

EXPEDIENTE

A revista *EJA em Debate* nasceu da iniciativa de um grupo de pesquisadores(as) que percebeu a necessidade de criação de um espaço para debater as questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos. *EJA em Debate* tem por objetivo acolher, com vistas à divulgação, a produção de pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos. De periodicidade semestral, os trabalhos aqui publicados devem ser resultados de pesquisas inéditas que possam contribuir para ampliar as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos.

As informações contidas nos trabalhos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Instituição e/ou deste Conselho Editorial.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC

REITORA

Maria Clara Kaschny Schneider

EDITORAS GERAIS

Eliana Bär

Paula Alves de Aguiar

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Fisher (UCPEL)

Afonso Celso Caldeira Scocuglia (UFPB)

Ângela Kleiman (UNICAMP)

Claudia Lemos Vóvio (UNIFESP)

Edaguimar Orquiza Viriato (UNIOESTE)

Lucília Regina de Souza Machado
(Centro Universitário UNA)

José Eustáquio Romão (Instituto Paulo Freire)

Elenita Eliete de Lima Ramos (IFSC)

Maria da Conceição Fonseca (UFMG)

Maria Hermínia Lage Laffin (UFSC)

Maria Margarida Machado (UFG)

Marlene Zwierewicz (UNIBAVE)

Nilcéa Lemos Pelandré (UFSC)

Sérgio da Silva Leite (UNICAMP)

EDITORES DE SEÇÃO

Anderson Carlos Santos de Abreu

Caroline Kern

Ivanir Ribeiro

Josiane Agustini

Sidélia Suzan Ladevig

EDITORAS TÉCNICAS

Morgana Dias Johann

Paula Oliveira Camargo

A REVISTA EJA EM DEBATE É UMA PUBLICAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA
CATARINA

ENDEREÇO PARA CONTATO: Rua 14 de Julho, nº 150, Coqueiros.
CEP: 88075-010 - Florianópolis, Santa Catarina – Brasil.

CONTATO: Coordenação Geral da revista *EJA em Debate*

E-MAIL: revistaejaemdebate@ifsc.edu.br

A versão eletrônica da revista *EJA em Debate* está disponível em

<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>

**ORGANIZADORAS
DESTE NÚMERO**

Eliana Bär
Paula Alves de Aguiar

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Ana Kaciara Wildner – Português
Saionara Greggio – Português
Eduardo Bugs Gonçalves - Português
Danielle Amanda Raimundo
da Silva - Inglês

REVISÃO FINAL

Eliana Bär
Paula Alves de Aguiar
Gabriela Augusta da Silva

**COLABORADORA
DA REVISTA**

Gabriela Augusta da Silva

PROJETO GRÁFICO

Taís Leite Ramos

DIAGRAMAÇÃO

Felipe Augusto Franke

CAPA

Instituto Paulo Freire. Centro
de Referência Paulo Freire.
Repositório digital - Identificador:
FPF_ICO_01_0019

Tema: Paulo Freire

SUPORTE TÉCNICO

Jeferson Barcelos

Catálogo na fonte pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC
Reitoria

EJA em debate / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa
Catarina. - Ano 3, n. 4 (jul. 2014) - . - Florianópolis: Publicação do IFSC, 2014.
182 p.

Semestral
Publicado também como revista impressa
Inclui bibliografias
ISSN 2317-1839

1. Educação de jovens e adultos. 2. PROEJA. I. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. II. Título.

CDD 374

EDITORIAL

Apresentar os artigos desta edição constitui-se uma honra, não apenas pela oportunidade de entrar em contato com excelentes artigos, conhecer trabalhos e pesquisas voltadas à educação de adultos, mas especialmente, porque nesta edição se homenageia Paulo Freire (1921-1997). Embora, o educador dispense apresentação, dada sua importância no pensamento educacional brasileiro e mundial, nunca é demais falar *de* e *com* Paulo Freire, diálogo profícuo desenvolvido pelos pesquisadores e estudiosos que presenteiam os leitores com seus textos aqui publicados.

Contudo, no comemorado cinquentenário de Angicos (1963), há que se reconhecer a iniciativa do IFSC, em reiterar seu compromisso com a Educação de Jovens e Adultos nesta edição especial, com ênfase no pensamento freiriano. Pessoa, sujeito, homem, educador, filólogo, filósofo, inventor de palavras, criador de pensamento, agregador de ideias e, sem dúvida, representante legítimo de uma educação para o povo e com o povo. Paulo Freire é inspiração para educadores em todo país e fora dele. Sua dialogia, expressa não apenas conceitualmente conforme o fez em suas obras, mas caminho contínuo de seu modo de vida e de se expressar para e com os sujeitos de suas relações. Insubordinou a palavra. Palavras que tecia amorosamente e que fez pesar com suas críticas ao modelo econômico, às políticas de educação, num tempo em que sua voz precisou ser afastada do país, já que calá-lo seria impossível. Reconhecendo-se e reconhecendo o outro como interlocutor contínuo, em que, todo esforço e luta, pareciam ainda pequenos diante da amplitude e profundidade de sua perspectiva teórica, Freire fez de suas ideias, a sua *práxis*.

Textos tecidos com finos fios, ao modo Paulo Freire, pensados e escolhidos, com voltas e nós que arrematam o leitor, textos tecidos com sua voz eloquente e envolvente, com seus pensamentos... Grande educador, de simplicidade ímpar, pois só assim poderia formar tantos pares e tantos círculos desejosos de seu tear filosófico.

Angicos é para nós, expressão de sua potência. Impossível detê-lo na árdua jornada travada para levar aos trabalhadores, e ao mesmo tempo recolher, ouvir e dialeticamente compor com cultura de um povo, reconhecido por ele, com ele, Paulo Freire, brasileiro, que recusado, recusou-se a “desertar”. Retornou e deu continuidade deixando-nos um legado: lutar, educar, pensar juntos, dialética e dialogicamente, com os grupos marginalizados que tiveram seus direitos negados. Excluídos que se excluíram, mas que, certamente, podem encontrar nos educadores outros ecos para sua cidadania.

Almejando divulgar e disseminar possíveis diálogos e algumas ideias deste grande educador, os textos desta edição são assim apresentados:

Em **Entrevista com Paulo Freire**, Nilcéa Lemos Pelandré (Universidade Federal de Santa Catarina), em 1993, nos coloca diante do autor, que com sua simplicidade explica suas intenções, seu projeto de educação. Para trazer a voz do próprio Paulo Freire para o diálogo proposto neste periódico, optou-se por republicar essa significativa entrevista. Neste escrito é possível mergulhar nas ideias freirianas por suas próprias palavras, ou melhor, seu discurso, como ele mesmo afirma neste material, ao referir-se às palavras e temas geradores: “no fundo eu partia de discursos”. Definindo o indefinível, na árdua tarefa de explicar-se, ou quem sabe, apenas apresentar-se humildemente diante da grandiosidade de seu pensamento, como ele próprio afirmou nesta entrevista: “eu prefiro me compreender como um homem curioso e pesquisador de uma certa concepção democrática, radical e progressista de prática educativa”.

Afonso Celso Caldeira Scocuglia (Universidade Federal da Paraíba), no artigo **Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa**, traz contribuição ao estudo da perspectiva de educação pela pesquisa, com aprofundamento das obras de Freire: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*. Enfoca o pensamento pedagógico/filosófico de Freire frente propostas de escolarização na EJA. Ao retomar a necessidade de compreender o sujeito situado histórica, política e socialmente, discorre sobre a *problematização* como princípio educacional no ambiente escolar e destaca dois aspectos fundamentais: teórico-metodológico e prática-educativa. Em suas análises recorre a contextos vivenciados por professores em sala de aula para esclarecer os conceitos centrais que envolvem a *problematização* como imprescindível para a emancipação e criticidade nestas relações.

Paulo Freire e a educação de jovens e adultos, de José Eustáquio Romão (Instituto Paulo Freire), aborda os conhecidos “círculos de cultura” de Paulo Freire, com ênfase na horizontalidade das relações pedagógicas. O autor problematiza a denominação dada à EJA no Brasil e em seu lugar retoma o que a concepção freiriana compreendia como Educação de Adultos (EDA). Mais que isso, traz a tona a simplicidade dos textos e a complexidade dos contextos em que Paulo Freire desenvolveu seu pensamento, e por que não, sua filosofia pedagógica. Um texto enriquecedor sob todos os aspectos para aqueles que pretendem conhecer, reconhecer, aprofundar saberes acerca da concepção freiriana.

Carlos Rodrigues Brandão (Universidade Federal de Uberlândia) em **Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade. Memória de uma história de cinquenta anos atrás**, este uma republicação, revisita a história de Paulo Freire e inclui nestas reflexões, como diz, o próprio autor algo de

grande importância no pensamento freiriano: a cultura popular. Os saberes oriundos do povo que, historicamente, se segregou como algo menor. Este artigo traz à tona conhecimentos que marcaram os estudos de Paulo Freire e ultrapassaram barreiras múltiplas, para que seu alcance nas salas de aula de EJA pudessem atingir seu grande objetivo: dar voz aos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora e sua produção cultural.

No artigo **O que ensinar e porque ensinar na educação de jovens e adultos: o lugar do conhecimento no processo de escolarização da EJA**, os autores: Anderson Carlos Santos de Abreu e Maria Herminia Lage Fernandes Laffin (Universidade Federal de Santa Catarina), provocam o diálogo entre Freire e Young, para assim, discutir o currículo e os saberes provenientes das salas de aula da EJA. Com enfoque nas políticas multilaterais, discorrem sobre a constituição dos sujeitos, constituidores, por sua vez, do conhecimento que transversaliza esta modalidade de ensino. Neste embate epistemológico, evidenciam o lugar ocupado pelas políticas de educação na massificação dos conhecimentos que embasam os currículos, em especial, aqueles voltados às parcelas marginalizadas da população.

O movimento da educação de jovens e adultos na rede municipal de educação de Goiânia de Walner Mamede e Dinorá de Castro Gomes (Universidade de Brasília) apresenta o trabalho desenvolvido na constituição de um currículo que atendesse às necessidades dos estudantes. Acrescenta-se nesta assertiva, a riqueza do material produzido com entrevistas e questionários que garantiram a participação efetiva dos sujeitos envolvidos neste processo de constituição curricular. Com o projeto: “A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos (Eaja) da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo”, os autores destacam desafios e possibilidades de constituição de uma proposta em diálogo com a comunidade, em que, foram fundamentais o esforço ao lado da confiança. Mamede e Gomes relatam e analisam os desdobramentos desta iniciativa transformadora da rede Municipal de Ensino de Goiânia.

A construção de novas práticas de consumo: uma intervenção pedagógica junto a mulheres idosas na perspectiva da educação popular, Caroline Stumpf Buaes (Faculdade Meridional), Denise Maria Comerlato e Johannes Doll (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), destacam a importância de relações pedagógicas dialógicas, no sentido freiriano, ou seja, que propõem a participação ativa dos sujeitos nos processos de ensinar/aprender. Este artigo, ao apresentar o trabalho desenvolvido com mulheres idosas (faixa etária de 60 anos) no Rio Grande do Sul, intensifica nosso olhar sobre as possibilidades de desenvolver saberes na perspectiva dos letramentos, em que os diálogos servem para internalização de conhecimento que atuem no cotidiano das práticas sociais como alicerce e possibilidades

de retirar os sujeitos de relações subordinadas, e que tomem posse de suas condições de sujeitos atuantes e capazes de gerir suas vidas.

Em **A formação de jovens e adultos trabalhadores sob controle dos empresários: o caso do PROEJA no Maranhão**, Lícia Cristina Araújo da Hora (Instituto Federal do Maranhão), situa a análise na implantação do PROEJA, com base no Instituto Federal do Maranhão, nos municípios de Açailândia e Buriticupu, vinculado “às atividades produtivas da rota da Estrada de Ferro Carajás”. Nesta esteira, a autora destaca o lugar social destinado aos estudantes trabalhadores a partir da implementação do PROEJA e sua vinculação ao mundo do trabalho, subordinado às políticas em educação e as relações trabalho-capital do que situa como: “pedagogia capital-imperialismo”. Seu estudo eminentemente relevante à área, requer uma análise cuidadosa das políticas públicas em educação e seus desdobramentos nas ações que demandam junto aos Institutos Federais como responsáveis por sua organização e execução, em especial, se considerado a quem se destina, com quem dialoga e o que se pretende ensinar/aprender. Relevante se faz enfatizar a importante análise da autora sob a conjuntura atual dos programas direcionados para Jovens e Adultos, sob as quais advoga, e entre as quais destaca a continuidade nas taxas de evasão, a formulação de projetos que desconsideram os grupos a que se dirigem, a carência de formação profissional para os professores e a minimização dos currículos destinados aos trabalhadores.

Erica Aparecida Kawakami (Universidade Federal de São Carlos) em **Relações étnico-raciais e a produção acadêmica na educação de jovens e adultos em 10 anos de ANPEd**, por meio de pesquisa bibliográfica, analisa e descreve a produção de artigos publicados nos últimos 10 anos na ANPEd sobre as relações étnico-raciais. Relevante destacar que os estudos encontrados pela autora são ainda incipientes, e demonstram a escassez de produção teórica na área de estudo em especial voltada à EJA. Um artigo, que evidencia e por que não dizer, denuncia a pouca atenção dada às questões de exclusão pela via da discriminação étnico-racial nesta modalidade de ensino, e que nos remete à urgente necessidade de estudos e pesquisas voltadas a esta questão com análises dirigidas à EJA.

Por fim, o relato de experiência desta edição é denominado **Escola Paulo Freire: pesquisa participante e tema gerador – construção de uma escola popular**. As autoras Eliane de Souza Jacques (Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul) e Vera Malheiros de Oliveira (Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire), socializam o trabalho da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, escola pública periférica, localizada no município de Panambi, no Estado do Rio Grande do Sul. Com base na metodologia de Pesquisa Participante, a escola desenvolve trabalho inclusivo, em

diálogo com a comunidade local. Trata-se de um trabalho inspirador, em que se podem visualizar os pressupostos freirianos sustentados por temas geradores, na gestão democrática/participativa e na dialogicidade como princípio pedagógico. A densidade dos dados e análises fundamenta-se em onze anos de pesquisa, que nos conduzem à reflexão sobre as possibilidades de fazer viver os pressupostos teóricos de Paulo Freire à luz das ações que este relato propõe.

Com este ânimo, freiriano e contundente é que os autores que compõe e tecem os diálogos nesta edição trazem seus escritos, para assim, abrir a palavra àqueles que os escutarem como forma de dar lastro à *praxis* freiriana. Dirigido aos leitores desta revista, os quais convido à leitura e reflexão, este exemplar se caracteriza pela multiplicidade de saberes e possibilidades com base no pensamento crítico de Paulo Freire. Tenham todos e todas ótimos estudos!

Caroline Kern
Editora

SUMÁRIO

EDITORIAL	07-12
<hr/>	
Caroline Kern	
ENTREVISTA	
<hr/>	
Entrevista com Paulo Freire	
<i>Interview with Paulo Freire</i>	13-28
Nilcéa Lemos Pelandré	
ARTIGOS	
<hr/>	
Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa	
<i>Paulo Freire and the pedagogy of research</i>	29-44
Afonso Celso Caldeira Scocuglia	
Paulo Freire e a educação de jovens e adultos	
<i>Paulo Freire and youth and adults education</i>	45-56
José Eustáquio Romão	
Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade. Memória de uma história de cinquenta anos atrás	
<i>Paulo Freire: education, culture and university. Memory of a fifty years ago story</i>	57-74
Carlos Rodrigues Brandão	
O que ensinar e porque ensinar na educação de jovens e adultos: o lugar do conhecimento no processo de escolarização da EJA	
<i>What to teach and why to teach in youth and adult education: the role of knowledge in EJA's schooling process</i>	75-88
Anderson Carlos Santos de Abreu e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	
O movimento da educação de jovens e adultos na rede municipal de educação de Goiânia	
<i>The education of youth and adults movement in the municipal education of Goiania</i>	89-110
Walner Mamede e Dinorá de Castro Gomes	
A construção de novas práticas de consumo: uma intervenção pedagógica junto a mulheres idosas na perspectiva da educação popular	
<i>The construction of new consumption practices: an educational intervention with older women from the popular education perspective</i>	111-128
Caroline Stumpf Buaes, Denise Maria Comerlato e Johannes Doll	
A formação de jovens e adultos trabalhadores sob controle dos empresários: o caso do PROEJA no Maranhão	
<i>The young and adult workers formation under control of entrepreneurs: the case of PROEJA in Maranhão</i>	129-148
Lícia Cristina Araújo da Hora	

Relações étnico-raciais e a produção acadêmica na educação de jovens e adultos em 10 anos de ANPEd

Ethnic-racial relationships and academic production in youth and adult education in 10 years of ANPEd

149-168

Erica Aparecida Kawakami

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Escola Paulo Freire: pesquisa participante e tema gerador – construção de uma escola popular

School Paulo Freire: participant research and main theme - foundation of a popular school

169-182

Eliane de Souza Jacques e Vera Malheiros de Oliveira

ENTREVISTA

ENTREVISTA COM PAULO FREIRE

Nilcéa Lemos Pelandré

Doutora/UFSC

nilcea.pelandre@ufsc.br

Em 1993, por ocasião do desenvolvimento de minha tese de doutorado, cujo objetivo foi investigar os efeitos a longo prazo do método Paulo Freire, embora ele mesmo explicitamente não se tratar de um método, entrevistei esse grande educador, em sua residência, em São Paulo. Passados 50 anos do evento educacional que deu visibilidade ao seu “método”, a alfabetização de adultos em Angicos (1963), a revista *EJA em Debate*, nesta edição especial, faz, dentre tantas homenagens já a ele prestadas, mais uma, por meio desta edição e da republicação desta entrevista. Nesta fala, Paulo Freire reafirma sua compreensão da prática educativa como um ato político, diretivo, cognitivo e, portanto, ideológico; e a alfabetização como um ato criador, um processo de ensino a partir da linguagem da cotidianidade dos alunos, ou seja, da linguagem em uso, na busca da superação desse conhecimento anterior pelo desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, como vimos discutindo hoje quando falamos da alfabetização na perspectiva do letramento, “ensinar a escrever não pode ser feito em dicotomia com a leitura do mundo de quem aprende a ler”.

13

A voz do pedagogo da indignação: Paulo Freire entrevistado em 1993, em sua residência, em são paulo¹

Nilcéa: Bem, professor, como eu lhe disse, pretendo aprofundar um aspecto da sua experiência com alfabetização de adultos que não tem sido discutido. Muito se debate sobre a questão filosófico-política do seu método, porém detalhes com relação ao nível de proficiência em leitura e escrita dos egressos, pessoas que foram alfabetizadas pelo método, não conhecem. O meu objetivo é realmente verificar quais os efeitos, a longo prazo, do método; como é que estão as pessoas que foram alfabetizadas pelo Método Paulo Freire. Como

¹ Entrevista publicada em: PELANDRE, N. L. Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois. 3. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009 (1ª.ed. São Paulo: Cortez e Florianópolis: Editora da UFSC).

sou professora de metodologia de ensino, começaria lhe perguntando sobre os princípios norteadores do seu método, em termos filosóficos, políticos e pragmáticos.

Paulo Freire: Eu começaria a responder sua pergunta fazendo umas considerações que me parecem, do ponto de vista epistemológico, importantes. Considerações em torno da expressão que você usou, e que não é só você que usa, todos usam, quando me perguntou sobre “o método”.

Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a **curiosidade de um lado e o compromisso político do outro**, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um método de conhecer e não um método de ensinar.

Esse é um primeiro momento da minha resposta, quer dizer, eu prefiro me compreender como um homem curioso e pesquisador de uma certa concepção democrática, radical e progressista de prática educativa.

Dentro desta concepção global, é a segunda observação que eu queria fazer, eu entendo, e já entendia naquele tempo, que eu não divido, não separo, não dicotomizo o Paulo que eu fui do Paulo que eu estou sendo. Quer dizer, então, que eu te falo agora em nome do que eu disse nos anos 60 e em nome do que estou dizendo nos anos 90. Quer dizer, cabe a você perceber a continuidade desses dois Paulos na história.

Mas, vou tentar te colocar aos poucos, metodicamente, por exemplo, alguns fundamentos que você chamou de método e que eu digo que não são do método. São alguns dos fundamentos da minha concepção da prática educativa.

O primeiro deles é que a **prática educativa é um ato político**. Quer dizer, nunca houve, não há, e se os homens e as mulheres continuarem mais ou menos sendo o que somos hoje, daqui a 500 anos, se a gente não sofrer uma radical mudança, a gente vai continuar epistemologicamente curioso. Então, a curiosidade não é gratuita, **a curiosidade não é neutra**. O conhecimento a que esta curiosidade nos leva compromete a base de uma opção, de um sonho, de uma utopia que são políticos. Então nunca houve uma educação neutra. *A educação é uma prática política*. Eu diria que, necessariamente, a alfabetização é um capítulo importante, um dos primeiros capítulos da prática docente, da prática educativa.

Dando uma olhadela mais curiosa sobre a natureza da prática pedagógica, você descobre também que ela é sempre uma *prática transitiva*, quer dizer, ela é uma prática que não cabe dentro dela mesma, é uma prática que

implica sujeitos que são o educador e os educandos, que implica métodos e técnicas com que se trata o objeto e que implica também e sobretudo um amanhã - a que essa prática pretende chegar. E esse amanhã não é um amanhã inexorável porque ele é problemático. Nesse amanhã estão postos os valores, estão postos os sonhos do educador, da educadora e dos que pensam a prática educativa de outra maneira.

Então, a prática educativa não tem como não ser diretiva. Ela fundamenta a diretividade da educação. Há críticas que se fizeram a mim de que minha prática não era diretiva, como se pudesse haver uma prática educativa não diretiva. Não pode! O que há é uma postura ideológica que nega a diretividade da prática, como há uma postura ideológica que diz que negro é inferior a branco. Isso não significa que essa afirmação ideológica seja verdadeira. Embora haja educadores que neguem a diretividade, isso não afeta a natureza direta da prática. Quer dizer, a prática continua diretiva independentemente dos ideologicamente negadores da diretividade. Então a diretividade da prática educativa é exatamente esta, a que nos empurra para ir, para refletir o sonho que está contido na diretividade, o para quê da prática educativa. E a diretividade da prática educativa é uma das dimensões que comprovam a coerência da educação. **Quer dizer, a diretividade da prática educativa nega a neutralidade que tentam impor a ela. Quer dizer, como é que posso eu ser neutro, se participo como sujeito que opta por uma prática que me leva a um sonho? Necessariamente meu sonho não é o sonho de todo mundo, então eu tenho um sonho que se opõe a outro sonho.** Se eu sou um educador progressista, obviamente que a diretividade da minha prática se opõe à prática de um educador reacionário.

Uma terceira conotação da prática educativa é que não há, nunca houve e nem vai haver, uma prática educativa que não seja cognitiva, quer dizer que não seja de ordem gnosiológica. Faz parte da natureza da prática educativa, a existência de sujeitos.

Veja bem, quando eu estou dizendo educador e educando eu já estou assumindo uma postura política e ideológica, porque para um reacionário o sujeito é só educador. Então quando eu digo que o educando é também sujeito da prática, não significa que o educando é igual ao educador, eu estou, porém, com essa afirmação, afirmando também a minha escolha política. Segundo, não há prática educativa que não envolva um certo conteúdo, por isso é que, para mim, é profundamente ingênuo falar de uma pedagogia de conteúdo, porque do conteúdo foi sempre toda pedagogia, quer dizer, não existe pedagogia sem conteúdo, apesar de dizerem que eu defendo a pedagogia dos desconteudistas. Isso é uma coisa absurda. O que existe também é uma distorção ideológica de alguns espontaneístas, que dizem que eu também era, que decreta a morte dos conteúdos, sem que o seu decreto tenha vigência, porque a prática educativa, simplesmente e,

não obedece aos espontaneístas. Quer dizer, a prática educativa implica um sujeito A e um sujeito B que são educador e educando, implica a presença de um conteúdo que é o objeto cognoscível, que deve então ser ensinado. Isto é uma indicação epistemológica e filosófica muito grande, porque isso vai exigir de ti esclarecer o que é ensinar e o que é aprender. Para muita gente, ensinar é transferir ao aprendiz o pacote de conhecimentos imobilizados para que o aprendiz mecanicamente memorize o pacote. Para mim, não. Só se aprende quando se apreende a substantividade do conteúdo, do objeto cognoscível. Aí, então, apreendida a substantividade do objeto, o objeto é apreendido. E porque apreendido e aprendido, o educando, agora, conhece. Então, a prática educativa, muito mais do que ser um puro ensinar e aprender, é um processo de conhecimento. É um processo de conhecimento em que o educador tem uma certa tarefa epistemológica e o educando tem uma certa tarefa epistemológica. O fato, porém, é o seguinte, o educador ao ensinar aprende e o educando ao aprender ensina. Dialeticamente, esse aprender-ensinar se realiza dentro do processo de conhecer. Ainda aí, mas um pouco dentro do que eu chamaria de uma sociologia e uma antropologia da epistemologia, dentro da teoria científica do conhecimento. Eu daria como um ponto fundamental de interesse, o seguinte: os níveis de conhecimento e os níveis de aproximação ao mundo dos educandos têm que ser respeitados pelos educadores. Vale dizer o seguinte: que a escola deveria impor saber o que os alunos, ao vir a ela, já sabem, apesar dela ou a despeito dela.

Segundo, a escola deveria preocupar-se com o que os alunos saberão depois dela e apesar dela. De modo geral, por exemplo, a escola não toma conhecimento do saber da experiência com que os seus alunos chegam a ela. Diz-se então que o saber com que o aluno chega à escola é um saber do senso comum. Portanto, é um saber sistematizado, esquematizado, é um saber que não merece respeito. E o que a escola ensina é um saber que expressa ou que se refere ao acúmulo de conhecimento da cultura humana e que, portanto, o aluno tem é que aprender o que a escola ensina. Porém, desde que a escola, numa postura cientificamente correta, respeite o que o aluno soube antes dela. E daí uma afirmação que venho fazendo em todos os meus trabalhos que é a seguinte: a promoção do senso comum, de um saber ingênuo a um conhecimento crítico, passa pelo conhecimento ingênuo. Quer dizer, eu não posso fazer a promoção do conhecimento do senso comum desrespeitando este conhecimento. Eu parto dele para superá-lo, através dele. Eu sempre falo, em minhas aulas, que se você tiver num certo lado de uma rua, procurando um endereço, e a casa estiver no outro lado, só tem um jeito para alcançar a casa, atravessar a rua. O que vale dizer, ninguém chega lá a partir de lá, e, sim, a partir de um cá, um aqui. Quer dizer, para todo lá há um aqui e para todo aqui há um lá. O senso comum é o aqui do conhecimento do aluno, o conhecimento menos *'desrigoroso'*. O lá do aluno é o aqui do professor. Quer

dizer o professor tem que vir ao conhecimento ingênuo do aluno e partir com ele, com o aluno, na busca da superação. E o professor bom é o que, levando o aluno do seu aqui, não se contenta com o seu aqui de professor e busca ultrapassar o seu aqui, como aluno.

Agora, se você sai dessas considerações iniciais e você faz uma tentativa de salto para a alfabetização, que me levou, nos anos 60, a tentar uma certa sistematização das minhas primeiras experiências de alfabetização, digo, em primeiro lugar, e já naquela época escrevi e estava convencido disso, que **a alfabetização é um ato criador**. Eu estava convencido de que ninguém ensina língua a ninguém. Ensina a gramática. Linguagem não se ensina. Linguagem é uma produção social e é socialmente adquirida. Portanto, não pode ser objeto de ensino de “a” a “z”. Quando a criança vem para a escola, para alfabetizar-se, já tem uma competência linguística crescente. Ela tem o comando da oralidade. Então, o que ela vai aprender são as técnicas de escrever e ler, simultaneamente à oralidade. Isso é o que a gente ensina, a gente não ensina a linguagem. A linguagem a gente apreende e aprende socialmente.

Segundo, o outro convencimento que eu tinha, que é o prolongamento do que eu já te falei, é o respeito às circunstâncias do alfabetizando. A alfabetização deve partir do universo vocabular do alfabetizando. O alfabetizando deve partir, para o aprendizado da escrita e da leitura, do discurso de sua cotidianidade que resulta da *leitura do mundo que precede a leitura da palavra*. Antes de ler a palavra escrita, o ser humano aprendeu a ler o mundo, quer dizer, a leitura do mundo é uma leitura que precedeu, precede e vai preceder a leitura da escrita. Então, ensinar a escrever não pode ser feito em dicotomia com a leitura do mundo de quem aprende a ler. Esse era um ponto *definitivamente* exigido por mim.

Nilcéa: Isso o senhor enfatizou bem nas suas primeiras obras. Coloca com muita clareza . . .

Paulo Freire: Coloco. Então, era preciso que eu fosse ao contexto de quem ia aprender a **ler, para pesquisar o discurso da cotidianidade e de lá retirar o vocabulário a ser utilizado no processo**. Eu acho que era uma arquitetura. Hoje a gente tem esses conhecimentos em função de estudos sociolinguísticos, que não havia na época. A gente só tem que refazer ou melhorar a questão da palavra, a questão da não-sintonia necessária entre a palavra falada e a palavra escrita e os estudos recentes. Na época, eu não dispunha das grandes fontes indispensáveis ao conhecimento do processo de alfabetização que temos hoje. Eu tinha referência, apenas, de Piaget. Mas eu não lia, não conhecia Vygotsky. Eu conheço essa gente hoje, não conhecia há 30, 40 anos.

Nilcéa: São estudos que começaram a aparecer mais recentemente...

Paulo Freire: Claro, claro. Vygotsky morreu em 34. Mas, acontece que só agora, de quinze anos para cá, por exemplo, é que se tem Gramsci. Então, quando se fazem certas críticas sobre mim, dizem, por exemplo, que um dos meus equívocos teria sido o de partir de palavras. Foi uma pouca explicitação de minha parte, porque no fundo eu partia de discursos. Não importa que eu tivesse me fixado no que a gente chamou de palavras geradoras, porque as palavras geradoras estavam dentro do discurso de quem eu retirava essas palavras geradoras.

Segundo, é que quando eu propunha codificações, cujo debate precedia sempre a descodificação da palavra, aquela palavra saía inúmeras vezes num discurso descodificador que é a leitura da codificação. Então, no fundo, a alfabetização estava se dando na base da compreensão da sentença, na base da compreensão dum juízo inteiro e não da palavra, como se ela fosse uma totalidade absoluta, o que não é. Então, voltando à questão, as palavras geradoras deviam vir dessa cotidianidade do alfabetizando e não da minha cotidianidade. Eles tinham que tentar o seu aprendizado da escrita e da leitura a partir da linguagem do dia a dia deles. E não a partir do que eu pensava e de como pensava, não a partir da minha leitura de mundo.

Terceiro quanto mais **eu estivesse, como educador, molhado cultural e socialmente das mesmas águas do educando tanto mais acessível ficaria para o educando o seu conhecimento**. O reconhecimento do seu conhecimento estimulava-o a ir mais além do conhecimento que ele tinha. No fundo, era possível a ele partir dessa coerência entre mim e o meu trabalho, era possível, ao alfabetizando ou ao educando, ir superando o seu saber anterior, pela crítica que fosse capaz de fazer.

Deixa eu ver se me lembro, de outro dado, de outras questões... Sim, tinham as exigências de natureza linguística e de natureza tática ou metódica, por exemplo, a questão das dificuldades fonéticas, que não vale a pena aqui repetir. Então, concluindo agora a tua primeira pergunta, que eu não sei se a minha resposta te clareou. Eu não dei uma resposta em torno de métodos, eu te dei uma resposta em torno da concepção filosófica, epistemológica, dentro da qual existe um método.

Nilcéa: Quando o senhor diz que esse processo é sair do cá para chegar ao lá, a minha pergunta é: qual foi o lá a que chegaram os egressos do seu método? A sua primeira experiência o levou a confirmar toda essa sua concepção de alfabetização?

Paulo Freire: Eu fiz, no Recife, no Movimento de Cultura Popular, que relato no livro “Educação como Prática da Liberdade”, uma experiência que durou de dois a três meses, se não me falha a memória. Eram cinco pessoas, das

quais duas desistiram. As três que ficaram, depois de dois meses, liam. Aliás, um dia eu levei uma aluna minha da faculdade de filosofia pra ver isso e ela não acreditou. Pegou, ela mesma, um livro do Machado de Assis, da biblioteca do lugar onde se fazia a experiência. Deu ao homem e ele leu. Se você me perguntar se foi possível discutir com ele a página que ele leu de Machado de Assis, eu acho que não discutimos, e se discutíssemos, possivelmente, ele não teria feito uma penetração profunda no texto, pois, para uma experiência de dois ou três meses, o sujeito fazer isso é extraordinário. E, agora, por exemplo, mês atrás, eu fui a Angicos, com Célia, e lá eu encontrei dez ex-analfabetos e quinze dos ex-estudantes que ensinavam a esses homens e mulheres. Foi uma festa muito bonita. Me fizeram cidadão da cidade e eu tive a chance de conversar, eu e minha mulher, com esses dez ex-analfabetos. Entre eles estava, inclusive, o seu Antônio, que fez um célebre discurso ao Presidente da República, quando disse: “nós somos capazes, hoje, não só de ler, mas de fazer uma constituição nova”; o que a imprensa não explorou, porque deve ter achado isso muito subversivo. E os dez continuam lendo e escrevendo. E houve outra coisa que foi linda. Estava lá uma mulher de 40 anos, professora diplomada, adorando ser professora, que era filha de dois alfabetizandos da época, que a levavam às aulas porque não tinham com quem deixá-la à noite. E ela se alfabetizou com os pais. Ela deu uma entrevista a minha mulher. Diz que foi, exatamente, a experiência de ler e escrever, ao lado dos pais adultos, que a fez ser professora. Uma coisa linda! Então quando o Goulart foi lá, ela falou com ele, ele a abraçou e disse: - E você sabe ler? Ela disse: - Sei, sei sim, senhor. Aprendi a ler na escola de meus pais. E Goulart pediu a um oficial que trouxesse um jornal e ela leu. Goulart ficou impressionado e perguntou: - O que você quer de presente? E ela disse que queria uma bolsa pra ir à escola. E Goulart chamou o Oficial de Gabinete dele e mandou comprar a bolsa para ela. Então, minha mulher perguntou a ela: - E se você, hoje, encontrasse o Presidente, o que é que você diria se ele perguntasse o que você queria de presente? Ela disse que pediria para pagar decentemente o corpo docente. **Então, quer dizer, trinta e tantos anos depois, eu encontro 10 pessoas que continuam lendo e escrevendo.**

Nilcéa: Que beleza!

Paulo Freire: Agora, uns morreram, outros se mudaram, dez eu encontrei.

Nilcéa: O senhor tem registro do endereço dessas pessoas?

Paulo Freire: Não. Mas você pode conseguir através do Secretário de Educação do Rio Grande do Norte, hoje, que foi por coincidência o jovem que cooperou com os trabalhos, um jovem universitário na época. Chama-se

Marcos Guerra.

Nilcéa: E além dessas pessoas, em Angicos, professor, o senhor tem contato com outros egressos do método?

Paulo Freire: Não. Mas eu acho o seguinte. O melhor caminho pra você é pegar gente que trabalhou e que trabalha com essa concepção de educação, não importa que adequando alguns aspectos em função dos novos estudos. Aqui em São Paulo, tem Barreto e Vera. Esses dois trabalharam comigo em 62 e nunca mais pararam de trabalhar. Eles assessoraram instituições e fizeram trabalhos excelentes nesse campo.

Nilcéa: Certo. Quer dizer que os aplicadores do método eram alunos seus, universitários?

Paulo Freire: Universitários, não meus alunos, eram alunos da universidade. Em 64, 63, a gente tinha, por todo o país, uma massa preponderante de estudantes envolvidos nessas atividades.

Nilcéa: Que tipo de preparo o senhor dava a esses professores?

Paulo Freire: Pra nós, a formação é absolutamente *chave*. A formação pra nós é permanente. Isso é uma coisa que aprendi antes de chegar a essa *altura*. Aprendi trabalhando no SESI, nos anos 40. Pra mim a formação permanente se faz a partir da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática que você desembute dessa prática a teoria que você já conhecia ou não. Então, nós fazíamos o seguinte: dávamos algumas informações, de modo geral, e outras que variavam de lugar para lugar, cidade para cidade, pois eu não podia estar presente em todo o canto. A gente formava, por exemplo, grandes núcleos, em Brasília, na periferia, nas chamadas cidades satélites. Em São Paulo, a gente formava uma equipe central e eles multiplicavam. Nessa formação, nós tínhamos uma parte de introdução sobre a realidade brasileira, um estudo sobre a presença e a ausência do povo, sobre o silêncio do povo, sobre cultura, cultura popular, o imperialismo, era uma visão geral da situação da vida intensa dos anos 60 no Brasil. Uma sociedade pretendendo ser ela mesma. E, em seguida, a gente discutia a parte mais técnica da alfabetização e as fundamentações do que eu te falei. E daí em diante, **quando os jovens começavam a trabalhar, nós tínhamos, de modo geral, para cada dez círculos, um supervisor, também variando de cidade para cidade. Em Brasília, por exemplo, para cada dez círculos de cultura, havia um supervisor que acompanhava o trabalho e discutia, com os**

educadores dos 10 círculos, a experiência de uma semana e fazia uma revisão constante. Eu participava dos debates, pelo menos, uma vez por mês, com quarenta, cinquenta coordenadores.

Nilcéa: O senhor mantinha a coordenação. E, hoje, professor, passados mais de trinta anos, houve alguma modificação ou as concepções continuaram as mesmas?

Paulo Freire: Não. Eu radicalizei a compreensão política. É claro que de 64 pra cá, como eu sempre tive muita paixão pelos estudos individuais de linguagem, de gramática, fui professor de português, eu tive uma convivência bem grande com a sociolinguística e a psicolinguística. Quer dizer que, para mim, foi ótimo, porque eu confirmei muitas coisas e melhorei outras.

Nilcéa: Correto. O senhor relatou que a experiência de Angicos levou de dois a três meses. Era esse o tempo médio dos seus cursos de alfabetização?

Paulo Freire: Às vezes prolongavam um pouco mais. Mas, lá em Angicos, eu tenho a impressão que foram três meses.

Nilcéa: É curioso, pois conhecemos muitas situações em que o aluno passa quatro anos na escola primária e ainda sai sem saber ler. O que o senhor tem a dizer sobre isso?

Paulo Freire: Nós resolvemos esse problema enquanto secretário de educação do município de São Paulo. Você não pode querer alfabetizar, hoje, tratando só das crianças, sem conhecer Vygostsky, sem Piaget, sem Madalena Freire, sem conhecer nenhum desses autores. Tem que capacitar científica e ideologicamente essas professoras. Grande parte dessas professoras ainda traz consigo os prejuízos ideológicos de que as crianças populares não sabem e porque não sabem não podem aprender. Quer dizer então que a prova de heroicidade de muita professora é reprovar. O que é um grande absurdo. Nós conseguimos, naquele primeiro ano em que eu fui secretário, a custo de **formação permanente (fizemos a formação de 30 mil professores, aqui em São Paulo, através de grupos de estudos orientados pela Madalena e por mim), obter a melhor performance da década em nível de aprovação. E mantivemos isso os quatro anos.**

Nilcéa: Eu li o material, muito bonito. As experiências relatadas pelos professores são bem interessantes.

Paulo Freire: Agora saiu um livro lindo, de professores da rede, juntamente com professores universitários, que trabalharam junto com o Professor Barreto e o Professor Júlio, sobre interdisciplinaridade e tema gerador. É um estudo teórico-prático de alguns núcleos conceituais que eram desenvolvidos.

Nilcéa: Professor, voltando à questão do método. Durante o tempo em que os alunos alfabetizando estavam sendo expostos àquela formação, eram feitas avaliações periódicas?

Paulo Freire: Você diz com os alunos ou com os professores?

Nilcéa: Com os professores e com os alunos.

Paulo Freire: Eu acho que os professores faziam. Eu me lembro agora de um dado importante pra você ver. Não significa que todos fizeram isso que eu vou te dizer, mas era a minha orientação teórica. Eu insistia muito no seguinte: você tem três palavras geradoras dentro de contextos geradores, então você ensina, discute, trabalha a primeira, trabalha a segunda, trabalha a terceira palavra. Quando você conclui a terceira palavra geradora, você deve passar uma semana, ou menos, fazendo a revisão para fixar o conhecimento das três. Alguns professores seguiam essa orientação e, de modo geral, seus alunos obtinham mais êxito do que aqueles que não a seguiam.

Nilcéa: Certo. As experiências foram realizadas aqui no Brasil e no exterior, no Chile, e em outros países. As orientações eram as mesmas? Quais as principais dificuldades encontradas?

Paulo Freire: Olha, eu não sou capaz de te repetir, hoje, o que acontecia. **A formação permanente funda-se exatamente na descoberta da dificuldade e no esclarecimento dessa dificuldade. Então, necessariamente, ocorria uma discussão sobre as dificuldades.**

Nilcéa: E como é que o senhor vê ou viu a questão dessas experiências no Brasil, na Guiné Bissau, no Chile, considerando as diferenças linguísticas e sociolinguísticas que há nos diferentes países. Isso alterava alguma coisa em relação à concepção, aos princípios da sua teoria?

Paulo Freire: Claro, quando você muda de quadro cultural, necessariamente, você vai encontrar diferenças, tanto quanto você também encontra diferenças de classe social, num mesmo país. No Chile, por exemplo, eu me lembro agora, o chileno era muito irônico e pra mim tinha que ter menos humor. No Brasil, de Norte a Sul, nunca nenhum alfabetizando reclamou que você tivesse,

por exemplo, numa das fichas para discutir o conceito de cultura, um índio com uma flecha na mão que quase batia num pássaro. No Chile, toda vez que se mostrava essa ficha, o chileno ironizava dizendo que não precisavam daquela flecha, bastava pegar o pássaro com a mão. É um dado interessante. Quer dizer, é uma questão cultural, condicionando a percepção visual, que necessariamente pode afetar a percepção no processo de conhecer etc. O quadro, o desenho, não tinha uma boa perspectiva. Na arte, o grande problema é exatamente o problema linguístico sobre o que eu falo muito num livro que escrevi com o Donaldo Macedo, “Leitura do mundo, leitura da palavra”.

Nilcéa: O senhor tem tido contato, com mais frequência, com analfabetos?

Paulo Freire: Não. Essa foi uma fase da minha vida, absolutamente fundamental e elementar, mas, hoje, eu sou muito mais envolvido na epistemologia global da prática educativa. Não importa se na universidade ou na escola primária, eu estou muito preso à minha concepção do mundo. Agora, te confesso, que de vez em quando me dá uma baita saudade do contato direto com o alfabetizando. Eu queria voltar, porém não posso mais.

Nilcéa: A minha intenção é justamente ter contato mais próximo com pessoas que foram alfabetizadas pelo seu método.

Paulo Freire: Olha, você deve ter, lá mesmo em Santa Catarina, pessoas, na Universidade, no setor de educação que trabalharam com minha teoria.

Nilcéa: Tem, eu sei. Mas, hoje, estão trabalhando com Emília Ferreiro e outros educadores. Eu quero me aproximar mais daqueles que tiveram um contato mais direto com o senhor, ainda sofrendo ou passando pelo processo sem que ele tivesse tido as influências de teorias como a de Emília Ferreiro, o construtivismo, de Vygotsky e assim por diante.

Paulo Freire: Sobre o construtivismo, se a senhora me permite, eu acho uma enorme falta de modéstia, mas acho que não se pode estudá-lo, no Brasil, sem ter passado pelos meus livros.

Nilcéa: Aí está a questão essencial do seu trabalho, a construção do conhecimento. Professor, não sei se o senhor chegou a observar nos seus ex-analfabetos a questão da mudança no código oral. Por exemplo, um pedreiro, após adquirir a fluência do código escrito, ele mudou a sua oralidade? O senhor chegou a observar questões dessa natureza?

Paulo Freire: Não, não cheguei e, veja bem, é possível que não modifique mesmo, se ele continua no mesmo padrão de classe. Vou te dar um exemplo extraordinário sobre essa conclusão. O Lula, torneiro-mecânico, faz anos está metido na política, primeiro na política sindical, depois deu um salto mais global, chegou a deputado federal, presidente do partido, hoje, tem uma convivência que já não é mais com torneiros-mecânicos, e sim com sociólogos, filósofos, pensadores. Porém, ele continua usando a expressão “menas”. Por isso, muita gente não votou nele para presidente, porque votar em quem diz “menas gente” é votar em quem é “menos gente”. Um dia ele fez um discurso rebatendo as críticas pelo fato de falar “menas”, e disse que dizia “menas” porque achava mais bonito. (Risos). Muitas vezes o sujeito tem o domínio linguístico, mas não perde o seu hábito. Não se preocupa em usar a forma correta. Isso daria um bom estudo.

Nilcéa: Exatamente. Verificar a influência da forma escrita no padrão de oralidade. A linguagem escrita é muito diferente da linguagem oral.

Paulo Freire: No meu caso, é curioso, cada vez mais o meu discurso se identifica com a linguagem escrita.

Nilcéa: É, seria interessante verificar até que ponto essas pessoas que foram alfabetizadas modificaram sua oralidade.

Paulo Freire: Para mim a diferença está naquilo que se considera correto. Na verdade, para nós a linguagem correta é a da forma escrita. Considera-se correta a sintaxe dominante. A grande diferença está em que o indivíduo tem uma sintaxe dominada e ele não a altera em função da sintaxe dominante. No fundo, a sintaxe não é a gramática.

Nilcéa: Enquanto Secretário da Educação do município de São Paulo, o senhor aplicou a sua teoria?

Paulo Freire: Sim, aqui nós criamos o MOVA, Movimento de Educação de Adultos de São Paulo. Mas aí, com uma diferença do que se fez em 63. Nós partimos do respeito absoluto aos movimentos populares. Então, nós fizemos convênios com os movimentos populares da periferia de São Paulo, mais de cento e cinquenta movimentos, assinamos convênio com cada uma dessas sociedades e repassamos as verbas para eles recapacitarem seus educadores. Criamos um conselho formado por eles e por nós, uma espécie de órgão pensador da política de educação.

Mas, o Maluf está acabando sumariamente com tudo. O Maluf é um

reacionário e não aceita, de maneira alguma, uma postura democrática, popular. Nós trabalhamos seguindo muita gente, não necessariamente Paulo Freire. Dizíamos sempre que não havia necessidade de seguir Paulo Freire, nem João, nem ninguém. A exigência é que fosse aplicada uma pedagogia progressista. O que importava era saber se o educador tinha uma cultura dialógica e aberta, respeitosa com o povo. No fundo, cada educador é um método. Não tem que estar bitolando.

Então, o que acontecia era o seguinte: a nossa liderança conhecia o nosso pensamento e estava muito atualizada. Eles faziam uma junção do epistemológico do Paulo Freire, do filosófico do Paulo Freire, da politicidade do Paulo Freire e trabalhavam nessa linha. O construtivismo de Emília Ferreiro não tem nada a ver com isso, ela mesma me disse num encontro que ela era apenas uma pesquisadora.

Nilcéa: Já trabalhou com Emília Ferreiro?

Paulo Freire: A gente se conhece muito. Ela tem trabalhado com Madalena Freire. Quando estávamos na Prefeitura de São Paulo, nós fizemos o primeiro Congresso de Alfabetizandos, do mundo! Desde moço vou a congressos de alfabetização. Nunca encontrei um analfabeto nesses congressos, apenas gente que fala sobre os analfabetos. No nosso Congresso, os alfabetizandos é que prepararam as falas, que apresentaram trabalhos, que discutiram nossos textos. Foi uma coisa linda! Quem veio e ficou muito entusiasmado foi aquela menina equatoriana que trabalhou muitos anos na Nicarágua, na UNICEF. Publicou um livro muito bom. Esqueci o nome dela². Ela veio e ficou entusiasmada com o congresso, com a beleza da participação dos alfabetizandos.

Nilcéa: Sim, e o congresso tinha um tema?

Paulo Freire: Tinha, tinha um tema central. Eu tenho a impressão que tem ainda hoje alguns documentos a respeito com o professor Gadotti.

Nilcéa: Moacir Gadotti?

Paulo Freire: Sim, Moacir Gadotti foi o responsável pelo Congresso.

Nilcéa: Professor, no teor do material publicado, enquanto o senhor foi Secretário de Educação de São Paulo, há relatos de adultos que foram alfabetizados em quatro meses? O que de fato eles aprendiam? Eram capazes

² Freire referia-se a Rosa Maria Torres, pedagoga e linguista, assessora organismos e programas educativos em diversos países. É consultora da UNICEF (Nova York).

de poder compreender um texto, fazer extrapolações?

Paulo Freire: Não eram todos, mas era uma boa parte. Eu tinha lá embaixo, se a minha secretária achar, eu vou providenciar um Xerox pra você.

Nilcéa: O senhor possui material escrito por eles?

Paulo Freire: É uma pena que eu não tenho nada aqui pra te mostrar. Pouca gente deve ter porque, inclusive, os documentos que havia, da época de Angicos, quem tinha queimou, jogou fora com medo, medo de ser preso, da situação normal de golpe. E depois, houve muito trabalho, mas a que eu nunca tive acesso.

Nilcéa: E, para concluir professor, o senhor poderia me indicar outras pessoas, além do Secretário da Educação do Rio Grande do Norte e dessas pessoas aqui de São Paulo, a quem mais eu poderia me dirigir para tentar encontrar pessoas que foram alfabetizadas pelo seu método, quando do início da sua aplicação?

Paulo Freire: Não, não sou capaz.

Nilcéa: O senhor não teve mais contato no Chile ou aqui mesmo?

Paulo Freire: Não.

Nilcéa: Minha proposta é ampliar, desdobrar e verificar outros locais onde o método esteja sendo aplicado. Mas, na verdade, o senhor continua com a mesma concepção de educação como prática de liberdade, da necessidade de uma pedagogia libertadora?

Paulo Freire: Claro, porque eu acho que há uma série de núcleos que não estão sendo abalados cientificamente. Eu acho que, indiscutivelmente, as contribuições de Emília Ferreiro, do ponto de vista da globalidade da minha percepção da prática educativa não afetam, pelo contrário, eu acho que a pesquisa da Emília, minha e da Madalena, necessitam da aplicação epistemológica do Paulo Freire, na perspectiva democrática. Se você pega um sujeito reacionário, ele desconsidera tudo isso.

Nilcéa: Sim, ele pode aplicar Emília Ferreiro sem levar em conta o contexto,

a intenção do indivíduo, o meio onde ele vive etc. Bem, professor, agradeço a sua atenção e espero poder dar uma contribuição efetiva, através de minha pesquisa, para a educação de adultos e aos estudiosos de sua teoria.

Recebido em: 20/05/2014

Aprovado em: 25/06/2014

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

José Eustáquio Romão

Doutor/IPF

jer@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objeto a concepção que Paulo Freire desenvolveu sobre a alfabetização e a pós-alfabetização, configurando a Educação de Adultos (EDA) que, no Brasil, é impropriamente denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa concepção insere-se no universo da educação Popular que é, certamente, a maior contribuição da América Latina ao pensamento pedagógico mundial. Freire propõe a substituição da aula pelo que denominou “círculo de cultura” no qual, por meio de relações horizontalizadas, educadores e educandos aprendem mutuamente, discutindo palavras, temas ou contextos geradores de suas próprias culturas. Ressalte-se que, para Freire, toda relação humana desenvolve-se sobre uma dimensão política, apreendida pela leitura de mundo que, por sua vez, é a base da leitura da palavra. O autor do texto demonstra, por meio de exemplos de sua própria experiência, como duvidou e, depois, ratificou essa importante lição de Freire.

Palavras-chave: EJA. Alfabetização. Educação popular.

ABSTRACT

This study aims at the concept developed by Paulo Freire about literacy and post-literacy, shaping Adult Education that, in Brazil, is inappropriately called Young and Adult Education. This concept belongs to the Popular Education universe, that is, certainly, the best contribution from Latin America to the world pedagogical thought. Freire proposed the substitution of classes for what he called “circle of culture” in which, through horizontalized relations, educators and students learn mutually by discussing generative words, themes and contexts from their own culture. It is necessary to underline that, for Freire, every human relation is developed upon a political dimension, apprehended by the reading of the world which, in its turn, is the basis for the reading of words. The author of this text demonstrates, through examples from its own experience, how he doubted and, afterwards, how he confirmed this important lesson from Freire.

Keywords: *Young and Adult Education. Literacy. Popular Education.*

Introdução

É por isso que o momento fundamental da formação permanente de professores é o da reflexão crítica sobre a [própria]¹ prática.
Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire

Sempre que podia, Paulo Freire nos exortava, no Instituto que havíamos criado com ele, a que não deveríamos constituir uma seita, uma confraria de discípulos, nem repetir suas ideias, mas reinventá-las em cada contexto. Estudar seu legado teórico e dele extrair conceitos, categorias, concepções etc., reconfigurando-os de acordo com as exigências das situações concretas e, ao mesmo tempo, reinventar seu legado prático, suas atitudes perante os desafios que se apresentam em cada momento, em cada novo contexto, não é tarefa fácil.

Aos poucos, temos aprendido que somente com uma confiança ilimitada nos oprimidos e oprimidas do mundo é que se pode adquirir, de um lado, a perspicácia para desenvolver e expor ideias complexas em termos simples; e, de outro, perceber, no aparente prosaísmo das situações concretas, a profundidade das dimensões humanas aí presentes, que, por sua natureza, exigem a penetração elevada do pensamento, sem perder aquela simplicidade.

Assim, no sentido da reinvenção do legado de Paulo Freire, o primeiro esforço que os freirianos fazemos é o da simplificação sem banalização. Essa operação expressiva acabou por atrair, para o autor de *Pedagogia do oprimido*, as críticas dos academicistas e intelectualóides, que confundem ciência com empolamento da linguagem e que buscam construir, por este meio meramente formal, seu prestígio na comunidade científica e acadêmica. O segundo esforço, tão ou mais difícil quanto o primeiro, é o de tentar construir, com exemplos da vida cotidiana, reflexões que, por sua natureza, são complexas e que não podem ser banalizadas pela superficialidade da divulgação ligeira.

Por isso, neste trabalho, desenvolveremos nossas reflexões à luz de duas diretrizes: a primeira, extraída do legado teórico freiriano, nos ajudará a explicitar os fundamentos e as estratégias que Paulo Freire propõe para uma relação pedagógica libertadora, que deve ser estabelecida entre discentes e docentes, mormente na Educação de Jovens e Adultos (EJA); a segunda, extraída de uma tentativa de leitura do mundo, como ele também nos aconselhava a fazer, permitir-nos-á exercitar nossa capacidade de percepção das verdadeiras “lições de abismo”, que podemos extrair de uma reflexão crítica sobre acontecimentos aparentemente banais.

¹ Acréscimo de J. E. Romão, por estar expresso em vários outros textos de Freire e, mesmo que não o estivesse, a exigência de reinvenção de seu pensamento o justificaria.

Em ambos os casos, serão tentativas de reinvenção da simplicidade com profundidade que caracterizaram as alocações e os textos de Paulo Freire, quando abordava as graves questões da desumanização e da humanização.

A Relação Pedagógica segundo Paulo Freire: Círculos de Cultura

Já faz algum tempo que alguém afirmou que a educação básica formal conseguiria dar um salto de qualidade, quando incorporasse graus de informalidade presentes na proposta de Ensino Supletivo, que constituía um verdadeiro “parassistema” educacional à estrutura do Ensino de 1.º e 2.º graus, imposta pelos governos militares por meio da lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971². Contudo, lamentavelmente – porque, nesse particular, aquele representante dos governos de exceção tinha razão –, o que tem ocorrido, ao longo dos anos, é uma verdadeira incorporação, às avessas, dos graus de formalidade do Ensino Básico regular, pela Educação Básica de Jovens e Adultos, que deve ser, predominantemente não-formal.

Ora, por que aquele intelectual orgânico da ditadura tinha razão? É que, na perspectiva freiriana, a relação pedagógica libertadora não se dá em um sentido vertical, hierarquizado, mas na horizontalidade da “comunhão” dos homens e mulheres, cada um com sua identidade cultural, exposta aos demais, para uma reflexão socializada e mediatizada pela realidade. Não foi por isso que Paulo Freire, ao invés de propor “Círculos Educacionais” e/ou “Círculos Pedagógicos”, indicou a estratégia dos Círculos de Cultura? Mas, o que vem a ser um Círculo de Cultura? Como ele se estrutura? Como se organiza? Finalmente, como deve funcionar?

Aqui, esbarramos em um problema que deve ser esclarecido, antes de continuarmos. Trata-se da dificuldade autoimposta por toda metodologia que pretende inovar, substituindo as vigentes: na medida em que nega as anteriores, não pode ser explicada por elas, exigindo, de si mesma, a construção de uma verdadeira “metametodologia”. Em outras palavras, se o Círculo de Cultura apresenta-se como alternativa às aulas tradicionais – hierarquizadas, “conteudistas” e legitimadas por uma relação de “alguém que sabe e ensina para alguém que não sabe e aprende” –, não pode ser explicado por meio de uma preleção tradicional. Ou seja, negaríamos *in limine* a validade do Círculo de Cultura como substituto mais adequado da aula se dermos uma aula sobre Círculo de Cultura. Assim, em uma conferência como esta, proferida “por alguém que sabe o que é Círculo de Cultura” para uma plateia “que não sabe o que é um Círculo de Cultura” é uma contradição. Para sair dessa armadilha, há somente uma saída: realizar um Círculo de Cultura para se aprender o que é um Círculo de Cultura. E é dessa forma que

²A relação foi expressa em várias alocações do coordenador da *inteligentsia* da proposta de educação básica dos governos de exceção, Valnir Chagas.

deveríamos, a partir de agora, desenvolver nosso trabalho neste evento. Entretanto, impedido pelas condições concretas em que nos encontramos, neste momento, continuaremos o trabalho desta forma expositiva, lamentando que esta conferência certamente ficará como um exemplo do que não se deve fazer numa perspectiva freiriana. Tentaremos amenizar a contradição abrindo um amplo debate com os participantes, de modo a que quem queira se manifestar que o faça, não apenas para perguntar, mas, também para questionar, refletir, propor.

Retornemos, então, às questões sobre o que seja um Círculo de Cultura, sobre sua organização e funcionamento.

O próprio Paulo Freire alertou-nos sobre a necessidade de se esclarecer três pontos para que se responda, com mais precisão, à questão “O que é um Círculo de Cultura?”:

- a) Palavra Geradora;
- b) Codificação e
- c) Descodificação (FREIRE, 1984, p. 143).

Palavras, Temas ou Contextos Geradores

Coerente com as propostas que nos apresentava, Paulo Freire “relia” a realidade e a “re-escrevia” para “re-pronunciar” o mundo. Passava mesmo a impressão de estar re-escrevendo sempre o mesmo livro. Na verdade, atualizava-o para colocá-lo *up to date* aos novos contextos³.

Assim ele se pronunciou sobre os “temas geradores”:

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provoca novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1981, p. 110).

Sempre que refletia sobre os temas geradores, Paulo Freire fazia referência ao que denominou “unidade epocal”: conjunto de ideias, concepções, valores etc., que são recorrentes em uma época específica. Porém, como a realidade é dialética – nada permanece, tudo muda e essa mudança é sinal do desequilíbrio provocado pelo choque dos contrários – aos elementos constitutivos dessa unidade opõem-se, em geral, seus contraditórios. Para dar um exemplo, nossa época, marcada pelo tema da *exclusão*, assiste, também, à afirmação da necessidade da *inclusão*; ao tema da *globalização* levanta-se, com mais força que no passado, o das *identidades nacionais* e *locais*. As “situações-limites”, impostas pelos processos de

³Sobre este interminável retorno, ver Romão (1996).

alienação e dominação, potencializam o processo de conscientização que, por sua vez, conduz à transformação dessas “situações-limites” em “inéditos viáveis”. “Inédito viável” é um dos conceitos mais importantes do legado freiriano, ainda que Paulo Freire o tenha tomado de Álvaro Vieira Pinto (1994), (re)-elaborando-o na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1981) e re-retomando, mais de vinte anos depois, na *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1992). O “inédito viável” explicita o realismo da utopia freiriana, pois ele é o motor da ação humana para a construção da sociedade sonhada, na medida em que revela, dialeticamente, a contingência da “situação-limite”, a ser superada por “atitudes-limites”.

Os temas geradores têm de ser investigados, identificados e destacados da realidade, a partir da “leitura do mundo”. Talvez, como admitia o próprio Freire no momento em que escrevera sobre palavras e temas geradores, seja mais conveniente falarmos, hoje, de contextos geradores⁴:

A questão fundamental, neste caso está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade não podem conhecê-la. E não podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem elementos ou as parciaisidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (FREIRE, 1981, p. 113, grifo nosso).

Então, no Círculo de Cultura, a primeira tarefa do educador é a criação de condições para que ele e os educandos descubram, no contexto gerador, os temas geradores ou a temática significativa para a compreensão crítica da realidade. Como afirmava Paulo Freire, a realidade, a situação existencial apresenta-se a nós codificada. É necessário descodificá-la.

Codificação e Descodificação

Reunimos no mesmo item o que Paulo Freire desdobra em dois, porque a codificação e a descodificação constituem as duas faces da mesma moeda.

A visão estática, estrutural da realidade leva, geralmente, à “naturalização” das situações existenciais e, conseqüentemente, ao tema gerador do silêncio, imposto por uma força esmagadora de uma nova “situação-limite”, para a qual não se vê a possibilidade de superação, nem a de construção do inédito viável. Neste caso, inclusive, o pessimismo evolui, rapidamente, para o fatalismo.

Ou seja, podemos enxergar ou não enxergar os temas geradores. De um modo geral, eles surgem no momento em que, lendo criticamente a realidade,

⁴Em conversas e discussões conosco, no Instituto Paulo Freire e em sua casa, Paulo Freire não se cansava de reafirmar a necessidade e a possibilidade de re-invenção de seu pensamento.

educando e educador começam a perceber os traços da visão de mundo dominante hospedando sua consciência. E a maior ou menor visibilidade deles denuncia o grau de alienação ou de conscientização de quem faz a leitura e a pronúncia do mundo, na medida em que revela, mais ou menos, a necessidade e a contingência das situações-limites. Em outras palavras, o grau de alienação é diretamente proporcional à ratificação de situações-limites, enquanto o grau de conscientização é diretamente proporcional à percepção da contingência dessas situações e, portanto, sua perspectivação como inéditos viáveis.

A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que se inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador.

[...] Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. (FREIRE, 1981, p. 117 e 120).

Paulo Freire defendeu a ideia de que, na alfabetização, se deve investigar e trabalhar as “palavras-geradoras”; e, na pós-alfabetização, deve-se pesquisar e desenvolver o processo educacional com os “temas geradores” (FREIRE, 1981, p. 120)⁵. Penso que, se examinasse essa questão hoje, à luz das novas conquistas da politologia, da linguística e das ciências correlatas, ele certamente defenderia a pesquisa do **contexto gerador**, dele extraindo os temas e as palavras, assim como recomendaria as técnicas de alfabetização mais avançadas que as da silabação, para trabalhar a alfabetização e a educação continuada.

A visão de mundo dos dominados, de uma maneira geral, está carregada de concepções e valores dos dominantes. Esses traços aparecem como se fossem dos próprios dominados, na medida em que se manifestam, muitas vezes, como expressão de suas aspirações e demandas. São, efetivamente, traços de sua “consciência real”. Contudo, se pesquisamos mais profundamente suas projeções, aspirações e ideais, com base na leitura das determinações naturais e sociais, desvelando a alienação, conseguimos chegar aos elementos significativos de sua consciência historicamente constituída, a partir de suas posições histórico-sociais. Ou seja, chegamos às estruturas significativas de sua consciência de classe; explicitamos as ideias, concepções, dúvidas e valores da classe social específica; chegamos aos traços de consciência que, se ultrapassados, implicam no rompimento do indivíduo com sua classe social. Enfim, detectamos sua consciência possível,

⁵Paulo Freire indicou as etapas da investigação dos temas geradores na *Pedagogia do oprimido* (1981, p. 121 e seguintes) e na *Educação como prática da liberdade* (1983, p. 112 e seguintes.).

enquanto expressão histórica da visão de mundo de sua classe social, e diferente de sua consciência real, esta já conspurcada pelos traços da visão de mundo das classes hegemônicas.

Para se chegar às ideias geradoras, aos temas geradores e às palavras geradoras, é necessário, é fundamental chegar-se aos elementos constitutivos da “consciência possível” dos dominados. Se nos limitamos à pesquisa dos elementos da consciência real, corremos o risco de não vermos diferença de consciência entre as diversas classes sociais, porque, pelo tráfico ideológico, alguns traços foram contrabandeados da consciência do dominante para a do dominado.

A Realidade Cotidiana como Fonte da Libertação

Permitam-me, agora, uma tentativa de leitura da realidade, aparentemente prosaica, banal, mas reveladora, com uma análise crítica mais cuidadosa, da profundidade do legado freiriano.

Estava eu com Ígor, em um fim de semana, passeando e ele, com aquela típica cumplicidade que se estabelece entre neto e avô, pediu-me que o levasse ao *Mc Donald's*, porque desejava comer um *Mc Lanche Feliz*. Quando adentramos a lanchonete, Ígor, com apenas recém-completados seis anos de idade e em processo de alfabetização, leu, em alto e bom som, uma placa que se colocava ao lado do trajeto dos veículos que faziam uma longa fila:

– *Promoção.*

Fiquei espantado com a perícia da leitura e, imediatamente, cumprimentei-o efusivamente, com aquele “orgulho babão” de avô:

– *Que beleza! Você leu corretamente uma palavrinha difícil; com muitas sílabas, dígrafos, “c” cedilha e com til.*

Também orgulhoso, Ígor estampou um sorriso de satisfação pela façanha, mas ficou quieto, a partir daí, observando as várias placas com a tal “promoção”, que se espalhavam pelo pátio do *Mc Donald's*. Depois de muito tempo de silêncio – a fila era grande e eu esperava a leitura de outras palavras –, Ígor perguntou-me:

– *Vovô, o que quer dizer “promoção”?*

Depois de alguma hesitação, tentei explicar-lhe do que se tratava, percebendo que minhas explicações não eram muito claras. Então, comecei a recorrer a exemplos, para que ele entendesse o significado da palavra “promoção”.

Senti, pela primeira vez, a dificuldade da tradução semântica de uma expressão sintática. De uma maneira geral, o processo é contrário:

concebemos uma ideia a respeito de um aspecto da realidade, ou seja, fazemos uma configuração semântica de um dado da realidade e, imediata ou automaticamente, necessitamos, para sua melhor apreensão e comunicação, de uma expressão sintática. Aqui, com Ígor, eu tinha uma expressão, reconstruída sintaticamente por ele, na “leitura” da placa, que precisava ser traduzida às avessas, semanticamente. No sentido freiriano da palavra, Ígor não lera a palavra “promoção”, mas apenas decodificara sua estruturação sintática e, por isso, com ela, não conseguira “pronunciar o mundo”.

Mas, antes de continuar a analisar o ocorrido, vale a pena contar o resto da estória.

Quando chegou a nossa vez de pagar, Ígor confirmou-me que compreendera o significado de “promoção”, pois manifestou grande contentamento ao saber que, com ela, eu teria uma economia na compra de seu sanduíche. Em seguida, quando chegou a nossa vez de apanhar, na janela subsequente, o lanche de Ígor, veio a decepção para meu neto e a revelação de seu verdadeiro desejo. Ele sabia que aquele “*Mc Lanche Feliz*” oferecia, como brinde, bonecos que eram réplicas de personagens de um filme que acabáramos de assistir. E, penso agora, que ele desejava mais um dos bonecos do que o próprio lanche. Qual não foi seu desespero quando o atendente informou que a promoção não se aplicava aos lanches com brindes. Percebi, imediatamente, seus sentimentos divididos entre me favorecer, economicamente, com a “promoção”, e satisfazer seu desejo, ganhando o brinde. Resolvemos a situação com o pagamento da diferença. Percebi, logo, um relativo sentimento de culpa em Ígor. Procurei amenizar esse sentimento, explicando-lhe o quanto toda a situação ajudara-me a aprender, a enxergar muita coisa que eu não enxergava antes. Penso que ele se convenceu com minha explicação, pois, aliviado, começou a brincar com o boneco, sem se importar muito com o lanche. Aliás, não estou bem certo se Ígor entendeu toda a explicação que eu dera a respeito de minha aprendizagem com a situação. Contudo, sei que, talvez um dia, lendo esse exemplo, ele venha a perceber o quanto, realmente, permitiu-me entender conceitos freirianos que, anteriormente, eu não compreendera.

Permitam-me contar uma outra estória que, relacionada à primeira, esclarece melhor o que estamos tentando dizer. Estávamos, em uma oportunidade, conversando com Paulo, quando ele afirmou, de modo mais contundente, que não era possível se alfabetizar por meio de uma educação “bancária”, tradicional. Ocorreu-me, indagar-lhe que, se eu estudara numa escola com aulas tradicionais e aprendera a ler e, da mesma forma, a maioria dos alfabetizados brasileiros também assim aprendeu a ler, como afirmar que com aulas “bancárias”, que na educação “bancária”, as pessoas não conseguem se alfabetizar? Recordo-me, nitidamente, que, como era seu jeito

antibancário de discutir, Paulo Freire deixou no ar a dúvida sobre termos mesmo sido alfabetizados na escola “bancária”.

A partir do acontecido com meu neto e comigo, penso ter enxergado melhor a dúvida deixada por Paulo: na escola tradicional, aprendemos a “ler” a sintaxe das palavras e dos textos, sem conseguir relacioná-los com a realidade. Somos alfabetizados apenas quando lemos (sem aspas) o mundo, com os novos aparatos que recebemos nos processos de alfabetização e aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, somos alfabetizados apenas quando fazemos a leitura e a pronúncia do mundo e nos incomodamos ou nos alegramos com o que lemos. Ígor, na sua inocência (a)-crítica, lera, orgulhosamente, a palavra “promoção”. Somente depois das experiências semânticas com as implicações que o termo acarretava na prática, é que manifestou sua felicidade (em me favorecer com a “economia”) e sua decepção (com a perda da “promoção” por causa do brinde que desejava). E aí, certamente pela primeira vez, ele vivenciou a experiência da “ilusão mercantil”, que transforma tudo em valores de troca, inclusive a felicidade humana.

Quanto a mim – e foi meu amado neto que me proporcionou esta aprendizagem –, aprendi a diferença entre leitura da palavra e leitura do mundo, a que tanto se referia Paulo Freire. Aprendi, também, a importância da precedência desta última sobre aquela, porque aprendemos, de fato, a ler a palavra, somente quando ela se refere a uma realidade concreta, inscrita, positiva ou negativamente, em nossos projetos de vida pessoais ou coletivos. Desprovida da contextualização, a palavra escrita ou “lida” se desvanece ao vento; remetida a contextos específicos, ela se torna significativa e grava-se indelevelmente, no bronze da memória.

Considerações Finais Incompletas, Inconclusas e Inacabadas

Embora tributário da contribuição de vários pensadores, Paulo Freire realizou uma síntese original e rica, quer seja do ponto de vista epistemológico, quer seja do político, oferecendo instrumentos para a teoria das ciências e para a militância.

Uma de suas inovações importantes foi a “desinfantilização” da educação de adultos, como disse Gadotti⁶. Segundo este mesmo pedagogo, por incrível que pareça, Paulo Freire pode ser lido numa perspectiva rousseauiana⁷. É que, mesmo que Rousseau tenha colocado a criança como eixo de sua concepção pedagógica – ele é considerado o verdadeiro criador do puericentrismo –, sua convergência com Freire se dá na centralidade que confere ao educando na relação pedagógica.

⁶Na conferência proferida em Coimbra, no dia 30 de março de 2001, “2as. Jornadas de Educação de Adultos.”

⁷Segundo Gadotti, Paulo Freire pode ser lido nesta perspectiva e, aí, deve-se considerar o eu (auto-educação), os outros (heteroeducação) e as coisas (eco-educação ou ecoformação).

O educador se transforma, por isso, no animador cultural, que aprende enquanto cria as condições para a aprendizagem de seus educandos. Ele não dá aulas. Ele coordena ou provoca a pesquisa temática e desafia os educandos para a descoberta dos contextos, dos temas e das palavras geradoras. Aliás, a expressão “dá aulas” trai uma relação pedagógica de mão única, que Paulo Freire classifica como “educação bancária”, na qual o educando, “que nada sabe”, vira o recipiente no qual o educador deposita o seu saber. No processo antibancário, o analfabeto transforma-se no alfabetizando, o aluno no educando, na medida em que os termos no gerúndio traduzem um movimento e não uma estrutura ôntica. Nele, a aula vira um Círculo de Cultura, no qual se dá o debate sobre a realidade imediata e os fatores de sua gênese e evolução até o estágio atual. O processo educacional transforma-se numa ação político-cultural, na qual a leitura e a escrita da palavra só devem ser levadas a efeito quando forem significativas, ou seja, quando estiverem grávidas dos processos histórico-sociais correspondentes. Se as palavras escritas e lidas são apenas representações de abstrações, se remetem aos *denotata*, e não à realidade mesma, devem ser examinadas em dois passos: primeiramente, em seu caráter sintático-semântico; em segundo lugar, dialeticamente, ou seja, na sua relação contraditória com outras representações possíveis e existentes e com a própria realidade. Em outros termos, as palavras, as frases, os períodos e os textos são compostos sintaticamente, de acordo com as regras e normas que os códigos específicos (linguístico, iconográfico, cinematográfico etc.) estabelecem para a relação de suas unidades (signos) entre si. A composição ou decomposição semântica já remete às relações dos signos com seus significados, com seus *denotata*. A análise dialética, pragmática ou histórico-social, a leitura de mundo já significa a interpretação das condições de produção, circulação e recepção das palavras escritas e lidas.

Na Pedagogia Freiriana, o currículo⁸ não é dado previamente, mas formulado e construído, coletivamente, no próprio processo educacional. Assim, não tem sentido, por exemplo, falar em “temas transversais”, como eixos que perpassam os componentes curriculares tradicionais, para a costura ou urdidura de sua interdisciplinaridade e para a recuperação da funcionalidade econômica e social do saber escolar. Os temas geradores dão conta dessas funções, além de acrescentarem a possibilidade de desenvolvimento epistemológico e político do educando e do educador. Os temas geradores não são preparados previamente e dados; eles são pesquisados na realidade natural, histórico-social e ideológica dos participantes dessa aventura do espírito que é a educação.

⁸Aqui compreendido como as metas, os objetivos, o conteúdo, a metodologia, procedimentos e a avaliação.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. “Leitura”).
- _____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed., São Paulo: Brasiliense, 1984.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9. ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- ROMÃO, J. et al. **Conciliação, neoliberalismo e educação**. São Paulo: Annablume/ UNESP, 1996.
- _____. Eterna demanda do reencontro. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/IPF, 1996, p. 224-228.

Recebido em: 19/11/2013

Aprovado em: 21/03/2014

PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA PESQUISA

Afonso Celso Caldeira Scocuglia

Doutor/UFPB

afonso.scocuglia@pq.cnpq.br

RESUMO

A pedagogia da pesquisa (da pergunta ou da problematização) constitui alicerce central das propostas educacionais de Paulo Freire e encontra-se presente em toda a extensão da sua obra. Desde o “Método Paulo Freire”, publicizado em *Educação como prática da liberdade*, que parte da pesquisa do universo vocabular dos alfabetizandos, até os últimos escritos publicados em *Pedagogia da autonomia* ou *Pedagogia da esperança*, a pergunta e a pesquisa ocupam seu núcleo central. Freire crítica incisivamente a “pedagogia da resposta”, que norteia as nossas salas de aulas em todos os níveis. Tal crítica é reiterada em *Por uma pedagogia da pergunta*, entre as reflexões direcionadas a essa temática. Por outro lado, a “problematização” pela via dialógica, ao contrário da “educação bancária”, caracteriza suas propostas em *Pedagogia do oprimido*. Ademais, o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento (e de conscientização) é produzido, para Freire, pela problematização em torno do conteúdo pesquisado e circunstanciado pelo currículo educacional e este, por seu turno, encontra-se inserido no contexto social, político e cultural vivenciado pelos educandos.

Palavras-chave: Pesquisa. Obras de Paulo Freire. Aprendizagem e conhecimento.

ABSTRACT

The pedagogy of the research (of the question or problematization) is a central foundation of Paulo Freire's educational proposals and is present throughout his whole work. From the “Paulo Freire method”, publicized in “Education and the Practice of Freedom”, which starts by the research of the student's vocabulary universe until the last published writings in “Pedagogy of Freedom” or “Pedagogy of hope”, the research and questioning occupy the central core. Freire incisively critiques the “pedagogy of the answer” which guides our teaching practice in all levels. Such criticism is repeated in “Learning to Question: A Pedagogy of Liberation” among the reflections directed to this issue. On the other hand, the “problematization” via dialogue, unlike the “banking education”, characterized his proposals in “Pedagogy of the Oppressed”. Moreover, the process of learning and acquiring knowledge (and conscientiousness) is produced, for Freire, in the questioning around the content researched and detailed by the educational curriculum and this, in turn, is inserted in the social, political and culture contexts experienced by learners.

Keywords: Research. Works of Paulo Freire. Learning and knowledge.

Introdução

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (...). Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A docência-discência e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses dois momentos do ciclo gnosiológico.

Pedagogia da autonomia, Paulo Freire

30

Tenho feito a seguinte pergunta aos meus alunos, aos participantes dos cursos e palestras, aos colegas da Universidade: ao longo da sua formação escolar quantas vezes você utilizou o laboratório? Quantas vezes você realizou experimentações? Não só no laboratório de ciências da natureza, mas, também nos laboratórios de linguagem, história, geografia, matemática etc.? A grande maioria, às vezes a totalidade, responde que “foram poucas vezes (ou nunca foram!) ao laboratório”. Além disso, parte significativa não sabia e/ou “nunca viu um laboratório de linguagem ou de história ou de matemática”. A maioria das escolas não possui laboratórios ou, quando os possui, não são usados. Ou seja, em geral, a observação, a experimentação, a descoberta e a problematização não fazem parte ou são a minúscula parte da formação escolar. As pessoas não aprendem a pesquisar em grande parte da sua formação escolar. Mesmo nos cursos universitários, a prática da pesquisa é pouco significativa. Os conteúdos não são, em geral, pesquisados, vêm “prontos” nas exposições docentes, na utilização dos recursos audiovisuais e tecnológicos, nos livros. Geralmente são narrados pelo professor ou mesmo por um grupo de alunos que os “pesquisou” em materiais didáticos ou similares que também já estavam prontos. Mesmo as práticas acadêmicas, geralmente são aplicações de teorias que não ensinam a investigação e a descoberta de como aquele conhecimento foi produzido.

Por outro lado, o exercício da resolução de problemas tornou-se quase específico das ciências matemáticas (ou as ciências nelas embaçadas) e constituem verdadeiro trauma na vida acadêmica. A expressão: “detesto matemática (!)” tornou-se rotineira e denuncia uma formação que não privilegia os exercícios do raciocínio lógico e a resolução de problemas, tão relevantes no desenvolvimento cognitivo dos aprendentes.

A ausência de laboratórios, o desprezo pela pergunta, pela descoberta e pela problematização inerente à pesquisa podem ser explicados por um conjunto de fatores entre os quais se destacam desde a herança da pedagogia tradicional jesuítica até o baixo investimento na educação pública, passando pela frágil formação dos professores, pela “pedagogia da crença” (na qual o estudante acredita no professor, no livro, no que lhe é prescrito e narrado e, ao final, é avaliado por isso), desaguando na pedagogia da resposta. Assim, a curiosidade é tida como “anormal” e muitas vezes como perturbadora da ordem narrativa do conhecimento pronto para ser depositado. A expressão corriqueira: “deixe de ser curioso, menino!” demonstra o quanto a curiosidade perturba o trabalho na sala de aula. Em geral, os professores não gostam das perguntas e os alunos aprendem a decorar respostas prontas que terão que repetir. Outras vezes, resolver problemas significa apenas aplicar fórmulas e equações prontas, sem nenhum questionamento de como essas fórmulas e equações foram descobertas.

As datas e os acontecimentos históricos, por exemplo, são informados para serem decorados e quase nunca são problematizados. A independência do Brasil teria sido resolvida com o grito de um príncipe e a abolição pela vontade da princesa! Tudo se passa como se os livros de História contivessem apenas a “verdade dos fatos” e, não, uma versão construída. Aliás, nas escolas básicas e médias os livros didáticos geralmente prescrevem desde o trabalho docente até o currículo, como se fossem verdadeiras “bíblis” de conteúdo sagrado e inquestionável. As leis de Isaac Newton, por exemplo, são tomadas como versículos e capítulos religiosos a serem repetidos porque “Deus (ou Newton) disse”. Por seu turno, o Princípio da Incerteza (Heisenberg) não passa de mais um tópico do ensino livresco e narrativo, sem nenhuma conotação da sua relevância em termos de ruptura paradigmática.

Pontos nodais da pedagogia da pesquisa proposta por Paulo Freire

As noções e os conceitos sobre a problematização, a educação problematizadora em contraponto à educação bancária, o ciclo do conhecimento, os métodos ativos de aprendizagem, a aprendizagem dialógico-coletiva, a construção do conhecimento e a consciência crítica, os direitos das camadas populares ao conhecimento, entre outros, constituem parte substancial da obra de Paulo Freire. A defesa incisiva da pedagogia da pergunta e a denúncia da pedagogia da resposta (instituída como espinha dorsal da escola brasileira) constituem a base de um dos principais livros de Freire (1985). Podemos considerar, a meu ver, que o principal legado freiriano para a educação das crianças, dos jovens e dos adultos do século XXI, no qual se proclama “os pilares da aprendizagem ao longo da vida”, está concentrado em suas propostas político-epistemológicas.

Partimos da premissa que no conjunto das suas propostas está inserido um eixo transversal que tem na *pedagogia da pesquisa* seu núcleo irradiador principal. Para Freire, desde os seus primeiros trabalhos com a alfabetização de adultos em Pernambuco e no Nordeste do Brasil, as prioridades começavam com a “pesquisa do universo vocabular”, com a problematização da realidade dos educandos, com as múltiplas atividades de construção da leitura precedidas pela leitura dos problemas do mundo e de cada um, entre outras preocupações. Quando as primeiras propostas daquilo que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” apareceram sistematizadas no livro *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1984a), a problematização do mundo a partir da pesquisa do universo vocabular constituiu os roteiros principais da alfabetização que, por sua vez, não deveria se separar da consciência crítica. Se atentarmos para a *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1984b), uma obra de transição para a pedagogia crítica de Freire, publicada em 1968, encontraremos parte significativa do livro dedicada à educação dialógica e problematizadora como suporte de uma pedagogia da pesquisa. Se formos para *Cartas à Guiné-Bissau* (FREIRE, 1980) encontraremos o mundo do trabalho como princípio de uma educação que focaliza a realidade africana pela abordagem da pesquisa do cotidiano, da produção do arroz e do respeito ao conhecimento popular como base de uma epistemologia que se pretendia revolucionária. Se observarmos as preocupações de Freire e os relatos dos que com ele trabalharam na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992) perceberemos que a gestão democrática e a formação continuada das professoras, baluartes da proposta levada a cabo, tiveram suas bases fincadas na pesquisa dos múltiplos aspectos do cotidiano escolar vivenciado. Se examinarmos os últimos escritos dos quase quarenta anos de sua produção, encontraremos em *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996) a expressa preocupação com a inseparabilidade do ensino e da pesquisa e com a prática da pesquisa por parte de quem ensina e educa. Com o alerta de que não há aprendizagem e conhecimento sem pesquisa e que tais pontos são absolutamente fundamentais para a formação continuada e atuação político-pedagógica dos educadores/as. Em suma, a prática da pesquisa e a instituição de uma pedagogia da pergunta e da pesquisa, enquanto processos permanentes de envolvimento e de convencimento dos que fazem a educação deram mostras das possibilidades concretas da relevância do legado freiriano a que me referi anteriormente.

Poderíamos citar outras passagens da obra de Freire para demonstrar a solidez de uma pedagogia da pesquisa enquanto eixo transversal da sua proposta político-epistemológica. Entre elas, também poderia ser ressaltado o seu combate aos determinismos teórico-metodológicos de todos os matizes e de todas as origens.

Tais focos transparecem quando advoga a “história como possibilidade do novo” e opõe-se ao “fim da história” ou quando identifica o equívoco dos

caminhos teleológicos e supostamente inexoráveis da história (propagados, por exemplo, pelas lentes de um marxismo que foi vulgarizado). Para Freire (1996, p.21, grifo do autor), isto “significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas, não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro é *problemático* e não inexorável”.

Estes aportes vêm à tona, também, quando coloca que quanto mais certo estava das suas certezas mais desconfiava delas. Ou quando enfatizava que não tinha estudado Marx para trabalhar com as camadas populares, mas, ao contrário, tinha ido trabalhar com elas e lá tinha percebido que Marx ajudaria a entendê-las melhor para com elas interagir. Do ponto de vista da pesquisa, tal visão mostra que a escolha prematura de uma determinada teoria tende a engestrar a coleta de informações, a investigação empírica, as fontes, a observação, os procedimentos etnográficos e a própria análise crítica do material colhido *in loco*. Para Freire, a pré-determinação da teoria pode enjaular a prática e, com isso, inviabilizar o *détour* e a *práxis* tão relevantes. Ademais, pode constituir um determinismo teórico, uma teleologia ou uma ideologização.

Com efeito, quanto à sua própria teoria, na medida em que desafia seus leitores a não segui-lo como um profeta, um mágico portador de receitas infalíveis, um totem ou um santo (como ainda muitos fazem por ingenuidade ou interesses outros), deixa claro que suas ideias e suas propostas precisavam de pontos de partidas substanciais: a pesquisa das circunstâncias, dos problemas e do contexto onde seriam aplicadas; a pesquisa das palavras e das fontes da cultura local; a pesquisa das necessidades, valores e interesses dos grupos e dos indivíduos que, como educandos, também contribuiriam para a educação dos seus educadores. Neste sentido, nunca se fez portador de receitas infalíveis e utilizáveis em todas as ocasiões, como muitas vezes sugerem os slogans pinçados da sua obra e que, não raramente, “enfeitam” as paredes, os murais e os quadros das salas de aula dos Cursos de Pedagogia e/ou de formação de professores. Sem pesquisa, sem contexto, sem observar e atuar conforme as circunstâncias das práticas educativas e pedagógicas, as teorias (inclusive a de Freire) se assemelham às prescrições e constituem slogans inócuos e sem efeito.

Assim, defendemos a tese de que a pedagogia da pesquisa constitui um dos eixos centrais que erigem e sustentam a práxis de Paulo Freire ao longo de toda a sua obra e, também, a continuidade do seu legado. Para isso, torna-se relevante considerar as *espirais polifônicas* do seu discurso, além do *complexus* constituído por meio da permanente *religação* dos conceitos, das temáticas e das propostas que a constroem e que são tecidos em conjunto. Ademais, a proposta da pedagogia da pesquisa de Freire – especialmente

quando conectada com outras propostas¹ significativas como, por exemplo, a *religação dos saberes*² preconizada por Morin (2010) e/ou a *ecologia dos saberes*³ de Boaventura de Sousa Santos (2004) -, tem potência necessária e suficiente, a meu ver, para servir como um dos instrumentos profícuos de transformação da “ossatura escolar” com a qual convivemos.

Quais são as principais dificuldades da instituição da pedagogia da pesquisa no cotidiano educacional/escolar?

A defesa de uma pedagogia da pesquisa proposta por Paulo Freire e as factíveis conexões dela como outras proposições, como as citadas acima, não pode ser idealizada, mas, sim, inserida na concretude das dificuldades da escola brasileira atual em todos os seus níveis.

A “ossatura” estrutural, antes referida, tem impedido o avanço qualificado da nossa escola e tem origem histórica nas influências que determinam o confuso panorama que caracteriza a formação dos professores e da docência brasileira, a saber: (1) as duas vertentes da pedagogia tradicional brasileira, uma marcada pelo Ratio Studiorum jesuítico e a outra pelo herbartismo (SAVIANI, 2009); (2) as dificuldades dos reformadores na implantação da Pedagogia Nova pelo Movimento dos Pioneiros, somadas às barreiras enfrentadas pela Campanha de Defesa da Escola Pública e aos desafios (não vencidos) do sistema público escolar brasileiro, coordenado pelo Ministério da Educação e da Saúde a partir de 1934 e em vigor até a segunda metade da década de 1960; (3) as imposições da pedagogia normativa, tecnicista e produtivista do Estado militar (1964-1985) e (4) a precarização da escola e do trabalho docente consubstanciada por meio das reformas educacionais pós-ditadura, no contexto da globalização hegemônica e do seu braço liberal a partir dos anos 1990. Este último contexto contribui, na prática, para inviabilizar a educação qualificada como direito cultural/social (concreto, não retórico), robustece a “educação como serviço” e a precarização do trabalho docente (SCOCUGLIA, 2010).

¹Penso que uma das fortalezas das propostas de Paulo Freire concentra-se na possibilidade, sempre colocada, de conexão das suas ideias com outros pensadores. Por ter construído uma obra aberta e sequiosa de complementações, adiantou-se no tempo em relação às possíveis saídas para a crise de paradigmas que se instalou nas ciências em geral e nas ciências da educação em particular. Este fato, aliado à consolidada visão de que um autor ou uma só “escola de autores” não conseguem dar conta da complexa construção epistemológica que envolve as práticas educativas e as reflexões pedagógicas, demonstra a atualidade e a prospectiva do seu pensamento e da sua práxis.

²Ao considerar a contradição e a incerteza como parte intrínseca do ser humano e da sua vida, Morin aposta na ética, no diálogo, na solidariedade como direção fundamental da religação dos saberes. Nesta mesma senda, denuncia a **hiperespecialização** e o **reducionismo** como marcos do conhecimento instituído.

³Segundo o autor, “a pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. A ecologia dos saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade”. (Trata-se de) “obrigar o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos para, assim, rebalancear aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade, a relação entre ciência e prática social” (SANTOS, 2004, p. 75-81).

Por outro lado, do cotidiano escolar podemos extrair uma constatação particularmente grave: uma das principais dificuldades da instituição da pedagogia da pesquisa reside na barreira erguida por uma significativa parcela dos docentes que se posiciona como empecilho à sua consecução. Uma das explicações vem da quase inexistente preparação para a pesquisa nos cursos de formação de professores (licenciaturas etc.). O fato de esses cursos terem disciplinas sobre pesquisa não tem implicado na sua prática cotidiana, muito menos na clareza de que os conteúdos programáticos, as metodologias, os livros didáticos, enfim, todo o currículo, seja trabalhado do ponto de vista da pesquisa e com ênfase nos seus procedimentos e justificativas epistemológicas.

Suponho que há uma explicação fundamental, talvez a principal: para muitos professores e professoras o derradeiro baluarte do “poder” e da importância social docente está concentrada na detenção exclusiva do saber escolar, do dito conhecimento científico. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1984b, p.68). O professor e a professora seriam os depositários e transmissores do saber e desse fato viria a sua importância e o seu “último” poder, já que todos os outros poderes (econômico, político, social etc.) lhes foram tomados ou negados. Se aceitarmos essa argumentação, a ela se agrega o fato de que as perguntas, os desafios e, enfim, uma pedagogia que desafia suas certezas e suas verdades (enquanto supostos detentores únicos do conhecimento) não é bem-vinda. Afinal, seu “último poder”, advindo do seu saber escolar, estaria permanentemente em cheque, desafiado pela investigação, questionado pelo fim das verdades acabadas e sagradas e, ademais, suas respostas prontas perderiam a utilidade. Com efeito, a superação da resistência à pedagogia da pesquisa implica na necessidade imperiosa da reeducação docente como parte de uma ampla reestruturação dos cursos, dos currículos e das práticas atualmente em vigor. Incluem-se nesta reestruturação, a meu ver, a formação dos coordenadores, dos gestores e dos dirigentes escolares de todos os níveis.

Além desta resistência, temos que considerar que tal mudança implicaria em repensar um dos mais sólidos componentes da formação docente: o *positivismo*, que está involucrado nas raízes mais profundas da nossa formação social e, como não poderia deixar de ser, na formação dos professores e professoras. A partir dessas raízes foram disseminados: o isolamento dos conteúdos específicos, a separação das disciplinas, a completa falta de comunicação multi-inter-transdisciplinar, a departamentalização das instituições, a burocracia que atinge o cerne do funcionamento institucional, a “hiperespecialização” (MORIN, 2010), a ausência do trabalho em equipe, a verticalização e o autoritarismo que marcam as instituições educacionais.

Com efeito, o amplo conjunto positivista que fincou suas raízes seculares e suas marcas indelévels no sistema escolar brasileiro a partir do final do século XIX, constituiu uma barreira das mais sólidas, cuja herança literária e narradora da educação e da escola remonta aos séculos anteriores. Neste sentido, as dificuldades da Pedagogia/Escola Nova⁴ no Brasil, por exemplo, evidenciaram uma das oportunidades perdidas pela educação brasileira, inclusive no ensino superior, que todos ressentimos. Além disso, com o funesto advento do Estado autoritário pós-1964 (dirigido por exímios positivistas civis e castrenses, herdeiros de Benjamin Constant e outros republicanos golpistas), houve continuidade e aprofundamento do nosso positivismo hierárquico, burocrático e verticalmente controlado. Daí, as investigações das realidades econômicas, sócio-política e cultural, nas quais a educação e a pesquisa educacional estão inseridas, serem classificadas como “subversivas” e passíveis de punição. Os ditadores civis e militares demonstraram cabalmente não apreciar os pesquisadores e as pesquisas, a não ser aqueles e aquelas que serviram aos seus interesses e dos grupos aliados.

Precisamente por isto é que Freire aposta no espaço educacional e no trabalho docente como antíteses da castração da curiosidade, do impedimento da pergunta e da pesquisa. Para ele, os atores e os autores da escola precisam:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécie de **respostas** a perguntas que não foram feitas. Isso não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, o puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, professor e alunos, é **dialógica**, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 96, grifo do autor).

Para aprofundar tal foco, seria relevante investigar as propostas político-epistemológicas de Paulo Freire como lastro da *denúncia* da pedagogia da resposta, da castração da curiosidade desde a educação infantil, da prescrição

⁴No livro *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* (Brandão e Mendonça, org., 2009) as organizadoras/coautoras mostram como as iniciativas do CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) tiveram pouca repercussão entre os educadores e os pesquisadores brasileiros. Em uma das partes do livro demonstram como a mistura da precária formação docente com a disseminação na nascente pós-graduação brasileira de um forte preconceito contra o *escolanovismo* e os educadores liberais, impediu o conhecimento ampliado da obra de Anísio Teixeira e da sua defesa daquilo que, a meu ver, também poderíamos chamar de pedagogia da pesquisa.

vertical dos currículos, do desprezo do saber comum e da “experiência feita”, da narração dos conteúdos a serem depositados que continuam a sustentar a nossa escola. Mas, também, como possibilidade concreta de *anúncio* da uma pedagogia da pesquisa como base de uma nova política epistemológica que impregne significado e substância a uma “escola do sujeito” (TOURAINÉ, 1999) e que ajude a construir uma escola pública e popular a partir do cotidiano e da cultura dos seus atores e autores na busca permanente do conhecimento elaborado, crítico e científico. Sabemos que este processo, como todos que envolvem a educação sistemática, nunca foi e nem será neutro, apolítico. Uma das suas bases, para Freire, está no reconhecimento dos direitos (civis, sociais, políticos, culturais...) que os integrantes das camadas populares têm de: (1) conhecerem melhor o que já conhecem; (2) de se apropriarem do conhecimento elaborado-escolar-científico que não tiveram acesso e (3) do direito fundamental de produzirem o seu próprio conhecimento, lastreado nos valores, nas necessidades, nas vontades e nos interesses dos seus sujeitos. Outra das suas bases parece convergente com as ideias-força da “educação e da aprendizagem ao longo da vida” e dos “pilares da aprendizagem” (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) destacados no Relatório Jacques Delors (2000) para a educação do século XXI. A diferença, no entanto, reside na radical defesa por parte de Freire da politicidade inerente a todos esses processos.

A pedagogia da pesquisa no cotidiano escolar: aprendizagem, conhecimento e currículo.

Podemos perceber a ênfase que Freire dedica à questão da pesquisa, do conhecimento e da aprendizagem como processo de mediação das relações educador-educando, desde seus primeiros livros como em *Educação como prática liberdade* (onde se coloca o chamado “Método Paulo Freire”) e em *Pedagogia do oprimido*. O processo de construção coletiva do conhecimento (que tem na pesquisa seu caminho fundamental) seria mediado por ações dialógicas e, desta ótica, sua construção não deveria ser uma doação dos supostos detentores exclusivos do saber elaborado/escolar, mas sim, um instrumento da ação conjunta de todos os atores/autores que precisam exercer o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construí-lo. Em resumo, o processo de conhecimento inerente à pedagogia da pesquisa, assim como todo o edifício curricular (pensando o *currículo* como somatório e entrelaçamento de todas as ações educativas e pedagógicas) não pertencem exclusivamente aos dirigentes escolares e aos professores, mas principalmente devem *pertencer aos educandos*, pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não, simplesmente, a aplicá-lo ou a consumi-lo.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua **aproximação** metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 95, grifo do autor).

É isso que Freire defende, desde a denúncia da educação “bancária”, que sempre foi acompanhada do anúncio e da defesa de uma *educação problematizadora*, *uma educação da pesquisa e da pergunta* (FREIRE, 1984b, 1985) que se opõe à educação e à *pedagogia da resposta* pronta que, entre outras práticas, castra a curiosidade das crianças, dos jovens e dos adultos. Assim, o currículo não pode ser um conjunto de conteúdos e metodologias a serem depositados em alunos “vazios” desses conteúdos e metodologias. Neste sentido, em *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1984b), chama a atenção para a narração de conteúdos que caracteriza a “educação bancária” (e que inviabiliza a “educação problematizadora”):

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes - os educandos (...). A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1984b, p. 65-68, grifo do autor).

Ao contrário, a educação estimulada por uma construção curricular problematizadora, deve ser coletiva e fundada em perguntas e problemas típicos da pedagogia da pesquisa, entre as quais: O que aprender? Como aprender? Por que aprender? Aprende-se individual ou coletivamente? O conhecimento é neutro? Quem deve escolher conteúdos programáticos, metodologias, comportamentos e procedimentos? O conhecimento dos alunos faz parte do currículo e é respeitado? Os diálogos de saberes serão validados? E a experimentação? E os livros didáticos: serão prescritivos ou interativos e criativos, normativos e preconceituosos ou democráticos e éticos?

Um caso vivenciado pode explicitar ainda mais a concepção *problematizadora* que se contrapõe à concepção *bancária* e embasa a pedagogia da pesquisa defendida por Freire. Uma professora da Educação

Básica trabalhava o conteúdo programático sobre as plantas (vegetais) na 5ª série de uma escola pública. Pediu que seus alunos trouxessem vasinhos (ou latinhas etc.) com uma planta que eles iriam cultivar (e experimentar). Todos trouxeram e colocaram suas plantinhas nas duas prateleiras que existiam numa das paredes da sala de aula, uma sobre a outra e separadas por 30/40 centímetros aproximadamente. Depois de alguns dias, as plantas colocadas na prateleira de baixo estavam murchando enquanto as outras, colocadas na prateleira de cima, continuavam viçosas. Os respectivos donos das plantinhas colocadas na prateleira de baixo, indignados, procuraram a professora: *O que está acontecendo? Por que só as nossas plantinhas estão murchando?* A professora respondeu: *Não sei! Vamos descobrir. Cada um vai ajudar a descobrir.* E começaram as tentativas. *É a terra*, diziam alguns. *Faltou água nas plantas de baixo*, diziam outros. A cada tentativa todos discutiam a alternativa para verificar sua correção ou não. *A turma da tarde está boicotando as plantas debaixo*, tentou acertar outro aluno. E, assim, sucessivamente, todos expuseram sua solução para o problema. Até que, finalmente, uma aluna explicou: *a prateleira de cima fazia uma sombra sobre a de baixo e as plantas ali colocadas não recebiam a luz que necessitavam e por isso não se desenvolviam como as plantas da prateleira de cima. Como “provar” a descoberta? Vamos inverter as posições!* Depois de algum tempo, as plantas de cima que tinham descido para a prateleira de baixo também não se desenvolviam a contento! *Resolvemos o problema que a senhora não sabia responder*, constatou um dos alunos! Realizada a problematização e resolvido o problema, agora era a hora do conceito presente no livro didático: “as plantas precisam de terra fértil, água, luz... para crescer”.

Certamente, deste “saber-da-experiência-feita” podemos tirar lições gnosiológicas e curriculares. Entre elas destacamos o fato da experiência relatada combater uma das práticas mais nefastas que permeia grande parte dos nossos processos educativos, escolares ou não: a *pedagogia da resposta*, castradora por essência da curiosidade epistemológica e co-responsável, a meu ver, pelo fracasso escolar da maioria das crianças, dos jovens e dos adultos das camadas populares. E, ainda, direta construtora de uma educação que não aposta na capacidade dos educandos, muito pelo contrário, toma-os como seres incapazes e vazios de conhecimento e que precisam ser “preenchidos” com o saber doado (por quem os detém com suposta exclusividade) e “pronto para o consumo”. Essa pedagogia também é diretamente responsável pelo currículo pronto, nunca discutido, imposto e determinado pelos livros didáticos e em todas as atividades escolares que o integram, inclusive nas avaliações. Neste sentido, para Freire (1996, p. 28-29),

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua

curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo.

Com efeito, a *construção democrática do currículo*, a partir da própria ideia-força de que essa construção deve ser coletiva e problematizada, além de envolver todos os protagonistas do processo educativo, deve embutir as marcas de uma pedagogia da pesquisa, dialógica e crítica-reflexiva. É é nesse âmbito que uma das propostas permanentes de Freire ganha corpo: a necessidade imperiosa da *reeducação dos educadores* que deve ser permeada pela participação e pelo compromisso social, político e cultural, mas, também, pelas conquistas das competências e das habilidades técnicas necessárias à instauração da prática cotidiana da pesquisa. Compromissos, competências e habilidades seriam progressivas e retroalimentadas pela reinvenção curricular em todos os seus níveis. Em outras palavras, *os educadores seriam também reeducados na própria prática reflexiva de construir/reconstruir o currículo*, juntos com todos os demais sujeitos do processo educativo. Para tal intento, Freire destaca duas premissas: (1) a reeducação do educador é um *processo permanente*, ou seja, “ao longo de toda a vida” (DELORS, 2000), precisamente pela inesgotável busca do conhecimento que se renova velozmente a cada dia; (2) a reeducação do educador deve ser, necessariamente, uma *prática dialógica* no sentido da aquisição, do partilhamento coletivo do conhecimento que tenha, inclusive, como consequência a (re)construção permanente do currículo pela via da pedagogia da pesquisa (da problematização e da pergunta). Um dos sentidos principais desta reeducação reside na aquisição de uma postura investigadora por parte do educador que, conforme Freire (1980, p.17),

[...] deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer.

Freire também associa o processo gnosiológico ao processo de formação da consciência crítica, que tem como interface dialética o estágio “ingênuo” da consciência. Para ele, as conquistas de conhecimentos fundam a passagem da ingenuidade à criticidade, fazendo da conscientização um processo permanente de transição mediada (também) pelos conteúdos, programas e metodologias. Assim, a consciência transitaria entre estágios

diferentes e complementares do processo gnosiológico – no qual educadores e educandos (e pais, coordenadores, diretores, comunidade escolar, técnicos) estariam, todos, pesquisando/conhecendo/aprendendo e construindo sua consciência crítica. Deste modo, a própria construção-reconstrução permanente do currículo teria como pilares o conhecimento compartilhado, a dialocidade e a consciência crítica.

Em suma, este caminho buscaria uma consciência crítico-reflexiva que seria caracterizada: (1) pela “profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências”; (2) pelo entendimento de que “a realidade é mutável”; (3) pela substituição das “explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade”; (4) por “verificar e testar descobertas”; (5) por tentar “livrar-se dos preconceitos”; (6) por ser “intensamente inquieta”; (7) por “aceitar a delegação da responsabilidade e da autoridade”; (8) por ser indagadora, “investiga, força, choca”; (9) por “amar o diálogo e nutrir-se dele” e (10) por “não repelir o velho por ser velho” e nem “aceitar o novo por ser novo”, mas aceitá-los “na medida em que são válidos” (FREIRE, 1979, p.41). Percebe-se claramente o quanto essas dez orientações têm por base fundamental a pedagogia da pesquisa.

Considerações finais

Quando pensamos nas propostas de Paulo Freire podemos destacar dois caminhos entrelaçados: o *teórico-metodológico* e o da *prática educativa*. Não seria diferente com a sua pedagogia da pesquisa.

No caminho *teórico-metodológico* destacamos seu combate a todos os tipos de *determinismos* e *fatalismos* que pretenderam moldar e engessar as pesquisas com suas receitas e diretrizes teleológicas. Os modelos teóricos montados *a priori* sem o devido mergulho na parte empírica, na busca e no trabalho com as fontes, são rechaçados. Por seu turno, Freire nos ajuda a compreender que as visões unívocas sobre um dos aspectos da realidade, tomando-os como totalidade fechada, impedem uma ótica abrangente e plural sobre os objetos de conhecimento investigados. Associando suas preocupações com as teses sobre a *história cultural* (CHARTIER, 1990), consideramos pertinente o entrelaçamento de: (1) o cotidiano das *práticas educativas*; (2) as *representações* sobre elas por parte dos educandos e dos educadores que investigam e aprender juntos; (3) um olhar atento sobre a *conjuntura* sócio-política e (4) a percepção correta da *estrutura* social (das classes, grupos, indivíduos, movimentos sociais...) que impacta a educação e a pedagogia. O respeito pelo conhecimento representante da “cultura do outro” e a sua auscultação concreta, demonstram, por outro lado, a necessária internalização da *humildade científica* pelos pesquisadores que compreendem a precariedade das certezas do conhecimento elaborado,

especialmente, em tempo de crise dos principais paradigmas que sustentaram durante longos anos as ciências sociais e humanas e, também, as ciências da educação. A expressão de Freire: “quanto mais certo estou das minhas certezas, mais desconfio delas”, nos dá a real dimensão do seu posicionamento epistemológico e das suas escolhas políticas. A busca de um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2008) complementa a desconfiança na certeza arrogante dos que, supostamente, detêm o conhecimento.

Por seu turno, no caminho da *prática educativa* revela-se a proposta da formação do educador fincada na pesquisa do universo cultural dos seus educandos, incluso seu conhecimento, como ponto de partida para a conquista do conhecimento elaborado, na problematização dos conteúdos programáticos, na horizontalidade da construção coletiva do currículo que deve envolver todos os sujeitos (atores e autores) da escola. Para isso, podemos associar a proposta de Nóvoa (1999) quanto à *reinvenção da profissão docente* para tentar sobrepujar as barreiras da implantação da pedagogia da pergunta e da pesquisa, como colocamos antes. Os docentes, segundo ele, precisam

encontrar processos que valorizem a *sistematização dos saberes próprios*, a capacidade para *transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência*. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências ‘dramáticas’ e relacionais ou o *estímulo a uma atitude de investigação* deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. É verdade que não faltam programas em que estas dimensões estão contempladas. Mas a questão essencial não é organizar mais uns ‘cursos’ ou atribuir mais uns ‘créditos de formação’. O que faz falta é *integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente*, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a (NÓVOA, 1999, p.15, grifo nosso).

Pelo todo exposto, sabemos que estamos diante de um imenso desafio que impacta não só a educação brasileira, mas, certamente, a educação em muitos países. Freire sempre soube disso. Por isso, a pedagogia da pergunta e da pesquisa caminha no sentido oposto à tradição e à história da educação e da pedagogia no Brasil, do *Ratio Studiorum* jesuíta ao tecnicismo produtivista implantado desde as reformas de 1968 e 1971, exacerbado nos anos 1980 e 1990 e predominantes no presente. Tal tradição, construída ao longo de uma história secular e que chega aos nossos dias, constitui a principal herança que continua a reforçar a pedagogia da resposta, a manter a disciplinaridade positivista, a perpetuar a precariedade da institucionalização da pesquisa e a moldar a docência-sem-pesquisa. Estamos diante de um dos alicerces e

ossaturas educacionais que mais reproduzem nossa estagnação qualitativa. Certamente, estamos atualmente muito mais necessitados de profundas mudanças de posição nos processos de aprendizagem e de conhecimento, na investigação e na pesquisa (desde os primeiros anos da nossa formação escolar) do que carentes da sustentação da infraestrutura da pesquisa brasileira (inclusive em termos de aportes financeiros).

Difícil mudar essa situação? Certamente. Impossível de transformá-la? Não, para um educador que pensa a história como possibilidade, a pedagogia como esperança, o inédito como caminho viável, a autonomia como necessidade docente, a pergunta muito mais do que a resposta e a pesquisa como essência humana de ser e saber sempre mais.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, R. **História cultural**: entre práticas e representações. São Paulo: Difel, 1990.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. et al. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez/Associados, 1985.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: excesso de discursos à pobreza das práticas, In: **Revista Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p.11-20, 1999.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SCOCUGLIA, A.C. **Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades.** Campinas: Revista Histedbr, Campinas, número especial, ago. 2010, p. 175-190. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art11_38e.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes.** São Paulo: Loyola, 1999.

Recebido em: 30/12/2013

Aprovado em: 14/04/2014

PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO, A CULTURA E A UNIVERSIDADE. MEMÓRIA DE UMA HISTÓRIA DE CINQUENTA ANOS ATRÁS¹²

Carlos Rodrigues Brandão

Doutor/UFU

carlosdecaldas@gmail.com

RESUMO

Ao longo deste texto o autor procura apresentar e contextualizar o desenvolvimento dos primeiros movimentos de cultura popular, que se iniciam no Brasil a partir da década de 1960. O artigo estabelece diálogo em torno das simbologias conceituais de cultura e ação popular, de modo a relacioná-las às abordagens da educação popular que, a partir do trabalho de Paulo Freire, assume um propício campo de investigação e ação pedagógica. Além disso, apresenta-se uma entrevista com o pesquisador português, Boaventura de Souza Santos, na qual se dialoga sobre a experiência da Universidade Popular dos Movimentos Sociais UPMS e sua possível relação com as ideias de Paulo Freire.

Palavras-chave: Movimentos de cultura popular. Educação Popular. Paulo Freire.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present and contextualize the development of the first movements of popular culture, which started in Brazil in the 1960s. The author seeks to establish a dialogue around the conceptual symbolism of popular culture and action, in order to relate them to the approaches of popular education, which from the work of Paulo Freire, assumes a fertile field for research and pedagogical action. Furthermore, it is presented an interview with the Portuguese researcher Boaventura de Souza Santos, in which there is a dialogue about the experience of the Popular University of Social Movements and its possible relation to the Paulo Freire statements.

Keywords: *Movements of Popular Culture. Popular Education. Paulo Freire.*

¹Antes de ser publicado neste periódico, este mesmo artigo foi incorporado aos capítulos de revistas aqui do Brasil e da Argentina. Desde alguns anos, a minha preocupação como educador e como militante da educação popular tem sido a de divulgar, da maneira mais ágil e fecunda possível, algumas ideias, propostas e a prática de ação pedagógica, de minha autoria e da autoria de outras pessoas. Assim, tenho tomado a liberdade extracurricular de levar alguns escritos a diferentes alternativas de publicação, sobretudo consciente de que, na maioria dos casos, cada uma delas envolve não raro um número restrito e geograficamente limitado de leitores.

²Excepcionalmente nesta edição especial da revista *EJA em Debate*, por este artigo ser uma republicação, devido sua relevância na discussão sobre as ideias de Paulo Freire, alguns padrões de formatação deste texto podem diferir-se do exigido neste periódico.

Cultura popular – os fundamentos do sistema Paulo Freire

A educação, por isso, no trânsito em que vivemos, se faz uma tarefa altamente importante. A sua instrumentalidade decorrerá, sobretudo, da capacidade que tenhamos de nos integrar como o trânsito mesmo. Dependerá de distinguirmos lucidamente – no trânsito – o que esteja nele mas não seja dele, do que, estando nele, seja realmente dele.

Por isso mesmo, a educação de que precisamos, em face dos aspectos aqui apontados e de outros implícitos nas várias contradições que caracterizam o trânsito brasileiro, há de ser a que liberte pela conscientização. Nunca a que ainda mantemos em antinomia com o novo clima cultural – que domestica e acomoda. A que comunica e não faz comunicados.

Educação como prática da liberdade, Paulo Freire

No ano de 1960, o início da “década que não acabou”, esboços de novas ideias e propostas de ação social, através da cultura e da educação junto às classes populares, emergem no Brasil e se difundem pela América Latina. Nos seus primeiros documentos, a ideia de uma nova *cultura popular* irrompe como uma alternativa pedagógica de trabalho político que parte da cultura e se realiza através da cultura.

Como uma decorrência desta nova proposta, bastante associada a projetos do que veio a ser mais tarde a educação popular, foram criados os primeiros *movimentos de cultura popular* em algumas regiões do Brasil. Uma leitura dos diferentes e polêmicos documentos de época, reunidos em um livro organizado por Osmar Fávero, tornaria evidente a ideia de que, apesar de divergentes em alguns pontos essenciais, as iniciativas reunidas nos e como movimentos de cultura popular dos cinco primeiros anos da década dos anos sessenta, partem de uma releitura de crítica política da sociedade e da cultura brasileiras. De uma maneira politicamente motivada, os movimentos de cultura popular, repensam de forma radical o que deveria caracterizar as interações entre aqueles que escrevem teorias e estabelecem propostas de ação cultural, inclusive no campo da educação e dos sujeitos populares criadores de cultura.

Situados no intervalo entre o mundo das artes e o das universidades, sobretudo, entre os “movimentos estudantis”, diferentes projetos dos *movimentos de cultura popular*, não raro através dos *centros populares de cultura*, pretendiam ir além de uma simples democratização da cultura, ou de uma ilustração cultural das camadas populares através de programas tradicionais de *educação de adultos*. Vamos percorrer algumas de suas ideias fundadoras, utilizando palavras e expressões daqueles anos.

O trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, ele se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade em que o homem se converte em um *ser humano*, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra. Também a consciência do homem como aquilo que permite a ele não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo, e que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age é também uma construção social que constitui e realiza a história o trabalho humano de agir sobre o mundo, enquanto age significativamente sobre si mesmo.

Se por toda a parte existe na sociedade capitalista, desigual e excludente, uma *invasão cultural* do polo erudito/dominante sobre a *cultura popular*, um projeto de ruptura social da desigualdade, da injustiça e da marginalização de pessoas e comunidades populares deveria possuir uma dimensão também cultural. Este é o momento em que as propostas de *cultura popular* dos anos sessenta propõem uma radical inversão no que então se pensava como sendo “o processo da cultura”. E esta é a ruptura inovadora que repensa o processo da cultura e a prática da educação em seu interior, como uma contribuição revolucionária na questão da participação de intelectuais militantes e “comprometidos com o povo”, no bojo do próprio projeto popular de sua libertação.

A construção de uma história de busca da reconciliação entre os homens, e da liberdade entre os seres humanos, não dispensa uma subversiva ação social de teor político no domínio da cultura, pois ao lado de iniciativas de organização e participação de atores populares em um plano mais diretamente político, deveria haver todo um amplo trabalho popular a ser realizado sobre a cultura e através da cultura. Assim como um momento da história pode ser o da tomada do poder por grupos opressores, que sujeitam os processos sociais de construção da cultura aos seus interesses, um outro momento pode ser o da conquista de um novo poder que recupere, não só para o povo, mas para todos os homens, as dimensões perdidas das relações humanas, humanizadas e humanizadoras do trabalho e da cultura.

Na linguagem bem peculiar dos documentos dos primeiros anos da década dos anos sessenta, uma ação cultural através da educação – mas não apenas dela incentiva e instrumentaliza de modo conscientizador o povo, para que este se reorganize em torno dos elementos originais de sua própria cultura. Uma educação que, em termos caros a Paulo Freire, para além de ensinar pessoas a apenas lerem e repetirem palavras, as co-ensine a lerem criticamente o seu mundo. Para tornar educandos populares sujeitos ao mesmo tempo críticos e criativos por meio de uma prática de crescente reflexão conscientizada e conscientizadora, o papel do educador “erudito”

e “comprometido” consiste em assessorar homens e mulheres das classes populares na tarefa de ajudar – de dentro para fora e de baixo para cima – a se tornarem capazes de serem os construtores de uma nova *cultura popular* a partir de novas práticas coletivas.

Este seria um caminho de criação de uma polivalente e *cultura popular* passo a passo despojada de valores impositivamente dominantes, que refletem a lógica do lugar social hegemônico do mundo da vida, e finalmente livre dos saberes, sentidos, significados e valores dela e de seus enganos. Uma nova cultura nascida de atos populares de liberação, que espelhe na crítica da prática da liberdade, a realidade da vida social em toda sua transparência.

Assim sendo, uma outra e nova *cultura popular* pouco a pouco se define como a prática de uma relação de compromissos entre *movimentos de cultura popular* e *movimentos populares* através da cultura. Define-se como o projeto de realização coletiva prática, aquilo que deve ser construído através do *trabalho educativo da cultura popular*. Define-se finalmente como o processo e o produto de tal realização.

Eis alguns fundamentos dos *movimentos de cultura popular*. Como um contraponto ao que de maneira sistemática é feito através da cultura na sociedade capitalista, caberia a eles uma parcela importante no trabalho ideológico de recriação, com o próprio povo, de sua própria cultura. Assim, como uma síntese que aproveita um quase oportuno jogo de palavras: *culturas do povo* deveriam ser transformadas em autênticas *culturas populares*, através de experiências dialógicas de *Cultura Popular* (escrita com maiúsculas).

E esta ação política através de *ações culturais*, deveria partir dos símbolos e dos significados das próprias raízes culturais populares a arte popular, os saberes populares, as diferentes tradições populares em todas as suas dimensões, os costumes, etc. repensando-as a partir da associação entre a sua experiência de vida e a autônoma interação com/entre os agentes e os recursos do *movimento de cultura popular*. No seu ponto ideal de maturidade de ação cultural, as pessoas do povo e os grupos populares realizariam sobre si mesmos o essencial do trabalho pedagógico de sua própria tomada de consciência.

Ora, uma *cultura popular* finalmente reflexiva e, não, reflexa, completaria a sua missão histórica quando se afirmasse como uma livre, autônoma e aberta *cultura nacional*. Quando estivesse resolvida a desigualdade entre as classes, no momento em que uma cultura unificada a partir do povo de uma nação, devolvesse ao imaginário de todos os seus habitantes o mais pleno e fecundo sentido humano de universalidade. Rompidas as estruturas de domínio de uma classe social sobre as outras, ambas se uniriam em um mesmo sistema aberto de símbolos, de múltiplos saberes e de sensibilidades e significados regido pela possibilidade de recriação de valores e conhecimentos fundados na conciliação entre pessoas, classes, cultura e consciências.

Arte popular... educação popular... cultura popular... palavras e conceitos propostos como forças simbólicas opostos a uma “arte para trabalhadores”, ou em direção contrária a um aproveitamento do “folclore”, tal como ambos vinham sendo utilizados, seja para “elevar o nível cultural do povo”, seja para “valorizar a cultura”, negando a possibilidade de dela emergissem valores críticos e ativos de um trabalho de classe. Assim, por exemplo, enquanto em alguns programas tradicionais de “informação cultural” ou de educação de adultos, o teatro, a música e o cinema eram utilizados como recursos pedagógicos para transferir a setores populares conhecimentos eruditos da lógica dominante, nos movimentos emergentes dos anos sessenta, o cinema, o teatro e a música, como arte popular, sonham tornarem-se meios para efetuar uma comunicação biunívoca de efeito conscientizador. Esta comunicação buscava: a) tomar os valores da arte e cultura de grupos e comunidades populares e utilizá-los como elementos próprios de reflexão coletiva sobre as condições de vida e o significado dos símbolos do povo; b) levar aos setores populares da população uma arte erudita, que geralmente lhes era negada, acompanhada de situações de reflexão coletiva que devolvessem ao pensamento do povo um sentido humano e crítico, que os movimentos de cultura popular reconheciam terem sido perdidos ao traduzir-se em termos de “cultura de massas”; c) criar com os participantes dos projetos, uma arte que refletisse, a partir da associação dos valores do povo com o aporte do trabalho dos agentes, um modo novo de compreender o mundo e de saber vivê-lo e transformá-lo.

Talvez na alfabetização de adultos, os *movimentos de cultura popular* tenham conseguido realizar as suas ideias de uma maneira mais contínua e duradoura, durante a efêmera existência da maior parte delas. A partir das experiências de Paulo Freire e sua equipe pioneira no Nordeste, todo um trabalho de alfabetização começa por uma pesquisa conjunta do universo cultural popular. Depois, as próprias aulas são transformadas em *círculos de cultura*, onde o trabalho de ensinar-e-aprender pretende ganhar uma inesperada e inovadora dimensão dialogal. Ali, onde o próprio ensino de leitura de palavras do Português começa e continua por uma reflexão coletiva a partir da questão teórica da cultura e dos elementos da cultura local de cada grupo de educandos. Não se trata de aprender apenas a ler e escrever em uma língua, como nos programas tradicionais de alfabetização de adultos, mas antes de aprender a “ler o seu próprio mundo através de sua própria cultura”, como vimos, e a comunicar-se com o outro como um sujeito consciente.

Uma pessoa participante das decisões de seu destino e comprometida com o processo histórico de construção de uma sociedade igualitária. Neste sentido, o próprio princípio de uma educação dialógica, cuja pedagogia pretende dissolver “a estrutura vertical do ensino” e devolver aos alunos “o poder da palavra” durante a sua própria aprendizagem, que desloca o

puramente educacional para o cultural, e faz ambos interagirem com e como um que-fazer francamente político, revolucionário mesmo.

Este procedimento aponta para o outro lado da proposta múltipla dos *movimentos de cultura popular*. Apesar de todas as críticas da cultura popular como “alienada”, o importante na ação cultural era um trabalho de resgate, não de negação das tradições populares. Partir delas, tal como os seus agentes e consumidores populares as vivenciam. Tornar claro, com eles, o que existe ali de verdadeiramente popular e o que é residual, imposto por outras culturas. Em projetos concretos que sempre tiveram uma enorme dificuldade em passar de suas teorias e palavras de ação cultural para uma experiência duradoura e consistente, os objetivos gerais então foram a crítica “com o povo” dos seus valores culturais, e a experiência de recriação de culturas que pouco a pouco passassem de uma espécie de tradição residual para uma tradição inovadora. Que, sem perderem até mesmo as suas características “folclóricas”, servissem para traduzir para pessoas, grupos, comunidades e movimentos populares, a sua própria tomada de consciência como sujeitos da história em luta pelos seus direitos humanos.

O que as ideias de Paulo Freire e as práticas – breves e fecundas – dos *movimentos de cultura popular* procuram estabelecer em seu tempo e nos deixam como herança podem ser resumidas da seguinte maneira:

- 62
- 1º Elas partem da busca de uma interação equitativa entre diversos campos de pensamento, criação e ação social através das ciências, da educação e das artes. Saber de ciência, cinema, teatro, literatura, música, artes plásticas, educação vivida como arte e prática são compreendidas como diferentes domínios humanos de criação de novas ideias, com uma convergente vocação político-transformadora. Assim, seria através da partilha de todas e de cada uma dessas vocações, no interior de projetos de “criação do novo” e de “transformação através da inovação”, que uma nova cultura deveria ser passo a passo criada.
 - 2º Elas procuram uma convergência de/entre culturas. Em termos concretos, elas buscam estabelecer novas alianças entre pessoas e grupos de vida e vocação acadêmica ou artística (eruditos, acadêmicos, etc.), com autores/atores populares individuais ou coletivos. Este complexo processo de criação de “estradas de mão dupla”, na criação e gestão de estilos de arte e sistemas de educação, tomam um rumo bem diverso do que se praticava até então.
Isto porque não são pensados e praticados como um outro “serviço cultural” ou educacional complementar ao povo. Não se trata de estender ao “oprimido” os padrões de gosto e as ideologias de moda do “opressor”, mas de partir de um diálogo tão igualitário quanto possível,

que termine por criar meios de autotransformação de pessoas, grupos sociais e movimentos populares em construtores e gestores de sua autonomia, e também em condutores de um processo de ruptura da hegemonia “burguesa” e de transformação radical da sociedade.

- 3º) Elas colocam a cultura e a política no centro do próprio acontecer da educação. É nesta direção que insistimos em lembrar que, para Paulo Freire e seus companheiros, a educação é pensada como um campo da cultura, e a cultura como algo cuja dimensão de realização tem a ver com a gestão de formas de poder simbólico que tanto podem reiterar e reproduzir uma conjuntura social de desigualdade e de opressão, quando podem configurar a dimensão simbólica de teor político da construção de uma nova ordem social.

Eis o caminho pelo qual métodos e técnicas utilizados originalmente como alternativas de terapia e de dinâmica de grupos “centrados no cliente”, isto é, na individualidade de cada participante, sejam repensados como que em estratégias de novos diálogos centrados nas pessoas participantes, não em busca de sua “cura pessoal”, mas na transformação de mundo social de vidas coletivas e cotidianas mas sempre pensadas como algo que ocorre no fluxo da história. Pois não se trata de criar contextos de soluções pessoais de conflitos sociais, mas da busca solidária de soluções sociais para problemas pessoais. Este seria o momento de uma inversão de uma educação para o povo em direção a uma educação na qual o povo cria, ao transitar de sujeito econômico a sujeito político e ao se reapropriar de um modelo de educação para fazê-la ser a educação do seu projeto histórico. Não esquecer que “sujeito político” tem, em Paulo Freire, a conotação do agente consciente-e-crítico e, portanto, a pessoa criativamente ativa e co-responsável e participante pela gestão e transformação de sua *polis*, o seu lugar de vida e destino.

- 4º) Finalmente, sobretudo a partir das propostas de Paulo Freire e de sua equipe pioneira, o que se procura estabelecer e difundir é uma experiência de educação que anos mais tarde receberá o qualificador “popular”. Ela, desde os primeiros escritos da “equipe pioneira”, não estará restrita a um método de trabalho, como aquele criado para a alfabetização de adultos, mas como um “sistema de educação” que tem em seu andar térreo a alfabetização, e à cobertura com a proposta de criação de uma *universidade popular*. Isto acontece vários anos antes da reinvenção de propostas de universidades alternativas, livres ou populares que surgem por todo o mundo.

E é sobre este inovador “sistema de educação” que estarei falando daqui em diante.

Da alfabetização de adultos à universidade popular

Um dia o jovem Paulo Freire chega em casa e anuncia à Elza Freire, sua esposa, que estava abandonando o exercício da advocacia, iniciado apenas meses antes. Talvez neste mesmo dia, no Recife, estivesse nascendo um novo educador. Era então a antevéspera do que mais tarde no Brasil e no mundo inteiro veio a ser chamado: “a década que não acabou”. Anos desiguais, mais do que outros, que oscilaram no Brasil e na América Latina, e transferiram para as décadas seguintes, tanto as ideias, propostas e práticas de emancipação popular e social com que sonhamos transformar vidas, sociedades e destinos, quando as aventuras militares que instauraram no continente tempos de arbítrio e silêncio.

Uma vocação de vida de professor terá surgido cedo em Paulo Freire. Em seus anos entre a adolescência e a juventude ele dedica-se por conta própria a estudos de filologia e de filosofia da linguagem. Antes mesmo de completar o seu curso, na Faculdade de Direito do Recife, Paulo Freire deu aulas de gramática portuguesa. Freire (1985, p. 8) afirma que “em algum momento, entre os 15 e os 23 anos, descobri o ensino como minha paixão”. Segundo Paulo Freire,

Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-lo. Comecei a dar aulas muito jovem, é claro, para conseguir dinheiro, um meio de vida; mas quando comecei a lecionar, criei dentro de mim a vocação para ser um professor. [...] Eu ensinava gramática portuguesa, mas comecei a amar a beleza da linguagem. Nunca perdi essa vocação. [...] Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito³.

Após uma breve e quase acidental vida de advogado e depois de oito anos de trabalho no Serviço Social da Indústria, em Pernambuco lugar onde pela primeira vez ele experimenta inovações de dinâmica de grupos e de novas práticas dialógicas de ensino-aprendizagem Paulo Freire conclui a escrita de seu primeiro estudo sobre a educação brasileira. Com *Educação e atualidade brasileira* ele presta concurso para a Universidade do Recife. Logo nos primeiros tempos de sua carreira, participa da criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e é o seu primeiro diretor. Em janeiro de 1961, ele toma posse da cadeira de Filosofia e História da Educação,

³ Este depoimento está em um livro em que Paulo Freire conversa com uma professora chamada Ira, na página 38. Republicado em Paulo Freire: uma biobibliografia.

e também neste ano assume um lugar no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. *É através de seu trabalho junto ao Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife que Paulo Freire e sua equipe geram o sistema de educação* em que uma universidade popular estaria presente. O fato de que essa proposta dos anos sessenta tenha sido hoje bastante esquecida justifica a sua lembrança aqui.

Vimos já que “aqueles” foram tempos de uma intensa atividade inovadora no campo do que chamaríamos hoje de ação cultural. Da igreja à escola e da família à comunidade, vivia-se – como em boa parte vivemos até hoje – diferentes formas de colonização cultural de todas as esferas da vida cotidiana. Diante de um tal domínio do poder hegemônico sobre o povo, uma ampla ação de algo mais do que apenas uma “contracultura”, precisaria com urgência ser criada e colocada em prática, como uma complexa, integrada e interativa atividade cultural através da educação e, por consequência, uma multi-ação política através da cultura. Paulo Freire viveu intensamente o tempo de instauração dos *movimentos de cultura popular*, junto com a sua primeira equipe no Nordeste. O que com frequência esquecemos, é que as ideias e propostas originais foram gestadas a partir do mundo universitário, no Nordeste do Brasil.

Propostas (algumas nunca saídas do papel) e experiências (fecundas e efêmeras), algumas reclamando o qualificador “revolucionária”, surgem em diferentes campos e domínios da prática social da cultura e da educação. Elas procurarão estender a educação até os limites de sua vocação social e, portanto, culturalmente política, como já vimos. Uma educação compreendida como um trabalho igualitário e dialógico em todos os seus pressupostos e momentos, responsável pela formação integral do sujeito educando. A própria ideia tradicional de “formação integral”, desgastada pela reiteração de seu uso e não raro centrada nos limites do indivíduo, ganha um outro e quase oposto sentido dinâmico, na medida em que compreende que quanto mais um alguém aprende a pensar por si-mesmo, e através do saber que constrói-com-outros para saber-para-si torna-se uma pessoa mais livre e autônoma, tanto mais a sua liberdade o impele aos seus outros. Tanto mais ele se torna livre por ser coparticipante e autônomo por reconhecer-se inevitavelmente corresponsável pela criação de seu próprio mundo de vida: sua sociedade.

Entre a sala-de-aulas e a aulas-do-mundo, aqueles foram anos em que ora se enfrentavam, ora dialogam: *a escola nova, a escola aberta, a escola ativa, a escola viva, o ensino centrado no aluno, a educação dialógica, a dinâmica de grupos, o psicodrama, a educação permanente, a educação libertadora, a educação popular*. De diferentes maneiras, com diversos fundamentos teóricos e desigualmente ligados a diferentes projetos, elas reocupam espaços de práticas pedagógicas que vão desde transformação de pessoa através da educação, à transformação de mundo através de pessoas educadas. Estas

últimas deverão adiante gerar vocações de educação: *educação para a paz, educação e direitos humanos, educação e valores humanos, educação para o desenvolvimento, educação popular, educação cidadã, educação ambiental, pedagogia social.*

Não por acaso os títulos que ao longo de sua carreira Paulo Freire colocou na capa e nas folhas de rosto de seus livros mais conhecidos, traduzem alguns dos novos ousados horizontes colocados frente ao trabalho do educador. Neles, as palavras “pedagogia” e “educação” vão aparecer seguidas de outras imagens até então pouco frequentes entre educadores. Serão substantivos e adjetivos que evocam o seu destinatário principal, como em *Pedagogia do oprimido*, ou lembram o valor de uma partilha ou um compromisso com o presente e o futuro, de que ou quem educa a pessoa, ao invés de apenas instruir o indivíduo, não pode se esquivar: *Educação e atualidade brasileira; Educação como prática da liberdade, Pedagogia da esperança, Pedagogia da indignação, Pedagogia da autonomia.*

As experiências que são inauguradas a partir da passagem de Paulo Freire e sua primeira equipe pelo Serviço de Extensão da Universidade do Recife aparecem pela primeira vez por escrito no número 4 da *Revista de Cultura* da Universidade do Recife, com a data de abril/junho de 1963. Na revista, Paulo Freire e parte dos integrantes de sua equipe pioneira publicam uma série de artigos. Vale a pena lembrar seus títulos: *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*, de Paulo Freire (p. 5-22); *Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação*, de Jarbas Maciel (p. 25- 58); *Educação de adultos e unificação da cultura*, de Jomard Muniz de Brito (p. 61 a 69); *Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire*, de Aurenice Cardoso (p. 71-79)⁴.

No artigo de Paulo Freire a palavra “cultura” aparece logo na segunda página. A palavra “educação” – sem qualquer qualificador – aparecerá bem mais adiante e apenas em dois momentos da “1ª parte” do texto, justamente as duas passagens escolhidas para epígrafe do presente artigo. Uma delas está na página 103 do livro organizado por Osmar Fávero (ver nota 3). A outra na página 110, no parágrafo que encerra a “1ª Parte”. Antes de descrever sumariamente o seu método de alfabetização, na “IIª parte”, algo que Aurenice Cardoso fará com mais detalhes em seu artigo, Paulo Freire subordina uma proposta de educação a um processo de “democratização da cultura”. E será “cultura” o conceito-chave de todo o seu escrito. Eis um destes momentos em um dos primeiros textos pós-Angicos de Paulo Freire.

⁴Na mesma sequência os quatro artigos originais da equipe de Paulo Freire foram republicados no livro **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60, organizado por Osmar Fávero e publicado pela Editora Graal, do Rio de Janeiro, em agosto de 1983. Os quatro artigos saem na parte intitulada: *Sistema Paulo Freire*, e é justamente para a palavra “sistema” que quero chamar a atenção de quem me ler agora.

*Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade.
Memória de uma história de cinquenta anos atrás*

Observe-se ainda, a partir destas relações do homem com a realidade e nela criando, recriando, decidindo, que ele vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade externa. Vai acrescentando a ela algo de que é mesmo o fazedor. Vai temporalizando espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo dialético de suas relações com que marca o mundo refazendo-o e com que -e marcado - que não permite a “estaticidade” das sociedades nem das culturas⁵ (FREIRE, 1983, p. 102).

Em um documento em que a ideia central é a da inevitabilidade do “trânsito” em uma sociedade como a brasileira dos anos sessenta, e em que o homem aparecerá não através de algum atributo de sua essência abstrata, mas como um ser que através do trabalho intencionalmente realizado em um mundo dado de natureza, cria cultura e, através dela, cria-se a si mesmo como ser-no-mundo e cria a sua história, é a própria cultura um campo de ação social transformadora.

Daí jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização ou, por outro lado, a adoção, ao povo, de algo que formulássemos nos mesmos em nossa biblioteca e que a ele doássemos. Foram as nossas mais recentes experiências, de há dois anos no Movimento de Cultura Popular do Recife, que nos levaram ao amadurecimento de posições e convicções que vínhamos tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciamos os nossos contatos com proletários e subproletários como educador. Naquele Movimento, coordenávamos o projeto de Educação de Adultos, através do qual lançamos duas instituições básicas de educação e cultura popular - O Círculo de Cultura e o Centro de Cultura⁶.

Em um trabalho em que o objetivo central é recuperar algumas passagens antigas de textos pioneiros de Paulo Freire e sua primeira equipe, chamo a atenção para o momento em que, talvez por uma primeira vez, a proposta formal e internacionalmente oficial de Educação de Adultos (que ele escreve com maiúsculas), aparecerá em Paulo Freire com os nomes de *educação e cultura popular*. E aparecerá logo antes do anúncio das duas iniciativas com que ele e sua equipe dão corpo à sua proposta. Notemos que a estratégia fundadora do projeto está no *círculo de cultura* e no *centro de cultura*. O que o tornou conhecido, o “método de alfabetização”, é apenas um instrumento a serviço de uma nova pedagogia de diálogo que, por sua vez, inscreve-se em um sistema integrado de educação.

⁵FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Cultura Popular, Educação Popular:** memória dos anos 60. Fora indicação em contrário, todas as citações de Paulo Freire e de seus companheiros de equipe serão provenientes deste mesmo livro que será indicado como EP/CP e a página. Apenas quando passar de um autor a outro indicarei na primeira citação o nome completo de seu artigo e do autor.

⁶FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

O texto seguinte, da série de quatro, foi escrito por Jarbas Maciel. Mais do que Paulo, é ele quem discorre com mais dados e fatos sobre o que foi a experiência de extensão universitária da equipe. Ele começa seu artigo reconhecendo que foi através do “Método de alfabetização de adultos, o Método Paulo Freire” que toda a iniciativa da equipe de educadores-autores tornou-se em pouco tempo conhecida. Mas é a sua versão do que era, então, a própria proposta de uma outra extensão cultural (o nome antecedente de extensão universitária) o que importa aqui. Quero transcrevê-la na íntegra, porque este é um dos raros momentos em que uma alternativa concreta de realização de ações sociais com a vocação dos *movimentos de cultura popular* dos anos sessenta aparece associada não a centros ou movimentos autônomos e nem ao movimento estudantil, mas à própria estrutura de uma universidade.

Extensão cultural, para nós que compomos a equipe de trabalho do prof. Paulo Freire e que estamos mergulhados numa intensa atividade de democratização da cultura no seio do povo, significa algo mais do que aquilo que lhe e em geral atribuído nos centros universitários da Europa e dos EUA. A extensão é uma dimensão da pré-revolução brasileira, desde que ela também e não só o homem, na expressão feliz de Gabriel Marcel é situada e datada. De fato, já não se pode mais entender no Brasil de hoje, uma universidade voltada sobre si mesma e para o passado, indiferente aos problemas cruciais que afligem o povo que ela deve servir. [...] No momento atual que vive o Nordeste, não teria sentido uma universidade alienada ao processo de desenvolvimento e, por isso mesmo, inautêntica e marginalizada. Para abri-la, para tirá-la de seu isolamento e inseri-la no trânsito brasileiro, para desmarginalizá-la, enfim, surge a extensão cultural, assestando suas baterias sobre os problemas mais urgentes do nosso hoje e do nosso amanhã. É neste sentido que ela representa uma contradição com a Universidade Brasileira, mas em realidade, reflete, reflete apenas um detalhe de uma contradição maior responsável pelo próprio processo histórico que estamos vivendo⁷.

Esta compreensão do que deveria ser o fundamento de uma extensão cultural através da universidade, era por certo, uma afirmação de identidade e de projetos de ação bastante radical, em um tempo em que no Brasil a própria extensão universitária ensaiava primeiros e incertos passos. Tanto no texto, em sua seqüência, quando em outros documentos, a equipe pioneira de Paulo Freire exerce uma crítica dirigida a outras iniciativas que justamente “naqueles anos”, começavam a ser implantadas no Brasil e em toda a América Latina. Algumas vindas dos EUA, como a “Aliança para ao Progresso”, outras geradas pela ONU. E, em nosso caso, pela UNESCO, como as experiências de organização e desenvolvimento de comunidades (ONU) e as propostas *de educação de*

⁷ MACIEL, Jarbas. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. In: FAVERO, Osmar. *Cultura popular, educação popular*. memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

adultos, inseridas na ideia de uma educação permanente, que anos mais tarde a própria UNESCO transformou no projeto universal de educação por toda a vida, tal como ela vem exposta no “Relatório Delors”, publicado no Brasil com o sugestivo nome de: *Educação um tesouro a descobrir*⁸.

O que se propõe não é apenas, como vemos acontecer hoje em algumas pró-reitorias de pesquisa de universidades públicas, um serviço estendido às camadas populares um tanto mais ativo e participativo, mas uma radical inversão. O “serviço de extensão” deixa de servir aos interesses da universidade, através de sua extensão além-muros, em direção ao povo, mas destina-se a ele, colocando-se a seu serviço. Isto implica estabelecer um diálogo aberto o suficiente para que a condição de vida e os projetos de sua transformação, tal como vívidos e pensados por agentes populares, seja o fundamento de qualquer programa de extensão cultural, a começar pela própria alfabetização. Este é também o motivo pelo qual o próprio Método Paulo Freire começa por convocar uma turma de alfabetizando a constituir-se como equipe que inicia os seus estudos por um levantamento de palavras, temas e problemas geradores, desde suas vidas e desde o lugar social onde a vivem.

E este é o momento em que Jarbas Maciel anuncia pela primeira vez, imagino a extensão do *método Paulo Freire* a todo um *sistema Paulo Freire de educação*. Um sistema gerado na universidade, e que deveria desaguar na criação de uma nova universidade popular. Vejamos.

Foi esse, portanto e ainda está sendo, o ponto de partida do SEC, ao lado de seu esforço em levar a Universidade a agir junto ao povo através de seus Cursos de Extensão nível secundário, médio e superior, de suas palestras e publicações e, por fim, de sua “Rádio Universidade”. Todavia o SEC não poderia fazer do Método de Alfabetização de Adultos do Prof. Paulo Freire sua única e exclusiva área de interesses e de trabalho. A alfabetização deveria ser - e é - um elo de uma cadeia extensa de etapas, não mais de um método para alfabetizar, mas de um sistema de educação integral e fundamental. Vimos surgir, assim, ao lado do Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, o Sistema Paulo Freire de Educação, cujas sucessivas etapas - com exceção da atual etapa de alfabetização de adultos, começam já agora a ser formuladas e, alguns delas, aplicadas experimentalmente, desembocando com toda tranquilidade numa autêntica e coerente Universidade Popular⁹.

Esta dimensão esquecida de uma proposta do começo dos anos sessenta, talvez porque nunca realizada para além das experiências com o *Método Paulo Freire*, o apenas primeiro andar do *Sistema Paulo Freire de Educação*, desdobrava-se nas seguintes etapas.

⁸DELORS, Jacques, et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/MEC/UNESCO, 1998.

⁹MACIEL, Jarbas. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. In: FAVERO, Osmar. **Cultura popular, educação popular: memória dos anos sessenta**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Primeira etapa - alfabetização infantil.

Segunda etapa - alfabetização de adultos (em atividade no SEC, por ocasião da escrita dos textos da equipe pioneira).

Terceira etapa - ciclo primário rápido (também com suas atividades iniciadas pelo SEC, em uma experiência na Paraíba, conduzida pelo CEPLAR).

A quarta etapa do Sistema, juntamente com a anterior, marca o início da experiência de universidade popular propriamente dita, entre nós. Será a extensão cultural, em níveis popular, secundário, pré-universitário e universitário. Esta é a fase de trabalho atual do SEC, mas atingindo clientelas de áreas urbana recifense, de nível secundário em diante¹⁰.

A quinta etapa do Sistema já esboçada com suficiente profundidade para permitir a presente extrapolação desembocará tranquila e coerentemente no Instituto de Ciências do Homem, da Universidade do Recife, com o qual o SEC trabalhará em íntima colaboração¹¹.

Sexta etapa - a criação de um Centro de Estudos Internacionais (CEI), da Universidade do Recife. Este órgão havia já sido criado e previa uma “intensa transação com os países subdesenvolvidos num esforço de integração do chamado Terceiro Mundo”.

Estas seriam as etapas de uma “extensão” de um serviço cultural de uma universidade dos anos sessenta, em direção à criação de alternativas de um trabalho não apenas “para o povo”, mas “com o povo”, como reiteradamente esta ideia aparece desde o texto de Paulo Freire. Esta “virada” que em outros momentos aparecerá também como uma recriação de cultura “a partir do povo”, é construída a partir de fundamentos teóricos bastante conhecidos, pois desde o seu primeiro documento a respeito, eles retornaram ao longo de toda a obra escrita e praticada de Paulo Freire.

Como o meu objetivo aqui é apenas o de realizar um “exercício de memória”, trazendo momentos em que desde a universidade Paulo Freire e seus companheiros de equipe procuram inverter o sentido de “serviço” e de qualquer tipo de trabalho pedagógico “junto ao povo”, quero encerrar este feixe de depoimentos, recuperando alguns fragmentos dos fundamentos do Sistema Paulo Freire de Educação, tal como eles foram escritos por Jarbas Maciel.

¹⁰Adaptado de MACIEL, Jarbas. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. In: FAVERO, Osmar. **Cultura popular, educação popular**; memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

¹¹MACIEL, Jarbas. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. In: FAVERO, Osmar. **Cultura popular, educação popular**; memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Em um tempo em que Paulo Freire um leitor-autor antecedente na prática a boa parte do que veio a ser chamado de “transdisciplinaridade”, anos mais tarde associava escritos de Marx e Lênin aos de Martin Buber e Emmanuel Mounier, Jarbas Maciel retoma uma categoria pouco presente na maioria dos textos dos anos sessenta - à exceção dos que provinham da vertente cristã, a partir da Ação Católica - para fundamentar uma proposta por ele mesmo e por Paulo Freire anunciada como “revolucionária”. Ela é a palavra *amor*. E logo antes da apresentação dos pressupostos teóricos do *Sistema Paulo Freire*, ela aparece escrita na seguinte passagem.

Dado que a comunicação admite graus e tem, no amor, o seu grau máximo e porque representa, por assim dizer, a vida da cultura a qual, transmitida de geração a geração, vem a ser a educação, é válido perguntar que significação o amor assim entendido tem para a educação. O significado que o amor ou, também a tendência a operar formas cada vez mais elevadas de comunicação tem para a educação é a democratização da cultura¹².

Os “postulados fundamentais” do *Sistema de Educação Paulo Freire* são os seguintes.

- 1) *A igualdade ontológica de todos os homens.*
- 2) *A acessibilidade ilimitada do conhecimento e da cultura.*
- 3) *A comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura.*

Havendo iniciado este escrito com um retorno no tempo em busca de uma compreensão do que se propôs ao redor da cultura popular ao longo dos anos sessenta e, sobretudo, nos territórios de ideias e práticas mais próximos a Paulo Freire, que ele seja encerrado com uma definição de Cultura Popular (com iniciais maiúsculas) próximo ao momento em que nosso autor encerra seu depoimento sobre o *Sistema Paulo Freire*.

Cultura Popular é todo o processo de democratização da cultura que visa neutralizar o distanciamento, o desnível “anormal” e antinatural entre duas “culturas” através da abertura a todos os homens - independentemente da raça, credo, cor, profissão, origem, etc. - todos os canais de comunicação. [...] “fazer” cultura popular é, assim, democratizar a cultura. É antes de tudo, um ato de amor. [...] A relação entre educação e cultura popular salta clara, também à luz desta análise. [...] O homem “fazendo” cultura, comunica e transmite conhecimento de geração em geração. Radica aí, precisamente, o caráter fundamental de todo processo educativo¹³.

¹²MACIEL, Jarbas. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. In: FAVERO, Osmar. **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

¹³MACIEL, Jarbas. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. In: FAVERO, Osmar. **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Cinquenta e um anos depois

Boaventura de Souza Santos concede uma oportuna entrevista a Júlia Benzaquen. Toda ela está centrada na criação de uma nova alternativa de universidade. Ela é publicada no último número de *Educação e Sociedade* com este título: “A Universidade Popular dos Movimentos Sociais – entrevista com o prof. Boaventura de Souza Santos”¹⁴.

Falando para um “outro mundo”, em que tanto o perfil dos movimentos populares quanto as alternativas de interação e intercomunicação entre eles mudaram bastante entre 1961 e 2012, as propostas essenciais de uma universidade popular e de unidades sociais destinadas a estabelecer trocas de ideias e de experiências, não são muito diversas das sugeridas pela primeira equipe de Paulo Freire,

Em suas palavras de introdução à entrevista, Julia Benzaquen toma de empréstimos ideias de Boaventura e formula esta compreensão da UPMS.

A Universidade Popular dos Movimentos Sociais – Rede Global de Saberes é um espaço de formação intercultural e interpolítica que promove o processo de inter conhecimento e autoeducação, com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre eles e ações coletivas conjuntas. Constitui um espaço aberto para o aprofundamento d reflexão, do debate democrático de idéias, da formulação de propostas, da troca livre de experiências e da articulação, para ações eficazes, de entidades e movimentos sociais locais, nacionais e globais que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo¹⁵.

Logo na primeira pergunta, Julia Benzaquen evoca Paulo Freire. Transcrevo sua pergunta, a resposta do professor Boaventura de Souza Santos e as suas reflexões a seguir, sobretudo porque em sua pergunta, a interlocutora da entrevista convida o entrevistado a pensar “diferenças”.

JB. *O que as UPMS têm de comum com outras experiências de educação popular? O que a IPMS tem de específico? Em que sentido a tradução intercultural difere da proposta da Paulo Freire?*

BSS. *Obviamente que, sobretudo na América Latina e também em África, há uma riquíssima tradição de educação popular. Quem participa na Universidade Popular dos Movimentos Sociais são líderes*

¹⁴BENZAQUEN, Julia, F. A universidade popular dos movimentos sociais: entrevista com o Prof. Boaventura de Souza Santos. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 33, n. 120, p. inicial-final, jul/set 2012.

¹⁵BENZAQUEN, Julia, F. A universidade popular dos movimentos sociais: entrevista com o Prof. Boaventura de Souza Santos. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 33, n. 120, p. inicial-final, jul/set 2012.

Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade. Memória de uma história de cinquenta anos atrás

ou ativistas dos movimentos sociais que já têm um conhecimento e uma experiência social e política que se vinculam e articulam na UPMS. Então, a UPMS é uma troca de saberes, é uma ecologia de saberes basicamente.

Paulo Freire, de alguma maneira, organiza todo seu modelo de educação popular dentro de uma grande preocupação com as divisões sociais, de classes, de desigualdades de classes, com os oprimidos, mas com pouca ênfase na diversidade cultural. Esse recorte de Paulo Freire na questão das classes possui boas razões. Porém, os movimentos sociais vieram trazer ao nosso conhecimento o fato de que não há apenas divisões de classes, há também divisões culturais e modos desiguais de se tratar as culturas. Divisões, desigualdades e formas de discriminação contra índios, negros, quilombolas, mulheres, povos do campo, população GLBT, etc. Aprendemos com os movimentos sociais que as relações de poder são mais complexas. Além disso, mais do que uma vocação que tenha como escala as localidades, as regiões e o país, como é mais enfatizado por Paulo Freire (sem desconsiderar a influência de seus estudos e práticas no contexto internacional), a UPMS tem uma vocação mais internacional que não se realizou até agora em pleno, mas já teve o seu início em janeiro deste ano, no Fórum Social Temático, em Porto Alegre. Essa vocação é internacional e intercultural. Portanto, congrega uma diversidade não só de atores, mas sobretudo, diversidades culturais. A UPMS se guia pela tradição intercultural¹⁶.

73
.....

Podemos concordar com boa parte da reflexão do professor Boaventura de Souza Santos. Com três pequenas observações.

Primeira: cinquenta anos se passaram.

Segunda: a Sexta Etapa do *Sistema Paulo Freire de Educação* previa, 51 anos atrás, a criação de um *Centro de Estudos Internacionais (CEI)* cujos objetivos não nos devem parecer muito diversos do que aquilo que, em essência, é proposto através da *UPMS*, e agora ela conta com novos e impensáveis recursos tecnológicos nos anos sessenta. Recursos associados a um crescimento bastante grande e novas alternativas de intercomunicação dos movimentos sociais, sobretudo através dos atuais “fóruns mundiais”.

Terceira: os escritos últimos de Paulo Freire sugerem uma compreensão crescente e crítica do lugar social transformador de novos grupos e novos movimentos culturais das mais diversas origens, vocações e naturezas.

¹⁶ BENZAQUEN, Julia, F. A universidade popular dos movimentos sociais: entrevista com o Prof. Boaventura de Souza Santos. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 33, n. 120, p. inicial-final, jul/set 2012.

REFERÊNCIAS

BENZAQUEN, J. F. A universidade popular dos movimentos sociais: entrevista com o Prof. Boaventura de Souza Santos. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 33, n. 120, jul/set 2012.

BETTO, F; FREIRE, P. **Essa escola chamada vida**. São Paulo, Ática:1985.

BRITO, J. M. de. Educação de Adultos e unificação da cultura. In: FAVERO, Osmar. **Cultura Popular e Educação Popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CARDOSO, A. Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire. In: FAVERO, O. **Cultura Popular e Educação Popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DELORS, J., et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/MEC/UNESCO, 1998.

FAVERO, O. **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FAVERO, O. **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

GADOTTI, M., et al. **Paulo Freire, uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1996.

MACIEL, J. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. In: FAVERO, O. **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SANTOS, B. de S. **A gramática dos tempos**. São Paulo: Cortez, 2006.

Recebido em: 05/03/2014

Aprovado em: 15/06/2014

O QUE ENSINAR E PORQUE ENSINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O LUGAR DO CONHECIMENTO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA EJA

Anderson Carlos Santos de Abreu **Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin**

Mestre/UFSC

andersoncsabreu@gmail.com

Doutora/UFSC

herminialaffin@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, privilegia-se discutir o lugar do conhecimento no processo de escolarização da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, propõe-se um possível diálogo epistemológico, por meio de ensaio filosófico, entre Freire (2007) e Young (2010, 2011), a respeito “do que ensinar” e “porque ensinar” na EJA. Tal diálogo propõe compreender a disputa epistemológica de conhecimento, balizada pelas diversas concepções de educação que vêm fundamentando o currículo nessa modalidade de ensino a partir dos organismos multilaterais, pois, tal disputa vem resultando numa estratégia política, social e econômica de ressignificação do lugar da escolarização na EJA.

Palavras-chave: Bases epistemológicas. Conhecimento. Currículo.

ABSTRACT

In this scientific article, it is focused on discussing the role of knowledge in the schooling process of Youth and Adult Education. For this purpose, emphasis is put on a possible epistemological dialogue between Freire (2007) and Young (2010; 2011), regarding “what to teach” and “why to teach” in Youth and Adult Education. Such dialogue proposes understanding the knowledge epistemological dispute, market out by several conceptions of education that are basing the curriculum in this teaching modality from multilateral bodies, because, such dispute has resulted in a political, social and economic redefinition strategy of the role of schooling in adult education.

Keywords: *Epistemological bases. Knowledge. Curriculum.*

Introdução

Neste artigo, objetivamos desenvolver um ensaio filosófico por meio dos autores Freire (2007) e Young (2010, 2011) no intuito de compreender quais bases epistemológicas estão por de trás de um currículo cuja a concepção de conhecimento é fundamentada pela pedagogia do «aprender a aprender» e que vem ressignificando o lugar da escolarização na EJA. Desse modo, nosso percurso metodológico concebe em discutir a questão do conhecimento para a EJA; a influência das Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), com a chamada Sociedade do Conhecimento, ao disseminar uma concepção de conhecimento para a EJA; o que ensinar e porque ensinar na EJA, e; a defesa de um currículo fundamentado na *episteme*, afinal, temos escolas.

Em vista disso, como fundamentação teórica utilizaremos as obras “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2007), “O conhecimento e currículo - do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da Educação” (YOUNG, 2010) e “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas” (YOUNG, 2011), no ensejo de promover um possível diálogo entre os autores e compreender, assim, o lugar do conhecimento no processo de escolarização da Educação de Jovens e Adultos.

Ressalta-se, portanto, que o objeto de estudo nesse artigo científico é o lugar do conhecimento no processo de escolarização da EJA, problematizado na seguinte questão: “o que ensinar e porque ensinar na Educação de Jovens e Adultos?”

A EJA e a questão do conhecimento

Ao decidirmos pesquisar sobre o que ensinar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), descobrimos que a questão do conhecimento, para a EJA, é mais difícil do que julgou-se inicialmente, quando entramos para o ofício de ser professor. A partir de então, questões como: “o que ensinar?” e “por que ensinar?” tornaram-se ecos de profunda contemplação em nosso trabalho docente, ou seja, nossa concentração espiritual passou a repousar, tão somente, sobre os assuntos intelectuais do ofício de ser professor.

Para tanto, as questões do conhecimento fizeram-nos regressar para alguns dos nossos pressupostos mais básicos sobre o que é ser-se educado ou educar alguém; trata-se então, em sentido mais geral, de questões filosóficas e políticas sobre quem eu sou e aquilo que eu valorizo (YOUNG, 2010).

Quando nos concentramos na questão do conhecimento, sentimo-nos confrontados com os limites do que nós próprios sabemos. Frente a isso, assumimos o espírito socrático e professamos “Ενοιδα, ότιουδένοίδα”,

*O que ensinar e porque ensinar na educação de jovens e adultos:
o lugar do conhecimento no processo de escolarização da EJA*

portanto, “só sei que nada sei”. Sócrates chegou à conclusão que a sabedoria ultrapassa nossos limites e, dessa forma, não conceberíamos percebê-la na sua totalidade. Para Sócrates, filósofo ateniense do período clássico da Grécia Antiga, o verdadeiro sábio é aquele que reconhece a sua ignorância (CHAUI, 2002).

Assim como Sócrates, que se dedicou à Filosofia e a Política depois de haver ido ao templo de Apolo Delfos¹ e ter ouvido uma voz interior, o seu daímon², que o fez compreender que o oráculo escrito na porta do templo - “γνθισεαυτόν”, transliterado por “Conhece-te a ti mesmo”³ era a sua missão, nós, professores, conseguiremos compreender as questões que concernem ao nosso trabalho docente, como “o que ensinar?” e “por que ensinar?”, quando atribuímos um sentido sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento⁴. Ou seja, é necessário tornar a questão do conhecimento como uma preocupação central junto ao nosso trabalho docente (YOUNG, 2011).

Nesse contexto, defendemos a questão do conhecimento em uma abordagem do currículo baseado no conhecimento escolar, sem desconsiderar as disciplinas e os conhecimentos do meio⁵. Ressaltamos que tal opção, “radical”, não se fundamenta em um conservadorismo. Usamos a palavra “radical” assim como o sociólogo Young. A saber:

Uso a palavra “radical” aqui para me referir à questão chave que a maioria dos países enfrentam hoje: a persistência de desigualdades sociais na educação. Prefiro a palavra “radical” a alternativa como “progressista” (YOUNG, 2011, p. 610).

77

Ao utilizar a expressão “radical” para fundamentar a concepção de conhecimento escolar que aqui defendemos, afastamo-nos das pedagogias que, ao invés de centrarem o conhecimento na *episteme*, fundamentam-se, apenas, na experiência do aluno, com ênfase no “aprender a aprender”, termo este usado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), em seu relatório “Educação - Um tesouro a descobrir” (DELORS, 1996).

¹O Oráculo de Delfos era dedicado principalmente a Apolo e centrado num grande templo, ao qual vinham os antigos gregos para colocar questões aos deuses.

²No Banquete (e também na Apologia de Sócrates) de Platão, algo entre o humano e o divino, embora no pensamento grego anterior seja apenas o divino, não personificado num Deus específico. A necessidade de intermediários entre o mundo sublunar da mudança e dos fenômenos e o mundo celestial supralunar ou intemporal torna-se no platonismo médio e no neoplatonismo. Um daímon pode também ser o eu ou um aspecto de cada um de nós; este é o uso que ainda subsiste em impressões inglesas como “Rembrandt’s artistic demon” (o gênio artístico de Rembrandt)

³Inscrição no oráculo de Delfos, atribuída aos Sete Sábios (c. 650a.C.-550 a.C.)

⁴Ao utilizar o termo “Sociedade do conhecimento” nesta introdução do texto, não estou manifestando concordância com o mesmo, mas problematiza-se quais derivações desse contexto para a produção de conhecimento.

⁵Em seu método, Paulo Freire (2007) parte do conhecimento do meio em que se vai desenvolver a experiência da educação. Toma-se em consideração o universo vocabular do grupo em questão, as palavras que são utilizadas todos os dias e que exprimem a vida cotidiana daquelas populações. Desse universo vocabular são escolhidas as palavras geradoras.

Tal opção pelo currículo para a Educação de Jovens e Adultos, o qual defendemos e fundamentamos neste texto, baseia-se no conhecimento escolar, nas disciplinas e nos conhecimentos do meio, tal e qual é fundamentado nas teorias do sociólogo Young⁶ (2010, 2011) e do pensador Freire (2007), pois, o lema escolanovista do “aprender a aprender”, que vem fundamentando a concepção de “educação ao longo da vida” para a EJA, é impregnado pelo “pragmatismo neoliberal” e o “irracionalismo pós-moderno”, como nos afirma (DUARTE, 2001).

As teorias de Young (2010, 2011) e Freire (2007), as quais aqui defendemos, motivam-se em uma abordagem sociorrealista do conhecimento, ou seja, é uma abordagem social porque reconhece o papel dos agentes humanos na produção desse conhecimento. E realista, porque os autores desejam enfatizar a independência do conhecimento relativamente ao contexto e as descontinuidades entre esse conhecimento e o senso comum.

A partir disso, pode-se dizer que o termo “educação ao longo da vida”, ou “aprendizagem ao longo da vida”, é uma concepção de educação e conhecimento disseminada pela UNESCO e que produz a obsolescência humana (RODRIGUES, 2008), sendo o mesmo expresso de forma incólume nas políticas públicas para a educação no Brasil, em especial, para a EJA. Segundo Rodrigues (2008), essa condição incólume revelou-se nitidamente nas produções científicas brasileiras, expressas nos silêncios, ausências e/ou adesões.

[...] tal silêncio não nos pareceu revelador da desimportância desta noção indicada como base para um novo modelo de educação para o século XXI. Ao contrário, reafirmava a “zona de conforto” do qual gozava/goza esta perspectiva educacional tomada por uma certa obviedade, como um destino inexorável a ser cumprido pelas políticas educacionais (RODRIGUES, 2008, p.159).

Segundo a UNESCO (2010), o termo “educação ao longo da vida” é um conceito indispensável para a competitividade da economia do conhecimento, sendo que o mesmo diz respeito a todas as fases da vida, devendo ser aplicado em todos os níveis de aprendizagem, bem como às diferentes formas de aprendizagem. Como pode ser visto, a

[...] Educação ou aprendizagem ao longo da vida ‘denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências

⁶Michael Young (2010, 2011) é professor titular de Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres, e no Departamento de Educação da Universidade de Bath, ambos no Reino Unido.

O que ensinar e porque ensinar na educação de jovens e adultos: o lugar do conhecimento no processo de escolarização da EJA

e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade; os processos de educação e aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo' (UNESCO, 2010, p. 13, grifo nosso).

Desse modo, pode-se dizer que a concepção de “educação ao longo da vida” visa dotar os alunos da EJA de ferramentas necessárias para a promoção do desenvolvimento pessoal, para a integração social, empregabilidade e participação na sociedade do conhecimento. Ou seja, o fundamento que alicerça a referida concepção de educação foca, primordialmente, um conhecimento que serve aos interesses dos organismos multilaterais, que por sua vez, defendem que o conhecimento pautado nas competências e habilidades é um importante catalisador para o crescimento econômico.

Esse interesse econômico, com vistas à empregabilidade, que está por trás da concepção de “educação ao longo da vida” é possível constatar, por exemplo, no memorando⁷ sobre a “aprendizagem ao longo da vida”, que contém uma definição do conceito estabelecido no contexto da estratégia europeia para a empregabilidade. O documento define que a “aprendizagem ao longo da vida”, é toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego. A saber:

As conclusões do Conselho Europeu de Lisboa confirmam que a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento. Por conseguinte, os sistemas de educação e formação na Europa estão no cerne das alterações futuras e também eles devem adaptar-se (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, p. 3, grifo do autor).

O memorando aponta ainda, que esta definição para o termo “educação ao longo da vida”, ou “aprendizagem ao longo da vida”, compreende três categorias básicas de atividades de aprendizagens, nomeadas de aprendizagem formal, não formal e informal:

Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.

Aprendizagem não-formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos

⁷Documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia (CM) apresentado em Bruxelas, Novembro de 2000.

políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames). **Aprendizagem informal:** é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, p. 9, grifo do autor).

O autor Siteo (2006) afirma que essa concepção de “educação ao longo da vida” nasce no século XIX, com o surgimento dos primeiros movimentos que advogaram e promoveram a educação de adultos em ambientes não escolares, através de programas educacionais para a classe trabalhadora industrial.

Ainda, conforme o autor Siteo (2006), não havia, na maioria dos casos, ligação à educação formal. A saber:

É certo que muitas das atividades organizadas no âmbito da educação de adultos podiam ser apelidadas de “educativas”, uma vez que, ocasionalmente, faziam-se tentativas no sentido de melhorar a prática dos participantes relativamente às competências básicas, nomeadamente ler, escrever e contar, mas “não havia, na maioria dos casos, uma intenção explícita de complementar a educação e formação inicial, nem tão pouco existia um conceito abrangente de educação (SITEO, 2006, p. 286).

Ou seja, a concepção de “educação ao longo da vida” é apresentada como objetivo fundamental para uma solução positiva ao desemprego na Europa no século XIX, bem como, para que os conhecimentos profissionais tornaram-se imperativos categóricos para todos os cidadãos da classe trabalhadora.

Através disso, a partir de um ponto de vista mais “radical” a respeito do que seja o conhecimento para a concepção de “educação ao longo da vida”, pode-se dizer que a UNESCO ressignifica o termo, a fim de disseminar um ideológico funcional⁸ à construção da sociabilidade capitalista nas formações sociais contemporâneas.

Compreendendo tal concepção de conhecimento disseminada pelos organismos multilaterais, e que fundamenta a atual política para a educação de jovens e adultos no Brasil, interrogamo-nos: *Seria um currículo fundamentado na experiência prática do dia a dia do aluno que o levaria a uma emancipação? Ou, valeria substituir um currículo baseado na investigação especializada em comunidades pedagógicas por outro que assente, apenas, as preocupações imediatas dos alunos trabalhadores, ou em critérios gerais, a*

⁸Corpo de ideias produzidas pela classe dominante que é disseminada por toda a população, de modo a convencer a todos de que aquela estrutura social é a melhor ou mesmo a única possível. Com o tempo, essas ideias se tornam as ideias de todos; em outras palavras, as ideias da classe dominante tornam-se as ideias dominantes na sociedade.

empregabilidade como competência chave?

Frente a estas questões que propomos, nosso posicionamento é que o ideal currículo a ser ensinado na EJA é o que trata o conhecimento enquanto elemento distintivo e irredutível dos recursos a que as pessoas precisam ter acesso para entenderem o mundo, recursos esses cuja natureza está a mudar (YOUNG, 2010).

A partir disso, dialogamos com Freire (2007), em uma perspectiva popular do conhecimento, quando o mesmo afirma, em sua teoria, que o conhecimento é fruto das relações dialéticas consciência-mundo, acentuando o aspecto fundamental da consciência, ou seja, não existe primeiro uma consciência e depois um mundo; ambos estão em interação.

A UNESCO e o termo “Sociedade do Conhecimento”

Com a focalização crescente dos organismos multilaterais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), nas questões do acesso e da participação na educação e nas metas definidas com base em qualificações, tem sido pauta de discussão tanto pelos decisores políticos, como também por quem trabalha no campo dos estudos educacionais, a questão do conhecimento ou daquilo que é importante que os alunos aprendam.

São muitos os documentos produzidos e/ou divulgados pela UNESCO a respeito da educação, em geral, e também sobre a educação de adultos. Em particular: a Declaração de Jomtien (WCEFA, 1990) a Declaração de Hamburgo (BRASIL, 1998) e o Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2009), sendo os dois últimos construídos no âmbito das últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas).

A saber, a UNESCO foi criada em 16 de novembro de 1945 como um Organismo Especializado das Organizações das Nações Unidas (ONU), com a missão de modificar o homem e a política por meio da educação e da razão. Sua criação está relacionada à necessidade de reconstrução dos países no pós Segunda Guerra Mundial, a partir de diversas concepções de liberalismo, no qual se buscava pautar a democracia e a construção de uma nova hegemonia mundial.

A existência desta agência, a UNESCO, justifica-se na realização de um trabalho integrador por meio da educação e da cultura, com vistas à necessidade de continuidade do processo de expansão do Capitalismo como modo de produção, procurando apreender no discurso dominante soluções ideais e ideológicas sobre emancipação humana, mas que em última instância, procura legitimar a sociedade capitalista (CHILANTE, 2010).

Segundo Evangelista (1999), a criação da UNESCO, cuja sua gênese encontra-se na Conferência de Ministros Aliados de Educação (CAME)⁹, em 1942, evidencia a necessidade sentida pelas autoridades governamentais e pela iniciativa privada dos países envolvidos na Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de construir um cenário de estabilidade política que pudesse garantir a circulação de ideias, pessoas e mercadorias entre as várias regiões do mundo (CHILANTE, 2010).

Nesse sentido, a UNESCO adotou o termo “sociedade do conhecimento” como construção política e ideológica dentro de suas políticas institucionais, no intuito de buscar uma sociedade fundamentada numa concepção de conhecimento mais integral, cuja principal meta está em acelerar e instaurar um mercado mundial aberto e autorregulado. Essa política conta com uma estreita participação de organismos multilaterais, tais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Corroborando com Evangelista (1999), Duarte (2001) afirma que a chamada “sociedade do conhecimento” é uma ideologia capitalista que cumpre sua função na reprodução do capitalismo contemporâneo, que seria o de enfraquecer as críticas radicais a essa formação societária. A saber:

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2001, p.40).

Nessa acepção, assim como Freire (2007), Duarte (2001, 2003) e Young (2011), é que queremos argumentar um sentido à importância da educação formal, sem negar as bases epistemológicas da Educação Popular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pautada no conhecimento epistêmico, nas disciplinas e no meio, pois, para tornar a questão do conhecimento (escolar) como preocupação central dessa discussão, é de suma importância que a concepção de currículo abordada nessa discussão seja baseada

⁹A partir de 1942, a Conferência de Ministros da Educação Aliados (CAME) iniciou uma série de reuniões que se estenderam até 1945. A CAME propôs a realização de uma conferência das Nações Unidas para a criação de uma organização de educação, ciência e cultura. Essa conferência reuniu-se em Londres, de 1º a 16 de novembro de 1945, quando a Constituição da UNESCO foi assinada por 37 países. A Constituição entrou em vigor com a vigésima ratificação, em 4 de novembro de 1946. O Brasil foi um dos 20 primeiros Estados a ratificar a Constituição da UNESCO sendo, portanto, um Estado-Membro Fundador daquela Organização. Disponível em: <http://www.cidadedeascom.br/pea_unesco.htm> Acesso em: 02 ago. 2013.

no conhecimento (popular e escolar) e na disciplina, e não somente no aprendiz (aluno), como pressupõe a pedagogia do “aprender a aprender”, fundamentada por Delors (1996).

Um currículo cujo conhecimento tem seu sustentáculo na pedagogia do “aprender a aprender”, que por sua vez, fundamenta a concepção de “educação ao longo da vida”, sublinha-se no ímpeto de encorajar os alunos da EJA a encararem a qualificação como um processo que começa na educação e que prossegue ao longo da vida; na promoção da educação informal e das ligações entre esta e a aprendizagem formal, e a melhoria das oportunidades dos indivíduos utilizarem suas aprendizagens informais para obtenção de qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho; e, flexibilizar os sistemas educativos às demandas potenciais do sistema capitalista.

Ou seja, tem-se assim um projeto educacional de ressignificação do conhecimento e de responsabilização dos sujeitos. Como nos aponta Rodrigues (2008), essa concepção de educação, disseminada pela UNESCO pretende a ausência da história, pois, paradoxalmente, produz sua aceleração e desaceleração com vistas à obtenção de controle. Ainda, segundo Rodrigues (2008), a concepção, ou política educacional, “educação ao longo da vida” seria a eterna obsolescência humana que vincula as aprendizagens à adaptabilidade ao mercado, que pretende transformar o futuro num eterno presente previsível e controlável.

O que ensinar e porque ensinar na EJA

Como apontado anteriormente, o que defendemos aqui é um currículo cujo conhecimento escolar seja pautado na *episteme* e nas necessidades dos sujeitos envolvidos. Pois, como nos aponta Young (2011) e Freire (2007), é na escola que o mundo é tratado como “objeto de pensamento” e não como “lugar da experiência”. Já as disciplinas, ainda segundo Young (2011), são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência - empiria, para a *episteme* - o conhecimento filosófico. Ou, como o psicólogo russo Vygotsky se referiu - para as “formas mais elevadas de pensamento”.

Para tanto, temos como fundamento a concepção de Young (2011) sobre currículo. A saber:

[...] precisamos conceber o currículo não como um instrumento para alcançar objetivos tais como “contribuir para a economia” ou “motivar aprendizes descontentes”, mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas (YOUNG, 2011, p. 610).

Tal concepção de currículo defendida por Young (2010, 2011), assim como por Freire (2007), trata o conhecimento como algo exterior aos alunos, pois, segundo o autor, essa exterioridade não é dada, visto que tem uma base

histórica e social. Portanto, seria um currículo baseado não no “acatamento”, mas em um “engajamento”.

É com esse desejo de engajamento da classe trabalhadora sem escolarização que, no contexto histórico da educação no Brasil, nasce a EJA, da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular, educação está concebida como um processo de grande profundidade, destinando-se a grandes contingentes populacionais, ao mesmo tempo em que contribuisse para que estas pessoas voltassem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas ao poderem “ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo” (FREIRE, 2007). Portanto, um currículo fundamentado em disciplinas e no conhecimento epistêmico jamais discriminará os menos favorecidos. A saber, esta mesma preocupação é apontada na obra “Pedagogia do Oprimido”:

[...] a educação como prática de liberdade postula, necessariamente, uma pedagogia do oprimido. Não pedagogia para ele, mas dele. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria história (FREIRE, 2007, p. 7).

Trazer a concepção de Educação Popular de Freire (2007) e, juntamente com a mesma, a concepção de conhecimento escolar organizado e sistematizado epistemologicamente, como é fundamentado nas teorias do sociólogo Michael Young (2010, 2011), é basear uma concepção de conhecimento epistêmico para a EJA, juntamente com o legado da Educação Popular de Freire, para os espaços de educação formais públicos com vistas a emancipação humana.

Assim, um currículo fundamentado em disciplinas, como nos aponta Young (2010, 2011), jamais discriminará ou oprimirá os menos favorecidos, nesse caso, os alunos da classe trabalhadora da EJA. Um currículo que tem o conhecimento epistêmico como fundamento e não somente o aprendiz e o seu contexto enfrentado - empiria, como nos é sugerido nos currículos projetados pelos organismos multilaterais, os quais são delineados para que os alunos trabalhadores se adequem ao contínuo desemprego e as demandas econômicas e sociais do mercado de trabalho, provocará um esforço de superação e libertação de consciência da opressão dominante.

Ao optar por um currículo para a EJA, cujo conhecimento escolar seja pautado na *episteme*, nos sujeitos envolvidos, bem como, nas disciplinas, nega-se a possibilidade de, tão somente, os governantes elegerem, apenas, problemas econômicos e sociais como lastro central do currículo. Tal opção pode ser compreendida em Young (2011), quando o sociólogo afirma que:

O que ensinar e porque ensinar na educação de jovens e adultos: o lugar do conhecimento no processo de escolarização da EJA

Optar por um currículo pautado nas exigências sociais tais como o emprego, há o perigo de se negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas (YOUNG, 2011, p. 614).

Por um currículo fundamentado na *episteme*; afinal, temos escola

Optar por um currículo para a EJA onde o conhecimento escolar seja fundamentado na *episteme*, e não na empiria, assim como nas disciplinas que o sistematiza, é optar por um conhecimento que desenvolverá o intelecto dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em formas mais elevadas de pensamento (WYGOTSKY, 1999).

Posto que, elegendo o conhecimento epistêmico, bem como o conhecimento dos sujeitos envolvidos, como lastro do currículo escolar, promoveremos junto à classe trabalhadora de alunos da EJA a possibilidade de compreender a realidade social da qual fazem parte, de forma cognoscente e abstrata, pois, o aluno trabalhador da EJA, está inserido em um contexto concreto e como tal, evidencia com sua vida elementos desse contexto em seu processo formativo. Sobre isso alertou Marx e Engels, no Manifesto do Partido Comunista:

O que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As idéias dominantes de uma época sempre foram apenas as idéias da classe dominante” (MARX; ENGELS, 1998, p. 58).

Nessa perspectiva de entendimento sobre “o que ensinar?” e “por que ensinar?” na EJA, torna-se necessário contextualizar a vida e o trabalho como parte integrante da superestrutura ideológica de uma sociedade determinada e que, portanto, em linhas gerais, contribui de forma decisiva na reprodução e manutenção do ideário da sociedade burguesa.

Dessa forma, com um currículo centrado no conhecimento epistêmico, bem como nos sujeitos, poderemos possibilitar aos alunos da EJA a possível compreensão do real, posto que o conhecimento escolar, sistematizado em disciplinas, visa atingir a essência dos fenômenos e discernir o mais essencial do menos essencial, para a compreensão da realidade (KOSIK, 1976).

Quando em sua obra, Young (2011) aponta que o currículo deve, necessariamente, tratar o conhecimento como exterior aos aprendizes, ele reconhece que essa exterioridade não é dada, pois tem uma base social e histórica. Sendo assim, Young (2011) defende que o conhecimento escolar executa, em sua estrutura, um movimento em espiral, partindo do concreto imediato, posto pela empiria da aparência das coisas, passa pela abstração e chega novamente ao concreto. Assim como expressa Kosik (1976, p. 30):

[...] da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido.

Tal concepção também é defendida por Freire (2007), quando o mesmo afirma que os fundamentos da educação libertadora, ou emancipadora, propõem um conhecimento processado por meio das relações dialéticas educando-realidade, sem desconsiderar o conhecimento epistêmico.

A formação do aluno trabalhador da EJA, nesse contexto de desvalorização da *episteme*, proposto pela UNESCO na concepção de “educação ao longo da vida”, que por sua vez, fundamenta a pedagogia do “aprender a aprender”, toma rumos que levam o aluno da EJA, e o seu trabalho, à simples reprodução de conhecimentos determinados previamente para a sua ação, pois as relativas formulações que fundamentam a pedagogia do “aprender a aprender” restringem qualquer possibilidade de uma reflexão crítica e de solidificar as relações sociais a partir de uma concepção que leve os alunos da EJA à emancipação.

Nesse sentido, sob a lógica da concepção de “educação ao longo da vida”, não se pode esperar uma sociedade emancipada e a igualdade substantiva entre os homens, mas processos cada vez mais degradantes e alienantes nas relações sociais e nas relações dos “homens” com a natureza.

A “dita” emancipação proposta pela UNESCO, através da concepção de “educação ao longo da vida” para a utópica “sociedade do conhecimento”, não visa esclarecer os alunos da classe trabalhadora, mas atribuir falsas causas aos mesmos, procurando desvinculá-los da realidade que os originam.

Dessa forma, discursos sobre emancipação humana que não façam uma crítica radical aos modelos de educação fundados no modo de produção capitalista, tornam-se discursos carentes da *episteme* e alienantes.

Considerações finais

Percorridas as reflexões referentes às bases epistemológicas de Freire (2007) e Young (2010, 2011), conceitos fundamentais ao conhecimento e ao currículo, fazem-se necessárias certas análises das concepções de conhecimento, ou bases epistemológicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Percebe-se, a partir disso, que o currículo para a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é balizado por um conflito de concepções epistemológicas, o que resulta numa estratégia política, social e econômica que vem construindo a significação do lugar da escolarização dos jovens e adultos.

Assim sendo, a figura do sociólogo Young (2010, 2011) e do pensador Freire (2007) vem em nosso auxílio para entender a conjectura epistemológica

e as necessidades da sociedade contemporânea, pois perante a massificação e alienação atual promovida pela ideologia capitalista, as concepções de Young (2010, 2011) e Freire (2007) gritam por uma educação que liberte e aprofunde a consciência humana da atual ordem vigente.

Frente a isso, não se pode silenciar a intenção de Young (2010, 2011) e Freire (2007) que se preocupam com as massas e o proletariado, visando o acesso à educação dessa parte da população, que neste caso, são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, potenciais ou não.

Portanto, neste artigo, visamos evocar uma concepção de conhecimento dirigindo-se a mais primaz vocação ontológica do ser humano, possibilitando, assim, estudos futuros e debates mais aprofundados e sensíveis à Educação de Jovens e Adultos que considerem a epistemologia e a experiência como fonte fundamentadores de uma concepção de conhecimento que emancipe os sujeitos da EJA não só socialmente, mas também intelectualmente.

REFERÊNCIAS

CHAUI, M. **Introdução à história da Filosofia**: dos Pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo, Companhia das Letras. v. 1, 2002.

CHILANTE, E. F. N. **UNESCO e Educação de Adultos no Brasil**. In: Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional, v. 5 - n. 11. UTP, 2010.

COMISSÃO EUROPEIA. **Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas, 2000. Disponível em: <<http://www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

DELORS, J. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESC, 1996.

DUARTE, N. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. In: Trabalho apresentado na sessão especial “Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento”, durante a 24a Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

EVANGELISTA, E. G. dos S. **A UNESCO e o mundo da cultura**.1999. 222 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, SP, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1976.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

SITOE, R. M. Aprendizagem ao longo da vida: Um conceito utópico? In: **Comportamento Organizacional e Gestão**, 2006, vol. 12, n. 2, 283-290.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida**: Eterna obsolência humana. Tese (doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

UNESCO. **Relatório Global sobre aprendizagem educação de adultos**. UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>> Acesso em: 04 ago. 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YOUNG, M. F. D. **O conhecimento e Currículo**: do Socioconstrutivismo ao realismo social na Sociologia da Educação. Portugal: Porto Editora, Porto, 2010.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/15.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2011.

Recebido em: 09/05/2014

Aprovado em: 11/07/2014

O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Walner Mamede

Doutorando/UnB
walner.jr@gmail.com

Dinorá de Castro Gomes

Doutoranda/ UnB
gomes.diza@gmail.com

RESUMO

Este texto é um resgate da experiência vivida há dez anos com a educação de jovens de adultos, na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Em seu desenvolvimento, organizado em duas partes, apresenta primeiramente o processo de construção coletiva de uma proposta pedagógica para esta modalidade de educação e uma releitura da análise feita à época pela equipe da Divisão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal. Em seguida, esse prisma é complementado por meio de um estudo de caso junto a uma escola dessa rede, o qual possibilitou a verificação do alcance dessa proposta pelos sujeitos envolvidos no chão da escola. Inserida no âmbito da pesquisa qualitativa, entre os instrumentos utilizados destacam-se a entrevista e o questionário. Os caminhos percorridos são um convite a reflexões acerca do movimento incessante entre os desafios e os enfrentamentos inerentes a essa modalidade de educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Rede Municipal de Educação de Goiânia. Proposta pedagógica. Paulo Freire.

ABSTRACT

This text is a recollection of an experience lived ten years ago with the Youth and Adult Education in Goiânia's Municipal Educational System. In its development, organized in two parts, it presents primarily the collective construction process of a pedagogic proposal for this educational modality and a rereading of the analysis made in that moment by the staff of the Division of Education for Adolescents, Young and Adults of the Municipal Secretariat. Thereafter, this prism is complemented by a case study on a school from this system, this study made possible verifying the reach of this proposal by the subjects directly involved in the school. Inserted on the scope of a qualitative research, among the instruments utilized, stand out the interviewing and use of questionnaire. The paths taken are an invitation to reflect about the ceaseless movement between the challenges and confrontations inherent to this modality of education.

Keywords: Education of Young and Adult. Municipal Educational System of Goiânia. Pedagogic proposal. Paulo Freire.

Introdução

Paulo Freire (1987), mais que uma proposta de alfabetização, convida educadores e educandos ao compromisso de gradual conscientização política durante o processo de aprendizagem. Assim, leva os alunos a refletirem sobre suas condições objetivas de existência, a partir das quais elaboram hipóteses explicativas e proposições de superação para os problemas concretos vivenciados coletivamente no cotidiano da comunidade, em uma abordagem que inovou as formas de se perceber a educação e condicionou uma nova tendência pedagógica (LIBÂNEO, 1985). Essas hipóteses e proposições constituem-se, então, no ponto de partida e chegada para um processo pedagógico dialógico que, enraizado em questões locais, parte em busca de compreensões abstratas e genéricas e, depois, retorna ao contexto local para a superação das concepções reducionistas, originalmente, elaboradas (MAMEDE, 2004a). Nesse caudal, os conteúdos formais relativos à alfabetização são apreendidos como consequência de um processo educativo mais amplo e, politicamente orientado, constituindo-se em ferramentas de escrita e leitura do mundo, localmente contextualizadas. São essas as condições e pressupostos que permeiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), ressignificada como Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja)¹ e entendida como uma modalidade do Ensino Fundamental (GOIÂNIA, 2002; MAMEDE, SILVA, BARBOSA *et al*, 2004; MAMEDE, 2004b).

A discussão acerca da EJA, baseada na perspectiva freireana, permanece importante e pautada no momento atual. A experiência pioneira realizada por Paulo Freire é motivo de comemoração, tendo completado 50 anos de existência em 2013. Ela representou um marco ao que a partir de então vinha sendo feito nessa modalidade de educação e, no momento atual, poderia ser plena essa celebração se não estivesse assinalada por uma trajetória de lutas e enfrentamentos para a efetivação do direito de estudar, que permanece situada no horizonte das utopias.

Em pleno século XXI, pela primeira vez em quinze anos, o índice de analfabetismo cresceu no Brasil. É o que mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2012 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgada em setembro de 2013. O índice de pessoas de 15 anos de idade ou mais que não sabem ler nem escrever subiu de 8,6% em 2011 para 8,7% em 2012. Isso significa que no período de um ano o país ‘ganhou’ 300.000 analfabetos, que vão se somar aos 30 milhões já existentes. Só na região de Goiânia são quarenta e três mil analfabetos, conforme dados do IBGE em 2010.

¹Em razão das condições objetivas da realidade de atendimento em Goiânia e da controvérsia surgida em torno da diferenciação entre “adolescente” e “jovem”, a SME considera, desde 1993, o adolescente como mais um de seus sujeitos no atendimento à EJA, incluindo-o nesta nomenclatura a partir de 1997.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 35% dos analfabetos já frequentaram a escola, evidenciando uma situação inquietante em que observa-se o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. Com esse panorama, aumentam também as inquietações: por que, mesmo depois de tantos avanços na consolidação das políticas de EJA, acontece este aumento no índice de analfabetismo no Brasil? Que avaliação as autoridades responsáveis pela implementação das políticas públicas fazem a despeito desse índice? Como enfrentar os desafios provenientes da realidade dessa modalidade?

A criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola é fator indispensável. Entretanto, observa-se que a LDB foi omissa ao deixar de contemplar a necessidade de uma estrutura correspondente à especificidade da EJA. Tal omissão produz a armadilha neoliberal que aposta na ideia de que a oferta deve responder, mecanicamente, à demanda, sem se atentar para a necessidade de investimentos proporcionais que garantam qualidade à carreira docente e à educação, para além do número de vagas e do salário, conforme nos alerta Arroyo (2009).

Por toda essa conjuntura, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) vem se esforçando em (co)responder às exigências das especificidades da EJA em uma história permeada de tentativas, erros e acertos, na busca da qualidade e da efetivação do direito à educação. A caminhada da SME se inicia em 1959, com a criação do Departamento Municipal de Educação, transformado, em 1961, em Secretaria Municipal de Educação, “quando o prefeito (...) negociou com o Estado a separação da rede física da SME” (CLÍMACO, 1991, p. 37). O município de Goiânia possui Ensino Noturno desde o final da década de 1960, com o curso ginásial. Com a implantação da Lei 5.692/71, de reforma do ensino, os alunos jovens e adultos passaram a ser atendidos em classes do ensino supletivo. Gomes (2006, p.34) resume uma parte dessa história assim:

A insatisfação dos professores da rede municipal com os resultados dos cursos supletivos levou esses professores a solicitarem o fim desse tipo de curso e a transformação das classes de ensino supletivo em classes de ensino regular noturno. Este atendimento vigorou até 1992, quando, então, constituiu-se a primeira equipe do ensino noturno. Essa equipe desenvolveu uma proposta para o ensino de jovens e adultos que já buscava uma diferenciação em relação à proposta pedagógica desenvolvida para crianças e adolescentes. A constituição de um espaço próprio para a discussão da EJA resultou em mudanças na forma de atendimento na rede regular noturna, alterando horários, organização curricular, formas de avaliação, períodos de matrícula, avanço e classificação dos alunos.

Vale destacar que em 1993 se inicia a “Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos - Projeto AJA” (GOIÂNIA, 1993), que se expandiu pela SME com recursos do Tesouro Municipal. A origem histórica das ideias que nortearam a construção do Projeto AJA revela que ele se compromete com uma concepção de educação vinculada à proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire, um compromisso consistentemente materializado nos pressupostos pedagógicos subjacentes aos cursos de formação continuada dos educadores e às suas próprias práticas cotidianas no interior das salas de aula, nas quais se tentava integrar a realidade social concreta do educando com os processos educativos formais, em busca de uma aprendizagem significativa e politicamente orientada. Com esse compromisso, a SME se viu pressionada a promover discussões e buscar alternativas que assegurassem a continuidade do atendimento à EJA, fortalecendo a mesma concepção integradora que norteava o projeto AJA. Como resultado, em 2000 é implantada a ‘Base Curricular Paritária’ em toda a Eaja da rede municipal de educação de Goiânia, sendo aprovada a nova Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos, pelo Conselho Municipal de Educação (CME), em 08 de dezembro de 2000.

A experiência compartilhada neste artigo é resultante de um momento significativo, seguramente um marco na história da EJA vivida pelos sujeitos por ela envolvidos no interior dessa Rede: “A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos da rede municipal de educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo” (GOIÂNIA, 2004). A construção dessa proposta se deu fundamentalmente em dois espaços diferentes: o da equipe que coordenava o trabalho e o das escolas envolvidas. A Parte I deste artigo apresenta o processo vivido pela equipe de coordenação, do trabalho hercúleo desde a criação de metodologias para o levantamento dos dados, à sistematização e análise dos dados coletados em 40 escolas que participaram da pesquisa. Também se ocupa em empreender uma releitura desses dados, a fim de validá-los por meio de outra abordagem metodológica, evidenciando sua consistência original. A Parte II complementa essa experiência, apresentando os resultados posteriores, conquistados por meio de um estudo de caso junto a uma escola dessa rede, que possibilitou a verificação do alcance dessa proposta pelos sujeitos envolvidos no interior da instituição escolar. Traz como tema central uma experiência na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos em Goiânia vivenciada pela Escola Municipal Flor do Cerrado (GOMES, 2006).

²A ‘Base Curricular Paritária’ é uma organização em que “todas as áreas do conhecimento são contempladas com a mesma quantidade de horas-aula. Não existe relação de privilégio ou hierarquia entre os componentes curriculares sendo todas e cada uma delas entendidas como essenciais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, político, cultural e afetivo do/a educando/a” (GOIÂNIA, 2005, p. 6).

As situações vividas ao longo da trajetória da SME vêm fortalecendo o espaço da EJA em Goiânia, consolidando-a como política pública de fato, e tornando-a um ambiente de lutas para os que chegam, de sinalização para os que passam e de compromisso para os que a conhecem por dentro e se sentem permanentemente provocados a se manterem na discussão. Esta última é a condição na qual se encontram os sujeitos que aqui se apresentam como autores deste artigo. Compartilhando suas experiências, foram outrora funcionários atuando na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja) da SME e têm a consciência de que a continuidade de suas buscas hoje é, em grande parte, proveniente do que permanece das aprendizagens e inquietações obtidas no envolvimento com o trabalho nela desempenhado e que não lhes permite apartarem-se de seus vínculos com essa Secretaria e dos seus compromissos com a educação.

PARTE I - Constituição e análise de uma proposta para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Esta parte resgata um pouco da memória da experiência vivida pela equipe de coordenação, durante a elaboração da proposta mencionada, e traz, sob uma nova perspectiva, as contribuições de um dos participantes do trabalho original, que resolve submetê-lo à técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a fim de reexaminar os resultados obtidos e redimensionar o valor do trabalho realizado.

Em janeiro de 2001, a SME instituiu a Divisão de Ensino Fundamental Noturno (DEF-Not)³ como parte integrante do Departamento de Ensino (DEPE). Essa Divisão, composta por educadores que atuavam no ensino noturno, já nasceu com a preocupação e o compromisso de constituir fóruns de discussão sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja), em função das mudanças e solicitações ocorridas já em 2000⁴, fruto do constante diálogo com educadores e educandos. Assim, como continuidade desse processo, a SME, em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG), propôs o projeto *A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos da rede municipal de educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo*, o qual se orientou, particularmente, pelos escritos de Paulo Freire, mas também pelos aportes teóricos de Lev S. Vygotsky (1979), Carlos Brandão (1999, 2002), Maria Cecília Minayo (2002), Antônio

³A primeira Equipe de Ensino Noturno foi constituída em 1992, passando por várias reestruturações, até a criação da Divisão de Ensino Fundamental Noturno, denominada, no final de 2001, Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA). O Departamento de Ensino e as Unidades Regionais de Ensino foram também reestruturados, sendo renomeados, respectivamente, por Departamento Pedagógico e Unidades Regionais de Educação (URE's).

⁴Referimo-nos aqui à Base Curricular Paritária.

Gramsci (1995) e Miguel Arroyo (1997), dentre outros que fundamentam uma educação emancipatória e um programa de pesquisa participativo.

O problema era como construir coletiva e democraticamente uma proposta curricular transformadora, que atendesse às expectativas e necessidades identificadas no diálogo junto a educandos, educadores e comunidade, nos momentos que antecederam a reestruturação curricular e fizeram parte de um ciclo de debates que ocorreram na Rede. Essa e outras questões levaram os integrantes da então DEF-Not a convidar as Unidades Regionais de Ensino (URE's) e o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), para que estabelecessem os encaminhamentos de estruturação do projeto a ser apresentado às escolas, o que aconteceu entre fevereiro e agosto de 2001 (MAMEDE *et al*, 2004).

Os momentos seguintes, em que ocorreram o levantamento de dados, discussões e reflexões, dos quais participaram 40 escolas, desenvolveram-se entre setembro de 2001 e dezembro de 2003, resultando em grande quantidade de informações, textos e conhecimentos referentes à EJA, que foram compartilhados com todos os participantes do projeto, possibilitando o repensar da prática pedagógica nas escolas da Rede e a ressignificação do conceito de 'trabalho pedagógico a partir da realidade do educando'.

Como resposta aos anseios explicitados pelas escolas durante as investigações, o projeto optou por uma metodologia de trabalho que buscava estruturar o currículo escolar, tendo por ponto de partida a realidade percebida e expressa pelo próprio educando como fruto de um diagnóstico local realizado pelo professor em uma perspectiva freireana de educação (FREIRE, 1987, 2000, 2001; GOIÂNIA, 2002). Durante esse processo, nas escolas e nas URE's, foram realizados encontros, entrevistas, seminários, plenárias bem como aplicação de questionários, relatórios e roteiros de discussões. Para tanto, simultaneamente, uma proposta de trabalho conjunto foi apresentada em quatro escolas por noite, para um total de 89 Unidades Escolares da RME, sendo que 40 optaram pela adesão aos trabalhos por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Os trabalhos foram planejados de forma a contemplar a participação da comunidade local e de todos os profissionais do turno, durante o próprio turno de trabalho, sem suspensão das aulas e com a participação dos alunos.

Assim, em um primeiro momento junto às escolas, foi discutida a proposta, a metodologia de trabalho e sua previsão de encerramento, bem como os encaminhamentos para o desenvolvimento dos trabalhos a partir de então. Após realizado novo convite às demais escolas, que ainda não haviam aderido aos trabalhos, partimos para as reuniões agendadas e coleta das verbalizações. De forma geral, as reflexões que se seguiram nas reuniões giravam em torno de uma questão aberta: 'que problemas vocês vivenciam em relação à escola, que explicações dariam a eles e como sugerem sua superação?'

Na sequência, o documento *Bases Políticas e Aspectos Legais da Educação de Jovens e Adultos* (GOIÂNIA, 2004) foi entregue a representantes dos três segmentos das 40 escolas: comunidade (que acabou se reduzindo aos alunos da escola), trabalhadores administrativos e docentes. Tal documento teve como referência a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Parecer do Conselho de Educação Básica e os Pareceres dos Conselhos de Educação de Goiânia e de Goiás e motivou nova discussão e registro das manifestações. O texto *A Concepção de Pesquisa que estamos trabalhando na Educação de Adolescentes Jovens e Adultos* (GOIÂNIA, 2004), foi entregue a cada representante para que, em um segundo momento, empreendesse um debate sobre seu conteúdo na escola e obtivesse sugestões de formas possíveis para a coleta das percepções de cada segmento. O resultado contrariou o esperado, não se constituindo como sugestões de ação, e trouxe os anseios do coletivo e uma descrição da realidade escolar, o que exigiu um reordenamento do que fora planejado. Assim, todo o material coletado foi analisado e realizou-se sua sistematização em classes de conteúdos, o que deu origem ao documento: *Sistematização de falas por escola*, que se constituiu o documento-mestre a partir do qual desenrolou-se todo o processo de pesquisa.

As verbalizações obtidas dentro dos três segmentos de respondentes (comunidade, trabalhador docente e trabalhador administrativo) não foram individualizadas por pessoa, mas por segmento no interior de cada escola, posteriormente, sendo identificadas apenas pelo núcleo central das ideias que veiculavam, compondo um eixo temático específico dividido em sub eixos representativos do conteúdo das falas que se agrupavam sob ele, registradas no documento *Abordagem por Eixos Temáticos* (GOIÂNIA, 2004). A intenção subsumida a essa estratégia repousava da tentativa de atribuir iguais pesos e medidas às falas dos diferentes segmentos, evitando-se a concessão de privilégios a um ou a outro em sua interpretação e garantido aquilo que já estava, previamente, colocado no referencial teórico global das ações da SME: o respeito igualitário às posições dos diferentes sujeitos da escola.

Assim, retomamos as verbalizações constantes do documento *Abordagem por Eixos Temáticos*, que compuseram um corpo de falas, sobre o qual aplicamos as técnicas de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), não utilizadas, originalmente, na pesquisa de construção da proposta, a fim de identificar suas novas categorias de análise e sugerir novas interpretações ou reafirmar o que já foi apresentado nesse documento. Para tanto, as verbalizações passaram por uma revisão a partir de duas categorias gerais ‘a priori’, em um processo dedutivo de categorização: ‘Referências ao trabalhador: relações trabalhador-trabalhador, trabalhador-formação, trabalhador-carga horária, trabalhador-salário, trabalhador-ambiente’ e ‘Referências curriculares e pedagógicas: aulas, alunos, horário letivo, avaliação, disciplinas, comunidade externa’.

Tal revisão intentou garantir respeito aos critérios de pertinência, exclusividade, homogeneidade e, particularmente, o de exaustividade do conteúdo do documento em relação às categorias a serem construídas, conforme preconizado pela Análise de Conteúdo empregada. Assim, identificamos um grupo de falas relacionadas à primeira categoria e objeto da presente discussão. No interior dessa categoria prévia dedutiva, realizamos um processo indutivo que permitiu a compreensão das singularidades, pela definição de temas, e o estabelecimento de um fator comum, pela constituição das categorias, que explicou algumas singularidades em um conjunto coeso (BERNARDES, 2011).

O projeto da Eaja, a partir dos pressupostos adotados, logrou reestruturar toda uma proposta de Educação para Jovens e Adultos na RME, sistematizada, coletivamente, em diversos documentos e relatórios de pesquisa (GOIÂNIA, 2004). A análise proposta neste artigo refere-se a uma visão crítica sobre uma pequena parcela desse trabalho e num momento bem posterior à sua ocorrência, o que nos beneficia com uma visão panorâmica privilegiada e em nada desmerece as conquistas realizadas. É nesse espírito que nos propomos a apresentar o que se segue.

O documento 'Abordagem por Eixos Temáticos' nos aponta cinco eixos, a saber, 'Organização Administrativo-Pedagógica', 'Relacionamento Humano', 'Organização Curricular', 'Valorização Profissional', 'Política e Estrutura Material/Financeira', a partir de uma tematização das verbalizações obtidas junto às escolas. Cada um desses eixos recebeu uma síntese registrada no documento final da pesquisa como mote às discussões e encaminhamentos que se seguiram (GOIÂNIA, 2004). É a partir dessas sínteses que empreenderemos as análises que se seguem.

Encontramos no eixo 'Organização Administrativo-Pedagógica' a reunião de dados que abordam a problemática da realidade escolar do ponto de vista técnico-administrativo, ou seja, aspectos como a necessidade de melhorar o atendimento da demanda escolar, sem, entretanto, negligenciar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, a qual tem relação com a carga horária, o número de alunos por turma, o trabalho coletivo e a própria estrutura organizacional do currículo.

O documento 'Relacionamento Humano' agrupou dados tais como a solicitação de maior participação e compromisso do setor administrativo, da comunidade, do professor e do aluno dentro da escola em um relacionamento mais harmonioso, o respeito às diferenças e a realização de trabalho pedagógico significativo, crítico e dinâmico para diminuir a evasão.

'Organização Curricular' representou a preocupação da comunidade escolar em construir uma proposta curricular coletiva partindo da realidade vivenciada, contemplando questões como avaliação, metodologias e base

curricular. Os dados apontaram para um currículo inovador, dinâmico, flexível, humanizador e com metodologias diversificadas, capaz de possibilitar ao educando interferir de forma crítica na realidade, valorizando as relações escola/mundo do trabalho/cultura, bem como o trabalho coletivo.

‘Valorização Profissional’ tratou das condições laborais do trabalhador (administrativo e docente) na escola e da formação. Argumentou que a formação continuada dos profissionais da educação deve se dar por meio de cursos, oficinas, trocas de experiências, momentos individuais e reuniões periódicas (quinzenais e mensais) de estudo na escola e nas Unidades Regionais. Neste Eixo foram também abordadas questões sobre o plano de carreira dos trabalhadores administrativos.

O último eixo abordado, ‘Política e Estrutura Material/Financeira’, assinala que as questões abordadas apontaram para a necessidade de democratização das ações empreendidas dentro da RME, bem como, para a adequação da estrutura material às necessidades da Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos (GOIÂNIA, 2004).

A Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) empreendida neste trabalho, a partir do conteúdo da pesquisa original, apontou, em alguma medida, resultados gerais bastante semelhantes àqueles obtidos nos trabalhos originais, a despeito das diferenças entre as metodologias, da existência de categorias diferentes e da pré-definição das duas categorias teóricas de análise (‘Referências ao trabalhador’ e ‘Referências curriculares e pedagógicas’), o que exclui desta reflexão os conteúdos que se referiram a questões que não estavam diretamente ligadas ao trabalhador. As novas categorias identificadas, as quais não coincidiram com as categorias do trabalho original, foram: ‘Garantir quadro profissional adequado’, ‘Deficiência comunicativa e democratização dos processos e das relações’, ‘Condições objetivas de trabalho inadequadas’, ‘Direitos trabalhistas/Estabilidade financeira’ e ‘Oferta/exigência de qualificação profissional adequada’.

Assim, a categoria ‘Garantir quadro profissional adequado’ apontou a necessidade de ampliação do quadro funcional e a adequada substituição de licenciados, a fim de que haja continuidade eficiente dos trabalhos, bem como a importância da existência de equipes multidisciplinares para apoio às escolas. Essa síntese mostra-se como algo que não figurou, explicitamente, entre as sínteses do Projeto Eaja.

‘Deficiência comunicativa e democratização dos processos e das relações’ denunciou uma deficiência de comunicação entre os órgãos centrais e as escolas, assim como dentro da própria escola entre professores, o que omite informações essenciais e perturba o desempenho das funções por cada trabalhador escolar. Ainda manifestou preocupação com o fato da proposta da SME ser apenas aparentemente democrática, afirmando ser indispensável

a participação coletiva na construção do currículo e que as mudanças na escola apenas são possíveis se todo o coletivo participa ativamente e se direitos e deveres são equivalentes, seja no que se refere ao horário de entrada e saída, seja no que tange às relações pessoais, solicitando-se a oferta de cursos que possam contribuir com a humanização das relações. Esta pode ser uma síntese subsumida ao eixo 'Política e Estrutura Material/Financeira', ao ser mencionada a necessidade de democratização dos processos, uma vez que a comunicação e compartilhamento de informações são essenciais a um processo democrático. Também está diluída nos eixos 'Organização Administrativo-Pedagógica' e 'Organização Curricular', uma vez que tais eixos exibem a preocupação com um trabalho coletivo na construção do currículo e nos afazeres dentro da escola, e no eixo 'Relacionamento Humano', que trata da harmonia dos relacionamentos e do respeito às diferenças, ressentindo-se de sua falta na escola e do pequeno reconhecimento do outro como pessoa humana.

A categoria 'Condições objetivas de trabalho inadequadas' apresentou uma preocupação com o número de alunos por turma, com a garantia de planejamento semanal, inclusive como parte integrante das 800h e 200 dias letivos, e com a existência de equipamentos adequados e de jornada de trabalho confortável. Também registrou que os bebedouros, os ventiladores e os banheiros estão sem manutenção, as salas são quentes e mal iluminadas e que não há espaço adequado para a Educação Física. As manifestações aqui presentes deixaram claro serem tais aspectos essenciais ao bem-estar e ao desempenho eficiente das funções do trabalhador escolar. Tais elementos figuram no eixo 'Política e Estrutura Material/Financeira' e foram contemplados também no eixo 'Organização Administrativo-Pedagógica', o qual entende, inclusive, ser o planejamento semanal um aspecto do trabalho coletivo já anunciado na categoria 'Deficiência comunicativa e democratização dos processos'.

Em 'Direitos trabalhistas/Estabilidade financeira' há uma exigência pela implantação do plano de carreira do trabalhador administrativo, com necessário aumento salarial e estabilidade em um mesmo local de trabalho, solicitando que professores e administrativos tenham os mesmos direitos e deveres, inclusive no que se refere às questões trabalhistas, e que se garanta a manutenção dos valores recebidos pelos trabalhadores, ainda que haja redução da jornada de trabalho, no novo currículo ou do número de turmas na escola em decorrência da evasão. Percebemos que as ideias presentes nesta categoria podem ser encontradas, também no eixo 'Valorização Profissional', que aborda a preocupação dos trabalhadores com o plano de carreira e com aspectos laborais genéricos, pertencentes, também, à categoria 'Condições objetivas de trabalho inadequadas'.

A categoria 'Oferta/exigência de qualificação profissional adequada' é aquela que agrupa o maior número de falas, e manteve-se inalterada

durante todo o trabalho de análise, não incorporando novos temas ou desincorporando o que já estava sob sua guarda, e apresenta a solicitação de cursos e momentos de formação contínuos, planejados de forma ampliada ou conforme as necessidades específicas de cada escola e cada segmento escolar, a fim de auxiliar o trabalhador na superação de suas dificuldades e possibilitar a adequada implementação da nova proposta curricular, inclusive com cursos específicos por área e interdisciplinares, preferivelmente, em horário de trabalho. Ficou clara a importância dada à participação em congressos e o diálogo com a universidade na organização de cursos, bem como a necessidade de que pessoas qualificadas estejam à frente da formação e do apoio escolar. Também foi mencionada a necessidade de curso que exija qualificação específica. Esta categoria está contida no eixo 'Valorização Profissional', que também aborda questões relativas ao plano de carreira dos trabalhadores escolares.

Não há comparação absoluta possível entre o que foi realizado anteriormente pela SME e o que se faz neste momento. Contudo, é possível estabelecer-se um paralelo que nos permite observar certa aproximação dos resultados, bem como alguns distanciamentos.

Atécnica de Bardin (1977) exige respeito aos critérios de homogeneidade, exaustividade, exclusividade e pertinência. Percebemos que o trabalho empreendido pela SME carece de tais pré-requisitos e isso fica evidente quando identificamos elementos comuns a diferentes eixos, elementos que poderiam ser unificados em um único eixo ou que poderiam ser separados em eixos diferentes.

Em razão das categorias teóricas que definimos 'a priori', ficaram excluídas de nosso trabalho questões relativas a metodologias de ensino-aprendizagem, organização curricular, avaliação, evasão escolar, adequação das aulas e das disciplinas, comportamento dos alunos, horário letivo e comunidade externa local, elementos que surgiram de forma, mais ou menos dispersa no interior dos cinco eixos construídos pelo trabalho original. Entretanto, isso não comprometeu os objetivos deste trabalho, mas, ao contrário, evidenciou o acerto das categorias teóricas, uma vez que tais elementos foram, eficientemente, excluídos durante a análise dos registros.

Assim, a categoria 'Garantir quadro profissional adequado', por nós encontrada, apareceu como a única sem paralelo entre os eixos do Projeto Eaja, figurando como algo que, aparentemente, passou despercebido pela análise original.

Em nossa análise, a categoria 'Oferta/exigência de qualificação profissional adequada' aparece com o maior número de menções. Tal importância ficou evidente, também, nos trabalhos da SME, que, de forma geral no documento final da pesquisa Eaja (GOIÂNIA, 2004), dedicou-lhe

especial atenção, destacando a necessidade da formação continuada, tema recorrente nas falas, conforme podemos conferir abaixo:

A formação continuada é que poderá suprir informações (...) A valorização profissional é que poderá assegurar a dedicação e o compromisso (...) Nenhuma transformação se efetivará sem amplo debate (...) Referenciais teóricos e formação integral para todos os eixos, que tenham por intuito a construção da práxis educativa (GOIÂNIA, 2004, p. 24).

É explícito o desejo de que esta formação ocorra numa estreita relação com a prática cotidiana, com acompanhamento sistemático ao fazer pedagógico, para que se possa garantir retorno dessa ação ao trabalho efetivo em sala de aula, conforme podemos observar nas falas abaixo:

As pessoas responsáveis pelo grupo de formação deverão fazer a abordagem utilizando o referencial teórico condizente com a proposta (...) a formação dos profissionais é imprescindível para que as mudanças aconteçam. É através dela que os professores podem refletir sobre sua prática, avaliar e conhecer outra e propor mudanças autonomamente, sentindo-se sujeitos desse processo histórico [...] A formação dos profissionais deve ser compromisso assumido pela SME. Assegurar e ampliar a participação em congressos, seminários e palestras (...) O professor do noturno precisa de uma formação compatível com a realidade do noturno (...) os profissionais precisam de momentos para a troca de experiências práticas e vivenciadas de acordo com a realidade do noturno (GOIÂNIA, 2004, p. 24).

Os mesmos elementos apareceram na Análise de Conteúdo ora realizada, indicando grande similitude entre os resultados obtidos por nós e pela SME, o que dá maior sustentabilidade às conclusões obtidas com o estudo de caso a seguir.

Parte II - O caso da escola municipal 'Flor do Cerrado'

A primeira parte deste artigo faz referência ao processo vivido pela equipe de coordenação da EJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), para a elaboração de uma proposta específica para o trabalho com essa modalidade. Esta segunda parte é proveniente de um estudo de caso (GOMES, 2006) que buscou verificar o alcance dessa proposta no interior da 'Escola Municipal Flor do Cerrado'. Este é um convite para compartilharmos essa experiência e conhecermos as duas faces do trabalho empreendido na RME: a construção da proposta e sua materialização.

A experiência da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia aponta para uma atuação aproximada da realidade dos educandos, ao mesmo tempo em que oferta a continuidade da formação escolar para além da alfabetização, alcançando todo o Ensino Fundamental.

A proposta da Eaja da SME de Goiânia é um caminho construído a partir das experiências, das solicitações e das escutas da realidade vivida pelas escolas, que, embasada numa perspectiva dialética do conhecimento sócio-interacionista e pautada nos princípios da Educação Popular, possibilita ampliar a percepção da relação entre o mercado de trabalho e a lógica dos mecanismos do mundo do trabalho.

Impelida por esse contexto, essa investigação teve como *objetivo* entender como estavam se dando as relações entre a proposta de educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia e o Projeto Político-Pedagógico proposto pelas escolas dessa rede, entendendo-se o Projeto Político-Pedagógico como expressão das concepções e das ações intencionadas pela comunidade escolar. O alcance desse objetivo foi buscado por meio de um *estudo de caso*: o da ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ (EMFC)⁵, localizada no bairro ‘Canto Goiano’⁶ em Goiânia.

A ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ tornou-se *lócus* desse *estudo de caso* por ser apontada, pela Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, como uma, dentre as 12 Escolas de Eaja da RME de Goiânia, que mais vinha se esforçando para corresponder à “Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia”. Esta é a razão porque foi *escolhida* como *ambiente natural* de pesquisa ou *lócus* privilegiado dessa investigação.

Optou-se, nesse trabalho de pesquisa, pela investigação *das relações existentes entre a proposta da Eaja da SME e o projeto político-pedagógico de educação proposto pela EMFC a seus alunos adolescentes, jovens e adultos da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do turno noturno, entre 2001 e 2005*. Emergem daí duas questões *centrais*: 1) como se deu, entre 2001 e 2005, a educação dos adolescentes, jovens e adultos na ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’?; 2) Será que a Eaja que aí se deu, neste período, correspondeu ao que foi proposto pelo projeto da SME para as escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia? Isso necessitava ser investigado e encontramos no pensamento gramsciano (GRAMSCI, 2004) uma ideia que nos colocou em alerta quanto à postura adotada ao se observar a escola, assim como nos possibilitou melhor entender o que foi notado sobre essa escola. Para o autor, devemos estar cômicos da separação entre a escola e a vida ao criticarmos seus programas e organização curricular, sob o risco de tornarmos inócua qualquer proposta que se faça para a superação de tal condição. Foi com o objetivo de resgatar a participação ativa do aluno e de religar a escola à vida que a proposta para

⁵A identidade da escola investigada foi preservada. O nome a ela conferido é fictício, pois o que este estudo revela não está ligado apenas a esta escola, mas a um projeto maior onde ela se insere.

⁶O nome do bairro também é fictício.

a Eaja foi construída e foi com esse olhar que nos dirigimos à EMFC, o que indicou a necessidade de discutir o que se entende por Projeto Político-Pedagógico e por educação para adolescentes, jovens e adultos.

A nova LDB, Lei nº 9.394/96, prevê, no seu Art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Este preceito legal leva às escolas a tarefa de sistematizar o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e refletir sobre sua intencionalidade educativa como uma de suas principais tarefas. Na EMFC, o comentário da professora Aroeira faz perceber o esforço empreendido e as barreiras que ainda precisam ser transpostas para a efetivação de um PPP, realmente, participativo.

Tudo é feito pelo grupo, pelo coletivo de professores, todas as questões pra serem aprovadas ou pra estarem definitivamente no PPP elas são discutidas com os três turnos. [Porém], na verdade, o PPP, ele tem mais a participação de professores e funcionários administrativos da escola do que de alunos, porque geralmente ele é elaborado e discutido no período que antecede o início do ano letivo...⁷

Sobre a elaboração do PPP da EMFC a diretora afirmou que “teve uma participação muito bacana de todos.”⁸ Mas pelo questionário respondido pelos professores, somente um afirmou conhecer o PPP da ‘Escola’ e, dentre os quatro alunos entrevistados, três desconheciam sua existência e somente um informou “saber” que ele existia: “a diretora chegou na nossa sala, da 8ª série, e explicou como que é o projeto, foi muito bom.”⁹ A contradição entre estas informações expressa, em parte, as contradições que permeiam as relações no interior da EMFC. Elas vão direcionar, portanto, para a compreensão da verdadeira função do projeto político-pedagógico no interior da ‘EMFC’ e para a relação entre o PPP, as ações desta ‘Escola’ e a proposta da Eaja da SME.

O projeto político-pedagógico deve ser um instrumento de luta, de enfrentamento das contradições inerentes à prática pedagógica escolar, explicitadas coletivamente. Nesta perspectiva, Veiga (2004, p. 15) afirma:

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

⁷Entrevista- 3 de 24/11/2005.

⁸Entrevista- 1 de 25/10/2005.

⁹Entrevista- 8 de 13/12/2005.

A proposta pedagógica construída para a Eaja, na busca da almejada autonomia e qualidade aventadas por Veiga (2004) e requeridas nas inúmeras reuniões de constituição da Base Paritária que a antecedeu, estruturou suas bases filosóficas e metodológicas em um modelo criado pela própria SME, em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG), em início dos anos 90 do século passado, o Projeto AJA (MAMEDE; SILVA; BARBOSA, 2004; CUNHA; RODRIGUES; MACHADO, 2007). Todo o referencial teórico do Projeto AJA, por sua vez, assentava-se nos pressupostos freireanos da Educação Popular (FREIRE, 1987). O conceito de Educação Popular está ainda hoje marcadamente relacionado com a experiência educacional vivida no Brasil na década de 60. “O período que antecede esta década, reconhecia a expressão ‘Educação Popular’ como universalização do ensino elementar, incluindo neste processo a defesa dos programas de educação de adultos” (MACHADO, 1997, p.13). O contexto político vivido no país a partir da década de 60 reforçou ainda mais a importância daquela experiência educacional implementada por Paulo Freire.

A adjetivação ‘popular’ deslocou-se do destinatário para o conteúdo político da educação, aparecendo como legitimamente digna de tal qualitativo apenas a educação ‘produzida pelas classes populares ou para as classes populares em função de seus interesses de classe’ e, de preferência, realizada através de um processo informal inserido e confundido com a vida cotidiana das camadas populares (PAIVA, 1984, apud MACHADO, 1997, p.13).

A experiência de educação popular idealizada por Paulo Freire era direcionada para o adulto analfabeto, necessitando, hoje, ser ajustada para a inclusão do adolescente e do jovem que se encontram fora da faixa etária escolar, assim como garantir a continuidade de sua formação escolar para além da alfabetização. A história da modalidade do ensino adulto explica a sua ampliação aos jovens e até adolescentes. Na verdade, ela é o resultado de uma demanda social. Segundo Paiva (1984, apud MACHADO, 1997, p.15), esta ampliação já está presente na política educacional brasileira desde 1950, pelo lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Hoje já está também incorporado às referências à categoria de ensino para o adulto, também o adolescente e o jovem. Isto se deve ao

Avanço significativo das evasões e repetências nas séries iniciais da Primeira Fase do Ensino Fundamental, no diurno, bem como, o ingresso precoce no mercado de trabalho, o que têm contribuído para a chegada cada vez mais prematura destes ao Ensino Noturno (MACHADO, 1997, p.15).

Foi na perspectiva, portanto, de uma educação construída com e para os seus sujeitos, considerando a ampliação dessa demanda, que esse estudo

trabalhou com essa categoria de educação. Foi nessa direção que caminhou a pesquisa intervencionista intitulada “A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos (Eaja) da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo”, iniciada em 2001, que culminou com a aprovação, pelo CME, de uma proposta intitulada: “Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia”, datada de 22 de junho de 2005 (GOIÂNIA, 2005, p.7-9).

O olhar da Diretora da EMFC, professora Esmeralda, sobre o momento de inclusão da “Base Curricular Paritária”, na prática educativa dos professores de Eaja da SME de Goiânia, assinala a necessidade dessa discussão. Segundo ela, as discussões desencadeadas para introdução dessa “Base” provocaram uma grande polêmica, durante a elaboração da proposta. A professora Esmeralda expressou um desses momentos assim:

Não sei se foi em 1996 ou 1999... Eu participei, (...) eu era coordenadora do noturno, como delegada; a gente opinava, era uma “cachorrada” danada... Mas eu acho que [a polêmica] veio só acrescentar... Sou (...) a favor, acho importantíssimo (...) as disciplinas terem o mesmo peso, (...) o mesmo valor. Acho que isso ajudou demais o trabalho coletivo. (...) Favoreceu o trabalho interdisciplinar, porque eles [os professores] estão com o mesmo número de aulas, estão fazendo o mesmo projeto, estão o tempo todo na escola. Era difícilimo. Eu mesmo sei, que eu sou profissional de artes; eu ia na escola uma vez na semana, pegava a coisa andando. (...) O pior era [a reclamação] do professor: (...) a matéria dele era [sempre] mais importante que a do outro. Na rede inteira (...) a gente (...) escutava: (...) Português e Matemática são as [disciplinas] mais importantes; como é que Artes, Educação Física vai se igualar? (...) [A gente terá] que reformular todo o conteúdo pra ser trabalhado numa grade paritária. Então, o que a gente vai peneirar? O que é mais importante? O que a gente quer? (...) O que que as matérias que tinham mais conteúdos pra serem trabalhados [deverão] fazer? Dividir os conteúdos, trabalhar junto com outro professor?¹⁰

Esta fala sintetiza elementos suscitados com a introdução da ‘Base Curricular Paritária’ e nela percebe-se também o quanto os professores resistem a uma ruptura com a educação tradicional, ‘bancária’. Por essa razão é que se pode indagar se a humildade, “fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade”, (FAZENDA, 2005, p.15) encontra-se nesse questionamento dos professores de EJA.

A busca por uma alternativa que contemple as especificidades dessa modalidade de educandos tem trazido para o contexto atual a experiência de educação popular vivida no Brasil na década de 1960. É nesse contexto

¹⁰Entrevista -1 de 25/10/2005.

que se inscreve a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja) da Rede Municipal de Educação de Goiânia, foco dessa investigação, pois essa Rede vive uma experiência embasada na concepção de educação popular, tendo como princípio a fusão do conhecimento à vida e da educação à cultura. A aluna Dália, da 8ª série, confirma essa perspectiva em seu relato: “Nas aulas, os professores trabalham ligando a matéria com o dia-a-dia. Eles procuram ligar a matéria ao nosso cotidiano. É muito bom. A gente aprende mais e melhor”¹¹.

Em pesquisa documental feita por meio das atas de resultados anuais da ‘EMFC’, verificou-se o número de alunos, da 5ª a 8ª série do ensino noturno, matriculados, transferidos, retidos e aprovados, ano a ano, durante o período de 2001 até 2005. Esse levantamento trouxe dados quantitativos que foram significativos e as informações apresentaram resultados expressivos que indicam serem decorrentes da pesquisa intervencionista que estava sendo realizada pela DEF-AJA, para a construção da proposta.

Dentre os resultados obtidos, a mais importante informação coletada é relativa aos anos 2003 e 2004. Observou-se que não houve reprovação e que, ao mesmo tempo, houve o surgimento do ‘avanço’¹². Esta foi uma importante informação, pois revelou a presença de algum fator novo que contribuiu para que isso pudesse ocorrer. Os anos de 2003 e 2004 foram os de maior desempenho da pesquisa na EMFC e de obtenção de resultados dela decorrentes, pois a pesquisa se intensificou, com intervenção efetiva nas instituições escolares, a partir de 2002. Esse fato justifica os resultados obtidos, tanto pelo aumento expressivo de aprovação, quanto pelo aparecimento do ‘avanço’, pois houve um grande incentivo na utilização de estratégias para a permanência do aluno na escola e o ‘avanço’ é um procedimento que valoriza o conhecimento que o aluno adulto já possui. A compreensão desse fato se dá por meio do envolvimento da ‘EMFC’ com a pesquisa intervencionista proposta pela SME no período de 2001-2004. A fala da professora Violeta, coordenadora pedagógica da EAJA dessa Escola expressa isso:

Eu acho que a partir desse projeto o professor da EAJA começou a tomar consciência de que precisava haver uma mudança no currículo, na forma de transmitir esse currículo pro aluno [referindo-se ao conteúdo]; então, de lá pra cá a gente tem percebido que o currículo está muito voltado pra realidade do nosso aluno e que há muito mais participação do aluno, o aluno tem participado do processo de aprendizagem muito mais do que antes da pesquisa.¹³

¹¹Entrevista- 5 de 06/12/2005.

¹²Estratégia para a garantia do acesso e permanência do aluno na escola, prevista na resolução 001, de dezembro de 1998 e 003 de janeiro de 1998, do Conselho Municipal de Educação de Goiânia. Avanço é a promoção do aluno para a série seguinte a qualquer momento do ano letivo, mediante comprovação de sua capacidade pela equipe de professores da escola, tendo como base as normas curriculares estabelecidas.

¹³Entrevista-10 de 15/02/2005.

Em 22 de junho de 2005 foi aprovada a Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da RME de Goiânia. Atualmente, todas as escolas da rede estão envolvidas com a implementação da proposta, cada uma com seu ritmo, suas dificuldades e limitações. Porém, todas sabem que o trabalho com a Eaja possui suas especificidades e que o atendimento a elas é possível, mediante algumas ações, mas, principalmente, mediante o amadurecimento de cada unidade escolar, a mudança de suas atitudes, de seu compromisso com o trabalho proposto e a percepção do espaço de sua autonomia.

Considerações finais

A realidade escolar não é e nem pode ser dissociada da comunidade à qual pertence, a fim de poder representar os anseios daqueles aos quais se propõe a atender, reconhecendo nos educandos e educandas a representatividade mais significativa desta comunidade dentro da escola (MAMEDE, 2004). Para concretizarmos objetivos educacionais amplos, devemos pressupor a articulação integrada entre os diversos segmentos escolares, sua participação ativa e um certo grau de predisposição e vontade para se descobrir e aceitar o novo ou se reconstruir e ressignificar o velho, algo inerente ao perfil assumido por educadores comprometidos com a valorização do processo ensino-aprendizagem e com um projeto político de sociedade. Assim, o projeto Eaja buscou reforçar essas características e, com isso, construir o novo, e dar novos significados ao já existente. Foi nessa perspectiva que se possibilitou a todo o coletivo escolar a participação na formulação de um novo currículo através de entrevistas, reuniões, assessorias, plenárias, problematizações, grupos de estudo e discussões, em um movimento originado na própria escola, através de uma relação dialética na qual se buscou conhecer e atender as necessidades do educando e valorizar sua realidade enquanto ponto de partida e chegada da nova proposta (GOUVÊA, 1996; GOIÂNIA, 2002).

O projeto Eaja assumiu por princípios tomar o educando e o educador como sujeitos do processo educativo; considerar a realidade do educando no processo de ensino-aprendizagem; ter um caráter de construção social do conhecimento; articular os saberes, superando sua fragmentação com uma perspectiva crítica e de transformação social; considerar o sujeito na sua totalidade, abordando os aspectos físico, afetivo, cognitivo, sócio-cultural, econômico, político, filosófico e ético. Ele foi entendido como ação, caminhada, princípios e valores que se constroem para/com cada grupo, em cada realidade escolar de forma diferenciada, tudo que constitui o caminho que percorremos na escola com vistas aos objetivos e finalidades que queremos alcançar, um processo dinâmico, aberto e flexível (GOIÂNIA, 2002).

Ainda que os métodos utilizados pela equipe de pesquisa da Eaja não tenham seguido os princípios preconizados pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que tenha ocorrido excessiva sobreposição entre os eixos temáticos construídos por ela e que uma categoria em nosso trabalho não tenha encontrado paralelo no trabalho original, figurando como um novo elemento a ser debatido, os resultados obtidos pela SME não são desalentadores. Ao avaliarmos o documento final da pesquisa (GOIÂNIA, 2004) e compreendermos o contexto e os objetivos mais gerais do esforço empreendido, concluímos que as reflexões realizadas deram conta, em grande parte, dos problemas difusos nos eixos e que os resultados conquistados foram bem maiores que a busca de respostas objetivas e a simples aplicação rigorosa de uma técnica científica, alcançando o sentido da participação ativa e da autonomia preconizadas, mas tão pouco permitidas aos trabalhadores da Educação, e (in)surgindo como algo que extrapolou os limites de uma pesquisa, na direção de uma ação formativa, como requerem os pressupostos de uma pesquisa participante (BRANDÃO, 1999).

Em que pesem os descompassos que foram apontados entre propostas e práticas, intenções e gestos, vontade de fazer e condições objetivas de realização, deve-se reconhecer que a EMFC dá passos significativos em direção a mudanças e ao atendimento às necessidades dos alunos de Eaja que ela vem recebendo. Percebemos um esforço no sentido de encaminhar um projeto educativo diferente, procurando encontrar o caminho da autonomia na busca do atendimento às especificidades da Eaja.

Acima de tudo, os esforços da EMFC ilustram questões que figuraram no trabalho original da SME e foram reafirmadas na análise que empreendemos. Assim, a categoria ‘Oferta/exigência de qualificação profissional adequada’ parece, mais uma vez, se fazer presente, na medida em que as dificuldades de implementação da nova proposta apenas poderão ser superadas por aquilo que os próprios agentes do processo educativo já haviam, tempos atrás, previsto: a constituição de uma formação continuada significativa e do amplo debate, ambos pautados em uma análise de demanda e nas especificidades da Eaja e da própria escola. Há que se ressaltar a estreita relação entre tal categoria e aquela definida como ‘Condições objetivas de trabalho inadequadas’, pois a competência profissional, por mais burilada e desenvolvida que seja, sempre encontrará dificuldades para se manifestar em um ambiente inóspito, que não propicie o apoio e o suporte adequados (ABBAD *et al*, 2012; FERREIRA; ABBAD, 2013; LOIOLA, *et al*, 2006).

Por meio, pois, dos intentos revelados, a “Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia” traz em si as diretrizes e normas que a orientam, mas, principalmente, uma posição política problematizadora presente no

contexto que a ela deu origem, o que significa, por sua vez, um diferencial que poderá contribuir para o avanço da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da RME de Goiânia, bem como poderá, simultaneamente, contribuir para a discussão da necessidade do delineamento de um espaço maior e mais democrático para a EJA no país.

A experiência vivida pela EMFC demonstrou que essa proposta a inseriu em uma dinâmica de reflexões e discussões, que se dava durante as reuniões pedagógicas e nas noites de estudo dos professores, direcionando a sua prática. A EMFC demonstrou ter compreendido que precisava tomar um direcionamento para atender de forma específica a esses alunos e esse parece ser o caminho que a EMFC vem procurando seguir, ou seja, um caminho de mudanças, de busca de alternativas que respondam às suas necessidades, apesar das contradições e dos conflitos. Pode-se afirmar, portanto que a EMFC possui forças que a direcionam para a transformação e a afastam do lugar da acomodação.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G., et al. Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. In: _____. **Medidas de avaliação em TD&E**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 244-263.

ARROYO, Miguel (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

ARROYO, M. G. Formação Docente: dilemas contemporâneos. **Revista Extra-Classe**, n.2, v.2, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/761.pdf>>. Acesso em jan. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BERNARDES, A. **Quanto às categorias e aos conceitos**. Revista Formação Online, n. 18, v. 2, p. 39-62, jan./jun., 2011.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/96.

CUNHA, A. M. B.; RODRIGUES, M. E. de C; MACHADO, M. M. Alfabetização de jovens e adultos: política pública e movimento popular. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 19-38, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a03v2771.pdf>>. Acesso em: dez. 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FERREIRA, R. R.; ABBAD, G. Training Needs Assessment: Where We Are and Where We Should Go. **BAR**, v. 10, n. 1, p. 77-99, Jan./Mar. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

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

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. **A construção de uma proposta de educação para adolescentes, jovens e adultos pelos sujeitos do processo educativo**: Relatório Final. Goiânia: SME, 2004.

_____. **Projeto Pedagógico 2002-2004**. Goiânia. 2002.

_____. **Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (PROJETO AJA)**. Goiânia, 1993 (mimeo).

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia, 2005.

GOMES, D. C. **A Escola Municipal Flor do Cerrado**: Uma experiência de educação de adolescentes jovens e adultos em Goiânia. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás), Goiânia, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2.

_____. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LOIOLA, E.; NÉRIS, J. S.; BASTOS, A. V. B. Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. In: BORGES-ANDRADE, Jairo; ABBAD, Gardênia S.; MOURÃO, Luciana et al. **TD&E em organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 114-136.

MACHADO, M. M. **Política Educacional para Jovens e Adultos**: A Experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997.

MAMEDE, W. (MAMED JR, W.). Educação de Jovens e Adultos: Discutindo uma identidade. *Guanicuns*, **Rev da Faculd de Educ e Ciências Humanas de Anicuns**, Anicuns/GO, v. 01, n. 01, p. 159-170, 2004b. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eja/identidadeeja1.pdf>>. Acesso em dez. 2009).

MAMEDE, W.; SILVA, V. A.; BARBOSA, M. C. da C., et al. Uma Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 17, p. 63-69, 2004.

MAMEDE, W. (MAMEDE JR, W.). Pedagogia Participante Emancipatória: Construção para a Liberdade. **Rev. Eaja-Revelando Nossa Lida História e Arte**, SME/Goiânia, n.03, p. 29-32, 2004a.

VEIGA, I. P. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Antídoto.1979.

Recebido em: 24/01/2013

Aprovado em: 17/06/2014

A CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS DE CONSUMO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO A MULHERES IDOSAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Caroline Stumpf Buaes

Doutora/IMED

carolinebuaes@gmail.com

Denise Maria Comerlato

Doutora/UFRGS

denise.comerlato@gmail.com

Johannes Doll

Doutor/UFRGS

johannes.ufrgs@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda o processo coletivo de construção de conhecimento a partir de uma pesquisa participante, realizada com mulheres idosas em um contexto popular, da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, cujo objetivo foi problematizar as relações de consumo e o uso do dinheiro. Com base nas ideias pedagógicas de Paulo Freire, que sustentam os princípios da educação popular, são analisadas interações dialógicas produzidas com as mulheres ao longo de 13 encontros e um reencontro do grupo. Os resultados sinalizam a potência das intervenções, com base em metodologias participativas para a construção de novos percursos de reflexão e tomada de decisão financeira. A prática educativa configurou-se como dispositivo de ampliação da autonomia das participantes, na medida em que oportunizou a leitura crítica dos mecanismos que as impulsionam a consumir e das suas práticas de consumo.

111

Palavras-chave: Idosos. Educação Popular. Educação para o Consumo. Educação Financeira.

ABSTRACT

The present article approaches the collective knowledge-building process unfolded during a participative research with elderly women from a popular region of the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The research aimed at problematizing consumer relations and the use of money. Based on the pedagogical ideas of Paulo Freire, which sustain the principles of popular education, we analyzed the dialogical interactions produced with the women in the course of 13 meetings and one group reunion. The results indicate the potential of interventions based on participative methodologies for the construction of new paths for financial reflection and decision-making. The educational practice became a device to increase the autonomy of participants as it enabled a critical interpretation of the mechanisms that give them impulse to consumption and their practices of consumption.

Keywords: Elderly. Popular Education. Consumption Education. Financial Education.

Introdução

Nossa preocupação, nesse trabalho, refere-se, sobretudo, ao estudo da construção coletiva de conhecimentos por idosos com baixa escolaridade e de contextos populares acerca de suas práticas de consumo. O interesse nessa problemática se deve ao fato de que os idosos, até pouco tempo atrás, não eram vistos como consumidores, principalmente por causa do seu suposto reduzido poder econômico e sua pequena representatividade na população brasileira. Mas esta situação sofreu algumas transformações na contemporaneidade.

No Brasil, o número de pessoas idosas, acima de 60 anos, está crescendo rapidamente. E, em razão da melhora de sua condição financeira provocada especialmente pelo aumento dos benefícios sociais nas últimas décadas, os idosos passaram a despertar o interesse de negócios voltados a atender as demandas desse segmento populacional. No contexto brasileiro, marcado pela dificuldade de acesso das gerações mais jovens em um mercado de trabalho precário e instável, pensões e aposentadorias tornaram-se importantes fontes de recursos para muitas famílias. A melhora da condição financeira dos idosos também passou a despertar especial interesse de diferentes instituições financeiras. Os órgãos bancários, através de suas publicidades, atraem milhões de idosos a cada ano para a contratação de créditos, sobretudo “o consignado”, levando ao crescente endividamento da população.

Portanto, o lugar ocupado nas configurações familiares, o consumo excessivo, a facilidade de obtenção de crédito e o endividamento atingem diretamente os idosos de classes populares. Nesse cenário, se torna importante pensar em intervenções educativas destinadas a esta fatia da população, potencialmente mais vulnerável por suas condições de idade e de classe social.

Com o objetivo de compreender como idosos pouco ou não escolarizados podem construir coletivamente novos conhecimentos acerca do uso do dinheiro e do crédito consignado, desenvolvemos uma pesquisa participante com mulheres idosas em um contexto popular da cidade de Porto Alegre. O estudo foi baseado em uma intervenção educativa para o consumo com base nos princípios da educação popular.

O texto segue evidenciando os principais aspectos metodológicos da pesquisa participante, apresentando também um breve desenho da intervenção pedagógica. Na seção destinada à análise das aprendizagens das participantes, nos deteremos a mostrar, por meio de um recorte longitudinal, como a construção coletiva dos conhecimentos foi se configurando como um processo de ampliação da autonomia dessas mulheres.

Fundamentação teórica

O desenvolvimento de práticas educativas com adultos e idosos no contexto brasileiro representa um grande desafio para os profissionais, uma vez que temos um elevado contingente populacional que apresenta uma baixa escolaridade e não se apropriou efetivamente da leitura e da escrita, uma das condições básicas para serem cidadãos participantes em uma sociedade letrada.

Segundo o IBGE (2012) no Brasil, no ano de 2011, 24,8% dos analfabetos tinham 60 anos ou mais. Os dados demográficos brasileiros sinalizam que o número de não-alfabetizados tende a se ampliar na medida em que a faixa etária aumenta. Conforme a PNAD (2012), entre aqueles que tinham de 15 a 19 anos de idade, a taxa de analfabetismo era de 1,2%, e de 1,6% dentre aqueles de 20 a 24 anos. Segue a taxa de 2,8% de analfabetismo no grupo de 25 a 29 anos, 5,1% de 30 a 39 anos, 9,8% de 40 a 59 anos, e alcançava 24,4% dentre aqueles de 60 anos ou mais de idade. Embora os dados demográficos apontem para uma redução do analfabetismo e o aumento da escolaridade da população brasileira nos últimos 10 anos, é preciso considerar que esses índices atingem especialmente os jovens de 15 a 24 anos de idade (IBGE, 2012). Logo, esses resultados demonstram que não há mudanças significativas na escolarização das pessoas adultas e idosas.

Tendo em vista a escolarização da população, é preciso pensar que as ações educativas, voltadas às classes populares, sejam sustentadas por estratégias didáticas que oportunizem a participação dos sujeitos, não fazendo da condição de exclusão/inclusão da escola uma impossibilidade. Nesse sentido, esse trabalho retoma ideias de Paulo Freire, por considerá-las um referencial significativo para pensarmos práticas pedagógicas com idosos de classes populares, e destaca as problemáticas do consumo e endividamento enfrentadas por esse grupo na contemporaneidade.

Como bem pontuam Freire e Macedo (1990), ser analfabeto não elimina o bom senso para escolher o que é melhor para si. Nessa direção, as práticas devem ser baseadas, sobretudo, na oralidade. Com isso, não estamos afirmando que a realização de atividades que envolvam o registro escrito sejam dispensadas. O que realmente importa é que as intervenções educativas tenham, na sua base constitutiva, a relação dialógica que garanta a convergência de diferentes olhares como um encontro de possibilidades.

É a concepção de sujeito como um ser histórico-cultural - enraizado em um modo de vida social, em um espaço geográfico e econômico - que serve de base para a reflexão sobre a aprendizagem do adulto. A premissa principal das ideias pedagógicas de Freire está no entendimento de que quando nos descobrimos - compreendemos e sentimos - responsáveis por nossas

histórias, nos tornamos construtores e transformadores da nossa realidade, por meio de uma ação consciente, pensada.

Freire (1987) sublinha que é coletivamente que as pessoas não só resolvem os problemas, mas, mais do que isso, transformam as suas condições sociopolíticas. É nesse sentido que a educação pode “empoderar” os sujeitos, ampliar suas potencialidades e suas capacidades de intervenção social, quando estes não apenas se apropriam de novos conhecimentos, mas se reconhecem no lugar de sujeitos de saber e de direito ao saber.

Sobre a aprendizagem de adultos, McLaren (1999) sublinha alguns princípios que podem sustentar práticas educativas, destinadas a este segmento a partir das ideias pedagógicas de Paulo Freire. O autor destaca que o mundo é um objeto a ser compreendido e conhecido pela ação dos próprios educandos. Seus atos de conhecimento devem ser estimulados em seus próprios seres, experiências e necessidades. E o mundo deve ser abordado como uma realidade criada e transformável, oportunizando aos sujeitos estabelecer relações entre esta e as suas condições de vida, assim como criar novas realidades e possibilidades de ser.

Nessa mesma direção, Vóvio (2012, p. 17) destaca que:

O ponto de partida e ancoragem dos processos de aprendizagem reside na identificação e no reconhecimento do que os sujeitos desses processos educativos já sabem, do que são capazes de fazer e dos conhecimentos e modelos culturais situados de que lançam mão para agir no mundo. Esta diversidade se expressa de variadas formas: no modo como se manifestam, nos significados que atribuem ao processo de aprendizagem, na maneira como percebem a si e aos outros, em seus interesses, nas questões que afetam suas vidas e no modo como as percebem, bem como na maneira como se posicionam socialmente. Reconhecer essa diversidade e considerá-la como fundamento das ações educativas implica também compreender que, diante de novos aprendizados, as pessoas se reposicionam socialmente, modificando o modo como são vistas e aceitas e os modos como vêem a si mesmas, o que traz consequências para suas identidades.

Estes princípios da pedagogia de Freire expressam a concepção de sujeito que cria e transforma a si próprio, por meio da reflexão e da construção de sentidos para sua existência, porque tem consciência da sua atividade no mundo.

Em constante movimento de vir a ser a partir de como se está sendo, inscrito na temporalidade, o ser humano vive o presente como uma constante atualização do passado e projeção no futuro, reconhecendo-se como ser histórico. Para Freire (1987, 1992, 1996) é o reconhecimento de inconclusão e inacabamento que posiciona e implica o sujeito em um permanente processo social de busca. É a compreensão da história como possibilidade, e não como

determinismo, que mantém a certeza de que sempre vale a pena lutar pelo “ser mais” e de que é possível intervir e transformar a realidade.

Para Freire (1987, 1992), esse processo acontece quando os sujeitos sustentam o ponto de decisão de suas atividades em si mesmos, ultrapassando as “situações limite” que os aprisionam a uma realidade aparentemente imutável. No momento em que refletem sobre suas experiências, revelam-se dimensões concretas e históricas que os desafiam a buscar superação e construir “inéditos viáveis”, concebidos como um sonho que pode ir ganhando potência de realização.

Desse modo, a construção de conhecimento acontece em um processo no qual o sujeito desenvolve a capacidade de pensar para além do contexto imediato, ampliando a rede cognitiva de significados, de saberes e de compreensão das relações. Um processo que Freire (1987, 1992) denomina de ato de “ad-mirar” a realidade, isto é, a capacidade do sujeito distanciar-se dela como um ato de reflexão sobre sua ação no mundo.

Nessa direção, Freire considera o processo educativo como fomento para a construção de formas mais complexas de pensamento, a partir da vivência concreta do sujeito. Desse modo, o conteúdo intencionalmente ensinado é o mesmo conteúdo que problematiza a realidade.

Método

A pesquisa foi desenvolvida em um contexto popular e fundamentada nos princípios das metodologias participantes (BRANDÃO, 2006). A ação educativa intitulada “Curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado” foi construída com mulheres idosas que participavam de um grupo de terceira idade na cidade de Porto Alegre. A proposta de estudar a construção de conhecimentos de mulheres idosas de classes populares teve como intenção tornar a investigação algo mais do que unicamente “coleta de dados” sobre aprendizagem desses sujeitos. Também procurou, como pontua Brandão (2006), tornar o trabalho de pesquisa uma ação pedagógica capaz de dar voz às mulheres, legitimando seus saberes sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado. Assim, o trabalho de produção de conhecimento da pesquisa não se constituiu como funcional e utilitário, mas se tornou educativo.

Assumimos, em acordo com Brandão e Streck (2006), que este método busca produzir conhecimentos com os grupos para quem as dificuldades e os problemas do cotidiano se constituem como desafios, pois tem como objetivo criar melhores condições de vida. Sobreviver com pouco dinheiro em um contexto de pobreza, endividar-se em razão de empréstimos consignados, viver sem recursos para manter as necessidades básicas da vida em decorrência das dívidas são parte de uma realidade concreta para muitas idosas brasileiras.

Apesar de existirem derivações técnicas ou estratégicas, mais que modalidades teóricas, no que tange às pesquisas participantes (GABARRÓN; LANDA, 2006), um princípio deve orientar quaisquer outros: a produção de conhecimentos deve partir da realidade de vida concreta dos participantes da pesquisa, em suas diferentes dimensões e interpretações, em um processo desde o início dialógico. O propósito da investigação não é o de buscar explicações causais ou funcionais da vida social. É, sim, de compreender o significado das formas particulares da vida social, mediante a articulação sistemática das estruturas de significado subjetivo que regem as formas de agir das pessoas (GONSALVES, 2006). Dessa forma, o conhecimento científico é aqui concebido como uma construção social a partir das representações que os sujeitos têm da realidade, e essas podem ser diversas. Portanto, não se procura desenvolver um método que se aproxime da “verdade”, mas admite-se a partir deste ponto de vista, que existem múltiplas verdades e diferentes narrativas sobre a realidade.

Participaram da pesquisa sete mulheres com idades entre 59 e 78 anos. Essas tinham de um a oito anos de escolarização e rendas mensais - procedente de aposentadorias, pensões, benefícios sociais e trabalhos domésticos - que não ultrapassavam o valor de dois salários mínimos. De forma geral, as participantes da pesquisa sempre foram chefes de suas famílias e continuavam sendo o arrimo financeiro no caso da coabitação com filhos e netos.

Por meio da ação educativa, realizada em 13 encontros e um reencontro, com periodicidade de duas vezes por semana, procurou-se criar espaços de partilha de saberes por meio do diálogo, de forma que novos sentidos acerca de suas realidades pudessem ser produzidos em uma (re)leitura de mundo, talvez inédita e viável, abrindo-se, assim, uma possibilidade de transformação. Nesse sentido, um dos princípios que fundamentou a ação educativa foi a concepção de que ler o mundo refere-se sempre à percepção crítica do já lido e à interpretação de uma realidade mutável e dinâmica que não é, mas está sendo.

A intervenção teve como ponto de partida o saber já construído das mulheres em suas experiências de consumo, consideradas como “situações-limite” que as desafiavam. Essas situações, organizadas como temáticas geradoras, tinham a intencionalidade de propor às mulheres o reconhecimento de aspectos de sua realidade como problemáticas possíveis de serem solucionadas.

Começamos o percurso por meio do levantamento das expectativas das participantes em relação ao “Curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado”, e que teve como primeira inquietação compreender o que é o “consignado”. Outras questões levantadas pelas participantes foram: compreensão dos mecanismos de juros, das propostas de crédito

e do orçamento mensal. Ao longo dos encontros, diferentes estratégias metodológicas foram desenvolvidas, tais como: levantamento e sistematização de rendas e despesas; discussões sobre práticas de consumo; problematizações acerca do significado do dinheiro; análise de propagandas e propostas de crédito consignado; esclarecimento de conceitos, como taxas de juros; exercícios de simulação de contratação de crédito e de orçamento mensal.

Após sete meses da finalização da ação educativa, realizamos um reencontro com o objetivo de conhecer os efeitos da intervenção no grupo. Nesse, procuramos investigar situações cotidianas nas quais as participantes utilizaram os conhecimentos construídos no curso. Algumas experiências foram narradas e constituíram o marco inicial da análise: escolher prioridades para usar o dinheiro, ter dinheiro até o final do mês, planejar compras e formas de pagamento, recusar um crédito consignado e pesquisar preços antes de comprar. As narrativas do reencontro sinalizaram as aprendizagens consideradas mais significativas, uma vez que se referem a produção de novas respostas a situações de consumo. Entendemos que a participação no curso possibilitou às mulheres produzir novos conceitos, provocando tentativas de mudanças na sua realidade existencial.

O primeiro procedimento, realizado após a transcrição das gravações das narrativas produzidas no reencontro, foi uma cuidadosa leitura do conteúdo acerca dos eventos de consumo vivenciados após o curso. Procuramos identificar possíveis efeitos do mesmo na fala das participantes, que sinalizassem reflexões sobre as práticas de consumo e sobre as decisões financeiras. Por fim, percorremos as interações dos encontros do curso, procurando identificar, nas discussões, os elementos que tivessem relação com os conteúdos das falas selecionados do reencontro.

O elemento de descrição de dados foi a interação verbal entre as participantes. Buscamos, no campo da análise da conversação, o conceito de “turno de fala” que foi utilizado na sistematização das interações. Para Marcuschi (2003, p. 18) “[...] turno pode ser entendido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio”. As interações verbais selecionadas para compor o *corpus* do artigo estão organizadas por conjuntos de falas numeradas. Dessa forma, o turno está caracterizado pelo nome da participante¹ e o número que indica a sequência do diálogo. As transcrições foram cuidadosamente feitas e obedeceram a uma convenção baseada em Marcuschi (2003) conforme o quadro que segue.

¹Respeitando os aspectos éticos de pesquisas com seres humanos, cabe informar que os nomes das participantes citados neste artigo foram escolhidos por elas como forma de preservação de suas identidades. Os nomes fictícios utilizados são: Helena, Neide Maria, Lucia, Valentina, Miriam, Lili, Tainá.

Convenção	Significado
[[Falas simultâneas (quando iniciam turnos juntos)
[Sobreposição de vozes
/	Interrupções bruscas (quando alguém tem a fala interrompida pelo parceiro)
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte
(())	Comentários da pesquisadora

Neste artigo nos deteremos em analisar oito interações que se configuraram a partir da prática educativa e que oportunizaram mudanças de postura em relação às práticas de consumo.

Problematização das práticas de consumo: planejamento e decisão financeira

Nessa seção do texto apresentaremos o processo de construção coletiva de conhecimentos acerca do planejamento do consumo, considerado como um importante saber. Os conhecimentos construídos pelo grupo fundamentaram-se na busca de solução para duas problemáticas centrais levantadas ao longo dos encontros: 1) saber quanto se gasta nas compras diárias, principalmente no pão de todos os dias; 2) não comprar por “impulso”², especialmente com o uso da caderneta, prática comum nas vendas, armazéns e vendedores ambulantes do contexto pesquisado.

O registro como forma de planejamento e controle

Tomaremos a interação abaixo como ponto de partida da retrospectiva referente aos eventos que se articularam na ação de planejamento das compras.

01 Pesquisadora	E Neide Maria, eu fiquei ainda um pouco curiosa pra saber como é que tu estás fazendo este teu controle. Assim, tu estás fazendo aquele registro no caderno? Como é que tu estás controlando para saber dos teus gastos, do planejamento que tu disseste que estás fazendo?
02 Neide Maria	Ah, eu tenho que fazer no papel que senão eu me esqueço né.
03 Pesquisadora	Tu faz no papel.
04 Neide Maria	Até agora pro Natal tudo o que eu vou gastar né, tá tudo no papel, tem tudo ali o número, a numeração. Aquela quantidade que eu estabeleci que eu vou gastar. Então, tudo tem que ser na pontinha do lápis, senão passa.
(Reencontro)	
Interação 01	

²As mulheres, ao descreverem algumas experiências problemáticas de consumo por meio da expressão “comprar por impulso”, localizaram em si a motivação para ação. Nesse sentido, é importante problematizar essa concepção naturalizante que responsabiliza o indivíduo por esse tipo de ação. Portanto, ao longo do texto utilizaremos a palavra impulso entre aspas, compreendendo que, na contemporaneidade, somos “impulsionados” a consumir por meio de diversas e complexas estratégias, atreladas a produção de desejos, facilidade de obtenção de crédito, das formas infinitas de parcelamentos, entre outras.

A construção de novas práticas de consumo: uma intervenção pedagógica junto a mulheres idosas na perspectiva da educação popular

A fala de Neide Maria (04) é significativa por remeter ao empoderamento do sujeito quando se apropria de uma forma de praticar o planejamento de compras e analisa criticamente a sua realidade, colocando-se ativamente no pronunciamento de sua voz. Ao estabelecer o que vai gastar, Neide Maria posiciona-se como responsável pela autoria de suas próprias escolhas. Na interação seguinte, Helena compartilha da mesma perspectiva.

01 Neide Maria	Eu tô, eu pensei antes já do mês passado né, o dinheiro do décimo terceiro, aí a metade do meu décimo terceiro eu quero comprar um presentinho.
02 Helena	Eu já comprei o que eu queria comprar/
03 Neide Maria	Eu tenho dois afilhados e três netos. Então eu vou procurar comprar presentes pros três netos e mais pros dois afilhados. Eu ainda não comprei. Eu tô pensando e eu tô vendo o que eu posso comprar pra dar pra eles né, de presente de Natal, BEM PENSADINHO.
04 Helena	Então, tem que se programar. Eu já me programei. Não vou sair e na loja eu escolho. Já vai anotadinho, é aquilo ali e deu.
(Reencontro)	
Interação 02	

Neide Maria (01, 03) e Helena (02, 04) reafirmam a ideia do registro como estratégia de planejamento e controle financeiro. As mulheres não tinham o hábito de registrar seus gastos e/ou intenções de compras. Dessa forma, é possível entender a atitude de registrar como uma derivação das atividades em que esta ação foi estimulada durante o curso, sobretudo, na prática de um exercício do balanço do mês, em que as participantes foram convidadas a fazer um orçamento de suas despesas e compará-lo com as receitas mensais.

Podemos pensar que o balanço do mês, como forma de análise e reflexão das mulheres, desencadeou o desenvolvimento de seus próprios modelos compreensivos de planejamento de compras. O registro em um caderno, entregue como material para anotações do curso no primeiro encontro, associado à estratégia de controle das compras, pode ser considerado um recurso novo construído pelas mulheres através da participação nas atividades.

Na interação abaixo conheceremos os usos criados para o caderno.

01 Helena	A gente esquece às vezes sem controle do caderno. Muitas vezes eu comprava uma coisa: "ah, isso eu não precisava ter comprado".
02 Neide Maria	É isso mesmo.
03 Helena	Agora no caderninho não, vou dar uma olhadinha, não isso aqui não. Vou olhar no armário, ainda tenho.
04 Tainá	É, a gente faz isso também /

05 Helena	E comecei a fazer assim, um mês é quatro semanas, vou comprar quatro azeites, deu. Não vou gastar quatro azeites por mês né, mas daí no outro mês eu diminuo.
06 Tainá	Isso mesmo, a gente faz assim.
07 Helena	Um mês tem quatro semanas, daí eu compro pra aquelas quatro semanas. Se sobrou naquele outro mês, eu diminuo aquilo ali.
08 Tainá	E é bom ter o controle.
(Reencontro)	
Interação 03	

O caderno passou a ser usado como recurso de controle das compras (01), pois é o registro que torna consciente a identificação das necessidades de consumo (03). Helena (05, 07) explica seu raciocínio mediante a partilha de um exemplo cotidiano que explicita o princípio que orienta sua ação de organização financeira em uma dimensão temporal, caracterizando a sua atitude de planejamento. Outro aspecto desencadeado pelo curso foi a mudança de perspectiva sobre formas de pagamento das compras. No início dos encontros do grupo, quando questionadas sobre as práticas de consumo, a maioria das mulheres comunicou o hábito do pagamento parcelado. A narrativa abaixo (01) constitui-se como uma ruptura com esta perspectiva e articula diferentes elementos relacionados à ideia de programar uma compra – à vista ou a prazo – tais como: guardar dinheiro e pensar sobre valor e número de prestações.

120

01 Neide Maria	Da minha parte dá pra dizer que eu não fiz mais crediário nenhum, nem empréstimo, nem nada. Porque eu fiquei bem mais, assim, com o olho bem mais aberto. Tô tentando ainda, eu não comprei mais nada, assim, a prazo e muito pensando, pensando no que eu devo comprar e no que eu vou comprar. Pensando, assim, em guardar o dinheiro e ver se eu consigo comprar à vista. Se não der à vista, se tiver que fazer um crediário vai ser muito bem pensado e organizado: como é que eu vou pagar, em quantas vezes eu vou fazer e como é que vai ser. Quer dizer que eu tô assim <i>me preparando, segurando e pensando</i> . E a minha dívida, essa diária que eu tenho, que é as coisas que a gente gasta. Também não me esqueci daquela continha que a gente fez sobre o rancho, quando compra verdura. Tudo tá <i>dentro da linha</i> ali né.
(Reencontro)	
Interação 04	

Podemos perceber que Neide Maria projeta-se no futuro, a partir de um conhecimento construído. Ao mencionar a intencionalidade de guardar dinheiro, refere que está se “preparando, segurando e pensando”. Essas palavras escolhidas por Neide Maria remetem às ideias de planejamento, de controle e de reflexão da decisão financeira. No final do turno, ela reforça que não se esqueceu da continha, isto é, o exercício do balanço do mês realizado

coletivamente, sugerindo que pode ter implementado esta prática no seu cotidiano como meio de manter o controle sobre os gastos, deixando tudo “dentro da linha”.

A problematização da caderneta

O planejamento das compras implica uma ação consciente de controle financeiro e de escolha pensada do que consumir. Vamos abordar esta questão, bastante discutida nos encontros do curso, por meio de outra problemática cotidiana levantada pelas mulheres. Trata-se do uso da caderneta nos armazéns da vila como facilitador das compras não planejadas, compreendida como outra “situação limite” associada à dificuldade de saber *aonde vai o dinheiro* nas pequenas compras diárias. Nesse sentido, vamos retomar as interações em que o tema da caderneta se fez presente nas discussões do grupo ao longo da intervenção educativa.

O tema da caderneta emergiu no primeiro encontro, quando a pesquisadora-educadora perguntou quais eram os lugares onde as mulheres compravam comida. Além do supermercado, as participantes mencionaram os armazéns da vila, cujo sistema de vendas adotado é a caderneta.

01 Lucia	Nessas cadernetas eles colocam juros. O açúcar custa 2,80. Na caderneta é /
02 Helena	Três e vinte
03 Lucia	Tudo é 20, 40 centavos mais. Que é o meu caso, que aí o dinheiro se vai. Eu tô pensando em pegar o cartão Banricompras* pra fazer o Super e abandonar a caderneta /
04 Tainá	Eu abandonei pra sempre.
05 Helena	Eu também.
06 Lucia	A caderneta é 300 quando não vai a 400.
(Encontro 1)	
Interação 05	

* Cartão de conta corrente do banco Banrisul.

Conforme a interação, podemos observar que Tainá e Helena (04, 05) revelaram o abandono da caderneta, ação justificada pelo fato do valor dos produtos ser mais alto nestes estabelecimentos comerciais (01, 02, 03). Essa postura do grupo – de questionar os preços dos produtos na compra com a caderneta e o abandono dessa prática – revela que as mulheres já possuíam uma capacidade de avaliação de algumas situações de consumo. Após transcorrerem sete encontros, no contexto da interação abaixo, podemos perceber que o grupo levantou problemas e soluções acerca do uso da caderneta por meio de um processo de negociação de ideias que envolvem o controle financeiro.

01 Pesquisadora	E estas oficinas que tu faz, daria pra usar esse dinheiro na tua casa?
02 Tainá	Agora dá porque a gente conseguiu se inscrever numa igreja que eles dão um ranchinho por mês. Então, durante um ano a gente vai pegar.
03 Pesquisadora	Então, será/
04 Tainá	Então agora que nós começamos. Então, eu fico pensando: vou poupar aqui que é pra guardar um dinheirinho lá na poupança.
05 Pesquisadora	Será que tu mesma não pode ser o teu banco?
06 Tainá	É. Não, mas se a gente deixa em casa/
	((Risos do grupo))
07 Tainá	Ah pega, tá tem dinheiro. É que nem aqueles caixas, aquelas cadernetas de armazém sabe?
08 Pesquisadora	Aham.
09 Tainá	Tem a cadernetinha né. Chegou uma visita, vai lá e compra uma coisa.
10 Neide Maria	É, mas não pode. Tem que pensar assim, não tenho. <i>Aquele que tá lá guardado é mesma coisa se não tivesse.</i>
(Encontro 8)	
Interação 06	

Quando a pesquisadora questiona se Tainá não pode ser o próprio banco (05), ela (06, 07) problematiza a ideia de ter dinheiro em casa pela facilidade de gastar, da mesma forma que acontece com o uso da caderneta do armazém e dos saques nos caixas eletrônicos. Diante da problemática da facilidade das compras por meio da caderneta, Neide Maria (10) propõe uma solução para o controle do “impulso” de consumir: “pensar assim, não tenho. Aquele que tá lá guardado é mesma coisa se não tivesse”.

Nesse contexto sociocultural, a caderneta do armazém foi o elemento relacionado à facilidade de gastar nas compras que não são planejadas.

01 Lucia	Eu pensei assim, eu compro no caderno. Se fizesse uma compra de pão ou outra coisa, um café, aí somando a conta total deu tanto. Mas, eu tenho que ver quantos itens eu comprei a mais no caderno né, que passou da conta, que às vezes passa. E a gente fica... mas o que comprei que meu caderno subiu tanto?
02 Tainá	É mesmo.
03 Lucia	A gente compra meio quilo de café, não sei porque aquele mês não deu, eu tive que comprar mais um quarto de café. Então, eu acho pra mim às vezes que nunca dá os 350 certo, às vezes passa a 390.
04 Tainá	Ou chega aquela pessoa <i>inesperada</i> , tu vai lá. Ah, eu tenho caderno vou lá e compro.
05 Lucia	É

A construção de novas práticas de consumo: uma intervenção pedagógica junto a mulheres idosas na perspectiva da educação popular

06 Tainá	Comigo é assim, vai lá e compra.
07 Lucia	Eu não/
08 Helena	Caderno é bucha, é buchada. Ele facilita muito mais.
09 Pesquisadora	Isso é interessante que a Helena tá dizendo que é buchada.
10 Helena	[Buchada.
11 Pesquisadora	[Porque facilita.
12 Lucia	O quilo das coisas é 10, 10 centavos a mais.
13 Tainá	Sempre mais.
14 Helena	Mas facilita muito. Ir lá pegar o caderno e buscar outra coisa.
15 Tainá	Facilita um monte.
16 Helena	Uma coca-cola, se eu não tenho dinheiro, não compro. Mas se eu tenho o caderno, eu vou lá e compro.
(Encontro 12)	
Interação 07	

Cabe pontuar que Tainá (04) faz uso da palavra “inesperada” para qualificar a chegada de uma visita que provocaria um gasto não planejado. Essa palavra também foi utilizada como uma das categorias de despesas construída durante o curso, evidenciando, assim, o uso do conceito discutido. Com a intencionalidade de problematizar as escolhas de prioridades para usar o dinheiro, o grupo foi provocado a criar categorias de despesas que pudessem ser aplicadas em diferentes situações do dia a dia. No primeiro encontro, listamos despesas do cotidiano das mulheres. A partir dessa atividade, produzimos fichas com as despesas listadas, que foram utilizadas no segundo encontro, quando as participantes deveriam agrupá-las por semelhanças e atribuir um nome a cada conjunto criado. Desse modo, coletivamente, foram construídas três classes de despesas que se constituíram como referência do grupo: essencial, necessária – inesperados que não podem esperar – e extra.

Cabe ainda apontar que, no contexto dessa interação, a comida é assunto central. Conforme Castilhos (2007), falar de alimentação nas classes populares é falar de identidade. Ter comida é a afirmação de uma identidade positiva para os sujeitos das classes populares urbanas. Desse modo, com base no autor, podemos reconhecer uma função social dos alimentos. A fatura na alimentação serve para afirmar uma posição longe da necessidade e da carência alimentar. Quando Tainá preocupa-se com a visita, conforme Castilhos (2007), ela poderia estar sinalizando que ter o que oferecer a alguém também significa um status neste grupo social e, portanto, um elemento que impulsiona o consumo nesse contexto sociocultural.

Decisão financeira

Por fim, é importante destacar que o tema do planejamento das compras foi especificamente trabalhado por meio do levantamento, junto com o grupo, de algumas perguntas que pudessem ser utilizadas como um recurso de mediação entre o “impulso” para consumir e o controle do consumo.

01 Pesquisadora	Alguém me dá um exemplo de alguma coisa que tenha tido vontade de comprar nos últimos dias?
02 Neide Maria	Uma blusa.
03 Pesquisadora	Uma blusa. Então bom, eu olho a blusa, me deu vontade. Eu quero? Sim, eu quero. Segunda pergunta: eu preciso? Será que eu preciso disso que eu quero? Pode ser que sim. Preciso, tô precisando de uma blusa nova. E daí vem a terceira pergunta: eu posso? Posso comprar? Eu posso comprar agora?
04 Helena	Não, vai faltar.
05 Pesquisadora	Como?
06 Helena	Eu posso comprar agora? Não porque vai faltar.
07 Pesquisadora	Posso comprar agora?
08 Helena	Posso, mas vai faltar dinheiro.
09 Pesquisadora	E daí, vai faltar dinheiro pra quê?
10 Helena	Ah, pra coisa de casa, pra alimentação.
11 Pesquisadora	Eu pensei numa outra pergunta. Não sei se cabe colocar também. Eu quero que vocês me ajudem. Não sei se a gente precisa mudar a pergunta. Como posso planejar a compra? Ou, posso planejar a compra?
12 Lucia	Acho que sim
13 Pesquisadora	Como é que a gente faz a pergunta? Me ajudem.
14 Tainá	Posso planejar?
15 Pesquisadora	Posso planejar?
(Encontro 10)	
Interação 08	

A partir da pergunta sobre uma vontade de consumir (01) criamos um exemplo da compra de uma blusa e apresentamos as três perguntas iniciais (02, 03). Helena (04, 06, 08, 10) pontua que a compra iria causar a falta de dinheiro para outras necessidades. E dessa colocação emerge a intervenção da pesquisadora (11), que remete à abertura de possibilidades para o consumo, senão presente, futura, através do planejamento da realização consciente de uma vontade.

Essas perguntas sobre planejamento conduziram à reflexão, cujas respostas derivam de motivações pessoais para decisão financeira. Desse modo, as perguntas procuraram orientar outro percurso do consumo: do querer ao planejar. O uso de perguntas como recurso metodológico possibilitou que cada uma imaginasse e formulasse respostas singulares para uma problemática posta, no caso, um desejo de consumo.

Desse modo, podemos pensar nas perguntas - Eu quero? Eu preciso? Eu posso comprar? Eu posso planejar? – como problematizadoras das práticas de consumo que permitem ao sujeito escolher o que é melhor para si, conferindo-lhe um novo grau de autonomia, ao perceber-se como responsável por sua decisão, capaz também de modificar seu próprio comportamento consumidor.

Considerações finais

Acreditamos que a relevância de ações educativas voltadas às classes populares está exatamente no fortalecimento desses grupos sociais, de forma a produzir deslocamentos de posições de subordinação para posições de autoria da vida. No exemplo dessa pesquisa, trata-se de um público em situação de vulnerabilidade social, constituída e potencializada por fatores que envolvem o nível de escolaridade, a idade, o gênero, a posição de arrimo financeiro da família e a coabitação. Além disso, trata-se de um grupo mais suscetível aos mecanismos do mercado financeiro, em seus diferentes graus de complexidade, que vão desde o uso da caderneta em armazém da vila até o contrato de crédito consignado em grandes instituições financeiras.

Procuramos, com a seleção dessas interações, mostrar a produção coletiva de conhecimento em um grupo, por meio de metodologias participativas, que oportunizaram a ampliação da autonomia e do empoderamento das participantes. A pesquisa procurou colocar em circulação diferentes saberes sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado, o que tornou possível dar visibilidade à produção de saberes pelas mulheres idosas. A beleza da pesquisa participante, de acordo com Gabarrón e Landa (2006), é que ela provoca o conhecer transformando e envolvendo seus beneficiários na produção de conhecimento. Desse modo, a investigação e a educação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social, como pontua Brandão (2006).

O objetivo da ação educativa foi transformar a fala dos sujeitos em conteúdo de reflexão para novas interpretações da realidade. Para tanto, as estratégias pedagógicas procuraram privilegiar a interação, a discussão e o debate, nas quais as experiências existenciais foram problematizadas como “situações-limite”, capazes de serem superadas. As consumidoras idosas se apropriaram não apenas de novos conhecimentos, mas produziram práticas de planejamento,

controle e tomada de decisões mais conscientes de suas condições financeiras. Deste modo, o guardar dinheiro para comprar à vista, o registro das intenções de compra, o controle da caderneta, entre outras estratégias, permitiu a elas ocuparem uma outra posição nas relações de consumo, de forma a imaginar e criar novas realidades como um “inédito viável”.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. p. 21-54.
- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. p. 7-20.
- CASTILHOS, R. B. **Subindo o morro**: consumo, posição social e distinção entre famílias de classes populares. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165 p.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. Repensando a alfabetização: um diálogo. In: _____. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 29-43.
- GABARRÓN, L. R; LANDA, L. H. O que é pesquisa participante? In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. p. 171-199.
- GONSALVES, Elisa Pereira. Pesquisar, participar: sensibilidades pós-modernas. In: BRANDÃO, BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. p. 245-258.

A construção de novas práticas de consumo: uma intervenção pedagógica junto a mulheres idosas na perspectiva da educação popular

IBGE. Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisas**: Informação demográfica e socioeconômica. n. 29. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012, 289p.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2003. 94 p.

McLAREN, P. **Utopias provisórias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Síntese de indicadores 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/d_detalhes.php?id=265857>. Acesso: em 22 abr. 2013.

VÓVIO, C. L. Desconstruindo dicotomias: a articulação der saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas. **EJA em debate**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 11-21, 2012.

Recebido em: 24/06/2014

Aprovado em: 11/07/2014

A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES SOB CONTROLE DOS EMPRESÁRIOS: O CASO DO PROEJA NO MARANHÃO

Lícia Cristina Araújo da Hora

Mestre/IFMA

liciadahora@ifma.edu.br

RESUMO

O artigo apresenta o contexto da criação do PROEJA e das transformações instituídas pelo processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Assim, propõe-se compreender os limites e possibilidades de implantação deste programa no IFMA, nos municípios de Açailândia e Buriticupu, considerando que a primeira fase da expansão está diretamente ligada às atividades produtivas da rota da Estrada de Ferro Carajás. Demonstra-se como se institui trajetórias subordinadas de qualificação profissional por meio da pedagogia do capital-imperialismo, estreitando-se a relação pública e privada em atendimento às demandas da Vale para o interior do IFMA, incorporando as propostas industriais à formação dos trabalhadores.

Palavras-chave: Expansão da educação profissional. Qualificação Profissional. PROEJA.

ABSTRACT

The article presents the context of the creation of PROEJA and the transformations imposed by the process of expanding the Federal Technological Education Network. Thus, it is proposed to understand the limits and possibilities of implementing this program in IFMA, in the municipalities of Açailândia and Buriticupu, considering that the first phase of expansion is directly linked to the productive activities of the Carajás Railroad route. It is shown how professional qualification subordinate trajectories are established through the pedagogy of capital-imperialism, narrowing the public and private relationship for meeting the demands of the Valley into the IFMA, incorporating the industrial proposals in the training for workers.

Keywords: Expansion of professional education. Professional Qualifications. PROEJA.

Introdução

Este artigo visa analisar a formação de jovens e adultos trabalhadores a partir do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Desse modo, o objeto do presente estudo foi definido considerando o contexto da criação do PROEJA e das transformações dos Institutos Federais definidas pelo processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Busca-se expor as contradições do processo de implantação do PROEJA no Instituto Federal do Maranhão - IFMA, nos municípios de Açailândia e Buriticupu, considerando que a primeira fase da expansão está diretamente ligada às atividades produtivas na rota da Estrada de Ferro Carajás, pertencente à Empresa Vale, que liga a região Carajás ao Porto da Madeira, em São Luís. Busca-se compreender a atual tendência para formação de jovens e adultos trabalhadores, cujo discurso governamental pauta-se nos princípios do trabalho, da ciência e da tecnologia. Para entender a formação dada aos trabalhadores dentro dos pilares explicitados, recorre-se a Marx (2012), o qual destaca que a diferença do monopólio da alta tecnologia pelos países avançados e a reprodução da ciência e da tecnologia pelos países periféricos se estrutura a partir da execução do trabalho complexo e do trabalho simples. Desse modo, as formas atuais de qualificação visam, para os trabalhadores, uma funcionalidade no mercado, que é a de serem integrados de modo precarizado, ou de serem “incluídos para serem subordinados” (FONTES, 2010).

O processo de expansão do grande capital (CVRD/Vale), no Maranhão e Pará, fortaleceu a inserção da Amazônia no processo na economia transnacional, sob a hegemonia norte-americana, pela qual, nesses espaços locais, o “moderno e o atrasado” entrelaçaram-se, dando forma e conteúdo ao desenvolvimento de regiões da América Latina: desigual e combinado. “Com ênfase no mercado mundial desde o seu surgimento em 1985, a CVRD constituiu sua força de trabalho [...] e constituiu um amplo exército industrial de reserva ao longo do complexo mina-ferrovia-porto” (MORAIS, 2007, p.19). Para Moraes (2007), a empresa Vale é a maior expressão das exigências do grande capital no Maranhão.

O município de Açailândia está localizado na região da Pré-Amazônia, no sudoeste do Maranhão, tem uma população estimada em 104.013 mil habitantes e seu IDH corresponde a 0,666. O Maranhão ocupa o segundo lugar da federação, com a média de 0,683 em IDH. A média do Brasil equivale a 0,718. O nível de escolaridade dos trabalhadores em empregos formais, segundo dados do Relatório do Perfil da Região dos Carajás (2007), concentra-se em 14,48%, com 5º ano incompleto do Ensino Fundamental; 11,64% com Ensino Médio completo. A taxa de analfabetismo do município, para maiores de 14 anos, é de 24,9%. A cobertura de atendimento total de água encanada em domicílios é de 45% de atendimento. A cidade de Açailândia ocupa

atualmente o segundo lugar no *ranking* das cidades que mais contribuem com o PIB do Maranhão. Porém, a riqueza produzida pela movimentação da siderúrgicas na região não se converte em benefícios sociais.

O município de Buriticupu¹ está situado a 520 km de São Luís, à margem da BR 222, pela frente da Ferrovia Carajás. Possui 65.226 mil habitantes. O salário médio dos trabalhadores em empregos formais está em torno de R\$ 361,77 na indústria de transformação, alcançando o rendimento de R\$ 602,77 no setor de serviços. O setor que mais emprega é o serviço público, seguido do setor de comércio. Em terceiro lugar está o setor de agropecuária e em quarto, o setor de serviços. O percentual do nível de escolaridade dos trabalhadores em empregos formais, de acordo com Relatório do Perfil da Região dos Carajás (2007), concentra-se em 36,6% com Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano incompleto e 20,45% com Ensino Médio completo. A taxa de analfabetismo da população com idade de 14 anos é de 38,7%, bem acima da média do Maranhão que é de 27,1%. O IDH no município é de 0,595. A cobertura de atendimento total de água encanada em domicílios é de 14% de atendimento.

Conforme Carneiro (1995) desde o final da década de 1980, quando as empresas siderúrgicas guseiras começaram a se instalar na região dos Carajás, por processo de incentivos e isenções fiscais e favorecimento de políticas governamentais², foi possível identificar setores econômicos que foram favorecidos com a possibilidade de investir nessa região. Nesse sentido, podem ser citadas as empresas Camargo Corrêa Metais, Construtora Brasil e grupos guseiros de Minas Gerais (ITAMINAS, Valadares, Gusa Nordeste). O avanço de empresas guseiras continuou nos anos de 1990 para a região do Pará e Maranhão. Assim, grupos siderúrgicos de Minas Gerais, tais como Itaminas e Ferroeste, e empresas de construção civil (Construtora Brasil, Rodominas, Odebrecht, Queiroz Galvão, Gerdau) instalaram-se na região.

O PROEJA e a estratégia de controle da formação da classe trabalhadora

O PROEJA foi concebido e executado no âmbito do Ministério da Educação, sob tutela da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)³, por meio do Decreto n.º 5.840/2006. O programa visa atender pessoas com idade mínima de 18 anos, sem limite de idade máxima para

¹A produção de carvoejamento expandiu-se na área de influência da estrada de Ferro Carajás. O município de Buriticupu é hoje um dos principais produtores de carvão vegetal.

²II PDA (Plano de Desenvolvimento da Amazônia), PGC (Programa Grande Carajás), SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia), SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste).

³De acordo com a (SETEC/MEC) para a garantia da funcionalidade adequada do programa, estava em sua concepção a oferta de Programas de especialização em Educação de Jovens e Adultos como modalidade de atendimento no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; articulação institucional com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA; fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, Ensino Médio e educação profissional (BRASIL, 2007b).

o ingresso. O programa abrange duas formas de oferta⁴: formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio.

O PROEJA foi apresentado no âmbito do MEC como uma alternativa inovadora e revestida de sucesso à qualificação e elevação da escolaridade dos trabalhadores. Após sete anos de sua implantação, já se pode afirmar⁵ que a média de evasão do programa repete a marca histórica de oferta para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Todavia, quatro aspectos podem ser destacados no tocante às ofertas dos cursos, especialmente no Maranhão, no qual a oferta iniciou no ano de 2008: 1) Persistências das taxas de evasão, situando-se acima de 45%; 2) Concepção para formulação dos projetos de cursos, sem considerar as especificidades do grupo atendido, em sua maioria trabalhadores e justaposição curricular dos conteúdos de formação geral e formação profissional; 3) Ausência de uma política permanente de formação de professores para qualificação específica para o atendimento da referida modalidade de ensino; 4) Ofertas de cursos para os trabalhadores que buscam a incorporação do trabalho simples para o exercício de atividades laborais que demandam conhecimentos de menor complexidade.

O que se observa no que tange à oferta de cursos nos Institutos Federais é que ocorre hoje uma grande diversificação de ofertas, convertendo-se nos mais variados tipos de programas de qualificação profissional, o que se constitui em políticas focais incentivadas pelo governo. A diversidade de ofertas resulta em cursos de curta duração, aligeirados e que “pouco ou nada acrescentam a formação plena dos jovens e adultos trabalhadores” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 32).

Conforme destacado por Rummert, Algebaile e Ventura (2012), criou-se uma positividade no discurso da democratização à escola nos anos 2000. Contudo, essa falsa imagem reflete no que as autoras denominam de *democratização de acesso* a todos os níveis de certificação, “mantendo-se a diferença qualitativa entre os percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012, p. 39). Para estas autoras, a variação de ofertas educacionais em formas desiguais e combinadas produz “uma miríade de ofertas de elevação de escolaridade/formação profissional/certificação” (*op. cit.*), fortalecendo as estratégias da pedagogia do capital-imperialismo⁶, por meio da “fantasia de que a efetiva

⁴A oferta do PROEJA abrange três níveis: 1) Ensino Médio de forma integrada ou concomitante; 2) Formação inicial e continuada para quem já concluiu o ensino médio; 3) Formação inicial e continuada com ensino fundamental para aqueles que já concluíram a primeira fase dessa etapa de escolarização.

⁵Dissertações e respectivos estados em que foram constatados altos índices de evasão do PROEJA: Adriana ALMEIDA (2009) (PR); Dirney BONOW (2010) (RS); Edna VIEIRA (2009) (RJ); Flávia DEBIÁSIO (2010) (PR); Lauri MARCONATTO (2009) (SC); Elaine ARAÚJO (2012) (MA); Silvana BONFIM (2012) (BA). Também, encontramos registro de inúmeros artigos que fazem menção aos dados de evasão do PROEJA.

⁶De acordo com Virgínia Fontes (2010) capital imperialismo é a forma modificada do imperialismo vigente no tempo de Lênin. A autora (*idem*) destaca três características do capital -imperialismo: predomínio do capital monetário, expressando a pura propriedade capitalista e seu impulso avassalador (*ibidem*, p. 146).

democracia chegou à educação escolar” (*op.cit.*).

Sendo assim, a pedagogia do capital-imperialismo altera o binômio ingresso/não ingresso na escola, possibilitando ao trabalhador o acesso pelos fundos a uma escola “em vias formativas diferenciadas que, de forma desigual e combinada, visa aproximar-se da universalização de índices de escolaridade, sem universalizar condições de permanência e sucesso, nem padrões socialmente referenciados” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012, p. 42). Para as autoras Rummert; Algebaile; Ventura (2012), esta é a marca fundamental da dualidade estrutural de novo tipo, produzir uma multiplicidade de oportunidades formativas, porém de forma subordinada, garantindo o acesso “pelos fundos” a um tipo de ensino aos trabalhadores, e o acesso “pela frente” ao ensino socialmente referenciado a um público distinto de aluno.

De acordo com as autoras (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012) a dualidade estrutural de novo tipo organiza-se em três grandes grupos que compõem uma variada forma de oferta educacional, da qual se destaca: o 1º grupo, que diz respeito a programas dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência e conclusão da escolarização regular obrigatória; o 2º conjunto de programas, que refere-se a cursos e programas dirigidos à ampliação da escolaridade de jovens e adultos e; finalmente o 3º agrupamento, que é constituído por programas de financiamento educacional que vem influenciando significativamente na expansão de vagas e na multiplicidade de vias formativas no Ensino Médio, na educação profissional e no Ensino Superior.

Entre os programas ofertados no Instituto Federal do Maranhão⁷ em parcerias com o MEC e com empresas da iniciativa privada, cujas características vinculam-se mais ao segundo grupo especificado anteriormente, destacam-se: o PROEJA, PROEJA FIC⁸, Programa Mulheres Mil⁹; o Programa Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede Certific¹⁰, o Programa de Formação de Recursos Humanos¹¹ (PFRH) em parceria com

⁷Sobre os programas de qualificação profissional do IFMA consultar pesquisa de Lícia C. A. da Hora em andamento.

⁸Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e continuada com ensino fundamental.

⁹Instituído pela Portaria Nº 1.015, de 21 de julho de 2011, o Programa Nacional Mulheres Mil - Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável - está inserido no Plano Brasil sem Miséria e integra um conjunto de ações que consolidam as políticas públicas e diretrizes governamentais de inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade. De acordo com informações do MEC o objetivo do programa é a formação educacional, profissional e tecnológica, que permita elevação de escolaridade, emancipação e acesso ao mundo do trabalho, por meio do estímulo ao empreendedorismo, às formas associativas solidárias e à empregabilidade (Fonte: portal.mec.gov.br).

¹⁰Criado por meio da portaria nº 1.082, de 20 de novembro de 2009, a Rede Nacional de Certificação Profissional e formação Inicial continuada - Rede Certific é um programa de certificação de saberes adquiridos ao longo da vida.

¹¹Objetivo ampliar e fortalecer a formação de recursos humanos voltados ao atendimento da demanda por profissionais qualificados na indústria de Petróleo, Gás, Energia e Biocombustíveis. Sua linha de atuação é em nível técnico e nível superior. O programa prevê pagamento de bolsas para alunos de nível técnico e nível superior e para pesquisadores. A bolsa de aluno em nível técnico é de R\$ 350,00, para graduado este valor passa a ser R\$ 450,00, para aluno de Mestrado o valor equivale a R\$ 1.248,00 e de Doutorando os valores são de R\$ 1.840,50 e R\$ 2.278,20. Também há bolsas de financiamento para coordenadores e subcoordenadores de pesquisa nos valores de R\$ 1.254,00 para o primeiro e 1.254,00 para o segundo. A bolsa para pesquisador visitante é de R\$ 5.200,00.

a Petrobrás; o Programa de Formação Profissional (PFP) em parceria com a Vale; o Programa da Indústria Nacional do Petróleo¹² (PROMIMP) em parceria com a Petrobrás; o Programa Saberes da Terra- Brasil Alfabetizado e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária¹³ (PRONERA). O programa Universidade Aberta Brasil (UAB), destina-se a ampliação das vagas do ensino superior, por meio da educação à distância; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹⁴; Programa Brasil Escola Técnica Aberta do Brasil (ETEC Brasil) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico¹⁵ (PRONATEC) compõem o terceiro agrupamento, formado por “programas de financiamento educacional que vem influenciando significativamente na expansão de vagas e na multiplicação de vias formativas no Ensino Médio, na educação profissional e no ensino superior”, conforme análise de (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2012, p. 51).

O IFMA possui treze programas que atendem às mais diferentes classes sociais. A qualidade do ensino se diferencia conforme a forma de oferta. Os programas buscam fundamentalmente atender a jovens e adultos que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Sob a promessa de progresso econômico, desenvolvimento local, melhoria da qualidade de vida, obtenção de emprego, as ofertas educacionais produzem uma ideologização da educação que busca obter “o consentimento ativo dos governados” por meio da promessa da ascensão social e da empregabilidade com a obtenção da qualificação profissional (GRAMSCI, 1995).

O que se pode observar por meio desta pesquisa é que o governo Luís Inácio Lula da Silva apresenta como marca do governo a multiplicação de programas que se entrelaçam, estabelecendo dependência entre si, garantindo com efetividade o controle dos trabalhadores nas mais variadas frentes de políticas focalizadas (saúde, habitação, renda, moradia e educação). As políticas focais alastraram-se no âmbito dos Institutos Federais, conjugando para seu interior o papel de: integração social, empregabilidade e assistencialismo.

¹²O PROMIMP foi criado em 19 de dezembro de 2003, através do Decreto nº 4.925. O Programa foi criado com o objetivo de ampliar a participação da indústria nacional fornecedora de bens e serviços, em bases competitivas e sustentáveis, na implantação de projetos de investimentos do setor de petróleo e gás natural no Brasil e no exterior.

¹³O Pronera foi criado pela portaria nº 10 de abril de 1998. Os níveis de ensino de abrangência do programa são: Educação de Jovens e Adultos; Educação Básica; Ensino Médio e Técnico Profissionalizante E Educação Superior. A presença do PRONERA no IFMA se dá, sobretudo nos Campi que constituíram as antigas Escolas Agrotécnicas.

¹⁴Criado por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

¹⁵O PRONATEC pela Lei nº 12.513/2011, de 26 de Outubro de 2011. O programa, segundo o discurso do MEC, tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira. Para tanto, prevê uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira que juntos oferecerão oito milhões de vagas a brasileiros de diferentes perfis nos próximos quatro anos. Os destaques do Pronatec são: a criação da Bolsa-Formação; a criação do FIES Técnico; a consolidação da rede E-Tec Brasil (rede Técnica Aberta do Brasil); fomento às redes estaduais de EPT por intermédio do Brasil Profissionalizado; a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (EPT). O FIES Técnico é o financiamento para alunos que buscam cursos profissionalizantes em Instituições privadas, conforme já ocorre em nível superior. (Fonte: www.mec.gov.br/pronatec).

A formação de jovens e adultos trabalhadores sob controle dos empresários: o caso do PROEJA no Maranhão

QUADRO 1 - Diversidade de ofertas formativas para os trabalhadores no IFMA

PROGRAMAS	PARCERIAS*	PÚBLICO ALVO
Mulheres Mil	SETEC/MEC, IFs, Canadá	Mulheres de baixa renda, vulneráveis socialmente e de baixo nível de escolaridade; moradoras de comunidades integrantes dos Territórios da Cidadania e/ou com baixo índice de desenvolvimento humano.
PFRH	Petrobrás	Jovens e adultos para atuarem na Indústria de Petróleo, Gás, Energia e Biocombustível.
PFP	Vale	Jovens e adultos que procuram carreira técnica e desejam trabalhar nas áreas operacionais.
PROMIMP	Petrobrás	
PRONATEC	MEC, Ifs	Jovens e adultos entre 16 e 59 anos cadastrados em situação de extrema pobreza ou beneficiários do Bolsa Família e do BPC**.
PROCAMPO	SECADI/MEC	Educadores que atuam na educação básica do campo e que não possuem formação de nível superior em Licenciatura Plena.
Programa Saberes da Terra – Brasil Alfabetizado	SECADI/MEC	Educadores de educação básica; educadores de qualificação profissional
PROEJA	SETEC/MEC	Egressos do ensino fundamental.
PROEJA – FIC	SETEC/MEC	Egressos do Sistema Prisional de São Luís-MA
Projeto de Formação Continuada PROJOVEM Campo/ Saberes da Terra	SECADI/MEC	Educadores de educação básica; educadores de qualificação coordenadores de turma que atuarão no Projovem Campo no estado do Maranhão.
E-TEC Brasil	SETEC/MEC	Egressos do ensino fundamental.
UAB	SESU/MEC	Egresso do ensino médio.
PARFOR	CAPES/SEDUC	Professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada.
<p>* Siglas da coluna parcerias: Centros de Capacitação Tecnológica do Maranhão (CETECMAs); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); Secretaria de Educação Superior (SESU); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC).</p> <p>** BPC – Benefício de Prestação Continuada.</p>		

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e Pró-Reitoria de extensão (PROEX) do IFMA. Quadro elaborado pela autora.

Entre os programas apresentados, aqueles que possuem maior capilaridade na rota Carajás nos Campi em estudo são: PROEJA, Programa Mulheres Mil e o PRONATEC. A perspectiva do empreendedorismo é a marca pedagógica destes currículos dos cursos. Os alunos são estimulados a serem empreendedores da sua subsistência, a se organizarem de modo induzido, por meio do trabalho associado ou cooperativado. Entre as finalidades do IFMA é possível destacar no parágrafo VIII “Realizar e estimular a pesquisa, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (PDI, 2009-2013, p. 24).

Para José Paulo Netto (2010) a face mais contemporânea da barbárie no Brasil apresentou-se no governo Luís Inácio Lula da Silva por meio da articulação da repressão aos pobres com a minimização dos programas de combate à pobreza. Podemos destacar que a diversidade de programas de elevação da escolaridade e de qualificação profissional para os jovens e adultos trabalhadores inscrevem-se no quadro de programas de compõem a face contemporânea da barbárie. Os programas mapeados no IFMA, em sua maioria presentes em todos os Institutos Federais, revelam a face evidente da barbárie. Vários programas direcionam-se para grupos de baixa renda, vulneráveis socialmente, em situação de pobreza extrema e beneficiários do bolsa-família, configurando-se como estratégias de sobrevivência no precário mundo do trabalho.

Observa-se, no conjunto de ofertas educacionais, a forte presença do atendimento às demandas das empresas Vale e Petrobrás. O fortalecimento da relação público/privado conduz, com muita intensidade, para o interior da escolar, as demandas da empresa. Isto é realizado tanto para cursos de nível técnico, quanto cursos de nível superior. No ano de 2012 ocorreu a parceria do IFMA e da Vale na oferta de uma Especialização em Nível Superior, na área de Ferrovia e uma Especialização em Nível Técnico, na área de Manutenção Industrial. A partir do ano de 2013, a Vale iniciou a oferta de Mestrado em Recursos Naturais em Regiões Tropicais, com 20 vagas. O estreitamento das relações de empresas como a Petrobrás e a Vale com Instituições Educacionais da Rede Federal consolida o “télus competitivo” (RODRIGUES, 1998) no âmbito do IFMA, incorporando as propostas industriais à formação humana. O processo de privatização do conhecimento e de mercantilização dessa mercadoria pelas empresas contribui para o aprofundamento da subsunção real do trabalhador ao capital, por meio do controle intensivo do processo de sua formação.

A formação dos trabalhadores sob a tutela dos empresários da rota Carajás

O Maranhão, até 2006, contava apenas com uma UNED¹⁶ do CEFET no interior do estado e uma Escola Agrotécnica na cidade de Codó. Na capital, a Rede Federal estava contemplada com um CEFET, uma Escola Agrotécnica e um Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão. Após vinte anos da criação da Unidade de Imperatriz, em 2007, com o projeto de expansão da rede de educação profissional, no Maranhão obtêm mais duas UNEDs, nas cidades de Buriticupu e Zé Doca. Em 2008, sob a égide Lei n.º 11.892/08, a

¹⁶UNED – Unidade Descentralizada de Ensino, após novo desenho reforma da Rede de Educação Profissional as UNEDs passaram a ser chamadas de Campus.

A formação de jovens e adultos trabalhadores sob controle dos empresários: o caso do PROEJA no Maranhão

expansão da educação profissional atingiu as cidade de Santa Inês, Açailândia e São Luís, com mais três Campi. O conjunto de cinco novos Campi da rede de educação profissional no Maranhão constituiu a primeira fase de expansão no estado. Assim, ficou organizada na primeira etapa a seguinte ordem: Fase Pré-Expansão: 01 - Campus Codó, 02 - Campus Imperatriz, 03 - Campus Maracanã, 04 - Campus São Luís - Monte Castelo. 1ª Fase da Expansão: 05 - Campus Açailândia, 06 - Campus Buriticupu, 07 - Campus Santa Inês, 08 - Campus São Luís - Centro Histórico, 09 - Campus Zé Doca.

No Plano de Expansão da Rede de Educação Tecnológica é possível apreender a lógica elaborada no âmbito do governo para promover a construção dos primeiros campi nos municípios do Maranhão:

A cidade de Buriticupu tem como principal atração de investimentos o fato de se localizar junto à estrada de ferro Carajás e ser cortada por uma Rodovia Federal que liga a Capital São Luís a Imperatriz, no sul do Estado. Com uma população de 61.657 (IBGE 2003), sua atividade econômica se constitui prioritariamente de dois segmentos: a atividade rural e a urbana (comércio). A atividade econômica concentra-se, por um lado, na agricultura e na pecuária, com destaque para a produção de arroz e feijão, extração de madeira e criação de gado bovino. Por outro lado, destaca-se o comércio e a indústria guseira, localizada na vizinha Açailândia que aproveita sua posição geográfica estratégica para receber o minério de ferro Carajás e fazer a transformação em gusa (PLANO DE EXPANSÃO, 2005, p. 29).

137

Entre as cidades do Maranhão e povoados atravessados pela ferrovia Carajás destacam-se, Vitória do Mearim, Arari, Santa Inês, Alto Alegre do Pindaré, Mineirinho, Auzilândia, Altamira, Presa do Porco, Nova Vida, Buriticupu, Açailândia, São Pedro da Água Branca e a capital, São Luís. Das cidades mencionadas¹⁷, quatro compõem o processo da primeira fase de expansão da Educação Profissional: Açailândia, Buriticupu, Santa Inês e São Luís, sendo a capital o destino final, ou seja, porto de embarque do minério destinado ao mercado internacional.

A organização da expansão da educação profissional no estado obedece a dois critérios: o primeiro é o caráter econômico, uma vez que a intencionalidade da expansão é atender a demanda do arranjo produtivo industrial local. No caso da primeira fase da expansão o objetivo foi atender o arranjo produtivo da rota Carajás. Isto pode ser observado com a criação dos Campi Açailândia, Buriticupu, Zé Doca e Santa Inês. O segundo aspecto refere-se ao caráter político, conforme visto na análise de Cunha (2005) ao

¹⁷As cidades em destaque tornaram-se importantes atrativos para os trabalhadores de várias regiões do Brasil, pois viram no empreendimento Carajás perspectivas concretas de inserção na dinâmica industrial que se iniciava no estado. "A chegada da CVRD no Maranhão criou a expectativa de desenvolvimento = industrialização, inclusive entre os trabalhadores locais e aqueles que chegavam" (MORAIS, 2007, p. 127).

referir-se à expansão das primeiras escolas de Artífices e na análise de Franco (1988), ao referir-se à expansão do PROTEC, no que a autora denominou de expansão de critérios clientelísticos. Essas características são fortemente observadas nos outros dois Campi da primeira fase da expansão, Campus Zé Doca¹⁸ e Campus Centro Histórico¹⁹, pois primam, inicialmente, com mais ênfase à lógica política. Porém, ambos também atendem a lógica econômica de subordinar à escola às necessidades do eixo produtivo Carajás, ou seja, às demandas do mercado empresarial do minério.

A chegada de Escolas da Rede Federal em cidades clivadas pela marca social da negação do direito à vida, assentadas em terras com permanente violência agrária, sem acesso a direitos básicos para sobreviver, provocaram no imaginário da população a associação imediata entre educação, qualificação profissional, desenvolvimento local, emprego, mobilidade e ascensão social. A expansão do IFMA na rota Carajás integra-se ao determinante econômico, no qual os impactos ambientais, a marginalidade social, a pobreza, a exploração dos trabalhadores, tangenciam as relações políticas do Partido dos Trabalhadores (PT), incluindo o Maranhão no chamado novo desenvolvimentismo ou neodesenvolvimentismo.

É pela rota dos trilhos que o Maranhão se insere na economia internacional. Integrando formas avançadas do capitalismo às formas arcaicas no processo de produção, reflete a elevação acelerada de lucro para a empresa Vale e empresas do ramo da siderurgia e de celulose. Assim, a cadeia produtiva se alimenta com voracidade: do trabalho escravo, do trabalho precarizado, do trabalho infantil, do trabalho terceirizado, do trabalho informal, além de intensificar o desmatamento da Amazônia, por meio do uso predatório dos recursos naturais e ampliar a produção de empregos de baixa qualidade.

Na busca por atender o Arranjo Produtivo Local da região dos Carajás, onde consta a forte presença de empresas de grande porte como a Vale, Alumar, empresas de celulose e siderúrgicas, a expansão do Instituto Federal do Maranhão atende às exigências de qualificação dos trabalhadores

¹⁸Zé Doca é a cidade onde nasceu o ex-Reitor do IFMA, José Ferreira Costa. Em março de 2012 afastou-se do cargo de Reitor para concorrer ao pleito eleitoral para Prefeitura dessa cidade. O resultado final deu vitória ao candidato Dr. Alberto com 49,08% dos votos, e em terceiro lugar, com 12% dos votos ficou o ex-Reitor.

¹⁹O Campus Centro Histórico é o único Campus do IFMA que oferta cursos técnicos Integrados a Educação profissional de Artes e o curso de licenciatura em Artes Visuais. O Campus funciona em um prédio no Centro Histórico de São Luís. Desde sua criação ele foi fortemente criticado, com pouca autonomia pedagógica e política, as iniciativas para este campus foram sendo prioritariamente tomadas no âmbito da Reitoria. Atualmente o Núcleo Itaqui Bacanga, onde constam os cursos que atendem as demandas da Vale, está vinculado ao Campus Centro Histórico. Assim, o Campus que foi criado com orientação formativa para as Artes e Cultura, vai sendo sorrateiramente tomado pelos cursos de orientação formativa industrial.

²⁰A Vale realiza amanhã, 03 de janeiro, a entrega do prédio do Núcleo Avançado do Anjo da Guarda ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). O novo espaço atenderá cerca de 480 alunos, oferecendo cursos técnicos nas áreas de Eletromecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Metalurgia, Mecânica, entre outros" (Fonte: ASSCOM Vale, 2012).

para formação de um trabalhador de novo tipo: polivalente, flexível, empreendedor, com elevada capacidade de adaptação à instabilidade do mercado. Com sólida matriz formativa estruturada na pedagogia das competências, a busca, pela integração curricular reproduz a desintegração da classe trabalhadora, e atende com eficácia às demandas do empresariado para a formação dos trabalhadores que compõe a nova morfologia do trabalho na região dos Carajás. Por outro lado, a maior contradição deste mercado do minério e das guseiras é demandar mão de obra qualificada, quando seu lucro advém da conjugação da mão de obra não qualificada e da intensidade do uso da mão de obra qualificada.

O discurso do novo desenvolvimentismo ou neodesenvolvimentismo

tal como no velho 'desenvolvimentismo', tem necessitado de um elemento político essencial, qual seja: o "apaziguamento" e consentimento dos setores dominados, em especial a cooptação do sindicalismo e dos movimentos sociais, redirecionando suas energias para apoiar as políticas de governo (FILGUEIRAS et al, 2010, p. 39).

Estas estratégias política de desenvolvimento local conjugam, conforme destaca Fernandes (2008), o arcaico e moderno, funcionando como complemento histórico das diferentes formas das bases capitalistas e como um complemento social necessário para que a burguesia industrial e a burguesia agrária viabilizem o avanço do capitalismo com base no modelo liberal-periférico, viabilizando os determinantes sociais de heteronomia.

As estratégias da pedagogia do capital-imperialismo fortalecem ações pedagógicas para formação de jovens e adultos da classe trabalhadora, que a circunscrevem-se "no âmbito do trabalho simples e trazem claras marcas de uma regulação comprometida com o apassivamento e o controle social" (RUMMERT, 2008, p. 191). Sendo assim, a marca social da escola, conforme Gramsci (1995) produz para cada grupo social formações humanas diferenciadas, cuja trama tem como objetivo fundamental impedir que o trabalhador, de posse do conhecimento elaborado, se torne "pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige" (GRAMSCI, p. 136).

A compreensão do processo de expansão da educação profissional no Maranhão, e a oferta de programas de qualificação exigem o esforço de entendê-las no âmbito da inserção do país na nova divisão internacional do trabalho, em uma articulação e processos complexos, em que se tem de um lado a reprimarização relativa das exportações – agronegócio e indústria de baixo valor agregado com uso intensivo de mão de obra e recursos naturais, e de outro lado segmentos industriais modernizados pela tecnologia, integrados ou não a redes transnacionais e a grandes grupos econômicos (FILGUEIRAS et al, 2010). Desse modo, buscando minimizar os conflitos com os interesses dos trabalhadores, o governo "incorpora parcialmente as demandas dos setores

subalternos, sem ferir os interesses do grande capital – que compreendeu a oportunidade e a importância de legitimação política” (FILGUEIRAS et al, 2010, p. 64). Assim, as políticas focais e os programas de qualificação profissional pela via das trajetórias subordinadas produzem o consenso ativo dos governados, exigência da governabilidade do capital financeiro.

A expansão da educação profissional, ao buscar atender o Arranjo Produtivo Local (APL), sob domínio do empresariado da região dos Carajás, tornou-se parceira estratégica dos empresários para obtenção do controle da formação dos trabalhadores. A expansão do Instituto Federal do Maranhão representou, sem dúvida, a ampliação do acesso à escolarização em nível médio profissionalizante, destinado a jovens entre 15 a 17 anos.

Contudo, o que se observou é que a trajetória de expansão da escola pública tem como marca social histórica o atendimento à demanda produtiva, a atenuação de crises de caráter social, funcionando como controle social em crises agudas do capitalismo, assim como reproduz no interior da escola a divisão social do trabalho sob o modo de produção dominante. Nesse sentido, cada face da trajetória da expansão da escola pública camufla os reais interesses que marcam o projeto educacional para os trabalhadores, cada vez mais comprometido, como se pode observar nesta pesquisa, com o projeto educacional do empresariado brasileiro, o “télós competitivo”.

As políticas focais de qualificação profissional e o alívio à pobreza social no Maranhão

Nesse conjunto de ofertas formativas que tangencia atualmente o trabalho exercido pelos Institutos Federais, podemos destacar que o PROEJA, conforme destaca Netto (2010), compõe, entre outros programas, a face contemporânea da barbárie e se expressa exatamente no trato que as políticas sociais dos oito anos do governo Luís Inácio Lula da Silva conferiram à questão social. Netto (2010) destaca que para o pensamento conservador, a questão social possui características inelimináveis e se torna uma ação moralizadora que, no máximo, pode ser objeto de uma intervenção política limitada. Fontes (2012) chamou estas intervenções políticas limitadas de *políticas de alívio por gotejamento*.

O mercado siderúrgico da região dos Carajás encontra-se sob controle de grupos empresariais de construtoras. Sobre estas, Fontes (2012) destaca que Odebrecht, Andrade Gutierrez, Camargo Corrêa, Mendes Junior, Queiroz Galvão e OAS iniciaram seu processo de transnacionalização na década de 1970. O grupo Gerdau, que iniciou seus investimentos no Maranhão na década de 1980, é a 3ª empresa mais internacionalizada no país. A Empresa Vale está em 7º lugar. Sua atuação tem capilaridade em diferentes continentes do

mundo, atravessando a África do Sul, Alemanha, Angola, Argentina, Austrália, Canadá, Cazaquistão, Chile, China, etc., tornando-se a maior empresa de mineração mundial.

A Empresa Vale emprega 29,9 mil trabalhadores no exterior. Segundo Fontes (2012, p. 346), “a atuação do capital-imperialismo que se intensificou nos últimos anos, tem origens mais remotas, tanto na expansão das empresas, quanto na configuração de uma política de Estado”. Fontes (2012) aponta que o processo de internacionalização das empresas brasileiras vem sendo paulatinamente subsidiado pelo Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) desde o governo Sarney (1987-1990). O processo de investimento na internacionalização foi incentivado no governo Lula da Silva, em 2005, quando foi implantada uma linha de crédito para este fim.

De acordo com Fontes (2012), o processo de transnacionalização da economia envolve todo o conjunto da vida social, sobretudo dos países de capitalismo periférico. A expansão do capital internacional ou como melhor pode ser nominada, a expansão do capital-imperialismo “favorece as *políticas de alívio por gotejamento* a determinadas pressões sociais internas, assim como se constitui em novo fator ufanista e obscurecedor das relações de exploração reais, internas e externas” (FONTES, 2012, p. 339, grifo do autor).

Conforme destaca Fontes (2012), a disseminação das *políticas de contagotas* foi fortalecida no Brasil na década de 1990, quando a intervenção do Banco Mundial nas políticas sociais foi aprofundada em diferentes políticas: educação, saúde, assistência social. Desse modo, disseminou-se “um gotejamento de minúsculas migalhas destinadas às famílias mais carentes” (FONTES, p. 297).

Para melhor eficiência e resultados do empresariamento das massas trabalhadoras, torna-se fundamental para o capital ter “o controle e formação dos trabalhadores” (FONTES, 2012, p. 299). Para atingir os resultados estimados, os empresários convocam a pedagogia do capital-imperialismo para “configurar a classe trabalhadora e a própria sensibilidade social nacional para as novas condições psicofísicas da divisão internacional do trabalho, nas quais o Brasil passa a atuar como ‘parceiro’ do capital-imperialismo” (FONTES, 2012, p. 348).

A expansão das *políticas de gotejamento* e as ações da *pedagogia do capital-imperialismo*, por meio da pedagogia das competências, fazem parte de um conjunto de estratégias “envolvid[a]s com algum tipo de ‘projeto social’, extremamente reveladoras desse novo quadro geral de oferta educacional que, simultaneamente, expressa e produz novas formas e condições de formação humana em curso” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012, p. 43).

O estreitamento das relações de empresas como a Petrobrás e a Vale com Instituições Educacionais da Rede Federal consolida o processo de

privatização do conhecimento e de mercantilização dessa mercadoria pelas empresas contribuem para o aprofundamento da subsunção real do trabalhador ao capital.

A análise do PROEJA na região dos Carajás demonstrou como o programa possibilita a garantia de um quadro de trabalhadores para o mercado da informalidade e empreendedorismo, alívio à pobreza, segurança social, controle social e a produção da conformação à luz dos interesses capitalistas e formação para o trabalho simples.

Podemos observar que as primeiras opções de oferta dos Cursos para a classe trabalhadora, com ênfase do eixo Desenvolvimento Educacional e Social, nos municípios de Buriticupu e Açailândia, buscou amenizar as dificuldades de aprendizagens que os alunos teriam em cursos com grau de complexidade mais elevado e, ao mesmo tempo, determinou aos trabalhadores que sua formação está vinculada à incorporação do trabalho simples para o exercício de atividades laborais que demandam conhecimentos de menor complexidade. A concepção da formação para o exercício do trabalho simples é um imperativo na formação de jovens e adultos trabalhadores.

O aspecto positivo que se confere ao PROEJA infere no fato de ter possibilitado o acesso para os trabalhadores há muito tempo fora da escola, o contato com os conhecimentos básicos, a retomada da relação social e subjetiva com a escola, a recuperação da autoestima. Porém, é possível identificar, nas entrevistas concedidas pelos alunos, falas que a formação destinada à classe trabalhadora ainda está longe de lhes conferir emancipação humana (RUMMERT, 2008).

Considerações Finais

Constatou-se ao longo da pesquisa que o processo de formação para a classe trabalhadora no domínio da EJA tem sido marcado pela aceleração dos conteúdos, fragmentação dos conhecimentos teóricos e práticos e compactação dos conteúdos, pois as entrevistas com alunos e professores evidenciam essa fragmentação dos conteúdos de métodos e das formas de gerenciamento do processo pedagógico e da organização do trabalho no âmbito da escola.

A ampliação cada vez mais diversificada de programas de qualificação para os trabalhadores no âmbito dos Institutos Federais, ora com elevação da escolaridade integrada à qualificação profissional, ora apenas com cursos de caráter profissionalizante, apresentam como característica comum a distribuição desigual do saber científico e do saber prático, a redução dos conteúdos e do tempo de escolarização. Nesse sentido, os programas

A formação de jovens e adultos trabalhadores sob controle dos empresários: o caso do PROEJA no Maranhão

destinados à formação do trabalhador, conforme relato nas entrevistas, colaboram, na maioria das vezes, para a melhoria da autoestima, elevação da escolaridade e para conferir mudanças no cotidiano da vida, nas relações com as pessoas e com a família.

As ações atualmente em curso, assentadas, de diferentes formas, na lógica dominante, valorizam e exploram modos de ver, fragmentos de concepção de mundo determinados, propiciando àqueles aos quais se destinam a crença no fato de que suas individualidades estão, finalmente, sendo contempladas (RUMMERT, 2008, p. 197).

A perspectiva de desenvolvimento fomentado pela chegada do Instituto Federal aos municípios reforça, conforme Gentili (1998), a promessa da escola integradora, porém a serviço do capital, que amplia a mão de obra qualificada e conduz à intensificação da gestão das relações de trabalho, assim como diminuição de salários, rotatividade dos postos de trabalho e ampliação do mercado da terceirização e da informalidade. Nesta lógica, a escola integradora não desaparece; ela se associa à “promessa da empregabilidade” (GENTILI, 1998) que juntas buscam produzir um alívio à pobreza e às explorações sociais vividas pelos trabalhadores da rota Carajás, conforme destacado no Relato do Encontro Regional Atingidos pela Vale do Rio Doce (PA, MA, TO)²⁰:

Os impactos com a construção da ferrovia que atravessa 21 comunidades afetaram principalmente o deslocamento das comunidades. Os problemas causados pelas guseiras. A duplicação dos trilhos não representa apenas outra linha férrea, mas também a desterritorialização do campesinato, o aumento de atropelamentos e os mais diversos transtornos (Relatos, 13 e 14 de junho de 2011).

Em Açailândia somos vítima do mesmo modelo de exploração. A forma de imposição é pressão e convencimento. Tem também a face da violência. É muito importante essa articulação. Vivemos um momento de mercantilização da biodiversidade. É um momento meio que suicida. Temos que nos unir para enfrentar (Relatos, 3 e 14 de junho de 2011).

De acordo com Antunes (2005), o cenário encontrado ao longo da rota Carajás demonstra a existência real de um enorme leque de trabalhadores precarizados ou, como denomina o autor, a existência de um subproletariado, submetido às formas mais viscerais da exploração do capital sobre o trabalho. Este enorme contingente de trabalhadores, ‘pelo seu maior distanciamento do processo de criação de valores, teria, no plano da materialidade, um

²⁰Participaram representantes dos estados do Pará (Marabá, Parauapebas, Canaã dos Carajás, Xinguaçu, Outilândia do Norte, Tucumã e Barcarena), Maranhão (Açailândia, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, Alto Alegre e São Luís) e Tocantins (Araguaína e Palmas).

papel de menor relevo nas lutas anticapitalistas'. Todavia, a condição de subproletariado e de despossuído

[...] os coloca potencialmente como sujeito capaz de assumir ações mais ousadas, uma vez que esses segmentos sociais não têm mais nada a perder no universo da sociabilidade do capital. Sua subjetividade poderia ser, portanto, mais propensa à rebeldia (ANTUNES, 2005, p. 213).

Nesse sentido, ao longo da estrada de ferro-Carajás, há movimentos sociais organizados²¹ que têm denunciado amplamente o abuso do trabalho escravo na região, sobretudo em fazendas onde existem trabalhadores empregados no corte de cana e em carvoarias que alimentam a cadeia de produção das siderúrgicas. No âmbito do mercado de trabalho em que se detém esta pesquisa, os empreendimentos guseiros e a atuação da Vale na região dos Carajás, a terceirização, os subcontratos e os contratos temporários são assimilados na dinâmica interna das relações de trabalho e nas modalidades de trabalho cada vez mais desregulamentadas no mercado de minério.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa de campo, destaca-se o fato de que os dois *Campi* em estudo estão significativamente mobilizados para as atividades de um novo programa, o PRONATEC²². O PROEJA têm se diluído silenciosamente, ocupando o lugar de menor importância na miríade de programas que atualmente compõem o cenário educacional dos Institutos. Com um aporte de recursos insignificante, ele perdeu espaço para o PRONATEC, “o primo rico do PROEJA”. Face a essa realidade, o quadro de diversidade de ofertas formativas produz a colisão entre os programas: um atravessa o trabalho pedagógico do outro. Sem profissionais suficientes para atender a quantidade diferenciada de programas no interior dos Institutos, alguns desses programas roubam a cena, enquanto outros vão ocupando o lugar do esquecimento. Sendo assim, aqueles com maior aporte de recursos tornam-se mais sedutores. Conforme Rummert (2009, p. 211), esse quadro fragmentado de ações para a classe trabalhadora, no qual se inscreve a regulação da oferta da educação por parte do Estado, “materializada em diferentes oportunidades, constituem, também, clara expressão do processo de modernização conservadora”.

²¹Tais como: Movimento dos Trabalhadores sem Terra, Comissão Pastoral da Terra - CPT, Justiça nos Trilhos, Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Associações de Agricultores e de Moradores - estudantes e professores universitários dos estados do Pará, Maranhão e Tocantins, movimentos de trabalhadores rurais, Fórum Carajás, organizações não governamentais, a exemplo do Centro de Defesa da Vida.

²²Em curso desde 2012 na rede federal, este programa visa, por meio de cursos de curta duração, certificar jovens matriculados no ensino médio, assim como a formação inicial e continuada de trabalhadores. Para isso, paga o valor correspondente a R\$ 50,00 hora/aula²⁴ aos docentes do IFMA, valor de equivalência nacional, independentemente da titulação destes. Com este valor hora/aula, um docente que ministra uma disciplina de 60 horas, recebe, ao final do curso, o valor de R\$ 3.000,00²⁴. O Programa integra as ações de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e prevê o alcance de 8 (oito) milhões de vagas para formação profissional até 2014 (BRASIL, 2011, p. 23).

Sob a clara opção do Estado por uma formação marginal e subalterna para a classe trabalhadora, com reforço ao treinamento acelerado, reduzido e utilitário, e com acesso mínimo ao conhecimento elaborado, podemos observar “a ampliação de diferentes simulacros de ofertas educativas, sob aparência enganosa de democratização da educação de *qualidade*” (RUMMERT, 2011, p.150). O espaço do PROEJA no IFMA, diante dos “simulacros de ofertas” (idem), fica cada vez mais diluído na invisibilidade, sem um lugar que lhe confira importância. O programa já ocupa no PDI do IFMA (2009-2013) a projeção para ampliação de sua oferta na modalidade educação a distância. De acordo com Barreto (2010), essa modalidade é uma estratégia central nas políticas educacionais do Estado, introduzindo o movimento aparentemente contraditório de expansão-redução.

A esse respeito, Gramsci (1995) destacou, à sua época, que este novo tipo de escola foi louvada socialmente e apareceu revestida de democracia. Porém, elas são destinadas a perpetuar diferenças que constroem a marca social da escola, a dualidade estrutural. Neste caso, a “multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer à impressão de possuir uma tendência democrática” (GRAMSCI, p.137).

Assim, o PROEJA, um programa que nasce encoberto de uma área de inovação no campo das políticas para educação de jovens e adultos no país - por vezes nomeado de *política pública para EJA*, e não como um programa, e apresentado pelo MEC “como um programa governamental que pretende transformar-se em *política pública inovadora e de caráter estratégico para a redução das desigualdades sociais*” - passou a ocupar o espaço da invisibilidade nas instituições escolares, sobretudo nos Institutos Federais, atualmente concentrados no mais novo “programa inovador” na formação para o controle da classe trabalhadora, o PRONATEC.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out.dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Expansão da Educação Profissional**. Brasília, SETEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/expansao_plano.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2011.

CARNEIRO, M. S. Relações de trabalho, propriedade da terra e poluição urbana nas atividades de carvoejamento para a produção de ferro gusa em Açailândia. In: CONCEIÇÃO, F. G. (org.) **Carajás: desenvolvimento ou destruição?** Relatórios de Pesquisa. São Luís. Comissão Pastoral da Terra, 1995.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Unesp, Brasília: Flacso, 2005a.

FRANCO, M. Ciavatta. Fábula da nova República: Criação de duzentas escolas técnicas. In.: **Caderno CEDES.** O Ensino de 2º grau: Trabalho e educação em debate. Ed. Cortez, São Paulo: 1988 n.º 20, p. 36-47.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** São Paulo, Ed. Global, 2008.

FILGUEIRAS, L *et al.* Modelo liberal-periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010.** Rio de Janeiro, Editora Garamond, 2010.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: Teoria e história.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 9ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1995.

MARX, K. **O Capital: crítica à economia política.** Livro I. Tradução Reginaldo Sant`Anna. 30ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 2012.

MORAIS, M. A. F. **O tempo dos trabalhadores nos trilhos do capital: o processo de aceleração temporal na Companhia Vale do Rio Doce.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Maranhão, 2007. 232 p.

NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie In: **Anais II Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”**, Serpa, 30-31 de outubro/1º de novembro de 2010.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PDI 2009 – 2013. Maranhão, jun. 2009.

A formação de jovens e adultos trabalhadores sob controle dos empresários: o caso do PROEJA no Maranhão

RODRIGUES, J. S. **O moderno príncipe industrial**: O pensamento moderno da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

RUMMERT, S. M. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. A modernização conservadora como marca da educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil In: RUMMERT, S. M.; CANÁRIO, R.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Editora UFF, Niterói, 2009.

RUMMERT, S.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo In: SILVA, M. M. da; EVANGELISTA, O.; QUARTIERO, E. M. (Org.). **Jovens, Trabalho e Educação**: A conexão subordinada de formação para o capital. 1ª Ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012, v. 1, p. 15-70.

Recebido em: 26/02/2014

Aprovado em: 17/07/2014

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM 10 ANOS DE ANPEd

Erica Aparecida Kawakami

Mestre/UFSCar

erikawmi@hotmail.com

RESUMO

A vasta produção teórica a respeito das desigualdades sociais e raciais no Brasil, analisadas à luz da compreensão de que o racismo é um elemento que opera na produção dessas desigualdades, tem sido fundamental para o debate em torno da finalidade que a educação pode assumir nas sociedades contemporâneas. Dessa forma, preocupamo-nos em realizar uma pesquisa bibliográfica no GT 18 da ANPEd, com o intuito de descrever e analisar de que maneira a temática das *relações étnico-raciais* tem sido articulada no campo da educação de jovens e adultos (EJA), nos últimos 10 anos. Apesar de diferentes articulações possíveis, não identificamos trabalhos que abordassem a EJA do ponto de vista das relações étnico-raciais, do racismo ou da discriminação étnico-racial, ainda fortemente presentes em nossas relações cotidianas e nos espaços escolares.

149

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Relações étnico-raciais. ANPEd.

ABSTRACT

The vast theoretical work on social and racial inequalities in Brazil, considered in light of the understanding that racism is an element that operates in the production of these inequalities, has been fundamental to the debate on the purpose that education can take on contemporary societies. Thus, we are concerned to conduct a literature search in the GT 18 ANPEd in order to describe and analyze how the issue of ethnic-racial relations has been articulated in the field of youth and adult education in the last 10 years. Although different possible articulations, we have not identified works that addressed the youth and adult education from the point of view of ethnic-racial relations, racism or ethnic and racial discrimination, still strongly present in our everyday relationships and school spaces.

Keywords: Youth and adults education. Ethnic-racial relations. ANPEd.

Apresentação

Nas últimas décadas, temos assistido a uma crescente discussão que retoma a concepção de educação como uma estratégia política fundamental para a construção de uma sociedade mais equânime e a articula, em diferentes medidas, com a temática das *relações étnico-raciais* no país. Dessa forma, preocupamo-nos em realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico, no Grupo de Trabalho *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* – GT 18, das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, partindo da hipótese de que a produção de conhecimento, nos últimos 10 anos, nesse GT, articula a temática étnico-racial e do racismo¹ nos espaços da educação formal, e, de alguma maneira não se mostra indiferente às discussões e produções acadêmicas em torno das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas*, que orienta para a aplicação da Lei nº 10.639/2003; e às lutas e demandas dos movimentos sociais no Brasil que reivindicam equidade ou igualdade substantiva como veremos, o reconhecimento das diferenças, a valorização étnico-racial e cultural dos diferentes grupos que constituem a sociedade brasileira e uma educação que promova tanto o reconhecimento das diferenças quanto estratégias de combate ao racismo.

Nesse sentido, nos instigaram questões como: Os pesquisadores que lidam com a educação de jovens e adultos - EJA têm se debruçado sobre quais questões no campo das relações étnico-raciais? Quais questões têm orientado as pesquisas nessa área – das relações étnico-raciais na EJA? Quais as contribuições ou considerações destacadas nesses trabalhos? Assim, buscamos realizar um levantamento com o propósito de verificar de que modo essa temática tem sido inserida nos estudos do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Esse mapeamento, cujos resultados ora apresentamos, e as discussões que dele derivaram, podem contribuir para a compreensão das lacunas existentes, relativas às pesquisas em EJA, estimulando pesquisas que possam articular a EJA com os pressupostos de uma educação das relações étnico-raciais.

Relações étnico-raciais e o papel da educação no Brasil: uma introdução

A concepção da educação como instrumento central para o amadurecimento da democracia nacional não é recente. Particularmente

¹Compreendemos, com Gomes (2005, p. 52), que o racismo no Brasil, reflete esta contradição: a sociedade nega insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, enquanto negros e indígenas são cotidianamente discriminados e respondem com os menores indicadores sociais do país.

no campo da educação de jovens e adultos no Brasil, a educação tem sido compreendida dentro de um contexto de significativas desigualdades sociais e econômicas e pode ser concebida, num paradigma emancipatório, como instrumento de superação de opressões de diversas naturezas, sobretudo, para as pessoas trabalhadoras que, na infância ou na juventude, tiveram negado o acesso aos conhecimentos formais que a sociedade letrada tem à sua disposição (ARELARO; KRUPPA, 2002).

A potencialidade da educação como importante instrumento de distribuição de oportunidades e de combate a diferentes formas de discriminação e opressão, para a construção de uma sociedade mais equitativa do ponto de vista das relações sociais e acesso a direitos, tem estado em evidência no contexto nacional, sobretudo nas discussões sobre *relações étnico-raciais*. Silvério e colaboradores (2011, p. 10), explicam que a introdução das perspectivas da diversidade e da diferença no campo da educação “cria um movimento de crítica ao fechamento do sistema de ensino em relação às diferenças, de modo que categorias como “etnia” e “raça”² passam a problematizar a ideia de um ensino neutro e laico”.

A compreensão da sociedade brasileira como sociedade que tem sido marcada por profundas desigualdades sociais contribuiu para se repensar o papel da educação. Nesse aspecto, as intensas mobilizações sociais das últimas décadas, dos movimentos negros, indígenas, feministas, LGBT (de lésbicas, gays, bissexuais e travestis) que exigiam o reconhecimento de suas especificidades, a ampliação de seus direitos de cidadania e o acesso igualitário ao espaço público e ao mercado de trabalho, acompanhadas do reconhecimento de governos e organizações internacionais, tornaram público que, embora em termos formais, as pessoas usufruam de igualdade, persistem desigualdades que hierarquizam socialmente as diferenças (BALIEIRO, 2012).

No caso específico da questão étnico-racial, desde os anos 1980 foram produzidos vários estudos que corroboraram as denúncias do Movimento Negro³ em relação aos obstáculos à mobilidade social da população negra em função das discriminações raciais no mercado de trabalho, com repercussões na vida educacional de crianças e jovens negros⁴. Os estudos de Hasenbalg (1979) e Valle Silva (1978), por exemplo, nos permitem visualizar que as desigualdades entre negros e brancos no Brasil resultam de disparidades na

²Nosso uso de *raça* como constructo social, político e cultural encontra fundamento nos trabalhos de Silvério (2002), Munanga (2003) e Guimarães (2003).

³O Movimento Negro, na perspectiva de Domingues (2007, p. 101-102), pode ser entendido como a “luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”.

⁴Jacques D’Adesky define negro como sendo “todo o indivíduo de origem ou ascendência africana suscetível de ser discriminado por não corresponder, total ou parcialmente, aos cânones ocidentais, e cuja projeção de uma imagem inferior ou depreciada representa uma negação de reconhecimento igualitário, bem como a denegação de valor de uma identidade de grupo e de uma herança cultural e uma herança histórica que geram a exclusão e a opressão” (D’ADESKY, 2001, p. 34).

distribuição regional, das diferenças de qualificação educacional e da estrutura de emprego que determina distinções na distribuição da renda. É possível inferir que a discriminação racial opera de forma central na reprodução daquelas desigualdades, tornando-as persistentes. Em relação à educação, a persistência da diferença em anos de escolarização de negros e brancos, está demonstrado no estudo de Henriques (2001, p. 26) que observa que “o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial da escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações”.

Os dados sobre desigualdade, produzidos por sociólogos e economistas nos últimos trinta anos, nos ajudam a perceber que o argumento de que a desigualdade no Brasil é de classe e não de raça, embora convincente à primeira vista, não é verdadeiro. As desigualdades raciais no Brasil não decorrem apenas da situação de pobreza à qual estão, historicamente, submetidos os grupos sociais mas, sobretudo, da existência ativa do racismo e da discriminação em todas as esferas sociais.

No Brasil, a partir da década de 80, momento de reorganização e intensa mobilização do Movimento Negro brasileiro, o mito da democracia racial⁵ passa a ser denunciado e o poder público é pressionado para o enfrentamento da problemática racial. Nesse cenário, vai se intensificando a formulação de políticas públicas voltadas ao combate das desigualdades, preconceitos e discriminações no país. Na década de 90, diversas atuações dos movimentos sociais em torno da temática racial ocorreram no Brasil, mas apesar de todo o histórico de denúncias, reivindicações e formulação de propostas, até recentemente, as culturas afro-brasileira, africanas e indígenas estavam, de modo geral, ausentes nos currículos escolares, denunciando o comprometimento da educação escolar na manutenção das estruturas vigentes e com uma cultura e ideologia homogeneizadora, que tem historicamente negado e/ou silenciado expressões, culturas e conhecimentos dos afro-brasileiros e demais grupos socialmente desprotegidos da sociedade brasileira.

Assim, visando à concretização de ações voltadas à superação do racismo e das desigualdades entre negros e brancos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 foi alterada pela Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros na Educação Básica, reiterando a função da escola de promover o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira (BRASIL, 2004). O Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004) buscou traçar orientações curriculares nacionais para os diversos níveis da educação brasileira - reafirmando a necessidade de pedagogias de combate ao racismo e às

⁵A democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. O livro *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre, publicado em 1933, influenciou fortemente a imagem positivada da mestiçagem brasileira, símbolo da nossa sociedade supostamente não racista, a qual se popularizou sob a expressão “democracia racial brasileira”.

discriminações - elaboradas com o objetivo de uma (re)educação das relações étnico-raciais, em diálogo com as antigas reivindicações do movimento negro e dos povos indígenas por reparações que lhes são devidas

[...] em consequência dos crimes de escravização de indígenas e de africanos, das tentativas reiteradas de extermínio dessas populações, tanto fisicamente como por meio do desprezo de seu conhecimentos, ignorância de suas histórias, cegueira face a suas visões de mundo (GONÇALVES; SILVA, 2010, P. 741).

Conforme o texto constante da Resolução nº1/2004 (BRASIL, 2004, p. 1), a educação das relações étnico-raciais deve buscar “a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira”. Particularmente, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana deve almejar “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004, p.1).

Nesse aspecto, a Lei 10.639/03 alerta para a necessidade de nos (re)educarmos para as relações étnico-raciais, no cotidiano, dentro e fora da escola. Para uma (re)educação das relações étnico-raciais, propõe Gonçalves e Silva (2010, p. 742), é preciso desconstruir o mito da igualdade racial e os estereótipos que desqualificam negros e indígenas, que geram sofrimentos em função da “ridicularização de traços físicos, desqualificação de comunidades, de grupos étnico-raciais, depreciação de pertencimento religioso”. Esses estereótipos informam as experiências dos sujeitos e o modo como se relacionam étnico-racialmente com as diferenças e são constantemente reiterados na família, na comunidade, na escola e pela mídia. Para a autora, é preciso que o professor proceda ao exame e à crítica permanente do contexto social que constitui a si e a seus estudantes, para que seja possível o questionamento de certos discursos tão naturalizados e folclorizados. A invisibilização da diversidade étnico-racial no país tem reproduzido entre negros, indígenas e empobrecidos, o sentimento de não pertencimento à sociedade.

Nesse sentido é que a política educacional aparece como o ponto fundamental das demandas da maioria dos movimentos sociais identitários, porque a superação das desigualdades, que expressam formas de discriminação e racismo, deve necessariamente passar pela garantia do direito a uma educação de qualidade e que considere a diversidade étnico-racial como um valor (SILVÉRIO et al., 2011). Para Vieira (2003) e Silvério (2002), medidas de proibição da discriminação não bastam. Para uma efetiva luta

contra a discriminação e o racismo, é imprescindível a adoção de medidas de desconstrução daqueles discursos que legitimam e sustentam as práticas racistas, além da garantia de uma maior representatividade dos grupos racializados⁶ em todas as dimensões da vida social e nas diversas áreas de atividade pública e privada.

A temática das relações étnico-raciais no contexto da EJA

A educação de jovens e adultos no Brasil⁷ esteve, em grande medida, focada na alfabetização de adultos e influenciada por paradigmas a partir dos quais ela tanto pode ser identificada com processos educativos compensatórios e universalistas com vistas a recuperar o suposto “atraso” dos que não puderam se escolarizar na idade considerada “apropriada” e por iniciativas de cunho assistencialista, muitas vezes aligeiradas; quanto com processos educativos de caráter emancipatório e culturalmente sensível, legado das experiências de educação popular e das contribuições de Paulo Freire, como analisa Vóvio (2010).

Assim, questões relacionadas à desigualdade social e à opressão têm sido debatidas no campo da EJA há décadas e tem-se procurado alternativas para a construção dos projetos pedagógicos e dos currículos. Uma importante contribuição para a educação de jovens e adultos no Brasil, nessa perspectiva, foram as proposições de Paulo Freire, como dissemos. Uma delas conduz à compreensão da importância do diálogo na educação de adultos. Diálogo não como manifestação simples das palavras, mas como base do comprometimento com a transformação social. O estabelecimento do diálogo é possível na interação igualitária entre as pessoas, na reflexão e na ação conjunta no mundo. O diálogo se faz quando, mediante relações de confiança entre as pessoas, indispensáveis à construção do conhecimento e da curiosidade epistemológica (MELLO, 2005).

Freire (2000), além disso, numa perspectiva em que considerava a diversidade étnico-racial no país, denuncia em seus textos a epistemologia eurocêntrica que balizou as formas de conhecer e saber e orientou para o que poderia ser considerado erudito, correto, bonito, humano e que colonizou nossas formas de lidar com a alteridade, inclusive na contemporaneidade, como expressa nessa passagem:

⁶Para a compreensão do conceito de racialização trabalhamos com Silvério (2013) e Brah (2006). Para esta autora, racialização “diz respeito a um processo de diferenciação social que cria distinções valorativas substanciais entre grupos humanos, hierarquizando-os. Ao colocar ênfase no caráter sócio histórico da constituição de “raças”, delinea-se que sua definição não deriva de diferenças inatas ou biológicas, antes explora como esta compreensão biológica das “raças” é produto de um processo histórico vinculado a relações de poder” (BRAH, 2006, p. 362).

⁷Para uma discussão mais abrangente sobre o histórico da EJA, suas especificidades como modalidade educativa e sobre os sujeitos da EJA, ver, por exemplo, Di Pierro e Graciano (2003a), Vóvio (2010), Oliveira (1999) e Arelaro e Kruppa (2002).

Relações étnico-raciais e a produção acadêmica na educação de jovens e adultos em 10 anos de ANPED

O branco trouxe a História na mão, e a História é sua, e deu de presente, porque “quer bem” ao desgraçado do negro, a História de branco. Na História dele vem a cultura do branco, vem a religião do branco, vem compreensão do mundo branco também, a língua do branco é a única que é língua, porque o que os negros falam é dialeto. Língua mesmo só é a do colonizador, (...) é um negócio ruim, fraco, inferior, pobre, incompetente, não é capaz de expressar a beleza, a ciência; isso só se pode fazer na língua do civilizado, língua branca que é melhor, mais bonita, porque por trás dessa branquitude tem tanto Camões como Beethoven (FREIRE, 2000, p. 26).

Mais especificamente acerca de como as diferenças étnico-raciais⁸ são representadas na escola, a partir dessa matriz eurocêntrica, Tadeu da Silva (2001) afirma que o texto curricular – o qual compreende como livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está impregnado de narrativas nacionais, étnicas e raciais que, em geral, “confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial” (SILVA, 2001, p.101-102). Com Grosfoguel (2008), podemos pensar que os currículos ainda são predominantemente marcados por um modelo universalista, em que o parâmetro a partir do qual a diversidade de experiências dos sujeitos é classificada hierarquicamente é eurocêntrico-masculino-heterossexual-cristão.

Segundo as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas* (BRASIL, 2004), propostas e práticas pedagógicas orientadas pelo combate ao racismo podem conduzir ao diálogo, nesse caso, concebido como estratégia fundamental para o entendimento entre diferentes e para a construção de uma sociedade justa, como discute Gonçalves e Silva (2010). Como consta no documento, o convívio e o respeito às diferenças, construídos e reafirmados por meio e no diálogo, significa a “afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida, esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade universal, combate à privação e violação de direitos” (BRASIL, 2004, p.11).

Ao discorrer sobre o diálogo igualitário como base para toda prática educativa, diz Freire (1996) que a escola deve promover propostas pedagógicas fundadas nas relações com os educandos, discutindo com eles, ou na verdade, estabelecendo o que chama de “intimidade” entre os saberes

⁸Joan Scott (1998, p. 297) define diferença como “a designação do *outro*, que distingue categorias de pessoas a partir de uma norma presumida (muitas vezes não explicitada)”. A norma presumida é a matriz de masculino, branco, ocidental e heterossexual, a partir da qual criam-se leituras para as demais experiências sociais, hierarquizando-as num *continuum* que vai do socialmente válido até o não humano.

curriculares fundamentais aos educandos e a experiência social que eles têm como sujeitos no mundo. Nesse sentido, a aprendizagem tem de reconhecer a diversidade sócio-cultural dos educandos. Para que esse reconhecimento não se torne mero formalismo, os indicadores de sistemas de relações sociais (gênero, sexualidade, raça, etnia⁹, classe social, idade, região e religião, entre outros) devem ser compreendidos em função de sua construção histórica, os quais foram ressignificados e, muitas vezes, estigmatizados. Como construções sociais, portanto, são passíveis de serem modificadas, reinterpretadas, negociadas e reconstruídas, como discute Louro (2001). Nesse aspecto, considerar as pessoas que estão na EJA significa estabelecer possibilidades de desconstrução desses sistemas como categorias naturalizadas, compreendendo que os sujeitos da EJA não são uma categoria abstrata de pessoas, definidas por aspectos etários ou grau de escolaridade, fundamentalmente, mas pessoas históricas, possuidoras de singularidades na aprendizagem, possuidoras de histórias, cujos corpos são atravessados por vetores de raça, etnia, classe, regionalidade, gênero, sexualidade, religião. Como modalidade educativa comprometida com as lutas por emancipação e contra a opressão, a EJA é espaço privilegiado para o questionamento de práticas racistas e dos processos e discursos que fundamentam as relações entre as pessoas e como elas são percebidas.

Nos espaços da EJA estão jovens e adultos que, ao construírem coletivamente conhecimento instrumental para enfrentarem a realidade, podem ter a oportunidade tanto de questionarem e desestabilizarem os significados historicamente atribuídos aos diferentes grupos étnico-raciais da sociedade, às diferenças de gênero e sexualidade, significadas a partir de uma matriz eurocêntrica, quanto questionarem as desigualdades no emprego, na educação, saúde e moradia.

A produção científica no campo da educação de pessoas jovens e adultas: relações étnico-raciais nos artigos do GT 18 da ANPEd

Com o intuito de descrever e analisar de que maneira a temática das relações étnico-raciais têm sido articuladas no campo da educação de jovens e adultos, empreendemos um mapeamento, na qualidade de pesquisa bibliográfica, com a série temporal dos últimos 10 anos dos artigos científicos publicados no GT-18 *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. A Associação foi criada em 1976, como resposta à

⁹Guimarães (2003) atribui ao termo etnia, a partir de sua leitura de Peter Wade, o sentido daqueles discursos sobre lugares geográficos de origem, que permitem a identificação com um grupo de pessoas; discursos sobre conjuntos de práticas culturais que podem também constituir uma comunidade.

iniciativa de indução por parte do governo federal, em meio a discussões, embates, conflitos e confrontos, para que, segundo Souza e Bianchetti (2007, p. 389), “representasse qualificadamente os interesses das instituições e dos pesquisadores e servisse de mediação no interior da área de educação, entre as áreas e na representação ante os órgãos da sociedade civil e as agências governamentais”. Entre os aspectos que contribuíram para a escolha da ANPEd como *locus* privilegiado dessa investigação, destacamos o seu impacto atual na produção e circulação do conhecimento acadêmico do campo e o protagonismo da associação em diferentes momentos da história da pós-graduação em educação, conforme descrevem os autores (SOUZA; BIANCHETTI, 2007, p. 390).

O levantamento da produção científica no GT-18 da ANPEd, se ateu ao período da 23ª Reunião, realizada em 2000, à 36ª Reunião, de 2013. Além dos trabalhos publicados no portal eletrônico da associação, observamos também os *Trabalhos Encomendados*, no período indicado, que tratavam da temática sobre a qual estávamos nos debruçando. Nas reuniões anuais do GT 18 da ANPEd, que aconteceram no período supramencionado, estão disponibilizados, ao todo 190 trabalhos, dentre os quais selecionamos, num primeiro momento, a partir dos seus títulos, juntamente com as palavras-chave, 11 trabalhos que poderiam nos remeter à temática das *relações étnico-raciais*, mais especificamente, nos indicando possíveis relações com os temas *interculturalidade* (2 trabalhos), *identidade/alteridade* (2 trabalhos), *diferença no campo étnico-racial* (4 trabalhos) e *diversidade étnica ou cultural* (2 trabalhos), *educandos negros* (1 trabalho).

A leitura criteriosa dos resumos e dos textos na íntegra dos trabalhos identificados mostrou, contudo, que apenas quatro trabalhos do GT 18, num segundo momento, pareciam contemplar o tema das *relações étnico-raciais*, como nos interessava conhecer nessa investigação. Foram publicados dois trabalhos nessa perspectiva, em 2004, um, em 2009 e outro em 2013. As autoras são todas provenientes de universidades federais do país, duas da região Nordeste e uma do Sudeste.

Com o intuito de complementar o levantamento realizado, em função do reduzido número de trabalhos identificados, que articulavam o campo da educação de jovens e adultos com a temática das relações étnico-raciais ou questões raciais, propusemo-nos a fazer também um levantamento das publicações no GT 21 da ANPEd - *Educação e Relações Étnico-Raciais*, do mesmo período, 2000 a 2013, com o intuito de verificar a presença de trabalhos nesse temática que pudessem estar relacionados com a educação de jovens e adultos. O GT 21 é constituído a partir da 25ª Reunião Anual, em 2002, como Grupo de Estudo denominado *Relações Raciais/ Étnicas e Educação*. Na 26ª Reunião, o Grupo passa se chamar *Grupo de Estudos Afro-*

brasileiros e Educação, mudando para Grupo de Trabalho *Afro-brasileiros e Educação*, na Reunião seguinte, em 2004. Em 2009, na 32ª Reunião, a sua denominação é novamente alterada e o GT passa a ser chamado *Educação e Relações Étnico-Raciais*. O GT 21 agrega uma riqueza de trabalhos no campo das relações étnico-raciais: na extensão das discussões que abordam desde temas como estereótipo, estigma, racismo, diversidade, diferença, formação de professores, currículo, identidade, movimento negro, Lei nº 10.639/03 e material didático até temas como estudantes indígenas na universidade e ação afirmativa, entre inúmeros outros.

Para ampliar ainda mais o espectro do mapeamento, buscamos publicações na sessão *Trabalhos Encomendados*, desde a 23ª Reunião, em 2000, até a 36ª Reunião da ANPEd, em 2013. Contudo, não localizamos nenhum trabalho que articulasse a temática da questão racial ou relações étnico-raciais com a educação de jovens e adultos.

Dentre as publicações no GT 21, identificamos, ao longo do período, três que faziam referência direta à educação de jovens e adultos e um conjunto de trabalhos que articulavam a questão étnico-racial com juventude, especialmente juventude negra ou afro-brasileira e trabalhos que discorriam sobre cursos pré-vestibulares articulando-os à questão racial, desigualdades e racismo¹⁰. Para os propósitos do mapeamento que empreendemos nos detivemos nos três trabalhos mencionados.

O artigo *Estado do conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na região metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros?* de Análise de Jesus da Silva (UFMG), publicado em 2013 no GT 18 da ANPEd, buscou as produções acadêmicas (teses e dissertações) na área da EJA, procurando compreender como a temática da juventude negra tem estado presente na EJA e como tem sido alvo das investigações. A autora encontrou apenas um trabalho com a articulação dessas temáticas e alerta que essa “ausência” é um “entrave à visibilização da relevância dessa temática como uma das formas de contribuição para o êxito da busca por escolarização/educação dos sujeitos jovens educandos negros da EJA” (DA SILVA, 2013, p. 17).

A leitura e análise detida dos demais trabalhos do GT 18 mostraram que eles retomam a centralidade do diálogo na educação de jovens e adultos, como postulava Paulo Freire nas décadas de 1960 e 1970, contudo, estão orientados por perspectivas teóricas distintas. Dos três artigos analisados, o trabalho *Em torno da mesa: como iguais e diferentes aprendem juntos através do diálogo literário*, de 2004, de Emília Maria da Trindade Prestes (UFPB), é um relato de experiência que se ocupou de refletir e analisar as possibilidades de

¹⁰Ver o trabalho de Ahyas Siss e Iolanda de Oliveira: *Trinta anos de Anped. As pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória*, publicado no GT 21 da 30ª reunião da Anped. Disponível em www.anped.org.br

aprendizagem e formação de pessoas adultas nos encontros denominados Tertúlias Literárias da *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí*, em Barcelona, Espanha. O trabalho foca-se na observação e descrição do diálogo entre “os iguais e os diferentes - homens e mulheres trazendo consigo distintas histórias de vidas; pessoas portadoras de um maior acervo cultural através da universidade, pessoas de distintas etnias e nacionalidades”, como ferramenta fundamental nesses espaços e como possibilidade de “pluralidade de informação e reconhecimento sobre a existência de múltiplos e importantes saberes independentemente de serem produzidos pela “cultura socialmente válida” (PRESTES, 2004, p. 9-10). Contudo, as *relações étnico-raciais* não são a questão central do trabalho, não sendo, portanto, discutidas no artigo.

Os trabalhos intitulados *Interculturalidade objeto de saber no campo curricular da educação de jovens e adultos e O diálogo como dispositivo pedagógico na educação intercultural para jovens e adultos*, respectivamente de 2004 e 2009, ambos de Rosângela Tenório de Carvalho (UFPE), referem-se mais especialmente à temática da diversidade cultural, discutindo questões que podem contribuir com a reflexão da constituição e hierarquização de diferenças, numa perspectiva pós-colonial e discutindo, também, como a educação de adultos pode se apropriar dessa reflexão, estabelecendo, por meio da interculturalidade e do diálogo cultural, rupturas das diferentes formas de representação inferiorizada dos Outros.

A autora se apoia e desenvolve conceitos como *arranjos discursivos de saber-poder, representação do outro, produção do sujeito da interculturalidade e diálogo cultural* no primeiro trabalho e concepções como *diálogo como dispositivo de diferenciação pedagógica, diferença cultural, saber discursivo e diálogo intercultural* no segundo trabalho, para responder à inquietação acerca do discurso da interculturalidade e das “narrativas que contraditoriamente constroem o Outro colonial enquanto objeto de conhecimento e como sujeito subalterno” (CARVALHO, 2009, p. 1), no primeiro trabalho. No segundo, os conceitos indicados apoiam a proposta da autora de discorrer sobre como processos educativos estão implicados em processos interativos. Nesse sentido, a autora propõe dar visibilidade ao discurso da interculturalidade na perspectiva da teoria crítica pós-colonialista e ao diálogo intercultural na sala de aula, a partir do argumento de que a EJA pode ser concebida como processo de interação e relações culturais.

A autora discute criticamente diferentes perspectivas para a temática da *multiculturalidade e interculturalidade*, particularmente na educação, destacando uma vertente que ela chama de *compensatória* ou *passiva*, porque reconhece a multiculturalidade dos estudantes e apregoa a tolerância e a valorização das culturas locais na convivência com o diferente, mas não avança em relação ao modo como as diferenças foram e são hierarquizadas, por exemplo. Já numa outra vertente, que ela, apoiada em

outros autores, denomina de *educação multicultural crítica pós-colonial* ou *intercultural crítica*, a educação multicultural estaria preocupada em desafiar estereótipos e “narrativas mestras que silenciam a pluralidade cultural” (CARVALHO, 2009, p. 4) e promover práticas voltadas à construção de “uma cidadania multicultural híbrida” (CARVALHO, 2009, p. 4). Compartilhando dessa última perspectiva de interculturalidade, a autora afirma que, como os grupos de escolarização no Brasil são, em sua maioria, mulheres, pobres e afro-brasileiras e/ou descendentes de grupos indígenas, a exclusão social também se dá de forma multifacetada. Por isso, propõe considerar o oprimido interseccionando etnias, gênero, orientação sexual, raça, idade, classe social, nacionalidade e grau de limitação física.

Ainda no segundo trabalho, a autora considera que o trabalho pedagógico intencionalmente propenso ao estabelecimento do diálogo intercultural pode propiciar a emergência dos saberes da diversidade cultural. E conclui que a problematização das questões das diferenças significa a possibilidade de construção de novas representações e de novos sentidos sobre os sujeitos da EJA, ou seja, uma possibilidade de produção de novas identidades. Ressaltamos que a autora toma a expressão *diversidade*, assim como *educação intercultural*, numa perspectiva designada por teóricos como crítica. Nessa perspectiva de *interculturalidade crítica*, segundo explica Candau (2010, p. 764), por exemplo, está presente o questionamento das diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sociais e a concepção de que a interculturalidade aponta para a constituição de uma sociedade, de fato, democrática, construída com base em relações igualitárias e no “empoderamento de grupos socioculturais inferiorizados”.

Embora pareçam e, muitas vezes, sejam tomados como semelhantes, os termos *diversidade* e *diferença* correspondem a concepções teóricas distintas, em termos de abordagem das diferenças. Assim, nos explica Balieiro (2012, p.50) que na perspectiva da diversidade, “as diferenças são compreendidas em si mesmas, com significados fixos, essencializados, desvinculadas dos discursos e práticas sociais que as produziram e as hierarquizaram”. Nessa perspectiva, a diversidade cultural é reivindicada como um valor para uma convivência harmoniosa. Na *perspectiva da diferença*, argumenta o autor, busca-se compreender os “processos de racialização da sociedade brasileira que fixou significados distintos, mas relacionais, para a brancura e a negritude” (BALIEIRO, 2012, p. 51) e de constituição das diferenças e seus vínculos com processos sociais e discursos. Nessa abordagem das diferenças, a escola deve ocupar-se de sua própria não neutralidade em relação à produção discursiva a respeito das diferenças e do questionamento das representações historicamente construídas de inferiorização de grupos sociais, étnicos e raciais.

De modo geral, portanto, podemos dizer que os dois trabalhos da autora versam, sobretudo, a respeito da questão da *diferença*, sem, contudo, privilegiar a discussão sobre a presença do racismo nas relações étnico-raciais no Brasil e como essa vertente estaria atravessando as práticas educativas na EJA e constituindo os currículos. Os processos de escolarização da população negra, inclusive na EJA, onde esta população é maioria, não podem deixar de considerar o racismo como elemento de estratificação social, como explica Passos (2009, p. 104), “que se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira”, para a efetiva construção de uma educação não racista, não sexista e não homofóbica.

No GT 21 da ANPEd, identificamos três trabalhos que discutiam relações étnico-raciais ou questões raciais na EJA: na 34ª Reunião Anual, *Relações étnico-raciais na Educação Profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores*, de Silvani dos Santos Valentim (CEFET-MG), na 35ª Reunião, *A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades*, de Joana Célia dos Passos (UFSC) e na 36ª Reunião, *A (in) visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar*, de Natalino Neves da Silva (UEMG).

Os três trabalhos, em nossa leitura, constituem contribuições preciosas, que inserem a questão racial e a temática das relações étnico-raciais no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil. A centralidade que as questões raciais assumem nos trabalhos dos autores se expressa, por exemplo, na opção que fizeram em publicá-los no GT 21 ANPEd.

Em graus ou com ênfases diferenciadas, nos três trabalhos são retomadas as discussões acerca das formas de classificação social que reforçam estereótipos raciais, no Brasil; o entendimento da raça como construção social que tem relevância no plano social, simbólico, político e cultural; a invisibilização da temática étnico-racial nos estudos da EJA; presença da juventude negra nos espaços da EJA; a fragilidade das políticas públicas para a EJA no país; o reconhecimento da persistência do racismo na sociedade brasileira e o entendimento de que a escola deve formar para o respeito às diferenças e educar para novas relações étnico-raciais, na perspectiva do anti-racismo. Sobre esse aspecto, Passos (2012, p. 11) destaca a ausência das questões raciais no currículo da EJA, que é tensionada pelas presenças concretas de pessoas dos grupos histórica e socialmente desprotegidos, o que exige o que ela chama de “tratamento curricular das diferenças [...] na perspectiva de um projeto pedagógico comprometido com a promoção da igualdade racial e a erradicação de todas as práticas de discriminação”. A compreensão de que as desigualdades raciais estão presentes em todas as modalidades e níveis de ensino e são expressão do racismo aparece

também no trabalho de Valentim (2011), que chama a atenção para o racismo presente no cotidiano escolar da EJA e lembra que, nesse sentido, é fundamental desvelar e combater o racismo institucionalizado. Nos trabalhos identificados, mesmo quando a preocupação volta-se para a formação dos educadores da EJA, são ressaltadas as vozes e as experiências dos sujeitos, suas leituras do mundo. Neves da Silva (2013), por exemplo, não deixa de considerar o genocídio da juventude negra no Brasil como uma dimensão que atravessa os processos de escolarização dos jovens negros da EJA.

Considerações Finais

Entre as diferentes contribuições teóricas para o campo da EJA no Brasil, apontamos as formulações propostas pelos denominados estudos pós-coloniais¹¹, os quais contemplam em suas análises o questionamento das relações de poder e as formas de conhecimento que privilegiaram a representação em torno do homem branco, europeu, heterossexual e cristão, desqualificando pessoas, conhecimentos, concepções e relações que se afastam dessa matriz. Consideramos que esse seja um aspecto importante para o questionamento e crítica dos currículos centrados nos cânones ocidentais, para subsidiar as reflexões e o questionamento em torno das relações sociais, concepções, conhecimentos e versões de cultura consideradas “legítimas” que inferiorizam, deslegitimam ou apagam experiências e culturas, que privilegiam apenas uma forma de conhecer, de crer, de se relacionar, por exemplo, e que, portanto, discriminam pessoas e suas convicções, que perpetuam as desigualdades abissais entre elas e o acesso à educação, às condições de moradia, à saúde, aos empregos.

A EJA se constituiu historicamente como espaço privilegiado para esse tipo de questionamento, como observamos na extensa produção de Paulo Freire em torno dos processos pelos quais as pessoas são oprimidas e as condições para sua emancipação. Nesse sentido, Passos (2009, p. 121) explica que ao examinarmos as relações entre a EJA e as políticas de promoção da igualdade racial, podemos identificar o seu potencial para “o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de signficativa parcela da população negra, se articulada com outras políticas públicas que tenham como objetivo reduzir as desigualdades sócio-raciais na sociedade brasileira”.

Portanto, tínhamos como hipótese que a pesquisa bibliográfica realizada no GT 18 *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* - da ANPED revelasse

¹¹Os estudos pós-coloniais não constituem propriamente uma matriz teórica. Trata-se de uma variedade de contribuições com orientações distintas, mas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade” (COSTA, 2006).

estudos que articulassem essa modalidade de ensino com problematizações em torno do racismo, discriminação racial, preconceito, reconhecimento das diferenças ou diversidade étnico-racial e cultural, ainda mais com a intensa mobilização social e acadêmica para e em função da aprovação de leis que produzem uma inflexão no campo educacional no país, como foi o caso da Lei nº 10.639/03. Entretanto, em 10 anos de publicações no GT 18 da ANPEd, encontramos apenas 2 trabalhos, de uma mesma autora, que dialogavam com as questões indicadas, sem, contudo, fazer referência explícita ao racismo ou à discriminação racial em articulação com a EJA e um trabalho que discutia a presença de uma juventude negra nos espaços da EJA.

Apesar de diferentes articulações possíveis, por exemplo, com a formação de professores para atuarem nessa modalidade, com a elaboração de materiais didáticos ou com a construção dos currículos ou práticas pedagógicas referenciados nessa perspectiva, com as necessidades e identidades de grupos socialmente minoritarizados, estão praticamente ausentes no GT 18, trabalhos que abordem a EJA do ponto de vista das relações étnico-raciais, do racismo ou da discriminação étnico-racial, ainda fortemente presentes em nossas relações cotidianas e nos espaços escolares. Fomos encontrá-los no GT 21 *Educação e Relações Étnico-Raciais*, mas apenas nos últimos 3 anos. E, embora extremamente relevantes, são ainda escassos na ANPEd, já que foram publicados apenas 3 trabalhos, um em cada ano, de 2011 a 2013.

Como discute Vóvio (2010, p. 65), desde os anos 80, um dos desafios que têm se colocado à EJA refere-se à organização de currículos que explicitem “os princípios de uma educação emancipatória e pautada pelos direitos humanos e pelo reconhecimento da diversidade cultural a fim de efetivar o direito constitucional à educação para todos”.

Não estamos afirmando, inadvertidamente, que as produções que articulem a educação de jovens e adultos com temas relacionados às relações étnico-raciais sejam incipientes ou insuficientes. A natureza deste trabalho não nos permite chegar a tal afirmação e sabemos que o campo da produção de conhecimento sobre a EJA é muito mais amplo que as produções do GT 18 da ANPEd, embora estes tragam, sem dúvida, contribuições significativas ao campo. O que estamos considerando é que nossa observação dos trabalhos destacados e analisados do GT 18, dos últimos 13 anos da ANPEd indica que, embora tragam elementos para a discussão das diferenças e da diversidade cultural para o campo da educação de jovens e adultos, não abordam a temática do racismo ou das relações étnico-raciais, ainda que o racismo seja um eixo fundamental para a compreensão das desigualdades sociais no país, como discutem inúmeros pesquisadores, dentre os quais mencionamos neste trabalho, Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle Silva, Ricardo Henriques, Valter Silverio, Petronilha Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes.

A insuficiência de publicações nessa perspectiva nos sugere, então, a necessidade de estudos que possam interseccionar as questões raciais e das relações étnico-raciais com a educação de jovens e adultos no país, subsidiando a formulação de reflexões específicas ao contexto da EJA, que levem educadores e educandos a serem capazes de problematizar as representações de negros e indígenas insistentemente veiculadas na escola, sobre a primazia do legado ocidental de matriz europeia, em oposição à invisibilidade da história dos negros e dos povos indígenas no Brasil e seus legados; a refletirem sobre o que conhecem - ou desconhecem - sobre os cerca de 210 povos indígenas e as mais de 2.200 comunidades remanescentes de quilombos que vivem no Brasil contemporaneamente¹². Ou ainda, como interroga Balieiro (2012, p. 32): “Quando trabalhamos com as diferenças étnico-raciais? Em situações atípicas e muito raramente ou pensando em todo o currículo escolar? Questionamos o universalismo eurocêntrico ou apenas apresentamos as diferenças de modo exótico ou folclórico?”

Embora essas e outras questões advindas do campo da educação das relações étnico-raciais ou da Sociologia do racismo ofereçam importantes contribuições para subsidiar reflexões acerca dessa temática na educação de jovens e adultos no país, elas estão fundamentalmente voltadas à Educação Básica regular. Mas a EJA possui especificidades que requerem problematizações próprias ao seu contexto, que possam considerar as demandas, trajetórias, conhecimentos e experiências dos educandos que nela estão inseridos.

É preciso ainda, superar o discurso que homogeniza os educandos da EJA pela idade, ou por sua condição de trabalhadoras ou trabalhadores, essencialmente, o qual deve ceder lugar às concepções e práticas de reconhecimento das suas diferenças. Nesse aspecto, lembramos que na análise bibliográfica que empreendemos, observamos que, além dos estudos, mais frequentes, que articulam a educação de jovens e adultos com a categoria *classe social*, um dos marcadores de diferença também articulados nos estudos sobre a EJA, no GT 18 da ANPEd foi *gênero*, embora, esses estudos não cheguem a 7% da produção acadêmica total do GT, nos últimos 10 anos.

Essa última consideração e as anteriormente destacadas nos permitem sugerir que estudos mais amplos, nessa perspectiva, sejam realizados, no sentido de mapearmos a produção de conhecimento no campo da EJA, especificamente em relação à temática das relações étnico-raciais e diversidade étnico-racial no país, não somente pela análise dos trabalhos publicados na ANPEd, mas em revistas científicas e livros dedicados à EJA, por exemplo. Estudos do tipo estado da arte poderiam, de fato, oferecer um

¹² Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). <http://www.isa.org.br/>

panorama mais consistente da produção de conhecimento a respeito do cruzamento proposto e realizado timidamente no presente trabalho.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. e KRUPPA, S. M. P. A Educação de Jovens e Adultos. In: ADRIÃO, T. e OLIVEIRA, R. P. (Orgs.) **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 89-107.

BALIEIRO, F. F. Diferenças, sociedade e a escola. In: SILVÉRIO, V.; MATTIOLI, E. A. K; MADEIRA, T. F. L. (Orgs.) **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p.15-31.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** (26). janeiro-junho de 2006: p. 329-376.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004 - Educação - Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em 05 mai. 2014.

CANDAU, V. M. F. As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. In: SOARES, Leôncio *et al.* (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 756-770.

COSTA, S. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Rev. Brasileira Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 60, Fev. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 jan. 2014.

DI PIERRO, M.; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003a.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. 2007, v.12, n.23, p. 100-122.

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

_____. **Pedagogia da autonomia**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES E SILVA, P. B. Escola e discriminações: negros, índios, cultura erudita. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Leôncio Soares et al. (Orgs.) Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 738-755.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 80, março 2008. p. 115-147.

HASENBALG, C. A. **Discriminações e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto Para Discussão. Rio de Janeiro: **IPEA**, n. 807, 2001.

LOURO, G. L. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estudos Feministas**. v.9, n.2. Florianópolis, 2001. p. 541-553.

MELLO, R. R. de. Aprendizagem dialógica: base para a alfabetização e para a participação. **Cadernos de Extensão UFRR**: Boa Vista, 2005.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. **PENESB**: Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: < <http://www.uff.br/penesb/index.php/publicacoes>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, n. 12, 1999, p.59-73.

PASSOS, J. C. dos. A educação de jovens e adultos e a promoção da igualdade racial no Brasil. In: AGUIAR, A. S.; OLIVEIRA, I; AZEVEDO, J. M; ALVARENGA, M. S.; SILVA, P. B. G. OLIVEIRA, R. (Org.). **Educação e diversidade**. 1ª ed. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009, v. 2, p. 101-123.

SCOTT, J. W. A Invisibilidade da Experiência. **Projeto História**, n. 16, São Paulo, 1998, p.303-304.

SILVÉRIO, V. R. Multiculturalismo e a metamorfose na racialização: notas preliminares sobre a experiência contemporânea brasileira. In: BONELLI, M. da G.; LANDA, M. D. V. de (Orgs.). **Sociologia e mudança social no Brasil e na Argentina**. 1. ed. São Carlos: CAPES - CONEAU - Compacta Editora, 2013 p. 50-91.

_____. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 117, nov., p. 219-246, 2002.

SILVERIO, V. R.; KAWAKAMI, E. A.; JODAS, J; MADEIRA, T. F. L. Políticas de ação afirmativa no ensino superior: o balanço de uma década. **35º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu/MG, 2011.

SILVA, T. T; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

VALLE SILVA, N. do. **White-Nonwhite Income Differentials: Brazil 1960**, University of Michigan, PhD Thesis, 1978.

VIEIRA, A. L. da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: PETROLINA B. G. e SILVA. V. R. S. (Org.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003, p. 82-97.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Leôncio Soares et al. (Orgs.) Belo Horizonte: Autentica, 2010.

Recebido em: 04/03/2014

Aprovado em: 13/06/2014

RELATO DE EXPERIÊNCIA

ESCOLA PAULO FREIRE: PESQUISA PARTICIPANTE E TEMA GERADOR - CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA POPULAR

Eliane de Souza Jacques

Especialista/Secretaria de
Educação do Rio Grande do Sul
elianejacqueshistoria@gmail.com

Vera Malheiros de Oliveira

Especialista/Escola Estadual de
Ensino Médio Paulo Freire
verinhamalheiros@bol.com.br

RESUMO

Neste trabalho, nossa intenção é resgatar a experiência em educação de uma escola pública da periferia da cidade de Panambi, no estado do Rio Grande do Sul e socializá-la com educadores de todo país. A Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire embasa os conhecimentos a partir da realidade local contextualizada pelos sujeitos na pesquisa, para a construção do currículo, apoiando-se sempre na dialogicidade. Anualmente, os educadores realizam a pesquisa de campo, *Pesquisa Participante*, com objetivo de conhecer a realidade dos educandos, eleger o Tema Gerador da Escola e organizar sua proposta de ensino. Esta proposta parte da realidade local contextualizada e dialoga com as necessidades da comunidade, a fim de que o educando desenvolva criticidade e autonomia, sendo capaz de agir e interferir na sua realidade. Representa uma atividade educativa de investigação, que gera reflexões e ações.

Palavras-chave: Pesquisa Participante. Educação Popular. Autonomia.

ABSTRACT

In this work, our intention is to recall the education experience of a public school from the periphery of the city of Panambi, in the state of Rio Grande do Sul – Brazil, and socialize it with educators from all over the country. The Paulo Freire State Middle School (Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire), underlies its knowledge on the local reality contextualized by the subjects in the research, for the curriculum construction, always supported by the dialogicity. Annually, the educators perform a field research: Participatory Research, with the aim of knowing the students' reality, electing the School Generator Topic and organizing their teaching proposal. This proposal is based on the contextualized local reality and dialogs with the community's needs, to ensure that the student develops criticism and autonomy, being able of acting and interfering in his/her reality. It represents an educational activity of investigation that creates reflections and actions.

Keywords: Participant Research. Popular Education. Autonomy.

Introdução

Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Paulo Freire, a pesquisa é uma parte significativa do planejamento da Escola. É a base da escolha do Tema Gerador que orienta a reflexão do currículo e dos conhecimentos significativos necessários para que o educando seja um agente transformador da sua realidade social.

[...] princípios fundamentais da pesquisa participativa é a possibilidade lógica e política de sujeitos e grupos populares serem os produtores diretos ou associados do próprio saber que mesmo popular não deixa de ser científico (HAGUETTE, 1999. p.224).

Esta concepção inclusiva e popular iniciou-se a partir do terceiro momento da Constituinte Escolar, sendo que os eixos que nortearam o Projeto Político Pedagógico da Escola foram os seguintes: democracia e participação, construção social do conhecimento e formação e valorização dos profissionais em educação.

Após a construção deste projeto, a metodologia que embasou o processo educativo na escola foi a Pesquisa Participante, onde a escola procurou dar voz às preocupações e expectativas de sua comunidade escolar.

Realizada numa perspectiva emancipatória, a Pesquisa Participante acontece todo início de ano letivo. Os educadores iniciam o ano com o trabalho de campo: visitando e ouvindo por amostragem a comunidade escolar. Após reuniões pedagógicas para sistematizar a pesquisa realizada, são destacadas falas importantes da comunidade escolar, que identifiquem o que é mais significativo para o grupo investigado: seus problemas, o que os preocupa, medos, sonhos, perspectivas de vida e desafios para a sobrevivência.

Com o intuito de sistematizar o trabalho, apresenta-se um breve histórico da Escola e do Projeto Político Pedagógico. Ao elaborar o projeto, estudos apontaram a necessidade de legalizar uma educação democrática e humanista, construindo uma proposta que eleja aprendizagens significativas, que possibilitem a transformação da realidade social.

Na sequência, salientamos a origem da Pesquisa Participante na Escola Paulo Freire, revisitando a importância do processo de Constituinte Escolar enquanto possibilidade de estudos e reflexões que permitiram aos educadores e comunidade escolar a percepção da necessidade de um projeto de educação popular que viesse de encontro aos anseios de mudanças e desejo de transformação social.

A pesquisa participante isolada não transforma. Assim, apresentamos de forma breve, o processo de escolha do tema gerador anual, oriundo da fala que mais significativamente expresse o que a comunidade escolar

anseia. Cada tema gera um contratema. Neste, fica expresso o que desejamos transformar. É o contratema que delimita a profundidade na qual será explorado o tema.

Breve histórico da Escola e do Projeto Político Pedagógico

A Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, localizada no município de Panambi, no Rio Grande do Sul construiu seu Projeto Político Pedagógico tendo como referencial teórico o grande educador Paulo Freire. Tem por base uma educação democrática e humanística, a qual parte da realidade de vida de seus educandos, apresentando uma proposta que favoreça a construção de aprendizagens significativas, a fim de que o educando obtenha criticidade e autonomia, sendo capaz de agir e interferir no seu cotidiano.

Para contarmos a história da Escola Paulo Freire, se faz necessário resgatar alguns fatos da história da Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato. É no cotidiano desta escola que surge a necessidade de existência da EEEM Paulo Freire, e é desta que veio, originalmente, a maioria dos nossos alunos.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato funcionava no bairro Esperança, no prédio onde agora existe uma Escola Municipal de Educação Infantil. Suas atividades foram encerradas no ano de 1999 e seus alunos transferidos quase na integralidade para a escola nova.

Em uma escola nova, na qual havia alunos oriundos de uma escola desativada e com sérios problemas de desigualdade social, muitos eram os limites a serem superados. Tínhamos muitos desafios, e entre os mais difíceis estavam a evasão escolar e os altos índices de reprovação da escola anterior. Nossa intenção foi, desde o início, tornar esta escola um espaço permanente de inclusão e de transformação da realidade social.

Diante da problemática observada, em 2001, a comunidade escolar optou por um projeto político-pedagógico dentro da linha libertadora de Paulo Freire, projeto que continua sendo o projeto de inclusão vivenciado em nosso educandário.

Optou-se pela concepção dialética de construção do conhecimento da realidade, para identificar os conflitos existentes. Muitos destes conflitos já foram superados, especialmente no que se refere as relações interpessoais, sendo que a maior dificuldade era a agressividade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola é necessário partir da realidade local contextualizada pelos sujeitos na pesquisa para a construção do currículo, apoiando-se sempre na dialogicidade dos conflitos explicitados na pesquisa, buscando a superação dos obstáculos e limitações evidenciados.

Vivemos a consciência de que uma Escola Pública popular não é apenas a que garante acesso a todos, mas também aquela de cuja construção todos podem participar, que corresponde aos interesses populares, que são os interesses da maioria. Ribeiro (2008, p. 43) afirma que

A concepção moderna de educação produzida pela burguesia como a classe vitoriosa na transformação do feudalismo em capitalismo ficou reduzida aos processos escolares, negando ou subordinando os aprendizados da experiência e da cultura, mas principalmente os que decorrem do trabalho. [...] Na relação contraditória que os trabalhadores estabelecem com a classe que se apropria do produto do seu trabalho, também há uma formação educativa de formação das classes populares que marca as suas construções identificadas como educação popular.

Comunidade Escolar e os Ciclos de Formação

A Escola é composta por 38 educadores e 500 alunos. A Gestão Democrática é exercida desde a fundação da Escola: a comunidade escolar escolhe através do voto o gestor que administrará pelo período de três anos. A supervisão escolar é efetuada por coordenadores pedagógicos, que orientam na organização das reuniões de estudos e na efetivação do processo de pesquisa participante.

Na Escola Paulo Freire, junto à pesquisa participante, foi implantado o sistema de ciclos de formação – o ensino fundamental está dividido em três ciclos. Paralelo ao trabalho dos ciclos, é oferecido aos alunos laboratórios de aprendizagem em turno inverso e turmas de progressão para alunos que não conseguem acompanhar o ano ciclo. O Ensino Médio, no início do projeto acontecia por etapas. Atualmente é politécnico em todo o estado do RS: seriado com muitas inovações, que dão oportunidades aos alunos para estarem recuperando suas dificuldades e avançando. À noite, é ofertado Ensino Médio em EJA.

Em sua grande maioria, os educandos são oriundos da pobreza, uma grande maioria dos alunos do ensino fundamental são acolhidos no programa Bolsa-Família. A realidade difícil de muitos, é refletida no desinteresse pelas aprendizagens de conhecimentos que não venham de encontro à aplicação destes em seu cotidiano. Entre outros, este foi um fator importante a ser considerado quando pensamos a pesquisa participante: dar um sentido à aprendizagem que parte da realidade e do interesse da comunidade escolar.

Origem do Projeto de Pesquisa Participante na Escola

A concepção adotada pela escola nasceu e foi se definindo a partir do processo de elaboração do Projeto da Constituinte Escolar do Rio Grande

do Sul, no ano de 2.000. Os encaminhamentos estavam acontecendo desde 1999 em todo o Estado, mas foi a partir do terceiro momento do processo da Constituinte que a Escola ingressou nos estudos e debates. Neste ano, a proposta do governo popular, implantou a Constituinte Escolar e oportunizou, através de formações, que a Rede Estadual repensasse seus Projetos Políticos Pedagógicos a partir de uma consciência até então vivenciada por poucos: educação popular, dialógica, inclusiva e solidária.

Chamada a colaborar na construção do Projeto Político Pedagógico, a comunidade compreendeu que seria fundamental uma prática voltada para ações mais participativas e democráticas, o que possibilitaria a formação de educandos críticos e conscientes, capazes de tornarem-se agentes de mudança.

Neste sentido, a metodologia que vinha de encontro às intenções pretendidas, de acordo com os debates durante a construção da Constituinte Escolar era a da Pesquisa Participante, buscando conhecer o contexto socioeconômico-cultural dos educandos e da comunidade, rompendo com um currículo padronizado e recheado de uma prática conservadora e fragmentada.

Segundo o Regimento Escolar da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire

[...] para que o educador conheça o universo temático é necessário desenvolver a Pesquisa Participante, a investigação, a exploração e principalmente a participação de todos na discussão das ideias, para que haja uma postura no sentido de despertar o desejo para a transformação da realidade.

Trabalhar na perspectiva libertadora, conforme afirmou Freire (1984, p. 35), onde a “pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta”.

Processo da Pesquisa Participante

Conhecer a realidade vivencial e a história da comunidade tornou-se fundamental para a efetivação da proposta que foi escolhida por todo o grupo presente na escola na época de sua implantação. A proposta não foi imposta, todos votaram e escolheram. O processo foi participativo e democrático.

Assim a pesquisa da realidade passa a ser utilizada como elemento desencadeador do processo de construção do currículo, o qual passa a ser contextualizado, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade em que a escola está inserida.

O grupo de educadores a partir da pesquisa, e respeitando o direito pelo acesso aos conhecimentos científicos, elenca os conteúdos significativos para

a vida dos educandos. As leituras em Miguel Arroyo, também fundamentam a nossa construção de educação, lembrando que,

fracassados na escola por sua relação com o ordenamento dos conteúdos curriculares, levarão o fracasso pela vida afora como cidadãos, trabalhadores, mulheres, pobres, negros, camponeses, indígenas, deficientes físicos. As desigualdades perante os pétreos conteúdos preconizam as cores acentuadas das desigualdades sociais, de gênero e raça, de poder, de riqueza. Por que damos ao ordenamento dos conteúdos curriculares tamanho poder de condicionar as vidas dos cidadãos? A que cultura política se associa essa lógica? (ARROYO, 2007, p. 52).

O processo da Pesquisa Participante, a interação com os sujeitos sociais e a visão de perspectiva emancipatória contribuem para a construção e releitura de tempos em tempos do Projeto Político Pedagógico, para que este seja solidário, popular, participativo e que, respeitando os saberes dos educandos e da comunidade escolar, contraponha-se a lógica de um currículo fragmentado e desnecessário para a vida.

Haguete (1987, p. 141-143), ao analisar o conceito de participação na perspectiva da pesquisa participante, chama a atenção para o fato de se levar em conta os componentes da pesquisa participante, quais sejam, o da investigação, o da educação e o da ação. Feito isso, ela definiu a participação como sendo “uma ação reflexionada em um processo orgânico de mudança cujos protagonistas são os pesquisadores e a população interessada na mudança.”

A pesquisa garante a apropriação da realidade, possibilitando uma melhor compreensão dos problemas vividos, o que torna possível a construção de um planejamento e de projetos que visem a intervenção e a mudança. Brandão, identifica a invenção da pesquisa participante. Este autor afirma que

Quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história. Antes da relação pessoal da convivência e da relação pessoalmente política do compromisso, era fácil e barato mandar que auxiliares de pesquisa' aplicassem centenas de questionários apressados entre outros que, escolhidos através de amostragens ao acaso 'antes', seriam reduzidos a porcentagens sem sujeitos 'depois'. Isto é bastante mais difícil quando o pesquisador convive com pessoas reais e, através delas, com culturas, grupos sociais e classes populares. Quando comparte com elas momentos redutores da distância do outro no interior do seu cotidiano. [...] A relação de participação da prática científica no trabalho político das classes populares desafia o pesquisador a ver e compreender tais classes, seus sujeitos e seus mundos, tanto

Escola Paulo Freire: pesquisa participante e tema gerador - construção de uma escola popular

através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político de classe que, constituindo a razão da prática, constitui igualmente a razão da pesquisa. Está inventada a pesquisa participante (BRANDÃO,1985, p. 11-13).

Ao iniciar cada ano letivo, a primeira etapa de nosso trabalho é o levantamento da realidade, onde educadores, funcionários, educandos e familiares realizam visitas a diferentes lugares de onde os educandos são oriundos dialogando com os moradores e anotando as falas identificadas durante as conversas.

A partir de todas as falas coletadas realizamos uma análise de todo o material, identificando o que é mais significativo para o grupo investigado, – quais são seus problemas?, o que os preocupa? quais seus desejos e sonhos? qual a visão de mundo destas pessoas? qual o seu entendimento sobre trabalho, educação, saúde? que consciências constroem a sua percepção de vida? A partir das falas selecionadas é traçada uma rede temática a qual apresenta os conceitos presentes nas falas. A fala mais significativa, que melhor expressa a realidade do grupo investigado será escolhida, através do voto dos educadores.

Ainda que limitados por fatores como tempo e a pouca consciência do processo participativo, buscamos envolver toda a comunidade escolar no dia da escolha do tema, como tema gerador da escola e o contratema será construído a partir daquilo que se pretende ao trabalhar com a fala escolhida.

Em Freire (2001, p.13), refletimos nossa ação:

Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, na necessidade de uma vinculação da nossa escola com sua realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar a sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades todas e a nos perder em tudo o que signifique anti-diálogo, anti-participação, anti-reponsabilidade. Anti-diálogo do nosso educando com sua realidade, anti-participação do nosso educando no processo de sua educação. Anti-responsabilidade a que se relega o educando na realização de sua própria vida. De seu próprio destino.

Da Pesquisa Participante surge o Tema Gerador da escola.

A partir do processo da Pesquisa Participante, surge Tema Gerador da Escola. Por isso, a investigação torna-se ponto de partida do processo de educar.

O ponto de partida freireano inicia pela busca, pela investigação acerca do tema gerador: situações existenciais, concretas, que se encontram “codificadas” pela realidade, para então chegar à “descodificação”: “análise e consequente

reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (FIORI, 1982. p. 5). Para Freire (1992, p. 115), “investigar o tema gerador é investigar, repitamos o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

O Tema Gerador e o contratema voltam-se para a realidade de vida dos educandos e constroem-se conhecimentos que colaboram para o melhor entendimento desta realidade, possibilitando que o educando compreenda o contexto atual e possa posicionar-se como um cidadão crítico e autônomo. Representa uma atividade educativa de investigação, que gera reflexões e ações.

O tema gerador de ensino é uma proposta metodológica fundamentada na teoria dialética do conhecimento. Sem o diálogo, para Freire (1987) não há comunicação e sem esta não há a verdadeira educação. O tema e o contratema são trabalhados pelos educadores em suas áreas de conhecimento ou por disciplinas, procurando ajudar o educando a pensar o mundo sob uma nova ótica, de forma mais participativa e atuante, visando a compreensão e transformação da realidade.

No primeiro momento, o planejamento é pensado de forma coletiva por todos os educadores da escola, os quais levantam ideias de como trabalhar, que projetos realizar, sempre pensando em capacitar os educandos, a fim de que consigam interpretar sua realidade de forma autônoma e sejam capazes de agir sobre ela, sentindo-se fundamentais e importantes para as devidas mudanças que precisam vir a acontecer.

A metodologia adotada pela escola pretende formar o cidadão crítico, atuante, com valores sociais, preocupado com o futuro, que apresente dignidade e respeito em relação a si mesmo e ao seu semelhante. Um educando que acompanhe as mudanças que vêm acontecendo na realidade a sua volta, sendo capaz de participar e interagir, determinado na busca pela superação dos problemas presentes.

Consideramos fundamental compreender a realidade em que o educando está inserido, planejando o trabalho pedagógico de modo que o educando sintam-se sujeito e não apenas objeto da história. Assim, o currículo é organizado de forma a atender as necessidades dos educandos.

Temas e contrastemas: partindo da realidade, transformando vidas

O grupo de educadores objetiva desenvolver o senso crítico do educando, possibilitando-lhe a análise da realidade, tornando-o capaz de agir e interagir no meio em que vive, proporcionando a formação para a vida e para a convivência.

O educando precisa entender que a transformação da realidade se dá pela ação de seus próprios sujeitos, sentindo-se parte integrante e importante para a superação dos problemas que se colocam em seu entorno.

Escola Paulo Freire: pesquisa participante e tema gerador - construção de uma escola popular

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a educação é considerada como um meio de oportunizar situações ou oferecer subsídios para que seja possível conhecer, reconhecer e refletir sobre a realidade presente.

Conforme afirma Freire (1996, p. 29),

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

A pesquisa participante isolada não transforma. O processo de escolha do tema gerador anual, precede a fala que mais significativamente expresse o que a comunidade escolar anseia. Cada tema gera um contratema, no qual fica expresso o que queremos transformar. A escola desenvolve anualmente a Pesquisa Participante, sendo que os temas contrastes que a escola já escolheu e trabalhou foram:

ANO	TEMA (RETIRADO DA FALA DA COMUNIDADE NA PESQUISA)	CONTRATEMA
2002	<i>Na situação que a gente tá, a gente perde até a vergonha</i>	Construir ações coletivas que possibilitem a organização da comunidade para superação de seus problemas.
2003	<i>Nosso país é tão rico e ao mesmo tempo tão pobre</i>	Compreender a atual situação local/global construindo ações coletivas e solidárias que levem a busca da superação dos problemas da comunidade escolar.
2004	Continuidade do tema de 2003: <i>Nosso país é tão rico e ao mesmo tempo tão pobre</i>	
2005	<i>Sem estudo a pessoa não é nada, é pelo estudo que a pessoa vai aprender a ser alguém, ter conhecimento. Sem estudo a pessoa não arruma emprego. Quem estuda mostra persistência forma o caráter.</i>	Valorizar o ser humano enquanto sujeito de vivências significativas, percebendo a importância da educação escolar na formação de pessoas mais conscientes para agirem frente à comunidade atual, na busca da solução para os problemas enfrentados.
2006	<i>É um caminho. Porque se a gente não tentar, não lutar, não vai dar. É um bom começo, tu sozinho não consegue</i>	Construir práticas de solidariedade, superando o individualismo, buscando a dignidade de vida.
2007	<i>A miséria de tanto ser vista parece que passa a ser normal</i>	Construir alternativas, que busquem a sensibilização diante do “conformismo” e possíveis transformações com a situação de miséria e do descaso social.
2008	<i>Tenho que lutar pelo futuro que as nossas crianças vão usufruir</i>	Construir conhecimentos que levem a compreender o presente, e possibilite a sensibilização e ação frente à sustentabilidade do planeta.
2009	<i>Uma pessoa com ideias de futuro e objetivos definidos, terá mais oportunidade de trabalho, estudo...</i>	Possibilitar a contextualização e apropriação de conhecimentos que permitam ressignificar valores e atitudes que transformem a realidade, visando uma vida mais digna.

2010	<i>Falta leitura, mais estudo. A educação está falha tanto na família como na sociedade</i>	Resgatar a educação como princípio da busca do conhecimento, possibilitando uma leitura humanizada sobre a vida de todos.
2011	<i>Há muitas diferenças entre homens e mulheres, pobres e ricos, discriminação em geral</i>	Realizar reflexões e ações para desconstruir os diversos tipos de preconceitos instalados na comunidade e incorporados através dos comportamentos, promovendo o reconhecimento e respeito às diferenças, e a busca da superação das desigualdades.
2012	<i>Mais que estudar é preciso saber conviver, respeitar, ser solidário, valorizar o que os outros fazem</i>	Desenvolver conhecimentos que favoreçam o compromisso e um convívio mais solidário com atitudes de interação, respeito e valorização própria e do ambiente.
2013	<i>Os jovens não pensam no futuro, que eles são o futuro, nem sempre vai ficar o mesmo médico, os mesmos enfermeiros..., um dia vai mudar....</i>	Sensibilizar o educando para que o mesmo compreenda a necessidade de adotar uma postura que lhe permita preparar-se para o mundo percebendo-se como agente social capaz de interagir e transformar a realidade.

Fonte: Quadro de dados produzido pelas autoras

Do tema gerador é planejado o trabalho interdisciplinar e das reuniões das grandes áreas: Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, são elencados os conteúdos significativos a serem trabalhados no decorrer do ano. Em sala de aula, o tema gerador tem o objetivo de gerar as estratégias e direcionar as atividades planejadas. Trimestralmente, é realizada a socialização das atividades e os alunos apresentam aos colegas a construção do seu conhecimento, através de paródias, teatros, poemas...

Considerações Finais: vitórias e limitações

Após o processo da Constituinte Escolar, das leituras e estudos dos educadores, o Projeto Político Pedagógico de muitas escolas, inclusive da Escola Paulo Freire, foi modificado e amparado legalmente com alterações que vieram de encontro a uma educação popular, dialógica, inclusiva e solidária.

Diante de todos os temas já trabalhados pela escola podemos afirmar que fizemos a diferença para nossos educandos e para a comunidade escolar. Muitos desafios surgiram durante esta caminhada, mas temos a certeza de que estamos no caminho certo.

Como avanços, o trabalho resultou na diminuição da reprovação e da evasão, e na humanização: especialmente a melhora na relações, menor agressividade por parte dos alunos.

É possível perceber nestes onze anos de pesquisa participante e de muito trabalho dos educadores junto à comunidade escolar, que as falas se diferenciaram. Da primeira, onde citavam perder a vergonha, em razão da situação social, para uma tomada de consciência e valorização do acesso à educação enquanto transformação de vida. Poderíamos elencar outros diversos pontos de crescimentos, decorrentes da educação diferenciada e

dialógica que vivenciamos neste contexto escolar.

No decorrer destes anos em que vivemos esta experiência em Educação Popular, muitos de nossos educandos: adolescentes, jovens e adultos, concluíram o Ensino Médio, contrariando índices anteriores à criação da escola, em que grande parte dos alunos do bairro concluíam apenas o ensino fundamental e muitas vezes nem este, evadindo-se e agregando as filas do desemprego e do despreparo para a vida.

Surpreendendo àqueles que não acreditavam no projeto, muitos dos nossos educandos foram aprovados em universidades, oportunizando o ingresso em diferentes setores do mercado de trabalho. Importante ressaltar que é de consciência da maioria dos educadores que ajudaram a implantar o projeto, que não queremos ou buscamos prepará-los para o mercado de trabalho, e sim para a vida. Porém, conseguimos superar situações de exclusão às condições mínimas de vida e de acesso aos bens imprescindíveis de consumo. Assim, o acesso ao mercado de trabalho, modificou o olhar dos nossos educandos sobre o mundo, sendo o início da sua educação emancipatória que possivelmente terá continuidade nas gerações futuras.

Conforme Caldart (2000, p. 17), “o movimento social popular é educador, capaz de forjar uma identidade de classe e é isso que a distingue de um conceito abstrato de educação”. É válido lembrar que, conforme Tumolo (2003) é justamente na luta pelas reformas que a classe trabalhadora poderá perceber os limites do capitalismo e com esta base, começar a construir a consciência da necessidade de sua superação.

Conclamar a comunidade escolar a participar, constitui-se um desafio que só se viabiliza mediante a participação de todos os sujeitos e num processo contínuo de ação-reflexão-ação. Ouvir a comunidade foi uma prática que ajudou a superar os sérios problemas de evasão, reprovação e violência que a escola antiga enfrentava. O currículo, da forma como estava estruturado só vinha para reforçar o desinteresse dos alunos e a evasão. Ainda que as limitações cotidianas se apresentem, continuamos, como Freire (1996, p.46), crendo que “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.

Muitos conflitos surgiram e ainda surgem. O grupo que ajudou a construir a proposta já não se encontra mais na escola em sua totalidade, mas mesmo diante das relações conflituosas, que fazem parte de qualquer processo, continuamos caminhando e acreditando que a educação pode ajudar a transformar a realidade e que a pesquisa desta realidade é essencial para que os educandos se tornem cidadãos participativos, críticos e atuantes.

A implantação do projeto de Educação Popular, mudou a história desta comunidade escolar. As perspectivas mudaram; o processo de inclusão social é permanente. Contemplamos reflexões ainda não vivenciadas de percepções sociais e a inspiração para o crescimento do respeito e da

solidariedade humana.

Não foi e não tem sido fácil. Mas é essencialmente imprescindível viver para uma Educação de Qualidade Social, acreditando e renovando todos os dias a esperança de que Outro Mundo é Possível.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo / [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRANDÃO, C. R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 7-14.

CALDART, R. S. **Escola é mais do que escola...** pedagogia do movimento sem-terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

_____. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 34-41.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e terra, 1996.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo, Cortez, 2001.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

Escola Paulo Freire: pesquisa participante e tema gerador - construção de uma escola popular

RIBEIRO, M. Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. Perspectiva: **Revista do Centro de Ciências da Educação**. v. 26, n.1. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TUMOLO, P. S. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, v. 24, n. 82, p. 159/178, 2003.

Recebido em: 27/04/2014

Aprovado em: 28/06/2014

