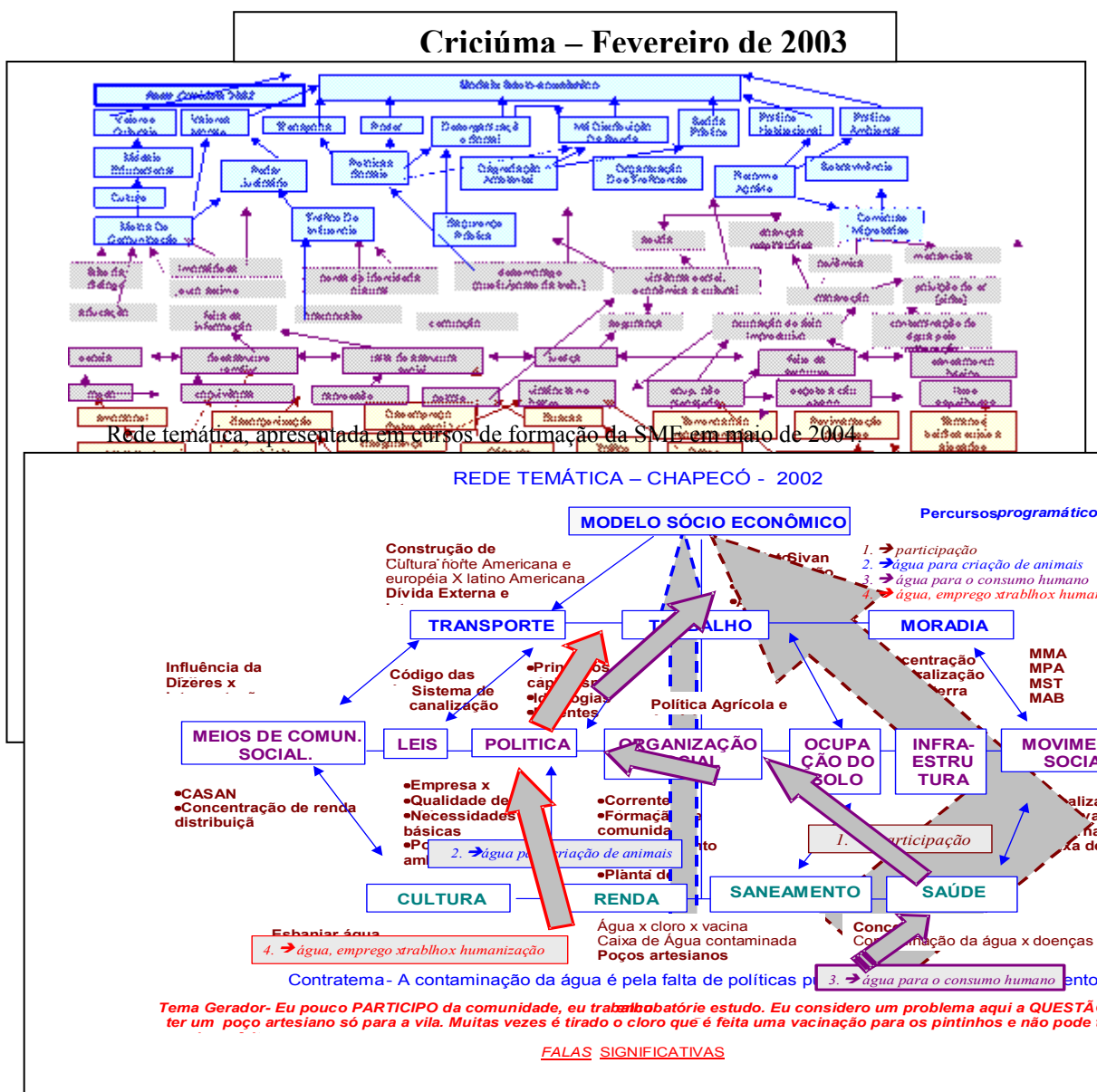
Outro fato que ocorreu freqüentemente na escola foi a falta ao serviço por parte de alguns professores, o que desequilibra toda a organização dos horário escolares, prejudicando seriamente a utilização dos tempos coletivos destinados à formação continuada.

No que se refere às ações formativas fora das escolas, parece-me necessário que seja repensada a estratégia atual de promover cursos que polarizam alguns poucos professores em determinados locais. No meu entender é preciso substituir tal estratégia pela promoção de cursos nas próprias escolas, nos sábados letivos e reuniões pedagógicas, de forma a ampliar as oportunidades para que todos os professores participem.

O sistema educacional brasileiro e a EAJA, especificamente, só terão êxito se suas atuais dificuldades e resistências forem superadas, bem como se os educadores tiverem acesso a uma formação continuada de qualidade e, ao mesmo tempo, vierem a responder positivamente ao seu próprio processo educativo.

No que diz respeito ao processo de construção teórico-metodológico, observei que existe entre os professores da Rede Municipal um “*temor*” com relação à metodologia de tema gerador. Acredito que este receio tenha sido causado pelo fato de que o contato dos professores com a referida metodologia sempre ocorreu por intermédio de experiências de outras localidades descritas e narradas por palestrantes ou conferencista e já chegavam como modelos prontos, sem que fosse possível conhecer o seu processo de construção. Sei que viver um processo de construção metodológica é

completamente diferente de ouvir um relato acerca dessa experiência. Mostram-se nos cursos de formação etapas desse processo, cujos resultados finais são impossíveis de compreender. Como exemplo, segue redes temáticas apresentadas nos encontros de EAJA nos últimos anos.



co-autores, com seus pares.

É aproximando-se coletivo de professores e das escolas, locais em que as experiências estão ocorrendo e estabelecendo um diálogo profícuo entre os diversos atores que haverá reais possibilidades de mudanças tanto no que diz respeito à formulação de políticas quanto introdução de inovações na prática escolar.

O modelo de educação proposto por Paulo Freire se diferencia da educação tradicional, pois abomina dentre outras coisas, a dependência dominadora que inclui entre outras a relação de dominação do gestor sobre o educador ou do professor sobre o aluno.

Na ação educativa libertadora, existe uma relação de troca horizontal entre o gestor e o educador e nesta troca, surgem atitudes de transformação da realidade. A educação libertadora é acima de tudo uma educação conscientizadora, assim sendo, à medida que os sujeitos conhecem a realidade e busca transformá-la. Neste sentido, quanto mais se articula o conhecimento do mundo, mais os educadores se sentirão desafiados a buscar respostas e, conseqüentemente, quanto mais incitados, mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora da realidade. Esta relação dialética é cada vez mais incorporada à prática se gestores e educadores se fazem sujeitos do seu processo.

No tocante à EAJA, às mudanças só serão possíveis quando a formação dos profissionais da educação levar em conta a especificidade dessa modalidade de ensino. Isso ocorrerá se o currículo dos cursos de formação de educadores incluir estudos sobre essa especialidade. Desse modo estar-se-á de fato lutando contra a exclusão social e educativa e superando a perspectiva assistencialista de uma educação compensatória, bem como minimizando e até eliminando as desigualdades. Quanto a isso, Philippe Perrenoud (apud RIBEIRO) nos lembra que:

Os mecanismos sociais que geram desigualdades e exclusão são complexos e difíceis de transformar. Promover uma distribuição igualitária do conhecimento por meio da educação é uma tarefa desafiadora tanto para os educadores como para os pesquisadores e teóricos que têm como tarefa produzir conhecimento que balize esse empreendimento (1999, p.197).

Compreendo que mudar uma prática não é fácil e concordo com Barreto (1995) que afirma: a prática guarda uma relação íntima com a teoria, dessa forma, para a mudança de uma prática é imprescindível a mudança da teoria que a sustenta. A modificação de teorias, segundo o autor, pode ser possível pela comparação com outras teorias, desde que estes paralelos sejam feitos com base em diálogos com educadores do próprio grupo que desenvolve a prática. A supervalorização da teoria poderá levar o educador a querer obedecê-la ao texto, perdendo a sua capacidade crítica, por julgar que o escrito é o certo. Então, a teoria deixa de ser teoria e passa a funcionar como receita, com o agravante de que receitas costumam dar certo apenas em situações particulares. Na primeira dificuldade ou insucesso, a receita é abandonada, e o alfabetizador volta à prática anterior até que sua nova receita e o ciclo se reinicie.

Ao concluir este estudo, apresento como sugestão ao trabalho de investigação do tema gerador uma parceria entre a SME e o Orçamento Participativo, uma vez que este programa do governo municipal tem por objetivo levantar junto à comunidade as prioridades de cada região. Nas reuniões são escolhidos representantes dessas comunidades, e estes, por sua vez, participam das decisões referentes à distribuição dos recursos do município.

Com a participação da SME nestas reuniões, seria possível um levantamento preliminar do universo temático das comunidades locais, o que, certamente, constituiria um rico material tanto para a definição de práticas pedagógicas quanto para a formulação de políticas de educação.

Sugiro ainda que, ao invés da SME trazer experiências de outras realidades educacionais, ela promova momentos pedagógicos de trocas de experiências e de divulgação das práticas exitosas dos profissionais da Rede, num processo constante em que a prática pedagógica, construída social e historicamente, ao longo de anos de experiência, não seja simplesmente substituída por novas práticas, ignorando-se tudo o que foi construído, pois é no exercício da profissão que os horizontes se abrem para as mudanças. Estas, todavia, nem sempre acontecem como se quer, mas como podem se dar, em face do contexto histórico atual das escolas.

Com base nas análises dos dados, foi possível explicitar também os elementos fundamentais para a construção de uma práxis pedagógica, na EAJA, coerente com os anseios daqueles que a buscam. Uma práxis que possibilite ao educando a apropriação, por meio do processo ensino-aprendizagem, dos conhecimentos e habilidades, de forma crítica, para que possa situar-se no tempo e espaço, como agente de mudança da sua realidade social.

Nesse sentido, retomo aqui a concepção freireana de educação segundo a qual o processo de investigação do tema gerador não é um trabalho simples, mas que é um trabalho possível, e que os educadores com um conhecimento amplo da metodologia, fator primordial para a realização da investigação temática, e conhecendo superficialmente a realidade, podem escolher alguns temas básicos que funcionariam como codificação de investigação começando o seu plano com o que ele

chamou de “temas introdutórios”. Neste sentido, sugere-se que estes temas sejam extraídos das falas anotadas na reunião do Orçamento Participativo, que somadas às falas dos educandos, serviriam como codificações de investigação, o que, conseqüentemente, levaria ao desdobramento do programa.

À medida que os educadores vão discutindo estes temas com seus educandos vão referindo-se a outros aspectos da realidade, que começa a ser descoberta em uma visão crescentemente crítica. Mas, além da captação, quase indireta, de uma temática, na hipótese agora referida, podem os educadores, depois de alguns dias de relações horizontais com os educandos, juntos elegerem outros temas ou assuntos além destes. Na medida em que todos vão se manifestando o educador vai problematizando, uma a uma, as sugestões que nascem do grupo. Assim, com a problematização das sugestões do grupo, novos temas surgirão.

Para Freire (1987), o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, é que, em quaisquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus pares.

Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer apresentar o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve com uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar (FREIRE, 1987, p.120).

Na realização desse estudo, observa-se que é possível trabalhar com o adolescente, o jovem e o adulto numa perspectiva libertadora, desde que se esteja disposto a perceber o mundo de outra maneira, buscando a transformação em si e nos outros.

Tendo em vista que todo trabalho docente deverá, além de atender ao conteúdo curricular, ter como objetivo a formação da consciência crítica do educando para que, desta forma, ele se torne capaz de analisar os problemas sociais, procurando a razão dos fatos. É mediante essa transformação que educador e educando, no mundo e com o mundo, pela ação, reflexão, ação, passam a transformar a realidade na qual estão inseridos, assumindo, assim, um compromisso histórico.

Finalmente, espero que este trabalho venha constituir um material para reflexão das práticas pedagógicas e formativas na EAJA. Sugere-se para trabalhos futuros, pesquisas sobre:

- Que critérios metodológicos podem ser utilizados na investigação temática que levem os educadores a diferenciar a realidade individual da realidade coletiva de seus educandos?

- Que tipo de formação possibilitará aos educadores uma prática pedagógica pautados nos princípios de uma educação libertadora?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. *Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal*. In: DOURADO, Luiz, PARO Vitor (Org.). Políticas Públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001. p.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio F. B. e SILVA, Tomaz T. da. (Org.); *Currículo, cultura e sociedade* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p.

ARROYO, Miguel, A. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão: alfabetização e cidadania. *Revista de educação de Jovens e Adultos*: práticas educativas e a construção do currículo. Local, n. 11, p. abr. 2001.

BARRETO, Vera. *Freire para educadores*. São Paulo: Artes e Ciência, 1998.

BARRETO, José C; BARRETO, Vera. A formação dos alfabetizadores . In GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de jovens e adultos. teoria prática, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 1995. p.

BERGER, P. ; LUCKMAN , *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. ME/CNE. Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000. *Diretrizes curriculares nacionais* :educação básica. Brasília, 2001. In: CURY, Jamil. p. 111-162

_____. <http://www.mec.org.br>. Programa Brasil Alfabetizado. acesso em 12 dez.2004.

_____. <http://www.mec.org.br>. Programa Brasil Alfabetizado. acesso em 26 mar.2004.

BEISIEGEL, Celso Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. *Política e educação popular: a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1984.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

CODO, Wanderley;. MENEZES, Iône V. Educar educador. In CODO, Wanderley (Org). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.

CORAZZA, Sandra Mara. *Tema gerador: concepção e prática*. Ijuí: Unijuí, 1992.

EVANGELISTA, Ely G.S. *Educação e mundialização*. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

FERREIRA, Erasmo N. *A Linguagem oral na educação de adultos*. Tradução Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

____ Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

____ Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

____ Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água,1995.

____ e SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Trad. de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de N. (org.) *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: IPF, 2003.

____, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Relatório de Curso: *Educação de adolescentes, jovens e adultos na escola pública: Formação Humana e Qualidade Social*. Junho, 2002. (mimeo).

____ *Projeto de curso. educação de adolescentes, jovens e adultos na escola pública: Formação humana e qualidade social*. Fevereiro, 2002. (mimeo).

____ *Ações e Concepções: 2001-2004*. Goiânia, 2002.

____ *Coletânea de atividades pedagógicas EAJA: educação fundamental de adolescentes, jovens e adultos 2003: revelando nossa lida, história e arte*. n. 02, Goiânia, 2003.

____ Decreto n. 1202, de 13 de junho de 2002. Dispõe sobre o regimento interno da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. 2002.

GOUVÊIA, Antônio F. S. *Momentos metodológicos da organização do currículo popular crítico*. Goiânia, 2004_ (mimeo).

HADDAD, Sérgio. *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____, Sérgio. *Tendências atuais de educação de jovens e adultos no Brasil*. In: Encontro latino americano sobre educação de Jovens e Adultos trabalhadores. Brasília ME-INEP-SEF/Unesco. 1994, p. 86-108.

_____, Sérgio; DI PIERRO, M.C. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para todos*, São Paulo: Ação Educativa, mimeo, 1999.

HURTADO, Carlos Nuñez. *Comunicação e educação popular: educar para transformar, transformar para educar*. Tradução Romualdo Dias. Petrópolis. 9. ed. RJ: Zahar Editor, 1993.

JASPER, Karl. *Introduction à la Philosophie*. Paris. Union Générale d'Éditions, 1965. Tradução Maria Helena B. Café. mimeo.

JORGE, J. Simões. *A ideologia de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 1981

LEMOS, Kátia R.F; FRANÇA, Sônia M.M; MACHADO, Vanda M. Tornar-se professor: um olhar sobre a prática docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002. p.....

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria M. 2001. *A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MADCHE, Flávia C. *Abrindo perspectivas: a intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire*. Porto Alegre, DaCasa, 1998.

MELO, Maria Teresa L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação. *Formação de profissionais da educação* políticas e tendências. CEDES, n. 68, 1999. p.....

MORAIS, Regis. *O que é ensinar*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional nos anos de 1990: educação básica e empregabilidade. In: Dourado, Luiz, Paro, Vitor (Org.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p.....

PAIVA, Jane. FUNDAÇÃO ROQUETE PINTO. 1995. *Programa um salto para o futuro - (Série Educação de Jovens e Adultos) Programa n. 01 de 24/11*.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. Significações e realidades: conhecimento: (a construção coletiva do programa). In: Pontuschka, Nídia Nacib. (Org.) *Ousadia do diálogo – interdisciplinaridade na escola pública*. 2 ed. São Paulo. Loyola, 1993. p.....

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens de adultos como campo pedagógico. In: *Educação & Sociedade*: revista quadrimestral de Ciência da Educação (Formação de Profissionais da Educação Políticas e Tendências) CEDES, n. 68, 1999. p.....

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 24)

SCHULTZ, Lenita M. J. *A criança em situação de berçário e a formação do professor para a educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de São Paulo, Marília – São Paulo. 2002.

SILVA, Aurora H. F, DUARTE, Aldimar J. Políticas de formação dos profissionais da educação: nova concepção. *Educação em Revista: Jornal do SINTEGO*. Ano V n. 5. 2001.

SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóves de. (Org.) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2000 (Cadernos pedagógicos do Libertad; v.1)