



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**EDUCADORAS POPULARES E EJA: SABERES,
FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO**

MARTHA PAIVA SCÁRDUA

Brasília

2006

MARTHA PAIVA SCÁRDUA

**EDUCADORAS POPULARES E EJA: SABERES,
FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, orientada pela Professora Dra. Lúcia Maria Gonçalves de Resende.

Brasília

2006

A todas as educadoras populares, pela aprendizagem, em especial a Crislene, Elaine, Elisângela, Francijairo, Leda, Marly e Neide, que me permitiram conhecer outras realidades e, portanto, mais de mim mesma.

A Paulo Freire

Sólo le pido a Dios
que el dolor no me sea indiferente,
que la reseca muerte no me encuentre
vacío y solo sin haber hecho lo suficiente.

Sólo le pido a Dios
que lo injusto no me sea indiferente,
que no me abofeteen la otra mejilla
después que una garra me arañó esta suerte.

Sólo le pido a Dios
que la guerra no me sea indiferente,
es un monstruo grande y pisa fuerte
toda la pobre inocencia de la gente.

Sólo le pido a Dios
que el engaño no me sea indiferente
si un traidor puede más que unos cuantos,
que esos cuantos no lo olviden fácilmente.

Sólo le pido a Dios
que el futuro no me sea indiferente,
desahuciado está el que tiene que marchar
a vivir una cultura diferente.

Sólo le pido a Dios,
que la guerra no me sea indiferente
es un monstruo grande y pisa fuerte
toda la pobre inocencia de la gente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

A meus queridos pais João e Alice, pela vida, pelo amor, pelos ensinamentos, acolhimento e segurança durante todos os momentos da minha vida.

Aos meus preciosos irmãos Fernando, Marcos, Fábio e Daniel, pelo amor e apoio incondicional. Em especial, ao Fernando e Daniel, pela força neste trabalho.

Aos meus preciosos filhos Victor, Gabriel e Eduardo pelo tempo dividido.

Ao Antonio pelo amor e paciência.

A Lena, pelo apoio e carinho.

A Reginalda, pelo cuidado com meus filhos nos momentos ausentes.

A Crislene, Elaine, Elisângela, Francijairo, Leda, Marly e Neide, pela entrega e confiança.

A Manoela, pela força e apoio no curso de extensão.

As grandes e queridas amigas Cláudia, Flávia, Colandi, Cília, Eline, Maísa e Ricardo, pela escuta amorosa.

Aos primos Ricardo e Marilena, pela escuta amorosa e incentivo.

Ao Gustavo, Marcos e Daniel, pela força na tradução.

Aos amigos e companheiros da turma de mestrado pela força, em especial à Maíra, Nadja e Augusto, pela amizade. Ao Augusto, o agradecimento também pela oportunidade de co-autoria no artigo que deliciosamente escrevemos.

A Alicia Fernández, pela escuta, amor e aprendizagem.

A Esther Grossi, Reley, Natália, Suely e Nina, pela experiência compartilhada.

Aos professores Cristiano Muniz, Renato Hilário dos Reis e Luiz Carlos de Freitas pelas contribuições na qualificação.

Ao Renato Hilário, pelo abraço, escuta e apoio contínuos.

A professora Elizabeth Tunes, pelo olhar sorrido.

A Ione e professor Vieira, pela disponibilidade para conversar e valiosas contribuições no trabalho.

A Juliane e Ana Paula pelo apoio e carinho.

As (aos) participantes da AEC que me possibilitaram o maior conhecimento da Educação Popular e a realização do curso de extensão.

E a Lúcia Resende, maestra que soube afinar meus instrumentos para que eu navegasse em novos mares com meu próprio barco.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo estudar a relação que sete educadoras populares do Distrito Federal construíram entre um curso de formação continuada - *Roda de Leitura com Paulo Freire* e a organização do trabalho pedagógico no espaço educativo onde atuam. Para tanto, busquei: 1) analisar como se deu a construção da identidade da educadora popular alfabetizadora de pessoas jovens e adultas no Brasil e, em particular, no Distrito Federal; 2) identificar o atual cenário da educação de pessoas jovens e adultas no contexto brasileiro e, mais especificamente, no Distrito Federal; 3) analisar as contribuições e desafios do referido curso de formação para as educadoras populares; 4) analisar a organização do trabalho pedagógico das educadoras populares, à luz das suas trajetórias de vida, articuladas aos princípios teórico-metodológicos trabalhados no curso de formação. O procedimento metodológico adotado constituiu-se em pesquisa participante, buscando aproximar senso comum e conhecimento científico, através da construção de um espaço de contribuição mútua. Esse arcabouço metodológico permitiu aproximar ensino, pesquisa e extensão, através da realização de um curso de extensão que propiciou um mergulho mais profundo das educadoras populares no espaço de atuação e a relação deste com os princípios trabalhados no curso. Alguns achados merecem destaque, como: a identidade das educadoras populares é influenciada pelo contexto histórico-cultural que vivenciaram e que hoje vivenciam, ou seja, sua trajetória de vida, seu *habitus*. Em decorrência, as relações estabelecidas durante o processo de formação constituem-se em processos de elaborações, constatações, decepções, dificuldades e conquistas que se constroem ao longo do tempo. O movimento prático realizado favoreceu a sistematização de reflexões que indicam a importância da rigorosidade metódica para a prática pedagógica das educadoras, dificuldade decorrente de uma relação pouco disciplinada destas com o tempo. O planejamento foi um desafio comum e a prática do registro, muito embora sendo usual para algumas educadoras, também se destacou como um ponto fraco durante o processo de pesquisa. Foi possível, ainda, relacionar algumas fragilidades de expressão oral e escrita das educadoras com suas experiências escolares, o que apontou para a responsabilidade da escola no que diz respeito à construção da relação do sujeito com a escrita e a oralidade. Por outro lado, o diálogo revelou-se como elemento presente na relação entre educadoras e alunos, muito embora, um desafio no *Roda de Leitura com Paulo Freire*, em decorrência das relações de poder estabelecidas entre as entidades populares participantes deste curso. Como último destaque, tais entidades apresentaram-se como um *locus* fundamental para a formação das educadoras populares. Mesmo tendo como desafio a necessidade de organização mais sistematizada do espaço de formação, a investigação indicou que a educação popular está mais próxima de superar as contradições nela presentes do que a escola regular, visto não ter as amarras burocráticas e políticas desta última na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, é importante o diálogo entre a educação popular e a educação formal para a emancipação do projeto político-pedagógica de ambas.

Palavras-chave: educação popular, educação de pessoas jovens e adultas, práxis, organização do trabalho pedagógico, formação.

ABSTRACT

The present research has as its main purpose the evaluation of the relation that seven popular educators, of the Federal District, developed between a continuous formation course – *Reading Circle with Paulo Freire* – and the pedagogical work organization where they work at. The specific objectives were: to analyze the building process of the popular educator identity who works alphabetizing youth and adults in Brazil and, particularly, in the Federal District; identify the actual educational scenario of young people and adults in a Brazilian context and, specifically at the Federal District; analyze the contributions and challenges of the referred formation course to the popular educators; analyze the pedagogical work organization of the popular educators related to their life stories articulated to the theory-methodological principles worked during the formation course. The methodological procedure adopted was of participative research, trying to approximate common sense and scientific knowledge, with mutual contribution. This methodology allowed the approximation of teaching, research and extension, through the realization of an extension course that has promoted the popular educators to take this knowledge into their work environments and its relation with the course's principles. Some findings deserve attention, such as: the identity of the popular educators is influenced by the cultural-historic context they have and are still experiencing, their life story, the *habitus*. Consequently, the relation established during the formation process constitutes processes of elaboration, perceptions, deceptions, challenges and conquests that are developed with time. The praxis movement done has favored the systematization of ideas that indicates the importance of the rigid method to the pedagogical practice, difficulty based on a relation less strict of those with time. Planning was a common challenge and the register practice, usual practice among a few educators, showed to be a point of weakness during the research process. It was possible to relate some weaknesses like the oral expression and writing of the educators with their school experiences, which pointed out to be the school responsibility on relation of the construction of the persons writing and reading skills. On the other hand, the dialogue revealed as a present element on the relation of students and educators, but it has been pointed out as a challenge at – *Reading Circle with Paulo Freire* -, resulting on the power of relations established between the popular entities participating in this course. As a last observation, those entities presented a fundamental locus to the popular educators formation. Even having, as a challenge, the need of a systematic organization of the formation space, the research indicates that popular education is closer to outdo the contradictions present on it than the regular school is, not taking in consideration the bureaucratic and political chains of the last which are not present on the organization of this pedagogical work . In this way, its important to have a dialogue between popular education and formal education for the emancipation of both their pedagogical political project.

Key-words: popular education, youth and adults education, praxis, pedagogical work organization, formation.

SUMÁRIO

INTRODUZINDO O PLANO DE VIAGEM	22
1 ORGANIZANDO A BAGAGEM: algumas referências	28
1.1 Redimensionando a OTP	30
A organização do trabalho pedagógico da escola capitalista	32
Teoria, prática e <i>práxis</i>	45
1.2 Formação Docente	57
Paradigma e Educação	58
Formação docente na História	62
Conhecendo o docente a partir de sua trajetória de vida	67
Anorexia, bulimia e outras formas de não saber <i>comer</i>	81
Que professor para que sociedade?	82
A formação da educadora popular – outros desafios?	83
1.3 Re-conhecendo a Educação Popular	89
Compreendendo o conceito de EP	89
Mudança de paradigma na EP	91
A EP e o meio ambiente	94
A EP e a construção de um conceito	96
Um pouco de história	99
Década de 1960 – Paulo Freire entra em cena	108
2 DIÁRIO DE BORDO NADA CARTESIANO – O caminho percorrido	118
2.1 Distância que aproxima	118
2.2 Do mar, do vento, da jangada: ao remo, eu	120
2.3 Porto de Partida – O <i>Roda</i>	124
2.4 Tripulação ao convés	127
2.5 Um Mergulho na Extensão	128
2.6 Outros Programas de Viagem	129
2.7 Revelando as Fotografias	130
2.8 Esticando um pouco mais a viagem	133
3 VISTA PANORÂMICA DA EJA NO DF	137
3.1 Entidades que atuam em EJA no DF e no entorno	137
3.2 Representatividade de entidades na pesquisa	141

3.3 Breve histórico das entidades _____	142
O GTPA _____	143
CEACS _____	145
CEPACS _____	147
CEPAFRE _____	152
SECONCI _____	155
3.4 O Cenário de EJA no DF na visão das educadoras populares _____	157
4 CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADE DA EDUCADORA POPULAR - Quem é quem no barco? _____	161
4.1 Neide Batista – Encontro com a sereia Caliandra _____	161
4.2 Crislene da Silva – Encontro com a Vitória Régia _____	172
4.3 Leda Dutra – Encontro com Iara, a Sereia do norte _____	175
4.4 Francijairo da Silva – Um encontro com o Boto Ulisses _____	182
4.5 Elisângela Silva – Um encontro com a doce Penélope _____	187
4.6 Elaine da Silva – encontro com a Sereia Pandora às avessas _____	191
4.7 Marly Maia – Um encontro com a Esfinge do cerrado _____	196
5 AVALIANDO A VIAGEM – Contribuições e desafios do Roda _____	201
5.1 Relações de poder no Roda _____	204
5.2 Relações estabelecidas entre o Roda e a OTP das educadoras _____	209
Rota Neide _____	210
Rota Crislene _____	220
Rota Leda _____	227
Rota Francijairo _____	231
Rota Elisângela _____	237
Rota Elaine _____	244
Rota Marly _____	250
6 SALDO DE VIAGEM - Cruzando rotas _____	255
FINALIZANDO: sobre a âncora e o mar _____	276
REFERÊNCIAS _____	280
APÊNDICE _____	287

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Mudança paradigmática na Educação Popular.	92
Quadro 2. Entidades de Educação Popular participantes do <i>Roda</i>	125
Quadro 3. Sujeitos da Pesquisa.....	127
Quadro 4. Procedência das educadoras populares.....	138
Quadro 5. Entidades que atuam em EJA no DF e entorno.....	139
Quadro 6. Entidades representadas na pesquisa.	141
Quadro 7. Paralelo entre proposições levantadas pelas educadoras populares e por canais de representatividade da categoria	158
Quadro 8. Tripulação a bordo.....	210
Quadro 9. Perfil do <i>espaço pedagógico</i> da Neide.	214
Quadro 10. Perfil do <i>espaço pedagógico</i> da Crislene.....	225
Quadro 11. Perfil do <i>espaço pedagógico</i> da Leda.....	230
Quadro 12. Perfil do espaço pedagógico do Francijairo.....	235
Quadro 13. Perfil do <i>espaço pedagógico</i> da Elisângela.....	240
Quadro 14. Perfil do <i>espaço pedagógico</i> da Elaine.....	248
Quadro 15. Perfil do <i>espaço pedagógico</i> da Marly.	251
Quadro 16. Espaço social e temporal das educadoras populares.	258
Quadro 17. Formação inicial das educadoras populares.....	261
Quadro 18. Expectativas das educadoras em relação à formação continuada.	262
Quadro 19. A formação continuada na visão das educadoras populares.....	263
Quadro 20. Evolução das educadoras populares.	263
Quadro 21. Importância das entidades para as educadoras populares.....	264
Quadro 22. Desafios lançados pelo <i>Roda</i>	268
Quadro 23. Contribuições disparadas no <i>Roda</i>	270

Quadro 24. Saberes sobre a educação popular.	271
Quadro 25. Relações estabelecidas entre o <i>Roda</i> e sua OTP.	272
Quadro 26. Relação que as educadoras populares estabelecem com o tempo.	274

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipos de transposição didática.....	54
Figura 2. Relação entre modalidade de aprendizagem e modalidades de ensino.....	71
Figura 3. Movimento no Curso de Extensão.....	128
Figura 4. Trajetória percorrida no processo de pesquisa.....	135
Figura 5. Regiões administrativas do DF.....	137
Figura 6. Entrega de certificados aos alfabetizandos(as) e formação no CEACS.....	146
Figura 7. Curso de Formação CEPACS -1999.....	151
Figura 8 . Reunião de planejamento CEPACS – 1997.	151
Figura 9 . Registro sobre a prática docente no CEPAFRE.	153
Figura 10. Entrega de certificados no CEPAFRE.	154
Figura 11. Representação da realidade vivida por Neide.....	164
Figura 12. Redação de Neide sobre Ceilândia.....	166
Figura 13. Representação feita por Neide dos <i>feudos</i> no <i>Roda</i>	205
Figura 14. Representação feita por Francijairo dos <i>feudos</i> no <i>Roda</i>	206
Figura 15. Representação feita por Leda dos <i>feudos</i> no <i>Roda</i>	206
Figura 16. Representação feita por Crislene dos <i>feudos</i> no <i>Roda</i>	207
Figura 17. Representação feita por Neide do processo de aprendizagem.....	216

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. População residente no DF em 2000.....	138
---	-----

ABREVIATURAS

ACESO	Associação comunitária da Expansão do Setor “O”
ADUnB	Associação de Docentes da Universidade de Brasília
AEC	Associação de Educação Católica
CDS	Centro de Desenvolvimento Social
CEACS	Centro de Educação, Alfabetização e Cultura da Samambaia
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEPACS	Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho
CEPAFRE	Centro de Educação Paulo Freire
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CES	Centro de Ensino Supletivo
CESAS	Centro de Ensino Supletivo da Asa Sul
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
FACEB	Faculdade Cenequista de Brasília
FME	Fórum Mundial de Educação
FSM	Fórum Social Mundial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério
GTPA	Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal e Entorno
IES	Instituto de Ensino Superior
IIPC	Instituto Internacional de Projeciologia e Conscienciologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MLC	Movimento dos Loteamentos Clandestinos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MR-8	Movimento Revolucionário de 8 de outubro
MST	Movimento dos Sem-Terra
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRODASEC	Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas
PROMAP	Programa Alfabetizando em Parceria
PRONAEC	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas para o Meio Rural
PT	Partido dos Trabalhadores

RA	Região Administrativa
SEC	Serviço de Extensão Cultural de Recife
SECONCI	Serviço Social do Distrito Federal
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SESI	Serviço Social da Indústria
SINDUSCON	Sindicato da Indústria da Construção Civil do Distrito Federal
STICMB	Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Construção e do Mobiliário de Brasília
TV	Televisão
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEJA/FEDF	Unidade de Educação de Jovens e Adultos da Fundação Educacional do Distrito Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para as Crianças e para o Desenvolvimento Industrial

APRESENTANDO UM CONVITE PARA VIAGEM

“Suspeito que não escolhemos os temas de nossas pesquisas, somos escolhidos por eles”.

Isabel Melero Bello

Meu objeto de investigação nessa pesquisa refere-se às relações que educadoras¹ populares alfabetizadoras podem construir a partir de um curso de formação².

Considerando que a prática docente começa a ser uma referência desde a mais remota idade, quando se ingressa na escola, e que a constituição do processo identitário³ da professora é fruto dessa relação e de tantas outras que experimenta ao longo de sua vida - o conhecimento pedagógico profissional é elaborado nas “destilações retrospectivas da experiência” (ELLIOTT apud IMBERNÓN, 2000, p. 31), faz-se muito importante a reflexividade na prática docente. É a partir dela que se pode elaborar uma escuta do próprio fazer pedagógico. Refletir verdadeiramente sobre a prática pedagógica é refletir sobre o seu jeito de ser e estar no mundo:

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996b, p. 39).

Tem sido cada vez mais freqüente o entendimento de que o processo de reflexividade deve ser buscado no cursos de formação continuada. Mas, talvez o que menos encontremos em grande parte destes cursos seja esse espaço de reflexão, assim como também não o encontramos na formação inicial. Tal fato, possivelmente, conduza

¹ Levando em consideração que a profissão de professora é predominantemente composta por mulheres e diante do fato de que seis entre os sete sujeitos desta pesquisa são mulheres, os substantivos professora, educadora e alfabetizadora serão flexionados no gênero feminino durante todo o texto, o que não exclui professores do sexo masculino.

² Os cursos de formação a que me refiro nesse texto dizem respeito a cursos de formação continuada, mas em se tratando de educadoras populares, o termo fica um pouco confuso visto que para o ofício destas educadoras não existe a exigência de um curso de formação inicial. Especificamente aqui no Distrito Federal, há grande predominância de educadoras populares que possuem magistério, mas essa não me parece ser uma regra, segundo estudo que será citado mais adiante.

³ Esse termo será utilizado aqui com a compreensão de que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, nem um produto. É um lugar conflitual e de lutas, um espaço de construção de modos de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica da forma característica como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2000).

tantas educadoras a ficarem vagando de curso em curso à busca de algo que poderia ser encontrado em espaços mais próximos, como seu próprio espaço de atuação.

Em se tratando de educadoras populares, o que venho observando, desde que iniciei minha experiência com cursos de formação junto às mesmas em 2000, é que a procura por esses cursos chega a parecer compulsiva. Entendo que este fato tem sido um fenômeno comum nas mais diversas áreas devido ao apelo do discurso neoliberal e globalizado que afirma cada vez mais e, insistentemente, sobre a necessidade de um profissional especializado que acompanhe as rápidas transformações tecnológicas. A quantidade de cursos parece importar mais que a sua qualidade. Não nego a importância de cursos para o enriquecimento profissional, mas, de fato, o que estará realmente em jogo? Fazer dos momentos de formação um alongamento do *rush* diário, ao qual estamos submetidos, tem contribuído mais para o afastamento do que para a aproximação de uma postura reflexiva.

Penso, portanto, como seria bom se pudéssemos colecionar experiências em vez de certificados. Sim, experiências boas, das quais nos recordamos e, porque se impregnaram na nossa pele, seu significado se faz tão precioso e próximo quanto a recordação que pode nos trazer um simples perfume. E aquelas experiências, que, mesmo dolorosas, significaram a possibilidade de superação, crescimento. Concordo com Larossa (2002) quando diz que a experiência é o que nos passa, nos acontece, nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam muitas coisas ao mesmo tempo, mas o que de fato nos acontece? E, pensando na importância dessas experiências, me pergunto, como especialmente as educadoras populares têm se apropriado dos saberes desenvolvidos nos cursos pelos quais transitam. O que têm podido experimentar de fato? Que relações têm sido feitas por elas entre o que já conhecem e fazem e o *novo apresentado*?

Essas e outras perguntas têm me acompanhado durante o meu percurso junto à Educação Popular - EP e também fazem parte da construção do meu objeto de pesquisa, resultando em processo de elaboração instigante. Desde que iniciei as minhas primeiras escritas sobre o que desejava investigar no mestrado, venho caminhando sempre em torno da mesma questão sem me dar conta disso. Permito-me elencar esse percurso, pois ele pode explicar um pouco sobre algumas relações construídas.

Motivada para vencer os desafios que vinha encontrando como professora das primeiras séries do ensino fundamental, comecei a refletir sobre o caráter

antidemocrático dos espaços escolares desde que ingressei na Secretaria da Educação do Distrito Federal – SEDF. A organização da escola, as condições de participação que eram oferecidas à comunidade escolar como um todo, bem como o próprio trabalho em sala de aula pouco tinham de caráter educativo. Achava a organização do trabalho pedagógico - OTP da escola um tanto quanto endógena e emperradora da organização do trabalho em sala de aula e vice-versa: a *grade curricular* sempre foi muito fiel ao seu nome. Num primeiro momento achei que o *problema da Educação* poderia ser resolvido via confronto entre formação docente e currículo; concebi então, em meu primeiro objeto de pesquisa: Currículo e formação de professores em xeque. Esta configuração ainda me acompanha, pois concordo com Imbernón (2000, p. 52-53) quando diz que

O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Outra questão que me ocorreu, numa tentativa de buscar respostas às minhas dificuldades e às minhas inquietações docentes, foi iniciar uma investigação sobre as dificuldades de aprendizagem da professora ou, o processo de aprendizagem da professora, ou a transposição didática e o inconsciente – uma psicopedagogia para a professora. Pensava em investigar as relações existentes entre o fazer das professoras, seus discursos e a relação destes com suas experiências escolares infantis. Tal desejo nasceu de uma dificuldade que vinha encontrando na minha própria ação pedagógica, um incômodo grande que me abatia toda vez que me percebia como um ser de grandes contradições. Hoje convivo melhor com esse ser contraditório que sou/somos, mas entendo que essa natureza dicotômica pode ser vivida dialeticamente e, para isso, faz-se necessário um espírito reflexivo e disciplinado, caso contrário podemos acabar reduzindo nossas dificuldades a uma situação de queixa, impeditiva e inibidora do pensamento, segundo nos aponta Fernandez (2001c). Esta questão tem muito a ver com o que me proponho nessa pesquisa.

Minha vivência e relação com a EP, através dos cursos de formação junto a alfabetizadoras de pessoas jovens e adultas, começou a me seduzir e pensei que interessante também seria investigar os caminhos *do* e *para* o processo pedagógico de educadoras populares no Brasil. Pensava em analisar os formatos dos cursos de formação para educadoras populares a fim de contribuir para a construção de diretrizes

para um curso de formação mais significativo para elas. Um dos objetivos deste trabalho será também remeter um novo olhar sobre esses cursos de formação.

Mais adiante dei um novo redimensionamento à questão e me propus pesquisar os efeitos provocados por uma avaliação diagnóstica que havia realizado junto a uma instituição⁴, desvelando sua importância ou não para a organização destes cursos de formação. Esperava abrir espaço para a discussão sobre o papel da avaliação diagnóstica na construção dos cursos de formação continuada. E foi com esse projeto de pesquisa que concorri a uma vaga no mestrado em Educação na Universidade de Brasília - UnB. A gestão da formação continuada sob a ótica da avaliação diagnóstica.

Ao ingressar no mestrado, dei início a outra longa jornada para definir o objeto de minha pesquisa. Algumas possibilidades aventadas foram:

- a consciência da ambigüidade humana como desveladora da práxis da professora, ou a práxis pedagógica em xeque, ou ainda, o desvelamento da práxis;
- dificuldades da transposição didática de conceitos que tornem coerente a prática pedagógica ou a projeção da beleza do discurso na prática pedagógica;
- a construção e a apropriação do fazer pedagógico de educadoras populares ao longo de sua história de vida;
- as relações que as educadoras populares de Educação de Jovens e Adultos - EJA fazem entre os saberes docentes consolidados ao longo de sua trajetória de vida e os saberes propostos e construídos a partir dos cursos de formação continuada;
- As contribuições da EP para a Educação Formal;

⁴ A Associação de Educação Católica - AEC do Brasil desenvolve projetos em Educação Popular tendo uma forte atuação junto aos Movimentos Sociais na maioria das capitais brasileiras, através dos seus Setores de Educação Popular. Em 2002 fui convidada a realizar uma avaliação diagnóstica junto a 291 educadores e educadoras populares cujo objetivo era o de colher informações que pudessem respaldar o planejamento de Cursos de Formação Continuada em um projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA com o MEC em 10 estados brasileiros: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão Pará, São Paulo e Sergipe. Fui responsável pela produção e aplicação do material, além da tabulação e análise dos dados obtidos.

Finalmente, defini como objeto da minha investigação: **As relações que um grupo de educadoras populares de EJA fazem entre os saberes docentes construídos em curso de formação e a organização do seu trabalho pedagógico no espaço de atuação.**

Analisando o recorte final do meu objeto de pesquisa, acredito que conseguirei investigar muitas das indagações inicialmente colocadas. Penso que ele contempla questões relevantes no contexto não só da formação docente, mas também da EP. De fato, estarei navegando entre um e outro mar...

O monstrengo

O monstrengo que está no fim do mar
Na noite de breu ergueu-se a voar;
À roda da nau voou três vezes,
Voou três vezes a chiar,
E disse, “Quem é que ousa entrar
Nas minhas cavernas que não desvendo,
Meus tetos negros do fim do mundo?”
E o homem do leme disse, tremendo,
“El-Rei D. João Segundo!”

“De quem são as velas onde me roço?
De quem as quilhas que vejo e ouço?”
Disse o monstrengo, e rodou três vezes,
Três vezes rodou imundo e grosso,
“Quem vem poder o que só eu posso,
Que moro onde nunca ninguém me visse
E escorro os medos do mar sem fundo?”
E o homem do leme tremeu, e disse, “El-Rei D. João Segundo!”

Três vezes do leme as mãos ergueu,
Três vezes ao leme as repredeu,
E disse no fim de tremer três vezes,
“Aqui ao leme sou mais do que eu: Sou um
Povo que quer o mar que é teu;
E mais que o monstrengo, que me a alma teme
E roda nas trevas do fim do mundo,
Manda a vontade, que me ata ao leme,
De El-Rei D. João Segundo!”.

Fernando Pessoa

O anti-monstrengo

Em uma época em que buscávamos
explorar além dos mares
O monstrengo que temíamos não estava em
todos os lugares
O perigo corria-se ao navegar, mas o perigo
não era preciso, preciso era navegar
Hoje, lançamo-nos n’outra busca tão
intensa.
Nosso mar não mais são lágrimas de
Portugal,
São lágrimas da África, dos ameríndios, dos
judeus, homossexuais, pobres, meninos e
meninas na rua...
Nosso monstrengo não mais é aquele do
mar
Mas aquele que somos nós
Aquele que destrói
Que descuida, que engana, que mata...
E quando os monstrenegos se juntam... Ai!
Mas nessa época em que o perigo é preciso,
embora navegar se diga que não,
Juntam-se muitos navegantes para lutar
contra o monstro capitalista, globalizado,
neoliberal, desumano, virtual
E este que nos tornamos nós
Este que constrói
Que cuida, que ama, que acolhe, que cria,
Junta-se ao leme e grita: Sou um povo que
quer o mar que é meu;
E mais que o monstrengo, que a alma teme
E roda nas trevas em todo o mundo
Manda a vontade que me ata ao leme,
Da liberdade, da justiça... De um outro
mundo!

Martha Scardua

INTRODUZINDO O PLANO DE VIAGEM

Minha experiência com a EP possibilitou enxergar um mundo que ainda não sabia existir. Um Brasil feito de muitos *Brasis*, de muitas brasileiras que *fazem a hora, não esperam acontecer*. Brasileiras que têm menos do que deveriam ter, mas mesmo assim, trabalham, alfabetizando uma parcela de suas comunidades que têm ainda menos. Brasileiras que vivem no anonimato, muitas vezes escondidas nas noites à luz de lampião num ato de solidariedade e amor ao outro. Mas sobre isso, pouco nos tem contado a História e a mídia.

Embora a mídia⁵ e por vezes a História insista em que vejamos como monstros aqueles eleitos por ela como tal, muitas vezes, mesmo cientes disso, acabamos nos esquecendo e desacreditando no poder das Marias, Josés, Joãos, Franciscas... que têm historicamente lutado contra o verdadeiro monstro que produz o desemprego, o analfabetismo, a fome, a miséria...! Como num desenho animado, num filme de super herói que essa mesma mídia nos apresenta, de um modo ou de outro, em que o bem vence o mal, me deparei com um grupo anônimo de pessoas que vem contribuindo para um mundo melhor.

E é a partir dessa nova visão de mundo que acredito num outro mundo possível. Enxergo um mundo mais humanitário, que geriu a EP como um movimento social de contra-hegemonia à educação que exclui, que desumaniza. Um movimento que procura possibilitar ao outro uma leitura de mundo própria, através da construção autônoma de mecanismos de pensamento e de ação. Um movimento que se arrisca a conhecer junto, de enxergar o outro como um ser especial de cultura, diferenças, contradições, direitos, que vive a coragem de aprender a se reconstituir como ser humano e, conseqüentemente, como cidadão a cada instante. Um movimento de liberdade, que não se prende a currículo, a nenhum tipo de formalização burocrática que engessa o trabalho pedagógico e nem por isso perde em rigor ao realizar o que se propõe.

E, para que educadoras populares possam desenvolver sua tarefa de educadoras aliando técnica, política, ética e estética, como bem nos aponta Rios (2002), como partes inseparáveis de um fazer, penso que investir na formação desse grupo faz-se muito importante. Essa é uma das razões porque navego em dois mares...

⁵ Faço referência aqui à mídia de massa que chega para a maioria da população brasileira via programas de rádio e televisão.

Navegando no mar da Educação Popular – Águas límpidas e calmas

Ingressei na EP acreditando ser algo casual, mas hoje penso ter sido consequência da construção de minha história de vida. Inicialmente realizei algumas assessorias pontuais em cursos de formação, tornando-me depois assessora pedagógica do Setor de Educação Popular da AEC. Essa experiência foi muito enriquecedora, pois tive a oportunidade de estar lado a lado com educadoras populares de grande parte do Brasil, particularmente do Distrito Federal - DF, observando o empenho e ouvindo suas histórias de vida. Identifiquei-me com elas na medida em que compartilhamos fazeres, indagações, ideais, contradições, esperanças e dificuldades parecidas.

Penso que o fator mais encantador nos contatos que tive com educadoras populares pode se traduzir pela paixão pelo que fazem, coragem e ousadia ao que se propõem, cuidado com o outro, forte desejo de aprender e o compromisso político com a comunidade.

Navegando no mar também de águas turvas da Educação Popular

Mas nem tudo são cores. Nas assessorias dadas nos cursos de formação continuada para educadoras populares encontrei também questões que me fizeram refletir sobre a validade, utilidade e importância desses cursos no cotidiano do trabalho pedagógico. Conforme apontam dados colhidos na avaliação diagnóstica anteriormente citada, existem algumas fragilidades comuns nessa categoria, em relação ao domínio de conhecimentos teóricos e metodológicos, bem como uma sensível dificuldade na escrita.

Tal dificuldade parece independe da realização de formação inicial, pois não é perceptível uma diferença significativa entre os que têm ou não essa formação. Além disso, na minha experiência como professora na SEDF, me defrontei com um número significativo de professoras com o mesmo tipo de perfil. Ou seja, o problema não está na presença ou não de curso de formação, seja ela inicial ou continuada. O que precisamos enfrentar é uma discussão sobre a qualidade dessas formações para o exercício da docência.

Durante a pesquisa percebi que essas dificuldades apresentadas pelas educadoras populares não se configuram como problema, mas como indicadores de que não temos de fato conseguido oferecer possibilidades de superação de algumas questões elementares através dos

cursos de formação continuada que temos desenvolvido com este fim. Aqui no DF, por exemplo, a AEC juntamente com outras instituições vem oferecendo formações a estas educadoras com o objetivo de melhorar a sua atuação pedagógica. Mas vejo hoje, que é uma grande ilusão pensar que o único meio ou o mais adequado para isso seja a oferta de cursos de formação planejados especificamente para tal.

Hoje percebo que pode existir uma lacuna entre o que se ensina e o que se aprende, o que se aprende e o que se ensina, o que se fala e o que se faz, o que se pensa e o que se fala. Essa lacuna se deve a questões subjetivas, que podem vir de experiências mais remotas das histórias de vida de cada sujeito, de questões de ordem mais objetivas como o confronto em sala de aula com a complexidade de exigências que esta demanda. A importância da avaliação diagnóstica, nesse sentido, cai por terra. Na verdade o que parece importar mais é que essa avaliação seja um processo interno de cada educadora, uma construção diária, reflexiva sobre a atuação pedagógica.

Por isso, resolvi fazer o recorte do meu tema de pesquisa, elegendo como problema norteador da investigação:

Que relações sete educadoras populares alfabetizadoras do Distrito Federal constroem entre os saberes trabalhados no curso Roda de Leitura com Paulo Freire e a organização de seu trabalho pedagógico?

A Roda de Leitura com Paulo Freire ou o *Roda* foi um curso de formação realizado nos meses de março a junho de 2004 pela AEC de Brasília, com educadoras populares do DF. Atuei nesse curso como observadora participante para melhor definir minha pesquisa e já nesse momento os sujeitos da pesquisa também foram definidos mediante o desejo de participação por eles expresso. Cabe salientar que apenas um educador desse grupo não havia participado de outros cursos de formação em que atuei como assessora, o que considero ser um dado importante não só pelo conhecimento prévio das suas histórias de vida como também pelo estabelecimento de aproximações que permitiram certa continuidade de relações.

Ao me propor a analisar as relações que educadoras populares constroem entre o que foi trabalhado em um curso de formação e a OTP, parto do princípio de que todo sujeito já é possuidor de saberes que vêm sendo construídos ao longo de sua trajetória de vida. Os cursos são experiências a mais, dentre tantas outras vivenciadas que possibilitaram a elaboração e

constituição da sua *professoralidade*. Portanto, não há como se tratar do assunto sem fazer uma retrospectiva da trajetória de vida dessas educadoras.

Merece, portanto, destaque o conceito de relação. Utilizo o conceito de relação de Vigotski⁶ (2003, p.79) que compreende toda relação como uma relação social.

Em suas relações com o ambiente, o ser humano sempre utiliza sua experiência social [...] No entanto, se entendemos convencionalmente o meio social como o conjunto de relações humanas, é totalmente compreensível sua excepcional plasticidade que o transforma em um dos recursos mais flexíveis da educação.

Nesse sentido, ao analisar as relações que educadoras constroem entre o Roda e a sua OTP, há que se levar em conta a dimensão dinâmica dessa relação da qual também faço parte.e que dependeu também da minha capacidade de compreensão. Como afirma Vigotski (2003, p.79): “O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos”. Talvez fosse mais prudente dizer “que relações (consigo perceber nesse momento) que as educadoras populares realizam entre o Roda e sua OTP”.

A essa preocupação de limitar o objetivo da pesquisa, levando em conta o meu próprio limite de pesquisadora e educadora – assumo esse papel nesse processo de pesquisa e, portanto, o considero um processo de formação - há mais um limite imposto. Pino apud Reis (2000, p.67) se apóia em Vigotski, afirmando que as relações sociais são marcadas por relações de classe, determinadas pelo modo de produção.

Da mesma forma que a sociedade não é um todo único e homogêneo em razão da divisão em classes sociais tampouco a composição da personalidade é algo homogêneo e uniforme, ele afirma que as contradições internas dos sistemas sociais encontram expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana num período histórico.

Reis (2000) continua sua análise sobre relações sociais apontando que Vigotski dá destaque à importância das relações sociais na mudança/transformação das pessoas, idéias e comportamentos. Reis (2000) compreende as relações sociais dentro de um amplo sistema econômico-social-cultural que tem denominado contexto histórico-cultural⁷.

⁶ Parece não existir consenso sobre a escrita do nome deste autor, que tem aparecido nas mais variadas formas: Vygotsky, Vyotski, Vygotsky, Vigotski. Neste trabalho optei pela utilização desta última, por tê-la encontrado em duas das três obras consultadas.

⁷ Termo que, segundo o autor, parece ser a preferência conceitual do Grupo de Pesquisa “Pensamento e Linguagem”, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, na época em que elaborou sua tese.

Esse contexto pressupõe o conjunto das relações que constituem a infra e superestrutura. Conjunto, em que a iniciativa ou a instauração de um processo de transformação da sociedade, não se dá apenas e exclusivamente, a partir da mudança da base econômica. Pode se iniciar na base superestrutural, sem deixar de estar colada à base econômica e sem se restringir à determinação exclusiva desta. (p. 71)

Nesse sentido, espero que esse espaço de pesquisa seja um movimento que contribua para a emancipação dos seus sujeitos e possa fomentar a transformação da própria relação que estes construíram até então com o meio, entendendo esse meio em seu sentido mais amplo.

Aos limites expostos, acrescentando o tempo e os próprios limites que um curso de mestrado impõe, selecionei quatro questionamentos de apoio para delinear a presente pesquisa:

- Que circunstâncias históricas contribuíram para o delineamento da constituição do processo identitário das educadoras populares no Brasil, em particular, das participantes da pesquisa?
- Por que o cenário de EJA numa perspectiva de EP assumiu a atual configuração no Brasil e no DF?
- Considerando que nos cursos de formação de educadoras populares são revistos conceitos e fundamentos para ampliação da leitura de processos sociais, educacionais e pedagógicos, que contribuições e desafios o curso de formação "Roda de Leitura com Paulo Freire" trouxe às educadoras populares?
- A OTP das educadoras populares é influenciada pelos princípios e conceitos trabalhados no referido curso?

Diante do exposto, meu objetivo geral será o de **analisar as relações que sete educadoras populares alfabetizadoras do DF constroem entre os saberes trabalhados no curso Roda de Leitura Paulo Freire e a organização de seu trabalho pedagógico.**

Para atingir esse objetivo, organizei o trabalho procurando alcançar os seguintes objetivos específicos:

- analisar como vem se dando a construção de identidade da educadora popular alfabetizadora de pessoas jovens e adultas no Brasil e, em particular, daquelas que participam desta pesquisa;
- identificar o atual cenário de EJA no contexto brasileiro e, mais especificamente no DF;

- analisar as contribuições e desafios do curso de formação Roda de Leitura com Paulo Freire para as Educadoras Populares;
- analisar a OTP das Educadoras Populares à luz das histórias de vida articuladas aos princípios teórico-metodológicos trabalhados no curso de formação Roda de Leitura com Paulo Freire.

Apresento, a seguir, o percurso teórico percorrido para respaldar a pesquisa.

Esto quiere decir que apenas
 Desembarcamos en la vida,
 Que venimos recién naciendo,
 Que nos llenemos la boca
 Con tantos nombres inseguros,
 Con tantas etiquetas tristes,
 Con tantas letras rimbombantes,
 Con tanto tuyo e tanto mío,
 Con tanta firma en los papeles.

Yo pienso confundir las cosas,
 Unirlas y recién nacerlas,
 Entreverarlas, desvestirlas,
 Hasta que la luz del mundo tenga la unidad del océano,
 Una integridad generosa,
 Una fragancia crepitante.

Pablo Neruda, trecho de “Demasiados nombres”, Estravagario.

1 ORGANIZANDO A BAGAGEM: algumas referências

Tive dúvidas sobre como apresentar esse referencial, a priori me parecia óbvio iniciar falando sobre a Educação Popular - EP. Tenho visto alguns estudos sobre a formação docente, no entanto, estudos relativos à formação de educadoras populares⁸ têm sido menos comuns. Mas, ocorreu-me que a existência da EP deve-se também à forma como vimos organizando o trabalho pedagógico, seja em sala de aula, na escola, seja nos vários espaços. Portanto, iniciarei tratando das questões referentes à OTP, entendendo ser ela uma das razões que dão identidade diferente a EP e, talvez até a tenham impulsionado.

Se nossas escolas fossem realmente um espaço de construção de conhecimento, autoria e de produção de trabalho socialmente útil, ou seja, de práxis, onde a aprendizagem e o trabalho fossem ações de real sentido para todos(as) que nela estivessem, elas já não seriam uma educação popular? Nesse caso, se a educação formal já se configurasse como uma escola de boa qualidade e para todos, não seria necessário mais pensar em educação popular.

Discuto a OTP como uma instância de exclusão social e de manutenção do sistema vigente. Apresento Freitas (1995) e Bourdieu (1998) para subsidiar tal reflexão, compartilhando da leitura que fazem sobre a importância de se refletir sobre as contradições presentes na escola

⁸ Reis (2000), Mariz (2003), por exemplo.

a fim de superá-las⁹. Não obstante, as contradições dessa escola deram fruto a reflexões profundas sobre a Educação e, sobretudo, à concretização de uma Educação Popular. Apresento, ainda, algumas questões apontadas por Illich (1976) e Perrenoud (1995) sobre o sentido do trabalho escolar, considerações importantes feita por Bertagna (1993) e Villas Boas (1993) sobre a questão da avaliação e algumas contribuições de Bagno (2004) a respeito do preconceito lingüístico. Neste capítulo discuto, ainda, as relações entre teoria, prática e práxis na Educação, convidando Marx através de Konder (1992) e Imbert (2003), Vázquez (1977), Penteado (2003) e Candau e Lelis (1989) para uma imersão mais profunda no tema. Dessa discussão, surgiu a necessidade da inclusão dos conceitos de autoria, que encontrei em Fernández (2001b) e de transposição didática, de Chevallard, através de Pais (2001) e Perrenoud (1993).

Para falar sobre cursos de formação, utilizei-me das idéias de Vygotski (1995) sobre a importância da perspectiva sócio-cultural na Educação, as contribuições de Santos (1995) sobre o processo de construção científica, de Resende (2003) a respeito do multiculturalismo, de Nóvoa (2000), Josso (2004), Fontana (2000) e Anastasiou (2003) e Warschauer (1998) sobre a importância das histórias de vida e memorial, de Fernández (1991, 2001c) sobre a construção das modalidades de aprendizagem e de ensino a partir da história de vida, de Brousseau através de Pais (2001) sobre situação didática e adidática, de Warschauer (1998), Alarcão (2001) e Falsarella (2004) acerca da reflexividade, de Rios (2001) e Freire (1996b) sobre a dimensão ética docente, de Hypolito (1997) sobre a constituição do trabalho docente, de Castells (1999), Pellizoli (1999) e Morin (2000) sobre questões paradigmáticas, entre outras.

Por fim, aponto a trajetória histórica dos movimentos sociais no Brasil, sua importância para a constituição da sociedade brasileira e a emergência da educação popular, delineando como se deu a construção da identidade da educadora popular alfabetizadora e os obstáculos presentes na sua ação pedagógica. Para proceder a tal reflexão, utilizei-me de construções sobre questões que considero procedentes, apontadas por Freire (1989), Freire (1992), Gohn (1995, 2000, 2001), Paludo (2001), Torres (1988), Brandão (2002), Streck (1994), Barreto (1998), Vóvio, Moura e Ribeiro (2000) a fim de analisar o atual cenário de EJA no contexto brasileiro.

⁹ Incluo Bourdieu (1998) nessa consideração por acreditar que suas denúncias sobre o papel de exclusão da escola não podiam deixar de anunciar a necessidade de sua superação.

1.1 Redimensionando a OTP

Segundo Elias (2000, p. 21), no século XVII, Comenius já dizia que “a Educação deve atingir a todos, ricos e pobres, meninos e meninas, todos educados conjuntamente nos mesmos estabelecimentos (antecipa a idéia de escola democrática)”. Desde lá, autores como Pestalozzi, Dewey, Freire, Ferreiro... reforçaram essa convicção, muitos movimentos foram organizados, muitas lutas foram travadas. Infelizmente, ainda não conseguimos construir um sistema de educação de boa qualidade para todos. Talvez porque não tenhamos tido as condições necessárias para que essa transformação social ocorresse.

Conforme nos aponta Freire (1992, p. 167), “as transformações sociais se fazem na coincidência entre vontade popular, a presença de uma liderança lúcida e o momento histórico propício”. Pensar assim não é tomar essa trilogia como uma inexorabilidade, mas sim, compreender que a construção de uma sociedade democraticamente justa e amorosamente solidária depende da criação de condições para que, essa e tantas outras transformações ocorram. O sonho pela educação de boa qualidade para todos, almejado por tanta gente é uma esperança possível, desde que comecemos a rascunhá-la nas relações que travamos no dia-a-dia, em casa, no trabalho. Penso que já nessas pequenas relações se inicia o esboço de uma grande revolução.

No século XVII, John Locke partia do princípio epistemológico de que “[...] a educação tem grande poder. É ela que produz as diferenças entre os homens [...]” (LOCKE apud ELIAS, 2000, p. 22). É certo que a Educação não é capaz de realizar sozinha a transformação estrutural da sociedade, mas entendo que da mesma forma que ela se configura como objeto da sociedade, também se configura como sujeito.

No entanto uma prática transformadora não só é possível como necessária; uma prática que busque criar no educando e em suas relações com o mundo as possibilidades de superação de dificuldades concretas na vida; que o torne consciente da realidade, ao mesmo tempo que o convida à tomada de uma posição crítica frente ao mundo”. (ROUSSEAU apud ELIAS, 2000, p. 47)

Ao confrontarmos os discursos que têm *explicitado* o fracasso escolar e a evasão com a OTP da escola e da sala de aula, veremos que não estamos sequer conseguindo utilizar o poder da educação a nosso favor, a serviço do bem comum.

Nesse sentido, encontrei em Freitas (1995) uma concepção de OTP que pôde ampliar a leitura que vinha fazendo até então sobre a questão da evasão e do fracasso escolar. O autor traz

para essa discussão o par dialético avaliação/objetivos como categorias imersas tanto na sala de aula como na instituição escolar. Segundo o autor,

No interior da avaliação, debatem-se dois pólos: eliminação e manutenção. O destino da ação educativa parece estar ligado intimamente à forma como se concebe a resolução dessa contradição. As categorias relativas ao conteúdo/método da escola capitalista estão represadas pela categoria avaliação/objetivos, sendo a última um esteio fundamental para a manutenção das formas de organização do trabalho pedagógico da escola, como um todo e na própria sala de aula, como poder, e garantia, no interior destas, das funções sociais previstas para ela (incluindo os objetivos velados da escola). (FREITAS, 1995. p. 62-63)

Vale lembrar que a categoria avaliação é muito mais ampla do que a mera utilização de “provas” ou outro tipo de medição. Além dessa dimensão, a avaliação cumpre papel de instrumento de controle disciplinar e como instrumento de aferição de atitudes e valores dos alunos.

A partir dessa análise, Freitas (1995) elucida as razões pelas quais a escola vem se configurando como tal. Para ele, o momento atual tem uma história, é produto da luta entre capital e trabalho. Expressa a reação do capital às lutas travadas pelos trabalhadores pelas suas conquistas sociais. O enxugamento estatal proposto pela política neoliberal, que vem a cada dia tirando do Estado avanços sociais uma vez conquistados pelos trabalhadores, prova que o capital tem tido o poder de configurar o papel do Estado e, conseqüentemente, da produção tecnológica, da Educação e, portanto, da classe trabalhadora.

Essa relação com o capital deixa a escola muito vulnerável. Talvez seja essa a ruptura que justifique a constituição da educação popular. Não quero negar, nem mesmo desconsiderar que a escola, sendo uma instituição, precisa cumprir sua função de regulação entre capital e trabalho, porém, a forma como essa relação vem acontecendo, tem retirado sua autonomia, seu potencial emancipador e criador. Tem esvaziado de sentido o *trabalho* por ela produzido.

Enquanto o avanço tecnológico aflora, a organização da produção se modifica. Para atender a essa nova forma de produção necessita-se de trabalhadores qualificados para tal e isso está diretamente ligado à educação. As exigências do mercado de trabalho configuram-se diferentemente de outrora, quando, em muitos casos, o papel do trabalhador resumia-se a executar tarefas repetitivas, constituindo-se um elemento descartável e facilmente substituível.

Desenha-se uma nova demanda de profissional: criativo, flexível, autônomo... E a ela se junta o peso da competitividade agravada pela globalização. E, com tudo isso, o que inicialmente pode parecer um motivo de esperança para tantas educadoras que vêm com

otimismo o fato de a educação e a formação estarem ganhando espaço cada vez maior na mídia, possivelmente pode ser mais uma estratégia do capital para a “[...] preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração” (SALM e PINTO apud FREITAS, 1995, p. 126).

Mas como tirar proveito dessa situação que, de uma forma ou de outra, traz à tona discussões importantíssimas sobre a educação?

Impõe-se neste momento, clareza política e ideológica – projetos históricos claros. A flexibilidade política, própria de um momento defensivo nas forças populares, é bem-vinda. A confusão ideológica e a falta de referências, não. A contradição como possibilidade de luta, sim; a ‘contradição’ como justificativa da cooptação, não (FREITAS, 1995, p.128).

Existe um grande perigo da participação e do controle das empresas nas ações educacionais reduzirem a autonomia da instituição escolar, anulando a participação das educadoras na formulação das políticas educacionais, o que já vem acontecendo em alguns países¹⁰. Nessa análise, ainda podemos incluir a questão da privatização da educação básica.

A esse respeito, Freitas (1995, p. 129) indaga se

[...] a retirada paulatina do Estado da área educacional (via municipalização, via criação de conselhos municipais para gerir escolas, via envolvimento das empresas no financiamento da educação) não seria uma forma de transferir ou compartilhar o controle do aparato escolar com o capital? [...] não restará ao capital exercer um controle mais direto do projeto político-pedagógico da escola, ou seja, da organização do trabalho pedagógico?

O caminho pelo qual as políticas públicas vêm direcionando a educação parece estar na contramão do que vem sendo buscado por aqueles que desejam uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a distância entre EP e educação formal vem se tornando cada vez mais nítida, muito embora, o discurso daquela tenha começado a ser utilizado também pela educação formal, o que parece ser mais um mecanismo de manutenção por ela encontrado.

A organização do trabalho pedagógico da escola capitalista

Freitas (1995) aponta algumas categorias (provisórias) da atual organização da escola capitalista, definindo que, como categorias, elas são contraditórias, encerrando determinações e

¹⁰ “No Japão, onde o sistema escolar faz parte da cadeia industrial como se fosse mais uma das redes de ‘empresas fornecedoras’. Na Alemanha, conteúdos curriculares do Ensino Técnico são decididos por patrões e empregados sem que as escolas tenham direito a voto” (SALM apud FREITAS, 1995, p. 129).

possibilidades. Examina as categorias objetivos gerais /avaliação da escola (como função social) e conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola (como artificialidade da vida escolar separada da produção material, da fragmentação do conhecimento, da gestão autoritária e alienante da escola). Tais categorias se transpõem para o interior da sala de aula.

Ao analisarmos o sistema de *avaliação formal e informal*¹¹ utilizado pela escola, veremos facilmente que ele é utilizado como um instrumento de controle e coerção sobre os (as) alunos(as)¹². Mas controle e coerção não se configuram como objetivos explícitos da escola. É supostamente sabido entre grande parte das educadoras que a avaliação deve guiar-se pelos objetivos traçados. O que acontece com a escola, então? Quais serão seus reais objetivos?

Na Constituição Brasileira¹³ “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Mas na realidade, Vigotski (2003, p. 80) aponta que os objetivos da Educação sempre tiveram um caráter classista:

O que acontece é que, na sociedade humana, a educação é uma função social totalmente determinada, que sempre se orienta em prol dos interesses da classe dominante [...] Basta observar os sistemas educativos em seu desenvolvimento histórico para perceber que os objetivos da educação sempre [...] corresponderam aos ideais da época, à estrutura econômica e social da sociedade, que determina toda a história de uma época. Mas, através das palavras, esses ideais sempre foram formulados de outro modo, devido, em cada oportunidade, à incapacidade científica do pensador ou à hipocrisia da classe da época.

Mészáros apud Freitas (1995, p. 95) destaca que “a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político”.

¹¹ O termo avaliação utilizado ao longo desse trabalho englobará os conceitos de avaliação formal e informal, de acordo com o entendimento feito por Freitas (1995). Avaliação Formal: práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Avaliação Informal: a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático. Acrescento apenas que essas instâncias de avaliação figuram não só na sala de aula, mas na escola como um todo.

¹² Termos facilmente utilizados na escola por professoras e professores: “Esse conteúdo é importante, prestem atenção, vai cair na prova”, “Se vocês não estudarem, não vão se sair bem na prova...” Que outro sentido pode ser dado ao conhecimento se não o de ser decorado para a prova? Qual outro modo de se relacionar com o saber que não de uma forma utilitarista?

¹³ Art. 205 do cap. III, do título VII da Constituição de 1988.

Quanto ao primeiro, basta pensarmos no excessivo apelo feito à qualificação, acompanhado por promessas de melhoria de vida e ascensão social. Não parece evidente que esse discurso seja vazio em uma sociedade como a nossa em que a cada dia o problema do desemprego aumenta? Como acreditar que há espaço de trabalho digno para todos, de modo que a economia continue funcionando e financiando o sistema tal como se apresenta? Quanto ao segundo, basta analisarmos a OTP da escola. Questionemos a obrigatoriedade escolar para as crianças, conforme Illich (1976) se propõe a fazer ao pensar em uma Sociedade sem escolas.

Não podemos, portanto, deixar de oferecer resistência quando a escola “traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas” (BOURDIEU e PASSERON apud FREITAS, 1995 p. 96). Segundo Freitas (1995),

a principal contradição no nível dos objetivos da escola, refere-se a classes sociais antagônicas com expectativas e experiências diferenciadas no interior da escola – quando conseguem chegar a ela. Em uma sociedade onde a contradição capital/trabalho tenha sido resolvida, o aluno defronta-se diretamente com a contradição entre seu estado atual de conhecimento e seu futuro estágio. Mas, em uma sociedade como a nossa tal contradição está modulada por outra maior (contradição entre classes sociais no seio da produção capitalista). Neste sentido, o saber é propriedade privada de uma classe social que consegue permanecer no interior da escola, excluindo outras (p.96-97).

A Educação Popular surge, então, nesse contexto, como uma prática social inventada para dar conta de democratizar alguns saberes que a escola tem tornado inacessíveis¹⁴, como por exemplo, possibilitando uma análise mais crítica das relações de desigualdade presentes na sociedade (alfabetização política), além do enfrentamento do prejuízo causado pelo sistema escolar, através da alfabetização de pessoas jovens e adultas.

Freitas (1995) amplia o campo da avaliação apresentando uma hierarquia escolar ocultada pelos procedimentos convencionais de avaliação em que opera um mecanismo não só de eliminação, mas também de manutenção dentro da escola. Tais conceitos se articulam em um conceito de nível mais alto: o conceito de seleção. Desse modo, está recuperada a possibilidade de luta entre as classes no aparato escolar.

O processo seletivo não se constitui, então, em fenômeno pelo qual as classes trabalhadoras são resignadamente expulsas da escola. Essa expulsão não ocorre sem luta. Passam a interessar, ao campo da avaliação, portanto, não apenas os mecanismos

¹⁴ Para Bourdieu apud Freitas (1995), o sistema educacional garante a transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento desta função.

de eliminação, mas, também, os mecanismos de manutenção utilizados pelas classes populares e seus aliados para conseguir driblar a eliminação e permanecer no interior da escola. (FREITAS, 1995, p. 239-240).

Interessa, portanto, a análise também dos mecanismos de manutenção que podem ser criados por uma teoria pedagógica crítica para facilitar a permanência das classes populares no interior desta escola, mesmo que dentro de certo limite .

O que temos observado hoje, a esse respeito, é que o processo de manutenção tem sido incentivado através de mecanismos que dão a breve impressão de que a exclusão não existe, como por exemplo através da criação de: classes de aceleração, regime de progressão continuada, vestibulares simplificados, supletivos, escola inclusiva, discurso social... Enfim, ações que dão a ilusão àqueles que têm pouquíssimas chances de competir (para utilizar um termo adequado ao sistema) da necessidade e importância de continuar no sistema, apesar de seus processos de seleção. Segundo Villas Boas (1993, p. 4), “a exemplo do que acontece na vida cotidiana, a avaliação está presente em todos os momentos da vida escolar do aluno”. O início do processo de avaliação escolar começa a partir do primeiro contato com os pais, quando a escola começa a emitir os primeiros julgamentos sobre o aluno: quietinho, limpinho, sujo, hiperativo, teimoso, agressivo, preguiçoso, inteligente, burro etc.

A escola tem se mostrado pouco sensível a esse fenômeno no cotidiano de suas atividades. É muito importante a reflexão sobre os diversos tipos de avaliação presentes na escola por parte de seus membros a fim de que estes ocorram de forma transparente e democrática. Muitas vezes temos nos preocupado com a avaliação que fazemos na escola por meio de provas e testes, mas a eliminação desses instrumentos não garante a anulação do processo de classificação e seleção. Segundo Bertagna (1993), a prática da avaliação é constituída pelos momentos de avaliação formal e informal e que ambas podem exercer a função de eliminação.

Na proposta do Regime de Progressão Continuada, a avaliação formal é destituída de sua aparente função de controle e classificação. É possível assegurar que essa função não esteja presente na prática diária nas escolas através da avaliação informal? Como assegurar que os valores implícitos na prática pedagógica e na avaliação informal não estabeleçam e acabem garantindo a seletividade do sistema escolar? (p. 53)

Portanto faz-se necessária a reflexão de todo discurso que tem sido feito sobre avaliação: onde reside o principal problema da avaliação utilizada na escola?

De acordo com Freitas (1995), onde há eliminação há também manutenção e talvez a própria existência da educação popular seja um mecanismo de manutenção. É necessário, no

entanto, que façamos uma distinção entre a natureza dessas duas formas de manutenção: a da escola formal e a da educação popular.

A escola formal, ao dizer que é inclusiva, exclui. Não só exclui, mas exclui fazendo o aluno pagar um preço alto por sua própria exclusão, culpabilizando-o pelo fracasso, pela incompetência e pelo pensamento da inexorabilidade desse fato. No segundo caso, o que prevalece é o desejo e a esperança de se construir uma outra sociedade.

A origem social do aluno parece ser a força que rege a contradição eliminação/manutenção. Na verdade, a origem social do aluno deveria ser, conforme aponta Freitas (1995), uma diferença não-essencial, onde todos se convertem em alunos com direito ao ensino com um bom padrão de qualidade, apesar de diferentes graus de dificuldades de aprendizagem e aptidões e não uma explicação científica para o suposto fracasso das camadas populares na escola.

Por se tratar de um fator básico de exclusão, citarei a importância da utilização dos conhecimentos da psicolinguística e sociolinguística como uma estratégia de inclusão, visto que, tais disciplinas trazem um novo olhar para o ensino da língua na escola (psicogênese, variação linguística, dialeto...) e um novo posicionamento diante do preconceito linguístico que ela a todo o momento evoca. Este preconceito tem sua parcela de contribuição refletida nos números de “evadidos da escola”, principalmente nas classes de alfabetização, quando a criança que nela ingressa tem seu dialeto ignorado, quando não ridicularizado.

Nesse sentido, penso que a professora deva estar muito bem preparada para lidar com as diferenças dialetais (o que me parece muito difícil, devido ao preconceito linguístico que vivenciamos desde que entramos na escola), respeitando-as e entendendo o limite entre o respeito e o dever da escola de oferecer condições para a aprendizagem da língua padrão. Segundo Soares apud Bagno (2004)

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais (p. 178).

Esse tem sido um desafio que a sociolinguística tem proposto para a escola¹⁵. Talvez seja o momento de se repensar a forma de tratamento e como o ensino da Língua Portuguesa tem sido realizado. As exigências de seu domínio não têm outra justificativa que não a seleção: deve-se aprender o currículo assim posto com vistas a um possível sucesso no vestibular ou em um concurso público. Ora, essa não é apenas mais uma das demandas que a escola tem criado para sua própria existência? Afinal, como nos aponta Bagno (2004), da mesma forma que não precisamos entender como um motor de um carro funciona em toda sua complexidade (nomeando peças, sabendo suas funções, suas ligações...) para dirigi-lo, também não precisamos saber de toda a complexidade de nossa Língua para que possamos nos comunicar.

A esse respeito, Bagno (2004) traz uma importante contribuição: se o ensino da análise sintática, de classificações e definições gramaticais é necessário porque serão coisas cobradas em concurso ou vestibular, cabe a nós, professoras pressionarmos para a mudança dessas provas; “Não temos de nos conformar passivamente com uma situação absurda e prosseguir na reprodução dos velhos vícios gramatiqueros simplesmente porque haverá uma cobrança futura ao aluno.” (p. 121)

O autor toca aqui em um ponto sensível. A possibilidade de mudança de um sistema escolar que, por conta dos limites impostos pelo sistema capitalista de sustentar uma sociedade com emprego e espaço para todos, utiliza meios muito perversos de seleção e exclusão. O tratamento feito pela escola, especialmente em relação à Língua Portuguesa, demonstra com clareza o objetivo de estratificação social. Na verdade, quem de nós se lembra das *orações subordinativas coordenadas assindéticas*? Se o(a) leitor(a) se lembra, pergunto ainda, para que serviu tal informação a não ser para a garantia do sucesso no vestibular ou em algum concurso?

A questão da inclusão se torna mais complexa quando pensamos na velocidade com que a humanidade tem produzido informação e conhecimento. Vivemos sob a ilusão de que estas informações têm sido democratizadas devido às facilidades tecnológicas que nos cercam – internet e mídia de um modo geral, mas nos esquecemos de que a grande maioria dos brasileiros e brasileiras não tem acesso nenhum a esse tipo de veículo. No entanto, para a professora do espaço urbano, começa a chegar às escolas a possibilidade de acesso à internet e a circulação de

¹⁵ A EP também vive um conflito com relação a essa questão, demonstrando, algumas vezes, certo preconceito linguístico à forma padrão.

jornais e revistas já parece ser uma constante. Mas o que fazer com esse material? Como fazer? Esta é mais uma pergunta que deve ser assumida coletivamente quando pensamos na democratização dos saberes.

Outro aspecto excludente é o processo de alienação a que é submetido o(a) aluno(a) ao realizar os trabalhos da escola, que muitas vezes carecem de sentido. A esse respeito Perrenoud (1995) analisa a escola como um espaço desprovido de sentido de tal maneira que a grande aprendizagem que ela acaba por produzir nos alunos é a aprendizagem do ofício de aluno. Algumas atitudes que a escola ostensivamente abomina são por ela mesma criadas: relação utilitarista com o saber, “cola”, fingimento, competição... Segundo o autor, para uma mudança nesse ofício é necessária a mudança no ofício do professor e da própria escola.

Na escola capitalista, diferentemente da fábrica, os alunos que conseguem aprender não são expropriados do produto de seu trabalho, ainda que sejam expropriados do significado que o produto tem para eles. Mas é preciso registrar que, para outros, essa expropriação se dá pela repetência, pela evasão e pela sonegação dos conteúdos durante o processo de aprendizagem [...] (FREITAS, 1995, p.230).

Complementando essa idéia, ou sendo por ela complementada, Freitas (1995) destaca três aspectos cruciais a esse respeito:

- ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo;
- fragmentação do conhecimento na escola;
- gestão da escola.

Se pensarmos na escola em que estudamos, facilmente identificaremos que o “trabalho” por nós desenvolvido, na maioria das vezes, era desvinculado da prática social, ou seja, o sentido dado a ele era estritamente escolar; em sua existência virtual, sua única razão de ser era trocá-lo por uma nota. Esse quadro não mudou. Nas escolas de nossos filhos o mesmo acontece e, o que é pior, nas aulas que ministramos também encontramos dificuldades para mudar esse cenário, quando não construímos na comunidade escolar utilidade e valor social aos trabalhos propostos.

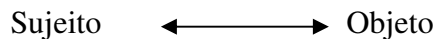
A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original) por meio do trabalho com valor social (não do trabalho de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento (FREITAS, 1995, p. 100).

Illich (1976) apresenta um modelo em que revê o espaço escolar. Parece aproximar-se do apontado por Freitas. Parece Irônico pensar que a escola deva existir fora dela. Deve ser a

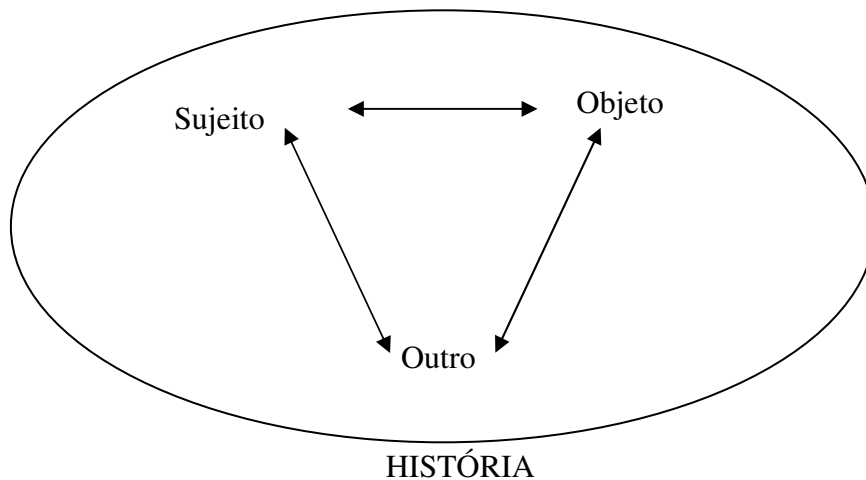
fábrica, a empresa, o museu etc. Particularmente, a utopia por ele sonhada me encanta. Quem sabe a educação popular já não vem dando os primeiros passos rumo a uma sociedade sem escola, ou com outras escolas, ou melhor, a uma sociedade-escola?

Para representar as relações que docentes e discentes, juntos, devem fazer a fim de apropriar/objetivar o saber mediatizado pelo trabalho material socialmente útil, Freitas (1995, p.101-102) esboça uma representação que me faz pensar em outras, através da análise que faço das relações apresentadas por alguns teóricos sobre o processo de aprendizagem:

Piaget¹⁶ apresenta uma relação em que destaca duas perspectivas:

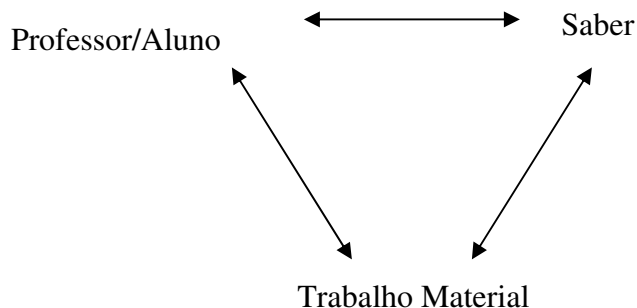


Vigotski, no conjunto de sua obra, amplia esse esquema destacando as relações sociais em uma perspectiva histórico-social:

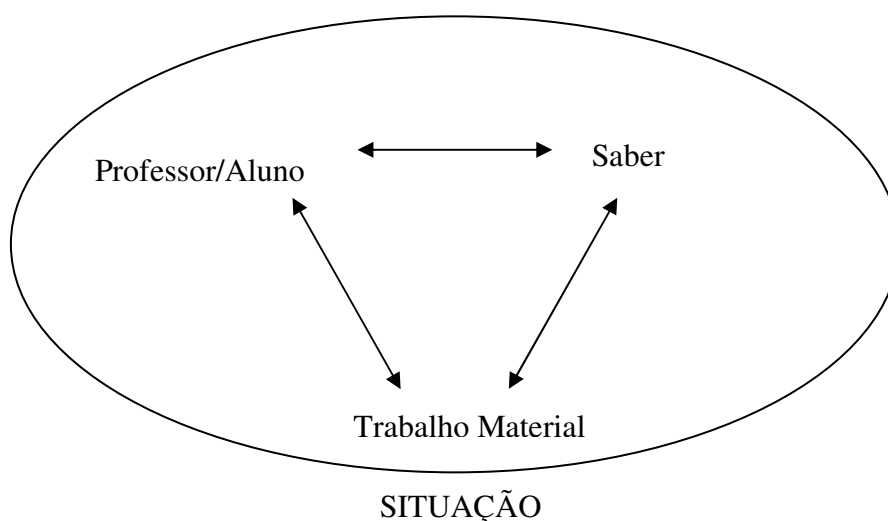


Essa triangulação é enriquecida por Freitas (1995) quando destaca o trabalho material, além de reforçar a unidade teoria/prática na qual professor e aluno, juntos, apropriam/objetivam o saber mediatizados pelo trabalho material socialmente útil.

¹⁶ Cabe destacar, que embora figure no senso comum, esse modelo apresentado é considerado por Ferreiro (2001) um tanto quanto simplista para dar conta da obra de Piaget, visto que o autor não desconsiderou o papel da história e do *outro* na construção da aprendizagem, apenas não ocupou-se desse estudo.



Pensando nas contribuições de Vergnaud (1996), poderíamos fazer um destaque, agregando o que chama de *situação* a esse mesmo esquema:



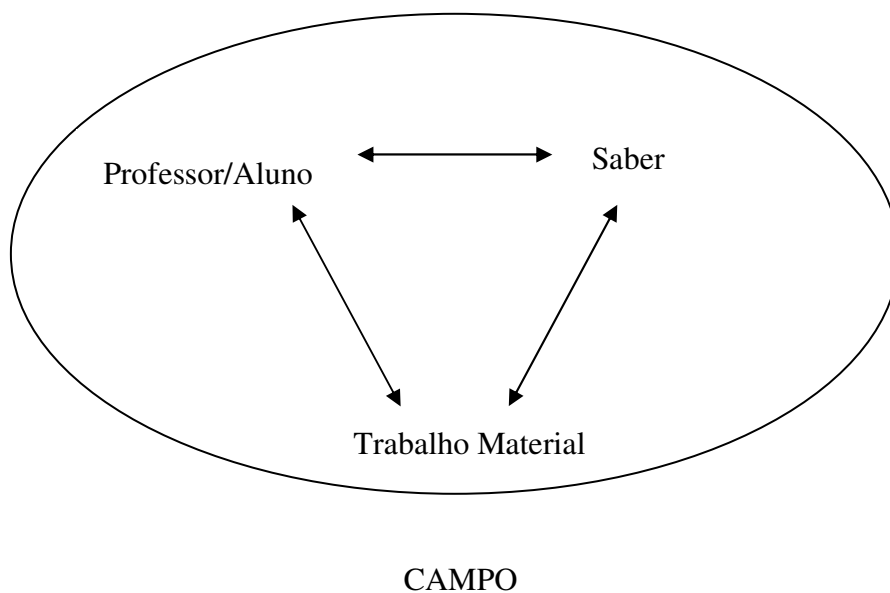
Situação é um conceito chave da teoria de Vergnaud (1996), que se insere a um conceito mais complexo que é o de campo conceitual. Moreira (2002), ao referir-se a Vergnaud diz que, “campo conceitual é, para ele, um conjunto informal e heterogêneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição.” Complementa dizendo que as situações é que dão sentido ao conceito.

Fica claro no trabalho de Freitas (1995) que a relação de aprendizagem por ele apresentada parte do pressuposto desta *situação*, de um problema, de um sentido. No entanto, Vergnaud (1996) a destaca. Talvez, para Freitas (1995), a situação apontada por Vergnaud (1996) esteja marcada principalmente pela posição que cada um ocupa.

Uma relação democrática no interior da escola será possível quando professor e aluno não estiverem em relação antagônica, incorporando interesses de classes sociais diferenciadas. Nesse momento, professor e alunos, mediatizados pelo trabalho material, poderão encontrar-se com o saber – o primeiro respaldado apenas em sua

autoridade de condutor mais experiente, os segundos em sua disposição natural de aprender, movidos pela contradição básica entre o que sabem e o que podem saber ao final do processo (p.104).

Nesse sentido, a figura que mais se aproxima do que Freitas (1995) parece nos dizer vem complementada com o conceito de *campo*, forma pela qual Bourdieu pensava a diferenciação social:



Segundo Bourdieu in Ortiz (1983, P.44), a noção de *campo* é entendida “ao mesmo tempo como campo de forças e campo de lutas que visam transformar esse campo de forças”. Analisando Bourdieu, Pinto (2000, P. 155) diz que “como os próprios campos se acham divididos por oposições que põem em jogo seus limites e sua definição, segue-se que a parte de universalidade que eles contêm ou produzem está ligada a uma história, é histórica.”

Parece que a noção de campo, inclui ao mesmo tempo a dinâmica da relação e da situação numa dupla e indissociável historicidade: a história social e a história do sujeito. Faz-se pertinente, portanto, também destacar o conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu (1983). O autor considera estes dois conceitos indissociáveis, mantendo entre si uma relação de solicitação mútua, conforme nos fala Sousa (2003, p. 59)

O *habitus* consiste em um conjunto de disposições baseadas em ‘estruturas estruturantes’ que implicam uma ‘interiorização da exterioridade’, capaz de levar os agentes situados em condições sociais diferentes a adquirirem disposições também diferenciadas, de acordo com seu momento histórico e sua posição em um determinado sistema social.

Em outras palavras, *habitus* é uma forma incorporada do social pelo indivíduo. O que o mundo social deixa em cada um de nós na forma de propensões a agir e reagir, de preferências, de modos de perceber, pensar e agir (disposições sociais incorporadas, os hábitos, os *ethos*, as inclinações contraídas no decorrer de experiências sociais repetidas). (LAHIRE, 2002)

Esses conceitos são importantes para a análise dos dados na pesquisa, visto que eles relativizam a construção dos sujeitos na sua relação com o mundo, conferindo à perspectiva de histórias de vida um referencial importante.

Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe, sistematicamente organizadas nas próprias diferenças que as separam e onde se exprimem as diferenças entre as trajetórias dentro ou fora da classe. (BOURDIEU in ORTIZ, 2000, P. 80)

De todo modo, cabe destacar que as análises apresentadas aqui podem simplificar teorias demasiado complexas e, por isso, constituírem-se em aproximações arriscadas. O intuito, portanto, é apenas o de apresentar uma meta “idealizada” de uma forma como poderíamos pensar o processo pedagógico.

Ficam a inquietação e a contradição: se investimos na Educação Popular como uma nova forma de buscar a transformação da pulsão social, uma sociedade-escola ou se investimos na escola acreditando que ela possa, nesse sistema social, funcionar eficiente, significativa e democraticamente.

Torres (1988) defende a possibilidade de construção de uma proposta alternativa de educação de modo a integralizar uma formação de projeto popular para toda a sociedade. “Isto implica, então, considerar como tarefa própria da EP a luta por uma educação diferente dentro da própria estrutura escolar do Estado, superando os enfoques unicamente de reprodução e ampliando seus horizontes”. (p. 80). A autora discute a suposta dicotomia existente entre educação formal/educação não-formal, considerando que a EP não se configura como pólo oposto da educação formal. Acredita que

“o próprio conhecimento adquirido pela EP no sentido de que é o projeto político-ideológico que define, em última instância, o caráter popular da educação, levou cada vez mais a entender que a contradição fundamental não reside no caráter escolar ou não, no caráter formal ou não da educação, mas nos seus objetivos de transformação social.” (TORRES, 1988, p. 80)

Não tenho essa mesma certeza. Muito embora, como afirma a autora, os postulados da EP estejam permeando o discurso educativo no ensino formal, acredito que seja ilusão acreditar

que isso se faz gratuitamente. Há que se entender o que há por detrás do *neodiscurso* que tem sido divulgado pela escola em relação à concepção de aprendizagem, currículo, metodologia, papel de educadoras e educandos (as) etc. O que a escola pública parece ter conquistado em seu favor são as possibilidades que se abrem a partir da construção do seu projeto político-pedagógico, respaldo legal da gestão democrática¹⁷. Mas essa também é uma construção desafiadora.

Cabe, contudo, o destaque de que, de maneira geral, a organização atual da escola não tem conseguido incentivar a participação efetiva da comunidade escolar no processo de gestão. Visto que a OTP, segundo Freitas (1995) é retrato de uma sociedade organizada com referência na propriedade privada dos meios de produção, a base é o trabalho assalariado, alienado. Não é só o aluno que se aliena do trabalho escolar, mas a categoria dos professores e de todos os que contribuem para o funcionamento da escola. A soma de todos os trabalhos resultará um trabalho maior, um projeto coletivo. Mas cada qual fazendo o que lhe reserva retrata a concepção fragmentada de produção: a professora ensinando, a direção dirigindo, a coordenação coordenando, os alunos e alunas ... (?)

A auto-organização dos alunos apontada por Pistrak apud Freitas (1995) é de fundamental importância na escola. Ela visa permitir a participação da condução da sala, escola e sociedade, vivenciando desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação. Acredito que essa forma de gerir o espaço pedagógico – auto-organização é uma aproximação do que poderia ser construído pela gestão democrática.

À título de conclusão, quando a escola assume o modelo de produção capitalista na organização do seu trabalho pedagógico e separa teoria da prática, ignorando a práxis, enfraquece a ação autônoma e autora dos sujeitos, ao mesmo tempo que fortalece seus mecanismos de manipulação, dominação e exclusão como formas de superação do desempenho da escola face a seus mecanismos de exclusão. Freitas (1995) aponta algumas pistas para a superação desta situação:

- o problema da avaliação não se resolve no âmbito da avaliação formal;

¹⁷ Inciso VI do Art. 206 da Seção I do Capítulo III da Constituição de 1998

- a necessidade de subsidiar o profissional de conhecimentos científicos, para que não fique no domínio do senso comum;
- o processo de avaliação externa conduz à desqualificação do professor e agrava a perda do controle de seu processo de trabalho; lança as bases do que será avaliado internamente pela escola, pois esta estará buscando que seus alunos sejam bem qualificados na avaliação externa;
- a consideração da dimensão da OTP é importante porque impede que nos limitemos à interação entre docente e discente, como se ela fosse uma relação isolada;
- a desconstrução, na prática, do uso da avaliação como elemento de legitimação da exclusão social, nos limites da organização da escola e da atual sociedade. Isso implica lutar por uma escola e um ensino de qualidade para todos;
- a importância de que o docente lide com as diferenças dos discentes como “simples diferenças” e não como “diferenças antagônicas” que conduzem à exclusão;
- a importância de reinventar as práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola: é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente; é um instrumento para gerar mais desenvolvimento; deve aparecer como instrumento de superação do estado de compreensão do aluno;
- a necessidade de resgate da função diagnóstica da avaliação em contraposição à sua função classificatória;
- a desconstrução de procedimentos que reduzam a competição e o individualismo;
- o uso do interesse e de todos os instrumentos neoliberais destinados a hierarquizar a qualidade no interior da escola, utilizando-os como alavanca para a qualidade técnica e política de todos os alunos;
- o posicionamento da escola frente ao trabalho material, com a incorporação do discente ao processo de produção de conhecimento/gestão da escola e com a redução da fragmentação curricular/metodológica;

- o caráter interdisciplinar da Educação;
- a auto-organização discente.

Compartilhando com Marin (1998), Alarcão (1998), Tardif (2002), Freire (1993), Fernández (2001b) e Bourdieu (1998), incluo mais uma pista:

- um espaço de formação dentro da escola com todos os sujeitos nela envolvidos, para a análise das fragilidades, contradições, mecanismos de exclusão por ela provocados, com fins à criação coletiva de novas formas de se fazer escola; e que possibilite a continuidade do processo de aprendizagem provocado por cursos de formação continuada. Ou seja, um exercício prático, que possibilite a autoria de pensamento.

Pensemos, então, na *práxis* como um elemento possibilitador de desencadeamento dessas e de outras mudanças.

Teoria, prática e *práxis*¹⁸

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar para atravessar o rio da vida, ninguém exceto tu. Existem, por certo, inúmeras veredas, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te do outro lado do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa: tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho, por onde só tu podes passar. Para onde leva: Não perguntes, segue-o.

Friedrich Nietzsche

Utilizo-me desta citação para destacar a dimensão de autoria necessária ao sujeito no processo de aprendizagem. Embora este processo esteja marcado por um contexto sócio-histórico, dele recebendo influências diretas, a construção do conhecimento necessariamente passa pela experiência particular que cada um(a) de nós vivencia em nossa trajetória de vida. Nesse sentido, o que acontece ou não no plano individual influencia as relações e posicionamentos da coletividade e vice-versa.

Pensemos um pouco sobre como os conceitos de teoria, prática e *práxis* têm sido percebidos pelo coletivo de professoras. A escola, ao fragmentar o trabalho escolar, parece que não só forjou a separação destes conceitos, mas também produziu uma distância surreal entre eles, levando à frustração o trabalho de docentes e discentes que desejam emancipar sua atuação

¹⁸ Na organização deste conteúdo foi considerada a contribuição de um artigo acadêmico em co-autoria com Augusto Parras.

pedagógica. A reflexão sobre essas questões pode suscitar a revisão de conceitos que são eixos de sustentação da OTP. A autonomia da qual nos fala Nietzsche, certamente passa pela experiência emancipatória de conhecer, da qual fazem parte a teoria, a prática e a *práxis*.

Retornemos à história da filosofia para entender como vem sendo apropriado o conceito de *práxis*. Segundo Konder (1992, p. 97) a palavra *práxis*, no grego antigo “designava a ação que se realizava no âmbito das relações entre as pessoas, a ação intersubjetiva, a ação moral, a ação dos cidadãos”. Palavra muito utilizada por Aristóteles, nem sempre possuía um sentido único. De um modo geral, este encarava a *práxis* como uma atividade ética e política, distinta da atividade produtiva que era a *poiésis*. Segundo o mesmo autor:

Tanto a *práxis* como a *poiésis* exigiam conhecimentos especiais, adequados à efetivação de cada uma delas; mas esses conhecimentos permaneciam presos aos objetivos de suas respectivas atividades. Para serem úteis, ficavam sendo, de algum modo, conhecimentos limitados. Por isso, Aristóteles foi levado a conceber um terceiro tipo de atividade, cujo objetivo era exclusivamente a busca da verdade: a *theoria*. Existiam, então, três atividades humanas fundamentais: a *práxis*, a *poiésis*, e a *theoria* (KONDER, 1992, P. 98).

Parece-nos que a necessidade de criar outro conceito para dar conta da atividade humana que busca o saber demonstra já um pressuposto de que uma atividade mental, hipotética não pode ser produtiva. Cabe ressaltar que já na Grécia clássica a *poiésis* era vista como uma forma inferior de atividade humana. Compreendendo que o mundo clássico é origem da nossa cultura ocidental, Cambi (1995) afirma

[...] podemos bem reconhecer na Grécia clássica o campo de elaboração de modelos cognitivos, éticos, valorativos do Ocidente (a razão, o domínio, o etnocentrismo e a universalização do masculino, só para exemplificar), assim como o âmbito de formação de *práxis* sociais de longuíssima duração, das quais muitas chegaram até nós (**o desprezo pelo trabalho manual**, a marginalização do feminino, o governo com exercício de autoridade) [...].(p. 53, grifo nosso)

Mas o que, de fato, aconteceu com esses conceitos até se tornarem o que são hoje? Konder (1992) relata um pouco dessa história. Segundo este autor, na Itália renascentista houve grande discussão sobre a superioridade da contemplação sobre a ação. Ficino, por exemplo, defendia essa posição, outros contestavam desconfiando da segurança teórica que a contemplação poderia proporcionar e que o sujeito precisava saber ousar agir em face dessa segurança entorpecedora (Rotterdam).

Leonardo da Vinci combinava a teoria e a ação por meio de uma metáfora militar, afirmando que “a ciência é o capitão, a prática são os soldados”, sem o capitão (a teoria), os soldados ficariam desorientados, não poderiam travar eficazmente os combates; e sem os

soldados (a prática) o capitão ficaria isolado, reduzido à impotência, a inoperância. Giordano Bruno caracterizava o homem como um ser que combinava prática e teoria de modo que não contemplasse sem agir e não agisse sem contemplar.

Em decorrência da burguesia, o ativismo prevaleceu. Francis Bacon foi um dos teóricos que teceu críticas severas aos gregos por terem perdido muito tempo discutindo sem chegar a nenhuma conclusão. Para ele, os indivíduos honráveis pela comunidade deveriam ser os que contribuíssem concretamente para o aumento da produção de riquezas materiais para benefício da comunidade.

Com a estruturação do modo de produção capitalista, o saber que serve à produção material recebe maior apreço. Para Adam Smith, por exemplo, a *poiésis* é, sem dúvida, preferível à *práxis*. No entanto, essa revalorização da atividade produtiva, não se fazia do ângulo dos homens que produziam. A perspectiva da economia política clássica dos ingleses destacava a importância do trabalho, mas não do ponto de vista dos trabalhadores.

Marx apud Konder (1992) foi o autor que repensou a relação entre a *práxis* e a *poiésis* no ângulo dos trabalhadores. Começa a desenvolver assim, uma concepção original da *práxis*. Segundo ele, o homem adquire uma relativa autonomia no que faz. Escolhe, toma iniciativas, assume riscos e por isso, sua atividade é uma atividade livre, pois, diferentemente dos animais que se deixam guiar pelo instinto, dispõe de um poder de decisão que lhe é próprio. Assim, pelo trabalho, o homem modifica o mundo e se modifica a si mesmo. Ao produzir objetos, paralelamente, altera sua própria maneira de estar na realidade e de percebê-la e, fundamentalmente, faz sua própria história.

Portanto, é preciso pensar simultaneamente a atividade e a corporeidade do sujeito, reconhecendo-lhe todo o poder material de intervenção no mundo – o que consiste a *práxis*: a atividade “revolucionária”, “subversiva”, questionadora e inovadora: crítico-prática. Penso que seja nessa perspectiva que os sujeitos deveriam organizar-se na escola.

Konder (1992, p. 115) define a *práxis* como

[...] atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Imbert (2003) acrescenta que a essência da práxis para Marx se esclarece pelo conceito de produção como criação. Mesmo depois de utilizar-se da categoria da práxis como eixo da sua filosofia, constatam-se ainda, algumas confusões entre este conceito e o de prática. Segundo Konder (1992), a práxis, na concepção de Marx, não se limitou a unir a *theoria* e a *poiésis*. Envolve também aquilo que os antigos gregos chamavam de *práxis*, ou seja, a relação, o que nos leva a entender que o conceito de práxis é bem mais abrangente que o de prática, pois envolve a relação entre a produção teórica e a produção material.

Segundo Córdova (2004), Castoriadis toma a autonomia como referência central para reconceituação da práxis.

Trata-se de um conceito de práxis que vai de encontro a todas as formas de reificação das pessoas, apontando para uma forma de relacionamento interpessoal e coletivo verdadeiramente humanas, no qual as diferenças sejam reconhecidas, mas jamais transformadas em relação assimétricas de poder. Trata-se, então, de entender a práxis como uma atividade emancipadora, como capacidade de criação de novas modalidades de vida em sociedade. (p. 117)

A partir da perspectiva da práxis, será possível a organização de um trabalho pedagógico emancipatório? Vejamos como tem circulado os conceitos de teoria, prática e práxis no campo da educação, levantando algumas implicações que esse movimento produz.

Falemos sobre uma expressão muito corrente entre educadoras e educadores: na prática, a teoria é outra. Essa fala parece revelar que os referenciais e pressupostos teóricos não servem para o exercício docente e que apenas a prática exerce o papel de realmente formá-lo, reflexo de um processo de escolarização fragmentado. A formação continuada, centrada na transmissão do saber elaborado, representa um modelo clássico de formação, fundado na hegemonia teórica enquanto a explicação do real (BRANDÃO, 1992). Sustenta uma teoria como verdade inquestionável. E é assim, que os docentes permanecem, muitas vezes, se relacionando com a teoria.

Diante de situações problemáticas, a professora gostaria de constatar que a teoria pode ser usada para apontar soluções, entretanto, dificilmente a teoria se mostra com uma aplicabilidade pontual que atenda a demanda da situação em jogo. E assim sendo, essas se distanciam ainda mais do contato com os conhecimentos científicos, pois julgam que eles servem apenas para as pessoas que, pretensiosamente, se acham intelectuais e não colocam a “mão na massa”.

Na prática, a teoria se faz. Portanto, se a prática é diferente da teoria que se tem, urge pensar em outra teoria que possa explicar a prática. A questão é que se almeja uma teoria que prescreva o que deve ser feito na prática, mas não é esse o objetivo da teoria e sim o de interpretar, explicar ou elucidar os fenômenos reais que acontecem no mundo real. Pois compreender melhor como tais fenômenos acontecem permite lidar com a realidade de maneira mais consciente, mesmo sabendo que uma vivência nunca vai ser repetida, que uma turma nunca será igual à outra. A instrumentalização técnica, sem reflexão ou embasamento teórico, pode até, vez por outra, possuir certa validade (muito curta, por sinal) no tempo e no espaço, variando muito de contexto para contexto, mas nunca esgota as inúmeras variáveis presentes no processo pedagógico.

De um modo geral, hoje, parece ser freqüente o entendimento que se faz sobre teoria. Segundo Penteado (2003), pode-se dizer que:

A teoria científica constitui-se em um conjunto de princípios e conceitos, organizados e sistematizados num corpo de conhecimentos, que decorre de uma investigação metodológica realizada, de aspecto da realidade tomado como objeto de pesquisa. Os contornos de tal objeto são definidos pelo pesquisador, a partir de conhecimentos já produzidos e reconhecidos pela comunidade científica sobre o mesmo objeto e de um olhar indagativo, inquiridor do pesquisador, sobre ele.(p. 127)

Penteado (2003), numa tentativa de aproximar a perspectiva teórica da docência, destaca o aspecto emancipatório da teoria em detrimento do caráter normativo que vem dominando as relações docentes. Saviani (1980) acentua a importância da teoria para uma prática transformadora.

A teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades; ela se posiciona a respeito de como deve ser – no caso a educação -, que rumo a educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é não apenas retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar o existente. (p. 163)

Fernández (2001b) atribui à teoria o elemento possibilitador de autoria. Segundo a autora, a teoria cumpre a mesma função que a rede ocupa para o equilibrista. Para poder inventar novas piruetas, o equilibrista precisa de uma sustentação que lhe assegure que, se cair, não vai morrer nem machucar-se. Em nossa prática, também temos que nos equilibrar para descobrir, a cada dia, novas piruetas. “A teoria é essa rede que nos sustenta e que nos permite transitar por esse fio tão arriscado que é o caminho do nosso acionar concreto diário. Se dela

carecemos, não haverá possibilidade de trabalhar com autoria, de inventar novos recursos e descobrir qual meio utilizar em cada ocasião.” (p. 56)

Esse conceito de Fernández (2001b) possibilita o exercício do que Vázquez (1977) chama de *práxis criadora*, em que a criação não se adapta ao já está estabelecido, mas culmina em produto, único, em novo modo de criar. Vázquez (1997) aponta diferentes níveis de *práxis*, segundo o grau de penetração da consciência do sujeito no processo prático e o grau de criação ou humanização da matéria que transforma, produto de sua atividade prática. Segundo o autor, a *práxis* pode também ser reiterativa quando não produz uma mudança qualitativa na realidade presente. Desse modo, não se inventa um modo de fazer, mas repete-se o já estabelecido. A repetição justifica-se porque a própria vida nem sempre reclama uma criação, já que o real está adequado ao ideal.

Vázquez (1977) assinala que criar é a mais vital necessidade humana, mas junto a atividade prática há a repetição, também necessária para ampliar o já criado. O homem não é capaz de viver num constante estado criador. Ele só cria por necessidade, para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Daí, a importância do conceito de *situação* para a formação *práxica*.

Unindo teoria e prática, Vázquez (1977) aponta que a teoria em si não transforma o mundo.

Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (p. 206)

A transformação do ideal em real abre margem para muitos *improváveis e imprevisíveis*. A partir desse olhar, é possível um entendimento da educação como um eterno convite para a aventura de criar, atividade possível, através de um posicionamento responsável diante do conhecimento e com o risco que ele nos abre a partir da consciência que nos traz. Mas, como a formação tem se posicionado diante dessa perspectiva práxica?

Segundo Marx (2005), o sistema capitalista de produção aliena o homem, pois rompe com a relação direta da idealização do trabalho (aspecto intelectual) com a produção artesanal

(aspecto braçal) que representa para o autor, a possibilidade de transformação da Natureza por parte do Homem através de suas próprias mãos (ou seja, de seu trabalho).

O sistema de produção fabril, no qual cabe ao operário apenas a reprodução técnica da instrução recebida (aspecto braçal), e ao patrão a organização desse trabalho de modo que ele seja o mais produtivo possível, uma vez que seu objetivo final é o lucro, demonstra essa dicotomia explícita entre trabalho manual e trabalho intelectual. “Esta realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto e a apropriação como alienação”. E acrescenta: “Uma consequência direta da alienação do homem com relação ao produto de seu trabalho, à sua atividade vital e à sua vida-espécie é que o homem é alienado por outros homens” (Marx apud Freitas, 1996, p.38- 39).

A esse respeito, Freitas (1995) comenta que

Separa-se o sujeito que conhece do objeto a conhecer. Não é sem razão, também, que se conceba que primeiro devamos dominar a teoria para, depois, aplicá-la em uma dada realidade. Se a escola pode, dentro de certos limites, lidar, de forma particular, com o impacto da divisão do trabalho manual e intelectual em seu interior, por outro lado, incorpora a divisão entre teoria e prática, de forma bastante marcante, na sua organização curricular(p. 98).

O tipo de estrutura da escola reflete a estrutura racionalista e capitalista que fragmenta o conteúdo, as disciplinas, as turmas, as séries, enfim, aplica uma divisão e compartimentalização do conhecimento. No contexto de sala de aula, coloca discente em posição de recepção e docente em posição de transmissão. Como se ao aluno coubesse o trabalho braçal, a realização dos exercícios padronizados, as listas de datas e nomes a decorar, as tarefas que supostamente o preparam para seu futuro de adulto.

Num contexto mais amplo, a professora também é alienada de seu trabalho, sendo responsável pela transmissão do conhecimento produzido na academia pelos cientistas e intelectuais da educação. Assim, ela acredita que o que precisa é de uma fórmula utilitarista que mostre como deve fazer o papel de mediadora entre o conhecimento dos teóricos e a cabeça dos alunos. A alienação torna-se característica do *modos operanti* de professoras e alunos(as), que quando precisam atuar para a solução de um problema pensam em modelos que possam ser reproduzidos.

Candau e Lelis in Candau (1989) agrupam o relacionamento adotado em relação à teoria e prática de duas formas: visão dicotômica e visão de unidade. A visão dicotômica que vem sendo adotada pela escola, ao separar o fazer do pensar, como elementos dissociados, produz

uma formação que ora privilegia a formação teórica esvaziada da prática, ora enfatiza a formação prática esvaziada da teoria.

A visão de unidade é expressa quando teoria e prática são consideradas o núcleo articulador da formação docente, sendo trabalhados simultaneamente. Assim, abre-se melhor a possibilidade da educadora desenvolver uma *práxis criadora* na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a criação e recriação da prática pedagógica.

Ao dizer que na prática a teoria é outra, percebe-se uma grande preocupação em se *pegar* as idéias ouvidas e transportá-las para a sala de aula. Como se, inicialmente, fosse necessário mexer na prática e não nas idéias. Talvez, o pragmatismo e o ativismo tão presentes em nossa sociedade *modernista*, nos impulsionem a reagir mecanicamente às situações que vivenciamos cotidianamente e, também, no plano profissional.

Ora, é preciso ter clareza de não cair na armadilha feita pelo discurso neoliberal e globalizado que vem insistentemente afirmando sobre a necessidade de um profissional mais especializado que dê conta de acompanhar as rápidas transformações tecnológicas. Primeiro, porque hoje é improvável que alguém o consiga e, segundo, porque as regras do jogo prevêm o contingente de desempregados como uma necessidade de subsistência do próprio sistema capitalista.

Ao invés de tentar transformar nossa prática à luz do que ouvimos e lemos, por que não mergulhar no universo da *práxis*, valorizar nossas incompletudes, contradições, vislumbrar os caminhos que podemos construir e os nossos modos próprios de agir? Tanto tem sido falado sobre reflexividade e já há tanto tempo, por que não pensar sobre isso?

Outra reflexão que podemos fazer é a de que, ora, o que temos feito desde que entramos na escola? Temos vivido desde a mais tenra idade o fenômeno de assistirmos a uma aula teórica, ou seja, as explicações de como fazer para resolver um exercício que nos chegará mais adiante. É esse o movimento que temos vivenciado e muitas vezes reproduzido em nossas aulas com nossos alunos e alunas.

Conforme nos aponta Chauí apud Candau (1989), essa concepção positivista inscrita na escola sistematiza uma relação entre teoria e prática em que:

- a teoria é reduzida à simples organização, sistemática e hierárquica de idéias, sem jamais figurar como a tentativa de explicação e de interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir de sua origem real;
- existe uma relação autoritária entre a teoria e a prática de mando e obediência: a teoria manda porque possui as idéias e a prática obedece porque é ignorante. Os teóricos comandam e os demais se submetem;
- a prática é um simples instrumento ou técnica aplicativa de regras, normas e princípios vindos da teoria.

Curioso, no entanto, é lembrar que a busca por uma educação calcada na ação, na relação, na práxis não é algo novo. Apresento abaixo, uma sistematização¹⁹ feita a partir de Elias (2000) sobre a evolução do pensamento que vem sendo desenvolvido em defesa da aprendizagem nesses termos:

Rabelais (1495-1553) — O conhecimento deve ser tirado da natureza e não dos livros.

Montaigne (1553-1592) — O ensino das coisas é bem mais vantajoso que o das palavras.

Comenius (1592-1670) — Propunha a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos de ativas, experimentadas desde o Humanismo.

Locke (1632-1704) — As raízes do conhecimento devem ser buscadas no próprio homem.

Basedow (1723-1790) — Lições de coisas, conhecimento da vida prática: fatos e não palavras.

Pestalozzi (1746-1827) É necessário que nossas idéias venham acompanhadas da ação que as exteriorize.

Fröbel (1782-1852) — As atividades manuais e a aplicação adequada de objetos concretos do cotidiano infantil são o melhor caminho para a criança desenvolver-se de modo sadio e natural.

Dewey (1859-1952) — A educação deve ser uma contínua reconstrução da experiência, deve permitir compreender, projetar, experimentar e conferir os resultados das aprendizagens.

Montessori (1870-1952) - Um homem é aquilo que é não pelos professores que teve, mas pelo que ele mesmo realizou.

Decroly (1871-1932) — Cada um constrói o próprio conhecimento na interação com o ambiente, observando e interpretando seu contexto. Convém que o trabalho da criança seja realmente a experiência do seu pensamento.

Wallon (1879-1962) – A construção do objeto está a serviço da construção do sujeito. O produto final da elaboração de uma inteligência, concreta, pessoal, corporificada em alguém é uma pessoa. A construção da pessoa é uma autoconstrução.

Vigotski (1896-1934) – Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distingue de outros animais.

¹⁹ Sabemos do risco que corremos ao realizar sistematizações visto que nem sempre consegue-se contemplar todos os autores e autoras mercedores de destaque no exercício em questão, no entanto, assinalamos que esta é apenas uma primeira aproximação.

Freinet (1896-1966) – Coloca na base a ação, o trabalho e todas as formas de exploração, exigindo atividades vivas ou relacionando-as com a vida da criança. A simples explicação teórica e o estudo formal das regras e das leis não são suficientes para fundamentar algo de sólido, de lógico ou de definitivo.

Piaget (1896-1980) – O ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito e não do conteúdo a ser abordado. O conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles. O problema que é necessário resolver para a explicação do desenvolvimento cognitivo é o da invenção e não o da mera cópia.

Freire (1921-1997) – A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento. A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir de continuidade da leitura daquela.

Ferreiro (1937) – *Apropriação de conhecimento*: um processo ativo de reconstrução do conhecimento por parte do sujeito ao reconstituí-lo internamente. Conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem são processos relacionados entre si, que acontecem por construção e interação. Importância da professora em vincular os conteúdos de ensino à realidade, prevendo interações com os alunos, deles entre si e deles com o conhecimento. A aprendizagem é provocada mediante um problema que toque realmente cada aluno.

Tal trajetória parece apontar para a concepção de trabalho docente e discente como uma atividade complexa que, ao se efetivar, constrói um saber diferente daquele produzido pela ciência, sem que esta diferença se restrinja à justaposição ou à agregação metodológica; uma concepção que contemple a escola como instituição social, os docentes e discentes que nela atuam, com seus recursos metodológicos e intelectuais, suas histórias de vida e seus *habitus*, a partir de uma visão de unidade sobre a relação teórico-prática.

Estes componentes juntos interferem e determinam um tipo específico de saber que é próprio da escola e se constitui como um novo conhecimento. A esta elaboração, Chevallard apud Pais (2001) denomina transposição didática: Um conteúdo do conhecimento designado como *saber a ensinar*, sofre um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os *objetos de ensino*. Esse trabalho de transformação de um *objeto de saber a ensinar* para um *objeto de ensino* é chamado de transposição didática.

Perrenoud (1993) aponta três tipos de transposição possíveis no processo escolar:

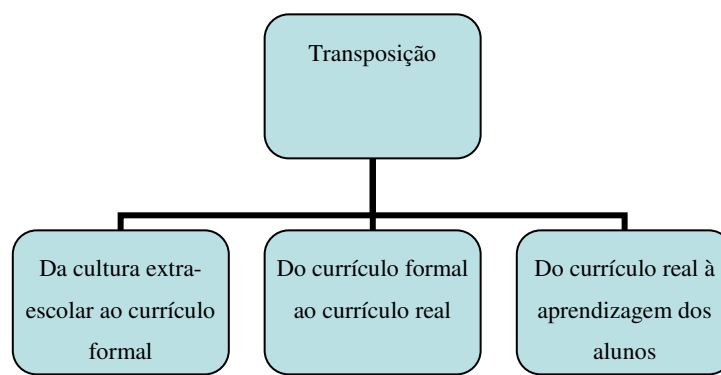


Figura 1. Tipos de transposição didática.

Em se tratando de educadoras populares, como serão feitas essas transposições?

O processo de transposição didática, principalmente daquela parcela elaborada pelo docente, é um trabalho complexo que produz um saber específico. Não se trata da transmissão pura e simples de saberes científicos, mas da seleção de determinados resultados científicos adequados à geração de aprendizagem, que não se esgota na aquisição de dados e informações.

A transmissão dos resultados da ciência é uma parcela do trabalho efetuado pela professora, mediatizado por seus métodos de transmissão, seus afetos, valores políticos e sociais – seu *habitus*. Mas é também uma forma de introduzir crianças e jovens em formas específicas de raciocínio, que têm sua origem nos diferentes campos de produção do conhecimento. Nesse sentido, o vínculo com a ciência se estabelece mais fortemente pela aprendizagem de formas de pensar e encaminhar soluções próprias de cada área, do que pelo acúmulo de informações sobre a área.

Uma das formas de se efetivar a transposição didática sem incorrer no erro de tentar aplicar ingenuamente uma teoria em sua prática pode ser a partir de um processo de formação permanente em serviço devido a seu caráter prático. Freire (1993) defendeu a formação permanente de educadores e educadoras numa perspectiva de reflexão crítica sobre os condicionamentos do contexto cultural. Segundo ele,

O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria. A dialeticidade entre prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação de quadros. [...] Desrespeitar o contexto da prática que explica a maneira como se pratica, de que resulta o saber da própria prática; desconhecer que o discurso teórico, por mais correto que seja, não pode superpor-se ao saber gerado na prática de outro contexto.(p. 106-107)

Não há como negar a importância de uma nova postura sobre a formação docente e discente que leve em conta o saber científico à luz das questões que estes encontram na prática, no cotidiano escolar, na rotina, nessa dimensão que foi por tanto tempo ignorada e significada como uma paralisante, mórbida e repetitiva atuação, tão imprópria para a escola com a qual sonhamos. Há que se reconstruir uma nova forma de relação com o saber e com o tempo, há que se ressignificar a rotina.

Parem de falar mal da rotina
 Parem com essa sina anunciada
 De que tudo vai mal porque se repete.
 Mentira. Bi-mentira:
 Não vai mal porque se repete
 Parece mas não se repete
 É impossível!
 O ser é outro
 O dia é outro
 A hora é outra
 E ninguém é tão exato...

Elisa Lucinda

Piaget apud Becker (s.d.) diz que cada vez que ensinamos prematuramente a uma criança alguma coisa que poderia ter descoberto por si mesma, esta criança é impedida de inventar e conseqüentemente de entender completamente. Da mesma forma, cada vez que ensinamos prematuramente a uma educadora alguma coisa que poderia ter descoberto por si mesmo, esta educadora foi impedida de inventar e conseqüentemente de entender completamente - o que parece ser mais grave, pois virá a reproduzir essa mesma modalidade com seus alunos e alunas. Ressalto, portanto, a importância da formação docente não como fim em si mesmo, mas como meio de emancipação do trabalho realizado junto aos alunos(as). A formação, nesse sentido, seria da professora, mas para o aluno.

Por certo, a fragmentação dos processos teóricos e práticos inibem o movimento prático que transforma, recria e permite a orientação e transformação radical da sociedade, que segundo Castoriadis apud Córdova (2004) só será possível pelo desdobramento da atividade autônoma dos homens.

Intrecruzando esse conceito de autonomia, Fernández (2001b) destaca a importância da autoria de pensar que segundo ela “supõe diferenciação, agressividade saudável, ‘revolta íntima’, a partir da qual há a possibilidade de reencontro com o outro. Acesso a nós mesmos”. E cita Galende:

[...] hoje existe um predomínio da fragmentação subjetiva, da superficialidade, do vazio, da indiferença, o que questiona, em meu entender, a relação do homem atual com sua dimensão trágica. Mesmo que, cabe esclarecer, não seja o único fator, a cotidianidade tornou-se ritualizada para muitos, sem reflexão e sem crítica, sem suspeita, fazendo repetitivo, automático e banal o estilo de vida de grandes conjuntos urbanos. (GALENDE Apud FERNÁNDEZ, 2001b, p. 105)

Fernández (2001b) diz ter observado que embora tenhamos avançado em relação à divisão entre pensamento e sentimento, parece que estamos repetindo a mesma cisão em relação a pensamento e ação. Segundo a autora, precisamos entrelaçar pensamento com ação,

experiência. Pensar implica, necessariamente, transformar-se. Quando dizemos que estamos pensando, estamos construindo algo novo em relação ao antes pensado. O mecanismo defensivo de racionalizar está justamente a serviço do não-pensar. Pode ser um pensamento autônomo, mas sem autoria.

Nos trabalhos que realiza com educadoras e psicopedagogas, Fernández (2001b) tem escutado frequentemente expressões como: ‘Tenho que deixar de pensar e começar a fazer’ ou ‘Fiquei paralisada pensando’. Ao analisar tais falas, compreende que na primeira circunstância o falante remete-se àquilo que não pensou e diz pensar, talvez fosse melhor que o sujeito começasse a pensar em como mudar. Em relação à segunda afirmativa, provavelmente o sujeito ficou paralisado por não poder pensar e agora está buscando fazê-lo. É necessário que o sujeito abra-se para a possibilidade de pensar, de fazer pensável o não-pensável ou o não-pensado.

Os não-pensados são trabalhados na pedagogia para que possam abrir outros não-pensados e assim se possa circular. Segundo Paín (1999) essa é a função positiva da ignorância, na qual se nutre o desejo de conhecer. Por outro lado, os não-pensáveis partem de um obstáculo subjetivo. Em nossa sociedade existem muitos não-pensáveis que cerceiam nossa autoria de pensamento. A sociedade, por exemplo, sempre defende a escola como um espaço/tempo necessário para educação de seus jovens, mas reflete em seu discurso social de igualdade, aprendizagem, etc vários não-pensáveis, dentre eles, a necessidade real da escola nos moldes que aí está, por exemplo.

No próximo capítulo, abordarei mais sistematicamente a questão da formação, tentando trazer à tona a discussão de alguns não pensados que o assunto encerra.

1.2 Formação Docente

“Fiz uma metade, a outra, faltou por inteiro”.
(Pai de aluno)

Segundo Santos (1987), vivemos em uma fase de transição, de crise de paradigma, que se concretiza pelo fim da hegemonia da ordem científica moderna. No século XVI vivemos um período de revolução científica em que o homem realizou grandes e importantes descobertas

científicas²⁰. Nesse momento o paradigma dominante centrava-se no princípio de que o mundo estava ao alcance do homem. Bastaria que ele o observasse e experimentasse que conseguiria descobrir todas as suas verdades. Esse mundo era visto como estático e excepcionalmente quantificável, por isso, sempre possível de ser interpretado, por exemplo, pela matemática. Conseqüentemente, só poderia ser ciência o que tivesse como objeto a natureza.

Acreditava-se ainda que natureza e homem fossem coisas separadas. Com as descobertas de Einstein a respeito da relatividade e simultaneidade, as idéias de Marx, Freud, Jung, Capra, os avanços da física quântica, entre outras, o mundo passa a ser visto com outros olhos. Ganha voz e vez o princípio da incerteza, da incompletude, da complexidade.

Em contraposição ao modelo de ciência clássica, Morin apresenta o paradigma da complexidade, que entre outros princípios defende: 1. relação de complementaridade e complexidade, que entre o qual é local, singular, imprevisto, com manutenção do princípio da universalidade das leis gerais da ciência; 2. dialogia dialética intrínseca ao fenômeno: ordem ,desordem, interação, organização...; 3. conjunção entre sujeito que conhece, objeto conhecido e meio ambiente em que se situam; 4. possibilidade de se reconhecer cientificamente a noção de autonomia com dependência (REIS, 1996, p. 14).

Valorizam-se os estudos das ciências humanas e sociais. Para Plastino in Brandão (1994) a “inclusão do tempo, da história e do sujeito como atores/construtores não apenas provoca a crise do paradigma moderno, mas precipita a crise do conceito mesmo de paradigma” (p.34). Mas, como essas mudanças têm sido percebidas no campo da educação?

Paradigma e Educação

A crise de um paradigma provoca repercussões em diferentes áreas. E não seria diferente na educação. Segundo Garcia (1994) sendo a educação o conhecimento ligado à formação humana em vistas a um modelo, quando este é posto em xeque, a educação fica desorientada. A própria formação dos profissionais da educação fica em estado de revisão dos diferentes objetos epistemológicos contemplados nos vários cursos que se propõem a refletir sobre espaços e tempos educativos.

A discussão sobre crise de paradigmas tem permeado diversos artigos que versam sobre formação docente, mas o quanto essa crise tem afetado os referenciais orientadores dessa

²⁰ Heliocentrismo de Copérnico, Lei da gravidade de Galileu, Órbita dos planetas, de Kleper, Síntese da ordem cósmica de Newton, os métodos de busca da verdade de Descartes...

formação? Se pensarmos numa professora em sala de aula, que idéias ela terá construído a esse respeito? Talvez esse ainda seja um de seus não pensados.

Possivelmente, o discurso sobre *pós-modernidade*²¹, complexidade, provisoriidade das verdades esteja ainda bem distante dos docentes que povoam as salas de aula da educação fundamental, média e até superior. Talvez a grande maioria deles não tenha acesso a essas reflexões ou não consiga relacionar a dimensão das transformações da realidade com sua postura docente e a maneira como organiza seu trabalho pedagógico.

No entanto, é provável que consigam perceber algumas das conseqüências das mudanças, mesmo em um universo onde pouco se lê e se discute a esse respeito. Dificilmente, por exemplo, encontraremos uma professora de séries iniciais aqui no DF que nunca tenha, pelo menos ouvido falar em Freud, Piaget, Vigotski, Emília Ferreiro ou Paulo Freire. Mas não se pode esperar que tenham conhecimento dos princípios, que estabeleçam relações entre o pensar e fazer pedagógicos.

Seja como for, são vários os apelos no sentido de indicar a existência de uma outra forma de entender o processo educacional. Nas séries iniciais do ensino fundamental, as professoras têm tido que organizar, juntamente com a escola, um outro discurso que dê conta, por exemplo, de justificar o *método e a filosofia* por ela utilizado em seu fazer pedagógico. Nesse caso, ouve-se, por vezes, um discurso próximo ao da Educação Popular, percebendo-se seu frágil fundamento. Na maioria das vezes, parece que o discurso é apenas mais um recurso de marketing: o uso de jargões como *partir do interesse do aluno, levar em conta o seu ritmo, respeitar as fases de desenvolvimento da criança*, etc. é muito comum. No entanto, parece-me que a mudança no discurso já aponta um desejo subjetivo de mudança, é um começo. Por vezes, na ânsia de mudar a realidade, iniciamos por mudar as palavras. Vigotski (2000) investigou

[...] o significado da palavra como um fenômeno de pensamento.[...] O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (p. 98).

²¹ É importante salientar que não existe consenso sobre o fato de estarmos iniciando a Pós-modernidade. Alguns teóricos entendem que a Modernidade ainda não cumpriu o seu papel. Outros, que já há sinais de esgotamento da Modernidade e, portanto, está em processo de constituição a Pós-modernidade.

Embora o discurso sobre a crise de paradigmas esteja limitado a um pequeno círculo de intelectuais: aqueles que estão na academia, ou os que planejam e orientam políticas de formação docente ou os poucos, que como eu, tiveram acesso a um curso de mestrado de boa qualidade, tal discussão se faz importante porque traz em seu bojo indicativos de superação e de mudanças. Já há indicações de que está se configurando um novo paradigma educacional: de ruptura com o racionalismo, com a linearidade, com o absolutismo, interpretações importantes para as professoras por apontar outros rumos acerca de sua prática docente.

Concordo com Alarcão (2001) quando diz que a

[...] mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros (p.15).

Será que já podemos, por exemplo, imaginar em sala de aula uma dinâmica de educação em que a relatividade, o multiculturalismo, o inconformismo, a não-neutralidade, o conflito, o erro, o senso comum, as contradições, a subjetividade, a incerteza, a solidariedade, a problematização, a flexibilidade, a dialogicidade, a interdisciplinaridade, a democracia, a autonomia, o trabalho provido de sentido – a *práxis*, sejam aspectos condutores do processo ensino-aprendizagem? Penso que sim. É uma esperança que me move.

Longe de pretender simplificar tal discussão, pensar na provisoriedade como uma possibilidade de verdade transitória, pode ser uma boa saída para que consigamos mergulhar coletiva e profundamente na aventura da criação de um novo modelo de formação docente e discente ao invés de nos assolarmos no vazio de idéias ou na dúvida. A questão que se coloca é, ainda, mais complicada, visto que não se refere apenas à substituição de verdades, mas também, e, principalmente, de ver como o homem lida com essa substituição (NEVES, 1994).

Nesse sentido, Roldão (2001), entende que

a reflexividade constitui-se assim, como um caracterizador central do paradigma emergente no que se refere ao professor, a par de uma especificidade de produção de um saber próprio da profissão e por oposição à idéia socialmente aceita do saber do professor como reduzido ao domínio de conteúdos e técnicas de ensino, em larga medida partilhada pela própria representação de muitos profissionais (p. 131).

Para Brandão e Bonamino (1994) o desafio estaria na possibilidade de trabalho sob uma ótica multidisciplinar, que supere não só os limites da fragmentação de um campo comum de

discussão epistemológica, mas que garanta e incorpore a riqueza dos desafios “postos” pelo paradigma emergente.

Por essa razão é indispensável pensarmos a formação docente e discente relacionada à matriz que a orienta. Ao confundirmos matrizes, confundimos conceitos e, por essa razão, utilizamos palavras que, à primeira vista, parecem guardar uma relação conceitual. Faz-se necessário, portanto, que recuperemos a diferenciação dos conceitos: formar, educar, instruir, qualificar, ensinar, capacitar, informar.

Há algumas definições interessantes no conceito de formar, segundo Ferreira (1986), que passo a destacar: dar a forma a algo; ter a forma de, assemelhar-se a; conceber, imaginar; constituir, compor; pôr em ordem, em linha; instruir, educar, aperfeiçoar, fabricar, fazer, ser, constituir; destinar a estudos em instituição de ensino superior; fundar, criar; constituir em , fazer; educar-se, instruir-se, preparar-se. Assim, o que queremos dizer atualmente quando nos reportamos ao conceito de formação, mais especificamente o de formação docente, pode ser construído a partir de algumas dessas definições. Apesar de alguns desses significados não se adequarem a uma perspectiva construtivista, esboço algumas relações entre eles na tentativa de aproximá-los ao entendimento de formação que tenho buscado construir.

A formação docente, nesse caso, seria um espaço/tempo de conceber idéias, imaginar novos caminhos, constituir-se com e através do outro, compor outras formas de fazer, pôr em ordem as inquietações, instruir-se, educar-se, aperfeiçoar sua atuação pedagógica, fazer perguntas, fabricar dúvidas, ser reflexivo, promover o estado de curiosidade ingênua para o estado de curiosidade epistemológica, estudar e estudar-se, fundar novas diretrizes de ação, criar um outro espaço/tempo, preparar-se, fazer-se historicamente.

Tal concepção difere-se bastante dos conceitos de instruir, qualificar, capacitar, informar e ensinar, pois mesmo tendo sua importância, às vezes associam-se a processos de formação que parecem sugerir reducionismos. Além do que, acabam sugerindo uma conclamação dos profissionais a uma corrida em busca de formação sem fim, marcada como um espaço de competição, em que o sujeito é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Josso apud Souza (2004) apresenta uma abordagem interessante sobre o conceito de formação a partir do olhar de diferentes campos do conhecimento. Toma a perspectiva sociológica, acentuando a noção de socialização que abarca o conceito, destaca a dimensão de

enculturação presente na perspectiva antropológica, centra a perspectiva psicológica no desenvolvimento pessoal e remete a perspectiva psicossociológica à idéia de inter-relações grupais, o que, em suma, parece ir ao encontro do conceito de *habitus* anteriormente citado. Acrescentaria a esta lista a perspectiva psicopedagógica. Penso que ela traria uma dimensão de formação baseada na escuta – de si mesma, do seu fazer, do outro.

No campo da educação a autora percebe três perspectivas: a primeira centrada mais na ação educativa e menos no processo de formação, formação compreendida como aprendizagem de competências e de conhecimentos; a segunda como um processo de aprendizagem e de conhecimento, o que significa uma ampliação da primeira; e a terceira centrada no sujeito e como um projeto e produção que se refere a sua vida e situações que lhe dão sentido (JOSSO apud SOUZA, 2004).

Em síntese, a autora demonstra que a formação tem se desenvolvido e caminhado em dois sentidos diferentes e, portanto, em concepções de naturezas diferentes.

Uma, centrada na racionalidade técnica e na tônica das ações de formação com base na heteroformação – engenharia e tecnologia da formação – e a outra, centrada no sujeito e na historicidade, nas subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e autoformação, denominada de abordagem existencial da formação (p. 57).

A formação, nesse sentido, parece ter caminhado em uma direção positiva. Analisando as tendências de formação docente presentes na história da educação brasileira, percebemos que embora cada período seja guiado por um paradigma específico, observa-se um processo de ampliação²² do conceito de formação, que parece estar transcendendo o princípio de heteroformação, dando espaço para a autoformação.

Procederei a uma pincelada histórica, buscando destacar como vêm se construindo as concepções de formação docente no Brasil.

Formação docente na História

Segundo Kreutz apud Hypolito (1997), no século XVI a concepção do magistério foi construída como vocação/sacerdócio por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias.

²² Fruto, talvez, de um estreitamento multidisciplinar entre a educação e a sociologia, psicologia, história, filosofia, antropologia, psicopedagogia etc.

Como nessa época a Igreja exercia o poder e controle sobre a educação, as escolas funcionavam nas igrejas, catedrais e conventos, sendo os professores²³ membros do clero, com formação essencialmente religiosa. A visão que se tinha do professor era daquele que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição religiosa, doando-se como um sacerdote aos alunos, com pouca remuneração aqui, mas farta na eternidade²⁴.

Com o desenvolvimento espetacular da sociedade através do processo de industrialização e urbanização e conseqüente mudança nas formas de produção e organização da sociedade, a formação docente começa a se basear em parâmetros técnico-profissionais, não mais em uma profissão de fé (LOPES e NÓVOA apud HYPOLITO, 1997).

Segundo Hypolito (1997), esta concepção moderna, liberal, baseada no profissionalismo, na laicidade, no espírito democrático e público da educação atendeu a uma exigência do desenvolvimento da sociedade capitalista que demandava, de forma crescente, atendimento educacional elementar para a população trabalhadora.

No entanto, as diferenças que se impunham por essa nova concepção de Educação que se chocava frontalmente com a concepção de docência baseada no paroquialismo guarda ainda hoje aspectos socioculturais construídos sob a hegemonia religiosa.

O Estado, ao construir uma rede de ensino pública e laica, carrega consigo como forma de dominação política, tal qual fizera a igreja, um olhar muito parecido sobre os mecanismos de enquadramento da professora no que se refere ao profissionalismo.

[...] assim foi se constituindo esse importante ramo do serviço público – a instrução primária – aproveitando um sistema disperso de ensino particular, e, sobretudo, aproveitando o trabalho assíduo, a aptidão e o bom método de transmissão de inúmeros mestres particulares do ofício de ensinar (ARROYO apud HYPOLITO, 1997, P. 23)

Arroyo (2002) ao demonstrar que o exercício docente foi uma construção histórica de um trabalho que evoluiu da situação de *mestre do ofício de ensinar* para a de *trabalhador do ensino* empregado pelo Estado, nos interpela a tentar superar essa

[...] herança social, vocacional historicamente colada a nosso ofício: a imagem do mestre divino, evangélico, salvador, tão repetida como imagem em discursos não tão distantes. Discursos esquecidos, talvez, mas traços culturais ainda tão presentes. O

²³ Cabe lembrar que, inicialmente, o magistério era exercido apenas por homens.

²⁴ Esse sentimento ainda persiste no imaginário de uma parte da categoria de professoras, como também da sociedade. É importante romper definitivamente com esse preconceito, pois um docente só pode ser eficiente se for muito gabaritado. Não há nenhuma razão para considerá-lo missionário apóstolo ou dádivo (GROSSI, 2000).

ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo (p. 33).

No início do século passado muitas das características de nossa escola atual começaram a ser delineadas. No momento em que o Estado começou a implantar o sistema educacional brasileiro, assumiu algumas funções burocrático-administrativas não conseguindo garantir uma eficiência político-ideológica da escola nem mesmo o controle sobre o trabalho docente, mesmo que as preocupações dos dirigentes educacionais da época girassem em torno de controle e supervisão.

Na década de 1920, as reformas do ensino provocaram uma verdadeira revolução na organização escolar que fragmentou e dividiu o trabalho docente, fazendo surgir várias funções administrativas. Nesse momento, iniciou-se o incentivo aos institutos de formação de professoras. O escolanovismo, na época, defendia uma organização escolar que incorporasse os avanços das ciências psicopedagógicas e sociais, incentivando o ingresso de especialistas para o desempenho de diferentes funções na escola (HYPOLITO, 1997).

Nos anos 1960-1970 o crescimento da população escolar exigiu do Estado um esforço de dividir os recursos destinados à educação entre o atendimento a tal demanda e a formação dos professores. Esse momento foi marcado pela expansão do ensino superior com a criação e implantação de cursos de licenciaturas e de faculdades isoladas com o objetivo de formar novos quadros para as escolas. Isto não aconteceu, pois o discurso oficial não guardava investimentos para a área educacional, o que significou a autorização do Estado para o exercício profissional de professoras não habilitadas com vistas a atenderem à demanda constituída com a expansão do sistema de ensino brasileiro. A visão que se tinha da professora, nesse momento, era a de uma cumpridora de programas e conteúdos pré-estabelecidos por algum especialista (será que muito mudou?). Sua formação era concebida como um processo de instrumentalização técnica, resultado da influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional (SOUZA, 2004).

Para esse autor, os anos 1980 se configuraram como um ponto de referência no campo educacional, pois marcaram um período de constantes mudanças no cenário político-econômico e social, nacional e internacional, evidenciando relações de controle exercidas pelas políticas de formação e suas articulações com o cenário nacional. As teorizações crítica e pós-crítica sobre

formação docente reagiram violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos histórico-político-sociais, predominante até então na formação docente. Nessa época, o movimento de rejeição à visão de Educação e formação docente predominante ganhou força. A tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista.

Nesse momento, privilegiou-se, na formação, o caráter político da prática pedagógica, configurando-se a denúncia do caráter reprodutivista da Educação com o anúncio de formas e condições de enfrentamento em relação ao trabalho docente e à sua profissionalização, às condições de trabalho e salariais. Foi destacada a competência técnica e o compromisso político da educadora, seus saberes profissionais, conseqüentemente, a revisão sobre a prática pedagógica, a triangulação entre a função social da escola, a prática educativa e a prática social global, enfim, a relação teoria e prática no processo de formação e atuação foi fortemente considerada.

Entre 1980 e 1990 consolidou-se, no Brasil, o discurso acadêmico de valorização da pesquisa, tanto em relação à formação de professoras quanto ao desenvolvimento profissional, destacando-se estudos no campo dos saberes docentes, identidade, história de vida como dispositivo inicial de formação, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional e possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa na área educacional (SOUZA, 2004).

Pesquisas sobre o que dizem as dissertações e teses sobre formação continuada realizadas a partir de 1983, reconhecem a evolução do termo formação desde então:

[...] em 1983, falava-se em treinamento em serviço. Em 1988, falava-se em treinamento de educadores em serviço. No ano de 1992, numerosas produções acadêmicas falavam em reciclagem de professores e treinamento participativo, capacitação docente, capacitação profissional e educação permanente. Também é em 1992 que aparece o termo formação em serviço. Em 1994, falava-se em qualificação docente. E a partir de 1995 parecem firmar-se os termos formação em serviço e formação contínua, embora em 1996 ainda surjam referências a aperfeiçoamento de professores. A partir de 1998, passam a predominar os termos formação continuada ou contínua, os quais são usados como sinônimos [...] (ALBERTANI apud FALSARELLA, 2004, p.53).

Diferentemente de Souza (2004), a autora entendeu, a partir da análise desse material, que a produção acadêmica ainda “não parece revelar o reconhecimento da necessidade de aprofundar e estender os estudos sobre o professor e sua formação” (2004, p.52). Falsarella (2004) justifica essa afirmação ao afirmar que há mais trabalhos dedicados a estudar a macroeconomia da educação e as teorias educacionais do que investigações sobre as relações pedagógicas entre professores e alunos dentro da sala de aula. Essa proposição parece indicar

que, apesar de estarmos trilhando rumo a uma formação mais significativa para professoras e alunos, ainda temos muito a avançar em termos de pesquisa.

A partir de 1990, um grande avanço foi dado nesse sentido, quando o foco passou a ser a pessoa da professora, sob o entendimento de que não existe dicotomia entre o pessoal e o profissional. É preciso reconhecer essas dimensões na professora e possibilitar, através dos processos de formação, seja inicial ou continuada, a compreensão desta sobre sua historicidade, o conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano. Nesse modelo de formação, a professora passou a ser concebida como sujeito e protagonista do seu processo de aprendizagem. As metodologias começaram a ser pautadas na resolução de situações-problema e na reflexão da prática.

Segundo Josso (2004), as histórias de vida tornaram-se, há cerca de vinte anos, um material de pesquisa que tem demonstrado sensibilidade à história dos aprendentes²⁵ e da sua relação com o saber. Tal como são desenvolvidas parecem apontar dois tipos de objetivos teóricos: 1. Assinalam um processo de mudança do posicionamento do pesquisador, por meio do apuramento de metodologias de pesquisa-formação, articuladas à construção de uma história de vida. 2. Contribuem para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão abrangendo a formação e a autoformação

Para a autora, a vertente do projeto metodológico é de longe aquela que mais mobilizou os pesquisadores, destacando as produções de Pineau (1989); Dominicé (1990); Nóvoa (1992); Guy de Vilers (1993); Josso (1998); Lani-Bayle (1997); Galvani (1997); Condamin (1997); Formentini (1998); Malika (1998); Warschauer (2001); Monbaron (2001) Acredito que a esta lista pode-se agregar o trabalho de Fontana (2000).

A partir da panorâmica que faz sobre os projetos de conhecimento que estão no centro das abordagens das Histórias de Vida em Formação, Josso (2004, p. 29) diz que a história de vida poderia ser qualificada “como a referência das tomadas de posição dos processos-projetos de formação do nosso estar-no-mundo singular/plural por meio da exploração pluridisciplinar, ou para alguns transdisciplinar, e da sua complexidade biográfica”.

²⁵ Fernández (2001) utiliza os conceitos de aprendente e ensinante como posições subjetivas do sujeito em relação ao conhecimento. Pensa o sujeito aprendente “como aquela articulação que vai armando o sujeito cognoscente e o sujeito desejante sobre o organismo herdado, construindo um corpo sempre em intersecção com outro (conhecimento- cultura...) e com outros (pais, professores, meios de comunicação)” (FERNÁNDEZ, 2001, P. 55).

Embora compreenda a importância das Histórias de Vida como metodologia de pesquisa, ressalto que neste trabalho quando me refiro às histórias considero a retrospectiva feita pelas educadoras populares sobre suas trajetórias de vida, suas memórias.

Conhecendo o docente a partir de sua trajetória de vida

A formação que considera a professora e sua trajetória de vida compreende que o espaço/tempo de formação docente inicia-se muito antes do curso de formação inicial e do próprio magistério. Diferentemente de muitos outros profissionais, a representação do que seja a docência começa com a entrada na escola e a vivência de tantos anos em sala de aula. Aprendemos desde cedo vários dos diferentes papéis e funções de ser professora, bem como os diferentes papéis e funções de ser aluna. E todas essas aprendizagens ficam impressas em nossa pele como uma tatuagem.

Desde cedo, todos que fomos escolarizados, aprendemos a jogar dentro desse *campo*, conhecendo profundamente a posição de cada um e as regras do jogo. Quando pequenos, talvez, ainda não consigamos compreender as contradições, os segredos, as desmentidas²⁶ da escola, mas certamente, ela tem grande responsabilidade na produção do *habitus* de todos nós. Muitas posições tomadas por nós em sala de aula como professoras retratam esse *habitus*.

Esse *habitus* escolarizado se traduz em todos nós quando nos posicionamos como ensinantes e aprendentes, independente de nossa profissão. Basta observarmos a forma como, muitas vezes, lidamos com as crianças para que descubramos o quanto repetimos com elas o que vivenciamos – “[...] la conducta sólo puede ser comprendida como historia de la conducta. Esta es la verdadera concepción dialéctica en psicología” (VIGOTSKI, 1995, p.68).

Segundo (2001c) ao longo de nossa vida aprendemos uma forma de nos relacionar com o conhecimento que resulta na construção de uma modalidade de aprendizagem própria, resultado do relacionamento que cada um de nós tem com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendente e com o conhecimento como um terceiro de modo singular.

Analisando com cuidado o modo como uma pessoa relaciona-se com o conhecimento, encontraremos algo que se repete e algo que muda ao longo de toda a sua vida nas

²⁶ A desmentida e o esconder são modalidades de ensino descritas por Fernández (2001c) que serão tratadas na página 70.

diferentes áreas. Chamo modalidade de aprendizagem a esse molde ou esquema de operar que vai sendo utilizado nas diferentes situações de aprendizagem. É um molde, mas um molde relacional. Portanto, mantém a tensão em ter o que se impõe como repetição/permanência de um modo anterior de relacionar-se e o que precisa mudar nesse mesmo modo de relacionar-se. Relacionar-se com o quê? Como objeto a conhecer, consigo mesmo como autor e com outro como ensinante (p. 78).

Penso que o *habitus* pode nos ajudar a compreender melhor a modalidade de aprendizagem do sujeito. Por exemplo, na construção da modalidade de aprendizagem, a família ocupa um lugar de destaque, visto ser ela a primeira instituição a acolher a criança (e a forjar-lhe seu *habitus*). Segundo Fernández (2001c) a significação que o próprio grupo familiar de origem dá ao conhecer e o modo como os ensinantes conseguiram reconhecer e querer a criança como sujeito aprendente e como sujeito ensinante vão favorecer uma matriz estruturante, que é a forma de relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, com o outro e com o conhecimento (no *campo* em que se encontra).

A modalidade de aprendizagem seria um conjunto de aspectos conscientes, inconscientes e pré-conscientes da ordem da significação, da lógica, da simbólica, da corporeidade e da estética que se organizam de modo a serem utilizadas pelo sujeito como ferramentas que o sujeito utiliza para relacionar-se com o meio. Fernández (2001c) descreve quatro grandes grupos de modalidades de aprendizagem. São eles:

- alternância variável entre assimilação-acomodação: forma mais equilibrada, em que o sujeito tem uma assimilação e acomodação “tranqüila” do objeto em suas estruturas cognitivas;
- hipoassimilação-hipoacomodação: forma em que o sujeito demonstra-se apático diante do objeto de conhecimento e de suas possibilidades de aprender;
- hiperassimilação-hipoacomodação: forma em que o sujeito manipula em excesso o objeto de conhecimento quase que disvirtualizando-o e o “acomoda” em suas estruturas sem modificá-las para tal;
- hipoassimilação-hiperacomodação: forma em que o sujeito tem um pouco contato com o objeto de conhecimento, mas modifica bastante suas estruturas cognitivas para aprendê-lo – é um exemplo básico da forma que a escola demonstra que quer que se aprenda: copiando, obedecendo...

Arrisco-me a apontar uma outra possibilidade não destacada pela autora que seria a

- hiperassimilação/hiperacomodação: uma forma básica, também encontrada na escola, quando esta exige demais ou impõe regras exageradamente competitivas. O sujeito toma para si essa fixação de aprender tudo da melhor maneira possível. Seria aquele típico aluno que quer sempre ser o melhor, se deprime caso não o seja.

Não será objetivo desse trabalho apontar as modalidades de aprendizagem ou de ensino de cada educadora, mas sim, destacar a importância ou não desses conceitos para a compreensão da relação que cada um pode construir entre o que ensina e o que aprende e vice-versa. Assim, falemos um pouco sobre Piaget, pois é a partir de sua descrição do processo de aprendizagem que Fernández (1991) se baseia para a construção das modalidades apresentadas. Segundo a autora, o processo de aprendizagem por ele descrito é um movimento de sustentação e crescimento do organismo por meio de transações com seu ambiente. “Trata-se de um processo de adaptação que tem lugar cada vez que um intercâmbio particular entre o organismo e o meio modifica ao primeiro. A incorporação de substâncias nutritivas, a alimentação, é um exemplo deste intercâmbio adaptativo.” (p. 81) Ao analisar esse processo de adaptação, o autor vê que há dois componentes que podem distinguir-se conceitualmente: assimilação e acomodação.

Como exemplo do processo de assimilação, Piaget compara o alimentar-se com o conhecer. Segundo ele, o processo de assimilação é feito pelo organismo quando este transforma o alimento que absorve para poder incorporá-lo ao seu sistema. Ao mastigar e digerir um alimento, o organismo modifica a identidade original do alimento até convertê-lo em parte de sua própria estrutura. Ao mesmo tempo, é feito o processo de acomodação pelo organismo, que transforma também a si mesmo para poder incorporar o alimento. Abre a boca, mastiga, digere.

Mesmo utilizando-se desse conceito de Piaget, Fernández (1991) compreende o processo de aprendizagem, conforme descrito por Paín apud Fernández (1991) que é implicado pelo organismo, corpo, inteligência e desejo.

Para Sara Paín o organismo poderia ser comparado a um aparelho de recepção programado, que possui transmissores (células nervosas) capazes de registrar certo tipo de associações, de fluxos elétricos, e reproduzi-los quando necessário. Em troca, o corpo poderia assemelhar-se a um instrumento musical, no qual se dão coordenações entre diversas pulsações, mas criando algo novo. Do ponto de vista do funcionamento, podemos tomar duas dimensões, a que pertence ao organismo, que é um funcionamento já codificado, e a do corpo, que é aprendida (FERNÁNDEZ, 1991, p.57-58).

Fernández (2001c) destaca que a partir da modalidade de aprendizagem, cada pessoa constrói uma modalidade de ensino, uma forma de mostrar o que conhece e um modo de considerar o outro como aprendente. A partir da compreensão do idioma que utilizamos para aprender podemos entender nossa forma de ensinar. Fernández (2001c) descreve quatro modalidades de ensino:

- mostrar-guardar: aprender supõe curiosidade, pulsão epistemofílica. Alguma coisa precisa estar guardada. Se o ensinante pretende que tudo esteja visível, como surgirá a curiosidade? A informação precisa estar guardada, mas possível de ser mostrada se assim for demandado. Precisa estar disponível e, quando não está, deve-se explicitar que não está disponível.
- Esconder: quando o ensinante esconde como segredo uma informação necessária para o aprendente, ou se esconde ele mesmo como ensinante, ou esconde sua possibilidade ensinante. É uma forma de ensinar que produz culpa e desconfiança. Sobre essa modalidade a autora fala sobre a circulação dos segredos em família, sobre o problema que essa relação pode gerar para a aprendizagem no sujeito. Pensemos nos segredos da escola...
- Exibir: Quando o mostrar transforma-se em mostrar-se. Aquele que mostra já não mostra/ensina sua possibilidade de construir o conhecimento como algo diferente dele, mas mostra-se conhecedor. A distância entre o conhecimento e ele é suprimida. Ensinante e conhecimento superpõem-se aparecendo um excesso, o qual não é de conhecimentos dados, e sim de informações. O ensinante seduz de tal maneira quando fala que inibe o pensamento de quem escuta. Tal modalidade produz inibição cognitiva.
- Desmentida: É a mais patogênica das modalidades de ensino. Desmentir é um modo de exibir e esconder. Exibe-se o que se esconde. É mais que uma mentira, é uma mentira que o ensinante põe na boca do aprendente. É quase uma forma esquizofrênica de lidar com o conhecimento.

A autora estudou essas modalidades mais em adultos que em crianças e não encontrou uma correlação direta entre determinada modalidade de aprendizagem em uma pessoa e outra determinada modalidade de ensino na mesma pessoa. Afirma, no entanto que uma modalidade

de ensino saudável corresponde-se com uma modalidade de aprendizagem saudável. Demonstra, na figura abaixo, as relações entre modalidades de aprendizagem e modalidades de ensino e, por sua vez, os possíveis deslizamentos entre uma modalidade de ensino e outra, assim, como entre uma modalidade de aprendizagem e outra.

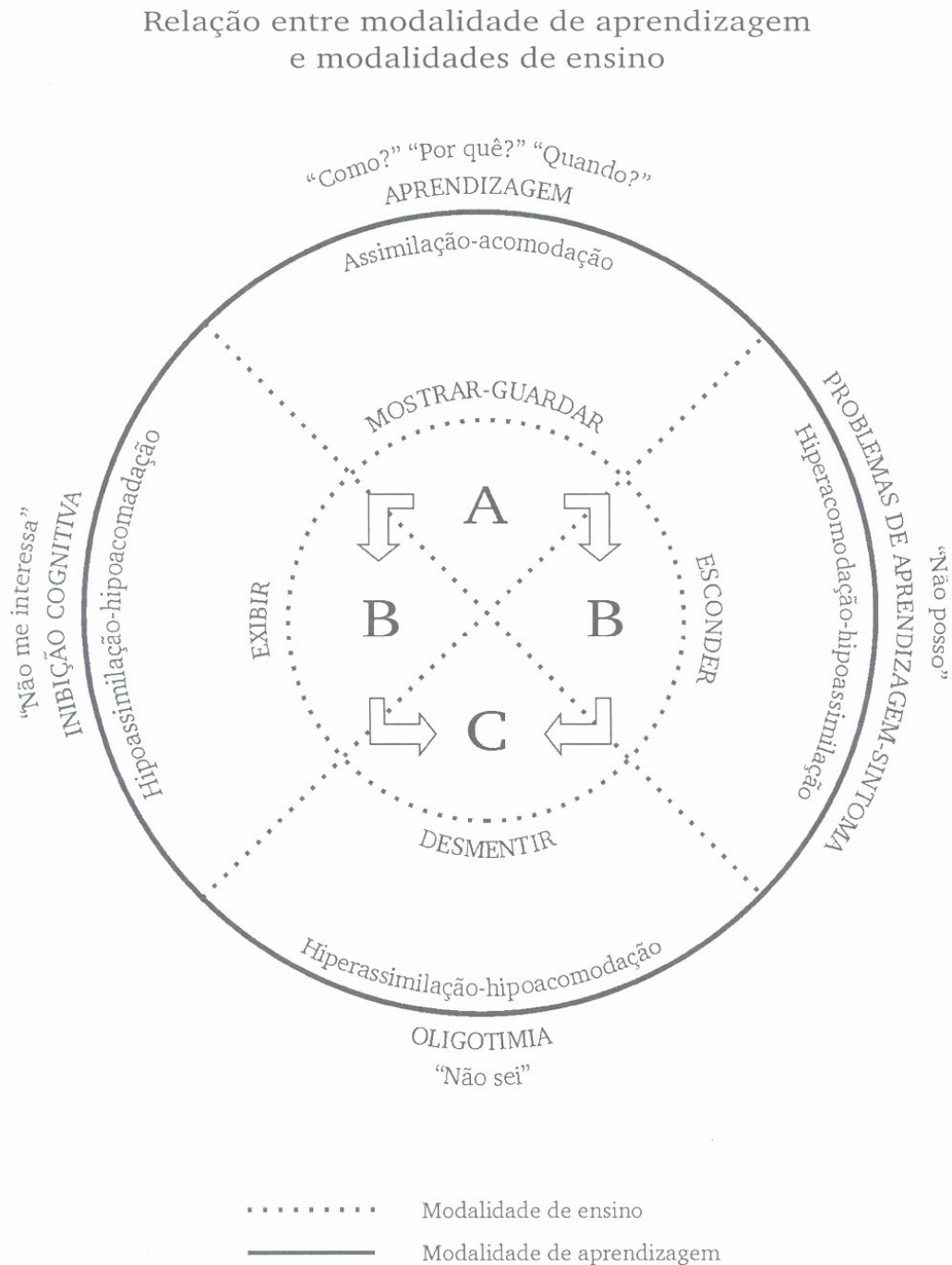


Figura 2. Relação entre modalidade de aprendizagem e modalidades de ensino.

É importante destacar que a

modalidade ensinante de uma pessoa está em relação, por sua vez, com sua própria modalidade de aprendizagem. Quando digo que está em relação, não digo que seja a mesma. Para poder mudar a modalidade de ensino, é necessário mudar a modalidade de aprendizagem. Podemos assinalar que, quanto mais saudável for a modalidade de aprendizagem de uma pessoa, mais possibilidade terá de construir modalidades de ensino possibilitadoras para a aprendizagem dos outros (FERNÁNDEZ, 2001c, p. 115-116).

Essa afirmação pode apontar para a necessidade de redefinição dos objetivos e modelos de formação. Talvez ela deva constituir-se, desde cedo, como um espaço/tempo de construção do sujeito consciente de seu corpo e de sua modalidade de aprendizagem, levando em conta toda uma relação vivida desde o seu nascimento e os primeiros contatos com a realidade. Essa trajetória, influenciada não só pelo mundo social, mas também pelo significado pessoal dado às experiências vividas no contexto sócio-histórico – o *habitus* – é o início da constituição de qualquer profissão e, como já mencionado, mais fortemente a profissão de professora.

Nesse sentido, é importante que nos processos de formação inicial e continuada seja proposto o exercício da professora fazer uma retrospectiva, uma releitura de sua história. Esse movimento de registrar o *memorial escolar* ou *memorial de aprendizagem*, quando a professora escreve sobre seu percurso de aprendizagem desde as experiências de criança é defendido por autores como Anastasiou in Viella (2003) que afirma que “a voz do professor, registrada no memorial escrito é, então, tomada como ponto de partida e de chegada dos processos, possibilitando uma re-visão das diferentes caminhadas do grupo” (p. 165). Cabe destacar que esse movimento também deve ser realizado com os alunos e alunas, é um recurso possibilitador de ressignificação e conscientização importante no processo de aprendizagem.

Warschauer (1998), ao falar da importância das histórias de vida em formação, destaca que tal “metodologia inicia-se com a pergunta ‘o que posso dizer da minha história que me permite entender o meu itinerário de formação?’” (p. 71). A construção do memorial é um momento importante de percepção do sujeito das formas como ele aprendeu e ensinou durante a sua vida. É uma forma de conhecer-se mais, compreender suas limitações e desafios, de entender sua identidade. “O reconhecimento do idioma que utilizamos para aprender e ensinar permite-nos ser mais livres e criativos. [...] para modificar a modalidade de ensino, é preciso ressignificar a modalidade de aprendizagem.” (FERNÁNDEZ, 2001c).

Fontana (2000) destaca a importância do outro para o processo de reconhecimento do trabalho pedagógico.

Uma experiência que muitas de nós temos vivido ao longo de nossa vida profissional, em decorrência dos modos como têm sido predominantemente produzidas as relações hierárquicas e entre pares na escola, é o silenciamento do trabalho pedagógico [...] O silenciamento, o isolamento e a solidão no trabalho não impedem apenas o fazer junto na escola. Minando a construção da confiança no outro, como parceiro, dificulta-se, também, a construção da confiança em nós mesmos, como profissionais, uma vez que a confiança no próprio trabalho, uma forma de agir sobre nós mesmos, está geneticamente ligada ao aprender a analisar junto com o outro o trabalho produzido, para poder refletir sobre ele autonomamente e definir-lhe rumos e nuances (p. 119).

A formação, na perspectiva de Histórias de Vida, é uma das formas de provocar o dessilenciamento das professoras, através da leitura sobre seu fazer situado na própria história. É importante, portanto, que entendamos que a atuação de uma professora é um entrelaçado de experiências que ela viveu em determinado *campo*, em seu cotidiano, das situações que esse cotidiano favoreceu seja por privação, seja por provocação. Brousseau apud Pais (2001) define essas situações como adidáticas.

Quando o aluno torna-se capaz de colocar em funcionamento e utilizar por ele mesmo o conhecimento que ele está construindo, em situação não prevista de qualquer contexto de ensino e também na ausência de qualquer professor, está ocorrendo então o que pode ser chamado de situação adidática.(p. 68)

Por outro lado, Pais (2001) apresenta o conceito de situação didática proposto por Brousseau como espaço/tempo formado pelas múltiplas relações pedagógicas estabelecidas entre docente, discentes e o saber, com o propósito de desenvolver atividades voltadas para o ensino e para a aprendizagem de um conteúdo específico. Uma situação específica e especialmente planejada para a formação profissional, o curso de formação propriamente dito, consiste numa situação didática mas que, segundo Imbernón (2000, p.44), “é um elemento importante de desenvolvimento profissional, não é o único e talvez não seja o decisivo”.

Utilizando esses dois conceitos de situação didática e adidática, parece que o objetivo da educação formalizada deveria ser o de promover situações didáticas que venham a se transformar em situações adidáticas.

Freire (1996b) defende a idéia de que as experiências discentes exercem uma grande influência na prática pedagógica da professora.

É interessante observar que minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor (p.90).

No entanto, um dos precursores a afirmar que a experiência prévia como aluno ou aluna “[...] permanece como uma marca às vezes mais importante que a formação inicial técnica nas

escolas de formação” foi Lortie apud Imbernón (2000, p. 58). Tal reflexão fortalece a idéia de que se faz extremamente necessária a (re)visitação por parte das professoras às suas experiências de vida na escola como uma forma de ressignificação de conceitos, fazeres e de sua própria identidade.

Tardif (2002) parte do pressuposto de que as professoras possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. Minimiza a discussão sobre as teorias de predeterminação tecnicista e sociológica por acreditar que nessas visões a professora parece ser reduzida a um objeto. Aponta algumas características dos saberes profissionais²⁷ que devem ser levados em conta pelos modelos atuais de formação profissional docente. Devem apoiar-se na idéia de que a formação das professoras supõe um *continuum* e que as fontes da sua formação profissional não se limitam à formação inicial, abrangem toda a carreira docente. Em sua vida profissional, as professoras se apóiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, o saber disciplinar, o saber da formação profissional, o saber experiencial e o saber cultural.

Aproximando-se de Tardif, Gimeno apud Imbernón (2004) interpela:

A formação inicial e permanente do profissional de educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como afetivos que de algum modo se interpenetram, determinando a atuação do professor (p. 39-40).

Esse pensamento profissional prático da professora ganha maior importância, pois pode ser um importante ponto de partida para a pesquisa em Educação, desde que não caia em praticismo. Daí penso que podemos apontar para o conceito de profissional *práxico* da professora.

Tardif (2002) nos apresenta uma pesquisa realizada nos Estados Unidos cujo movimento aponta uma evolução²⁸: ao invés de a academia fechar-se para estudar a escola, ela vai à escola e realiza junto com as professoras esse processo. O autor aponta para a importância da relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente numa relação entre atores, sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes. Propõe a elaboração de novas formas de pesquisa

²⁷ Segundo Tardif (2002), os saberes profissionais são temporais, adquiridos através do tempo, provêm de sua própria história de vida, das suas experiências iniciais na prática profissional, são plurais e heterogêneos, provêm de diversas fontes: sua cultura pessoal, sua história de vida, sua cultura escolar, se apóia em conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade e são personalizados e situados, fortemente apropriados, incorporados, subjetivados. Difíceis de serem dissociados das pessoas, de suas experiências e situação de trabalho.

²⁸ A Faculdade de Educação da UnB também tem realizado esse importante movimento, através das ações de professores como Cristiano Muniz e Benigna Villas Boas.

universitária, considerando as professoras não como sujeitos ou objetos de pesquisa, mas como co-elaboradoras e até como co-pesquisadoras de seus próprios saberes profissionais. Nessa perspectiva, vislumbra uma pesquisa não sobre o ensino e sobre as professoras, mas para o ensino e com as professoras, visando sua apropriação do processo da pesquisa.

Imbernón (2000) também teoriza sobre o conhecimento profissional prático afirmando que “na formação do professor é mais importante centrar a atenção em como os professores fazem a transposição didática” (p.39). Amplia esse conceito afirmando que é preciso que os formadores de professoras estejam atentos ao *currículo oculto* presente em sua metodologia de trabalho. “Os modelos com os quais a futura professora aprende perpetuam-se com o exercício da docência já que esses modelos se convertem, involuntariamente, em pauta de sua atuação” (p.63). Ao fazer essa afirmação, transcende a discussão sobre formação, focalizando a importância do formato das formações e o fazer dos formadores para a aprendizagem.

Indo ao encontro dessa idéia, Barreto (1990) destaca que a formação tem por objetivo trabalhar a prática e não o discurso. Nesse sentido, é necessário que a formação seja organizada com os mesmos instrumentos metodológicos que poderão ser usados pelas professoras em sala de aula. Para a autora, os principais instrumentos devem ser: observação e registro; análise da prática (em busca do que existe por detrás do aparente); estudo (busca de soluções); avaliação e planejamento. Vivenciando estes instrumentos, a professora poderá ter a segurança de utilizá-los no seu trabalho.

Essa é uma questão muito importante, pois vai de encontro com uma prática comum de organização dos cursos de formação pautados em discursos poucos significativos para os alunos, dicotomizando teoria e prática. Esse tipo de contradição tem sido muito difícil de ser superado, devido ao próprio *habitus* e às modalidades de aprendizagem e de ensino que construímos em sua decorrência.

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (1996b) aponta alguns saberes necessários à prática educativa tomando como temática central “a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos [...] aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido” (p.13).

Segundo o autor, ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento do ser humano, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. Freire (1996b) destaca a importância da autonomia, reflexão e autoformação com vistas a uma educação libertadora, democrática e ética.

Morin (2000), numa tentativa difícil e perigosa, elegeu alguns saberes sobre os quais a educação do futuro deveria tratar. O livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” é regado por princípios de humanidade, globalidade, ética, compreensão, ecologia, provisoriade e tem sido um material muito lido pelos docentes, pois trata temas densos de maneira acessível. Penso, no entanto, que talvez seja mais que audácia eleger “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, a partir do paradigma da complexidade, tendo em vista o risco de cair em reducionismo da própria complexidade que envolve o ato de ensinar e aprender. Mas o autor foi muito feliz quando, no prólogo de seu livro, explicou que

O saber científico sobre o qual este texto se apóia para situar a condição humana não só é provisório, mas também desemboca em profundos mistérios referentes ao Universo, à Vida, ao nascimento do ser humano. Aqui se abre um indecível, no qual intervêm opções filosóficas e crenças religiosas através de culturas e civilizações (p. 13).

Perrenoud (2000) realiza um percurso parecido ao de Morin (2000), ao propor um inventário de 10 competências²⁹ que poderão contribuir para o delineamento da atividade docente. Toma como guia um referencial de competências adotado em Genebra, em 1996, para a formação contínua. Reconhece a complexidade de organizar um referencial devido à discussão que se coloca em torno do próprio conceito de competência.

²⁹ Propõe uma lista de 10 competências: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão, administrar sua própria formação contínua.

Entretanto, assim como Rios (2002), me posiciono desconfortavelmente diante da substituição da noção de qualificação como formação para o trabalho pela noção de competências como atendimento ao mercado de trabalho. Segundo ela, a apropriação desse conceito pelas propostas oficiais para atender a uma nova moda esvazia-se de sentido, pois não consegue transcender o discurso, uma vez que não são alteradas as condições reais do contexto educacional.

A autora não acredita na possibilidade de uma listagem de competências que darão conta da complexidade da formação e da prática da educadora. Trabalha seguindo a filosofia de que a competência profissional é uma só, englobando dimensões técnica, política, estética e moral. Para ela, competência é um conjunto de propriedades de caráter técnico, ético, político e também estético, é um conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade que guarda o sentido de saber fazer bem o dever; um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. O saber, o fazer e o dever são elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua *práxis*. A competência, portanto, se revela na ação, seu conceito se constrói a partir da *práxis*.

Dentro dessa perspectiva, e eu concordo com ela, o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem e por isso a dimensão fundante da competência é a ética que guiará as demais, dando-lhes significado pleno. Segundo Freire (2001b), devemos lutar para que se torne cada vez mais claro que a educação representa formação e não treinamento. Não há possibilidade de se obter formação humana fora da ética. Esse é um assunto delicado porque os requisitos éticos têm se tornado cada vez mais críticos nesse mundo cada vez menos ético.

Boff (2000, p. 190) tem sido um dos autores³⁰ atuais que vem demonstrando grande preocupação sobre a ética do humano. Ressalta sua dimensão de cuidado pois

[...] tudo o que vive precisa ser alimentado. Assim, o cuidado, a essência da vida humana, precisa também ser continuamente alimentado. As ressonâncias do cuidado são sua manifestação concreta nas várias vertebrações da existência e, ao mesmo tempo, seu alimento indispensável. O cuidado vive do amor primal, da ternura, da carícia, da compaixão, da convivialidade, da medida justa em todas as coisas. Sem cuidado, o ser humano, como um tamagochi, definha e morre.

³⁰ Morin (2000), Pelizzoli (1999), entre outros.

Penso que podemos estabelecer um paralelo entre essa proposição e o processo de formação. De fato, a configuração da formação docente como um espaço/tempo de reflexão dos seus sujeitos demonstra uma maior sensibilidade para com essa dimensão de cuidado.

Quando os processos de formação forem guiados por princípios éticos, as dimensões técnica, estética e política ganharão seu significado pleno e essa ética será uma mola propulsora das professoras na busca por uma atuação pedagógica que leva em consideração toda uma complexa rede de conhecimentos que tem merecido cada vez mais cuidado, diante da dinâmica exploratória e exclusiva proposta pela globalização.

Outra questão que parece-me importante é tentar compreender por que insistimos em desconsiderar a função ensinante e aprendente de cada sujeito? Por que insistimos que na escola só alunos(as) devem aprender e só professoras ensinar? Romper com essa dicotomia pode significar entender que todos devemos também estar em movimento dentro da escola: vivendo e aprendendo. A escola talvez ainda não se deu conta de que é um espaço fazedor de história, e nós humanos só fazemos história porque somos seres de cultura. Como seres de cultura precisamos do outro para aprender, portanto, precisamos entender com Vygotski (1995) que “[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico”.(p.67)

Segundo Fontana (2000),

O desafio do pesquisar no movimento é que o pesquisador não olha um tecido pronto procura aproximar-se do movimento em que o tecido vai sendo feito. Mergulha na multiplicidade dos fios em movimento, buscando compreender a trama que vai sendo urdida. Como olhar desse lugar do ‘em se fazendo’, como aproximar-se da emergência e do desenvolvimento da autoconsciência do ‘ser profissional’ em indivíduos singulares, em suas relações imediatas com o trabalho? (p. 70-71)

A escola, idealisticamente sendo uma instituição organizada para a aprendizagem e socialização, estaria vivendo uma grande contradição se não se organizasse de modo a possibilitar o que pretende para todos os sujeitos nela presentes. De fato, a escola é um espaço que possibilita a formação nas suas diversas nuances, mesmo não sendo o único espaço formativo.

Entre dito e não dito, a escola fracassa porque da maneira como se organiza tende ao fracasso em uma condição de cumplicidade com o sistema. Mas, como não pode admitir muitas das mazelas que produz, é melhor que não fracasse, e sim, o aluno. Ah, o aluno! Pobre aluno, não aprende porque é pobre. É pobre porque não aproveitou as oportunidades que o sistema

ofereceu para ele. É pobre por sua culpa, tão grande culpa. Mas se não é pobre, não aprende porque tem problemas em casa, porque é desatento, hiperativo, não se esforça...

O fracasso escolar tem sido um dos grandes desafios da formação inicial. Mas conforme nos aponta Freitas (1995), a superação desse problema passa por uma (re)visitação da organização do trabalho pedagógico, de um novo olhar para os objetivos/avaliação e conteúdo/forma.

Mas como favorecer essa superação se não iniciamos dentro da escola, além do espaço de formação para os alunos e alunas que atendemos, a formação das professoras que lá trabalham/aprendem? Promover a reflexão dos seus mecanismos próprios de exclusão pode ser uma interessante maneira de constituir a *aprendência* na escola.

Não se trata, aqui, de entender que o docente vai constituir sua docência a partir do local onde atua. Os cursos de formação inicial, mesmo que em moldes diferentes dos que aí estão, são fundamentais para a formação da professora.

Nesse sentido, propiciar a análise crítica do fazer pedagógico entre as professoras na escola é imprescindível para o início de um novo olhar sobre as suas possibilidades. Propiciar a construção de uma escola a favor da humanidade e não do capital é a estratégia de que dispomos para tecer uma outra configuração social, sem exclusão, sem injustiça, sem miséria.

No entanto, como a escola é um espaço/tempo maior que a sala de aula, os processos de formação docente não devem apenas restringir-se a uma formação que pense as questões relacionadas ao fazer/pensar da professora apenas em sala de aula, mas em seu conjunto, em suas relações.

Analisando as implicações da organização do trabalho pedagógico da escola, faz-se necessário, ainda, que haja discussão sobre a complexidade do sistema escolar com todos os sujeitos nela presentes. Tão rica seria essa discussão, pois ela mesma suscitaria diferentes olhares e experiências sobre a escola. Ter coragem de falar sobre as contradições presentes na escola é abrir espaço para que todos se pronunciem, inclusive aqueles que pela escola foram silenciados e que para ela retornaram, agora, não para estudar, mas para servir àqueles que para ela vão para estudar e serem silenciados e delas saírem e...

Talvez esse processo nos leve à constatação muitas vezes óbvia, mas nem sempre assumida, de que a escola evidencia-se por ser um espaço de monocultura, conforme nos aponta

Resende (2003). Ensina-se a cultura dos dominantes, a história dos ganhadores, dos heróis e legitima-se a estratificação social de forma tal, que a exclusão apontada por Bourdieu (1998), antes de ser uma exclusão da pessoa da instituição, acaba por ser uma exclusão da pessoa de si mesma. Os negros têm que se “encontrar”, por exemplo, com os cabelos loiros presentes nas imagens dos livros e outros materiais pedagógicos que lhe são apresentados. Quando chegam à escola, convivem com o estudo da história que reforça sua condição de humilhação, miséria... sobre a perspectiva européia de dominação... E aqui cabem outros exemplos relacionados à questão religiosa, política, étnica, de gênero...

O princípio de que todos aprendem e ensinam na escola é uma utopia possível. Vejo-a como uma forma de transcendência, de superação, de criação. Resende (2003) assinala que para reverter posturas ou instalar outra referência epistemológica, interagindo multiculturalmente,

[...] é necessário que a leitura das ambigüidades seja feita. Criar espaços para confrontos entre o pensar e o agir, identificar diferenças, revisar e revisitado princípios, teorias, categorias e conceitos é prioritário e antecedente. É preciso, ainda, admitir rupturas e produzir superações que incluam o exercício da transcendência do discurso. É necessário que uma outra postura diante da realidade concreta seja processada (p.43).

A gestão democrática é fundamental para a construção de uma nova escola, entendo-a como uma forma de fazer e pensar, tornar presente o impensável, *infalável*, indiscutível. A gestão democrática deve clamar por uma escola democrática, em que todos aprendam e isso não tem sido possível devido a uma organização de trabalho pedagógico fragmentária, desprovida de sentido, controladora, repressora...

Faz-se necessário, portanto, a superação dessa forma de viver a escola e isso começa a ser possível também com propostas de formação continuada em serviço que instiguem mudanças de postura em sala de aula. Talvez não seja preciso a elaboração de uma grande ação prevista pela implementação de uma fantástica política pública. Penso que um começo pode ser a mudança nas formas de relação:

- interpessoal entre sujeitos aprendentes-ensinantes de toda a comunidade escolar;
- sujeito ensinante-aprendente com o conhecimento, sua forma de produção, construção;
- estabelecidas entre o conhecimento e sua transformação significativa e material.

Mas talvez, uma forma muito importante de relação possa ser iniciada pelo sujeito com ele mesmo. Um processo de formação continuada em serviço ou não, pode oferecer essa

experiência. E, o que tenho ouvido nos cursos de formação continuada nos quais venho participando na condição de acessora ou coordenadora, quando me utilizo de estratégias que provoquem esse contato intrapessoal, de mergulho no próprio eu, é que esse movimento possibilita a ressignificação pela professora de muitas e importantes questões, como o (re)conhecimento de seu *habitus*, suas modalidades de aprendizagem e ensino e suas repercussões.

Anorexia, bulimia e outras formas de não saber *comer*

Como já assinalado, Fernández (2001c), a partir de Piaget, faz uma análise interessante do processo de aprender como um modo de alimentar-se. Segundo ela, “[...] o corpo, transversalizado pela inteligência e pelo desejo, alimenta-se e aprende, passando a representar o cenário onde será mostrada a história do alimentar-se, o aprender e o ensinar do sujeito” (p. 93).

Assim como em diferentes instituições sociais, na escola tem sido freqüente encontrarmos entre as professoras do ensino fundamental, um tipo de postura que as mantêm paralisadas por um sentimento de completude do saber. Algumas dessas professoras permanecem em situação de *práxis reiterativa* eterna, se negando a aprender, o que poderemos considerar aqui um tipo de anorexia epistemológica. Outras, ao contrário, se lançam desesperadamente a qualquer espaço destinado a formação. Dentre estas, encontraremos as que representam certo tipo de bulimia epistemológica.

Diante da incorporação de *novas artes* à profissão da professora seu ofício vem se tornando cada vez mais complexo. “As funções do professor são hoje acrescidas. Para além de mero lente e avaliador, o professor, o educador deve ser o mobilizador de conhecimentos e capacidades, o supervisor, o *designer* de tarefas de aprendizagem de grande valor formativo, o treinador, o guia, o ativador, o promotor, o monitor, o tutor.” (ALARCÃO, 2001, p. 107).

As exigências feitas à escola e seus profissionais diante da grande produção de conhecimento produzida pela revolução tecnológica e pela velocidade de divulgação de informação pelos diversos braços da globalização, dentre outras coisas, têm levado uma parcela de professoras a uma fervorosa procura por cursos de formação que merecem ser analisados diante dos objetivos que se propõem. Muitos têm sido organizados a fim de atender demandas cada vez mais específicas do mercado em razão de uma suposta estabilidade pedagógica, mas

deixando de lado aspectos muito importantes que dizem respeito à constituição desse sujeito que vive, pensa, sente e cria nesse contexto.

A esse respeito, Canário (2004) ao relatar o que tem acontecido desde 1993 em Portugal, e de modo paralelo aqui no Brasil, afirma que o curso de formação contínua de professoras

[...] estabeleceu relação direta, linear e necessária entre o 'consumo' das ações de formação, a acumulação de certificados e a progressão na carreira, o que teve como consequência principal a de esvaziar a formação de sentido útil. O valor de uso da formação subordinou-se ao seu valor mercantil. De forma paradoxal, a formação que deveria, teoricamente, contribuir para a formação de 'profissionais-reflexivos', estimula-os pelo contrário, a tornarem-se 'trabalhadores-estudantes', para quem o 'estudo' tende a entrar em conflito com o trabalho e com o investimento profissional (p. 85)

Há, por isso, que se ter o cuidado de não transformar esses momentos tão importantes e enriquecedores em cursinhos *fast-food*, onde se entra, se come e se sai. Que tipo de digestão temos feito quando iniciamos um curso de formação após outro? Qual o grau de envolvimento, de experiência que nos passa? Essa é uma questão importante de se estar debatendo com as professoras, visto esta categoria demonstrar-se aberta à participação em congressos, seminários, palestras, oficinas... Caso a escola seja organizada de modo a abrir espaço para a troca de experiências entre seus membros, possivelmente, tais eventos podem ser mais aproveitados e avaliados. Acredito que a formação em serviço a partir da realidade das professoras é um espaço/tempo especial e possibilitador de uma *alimentação mais saudável* para a professora.

Uma organização assim pode realizar a experiência de formação em serviço que tem por objetivo provocar o encontro entre a *situação* e o cotidiano. Geralmente, relaciona o que se fala e o que se faz, e pode ser um convite à reflexão da *práxis criadora*. Parece-me o tipo de formação mais interessante para a escola.

Que professor para que sociedade?

Aprofundando a discussão sobre as mudanças sociais que vêm ocorrendo principalmente nas grandes cidades, faz-se necessário o redimensionamento desse novo perfil de sociedade que

[...] originou-se mais ou menos no fim dos anos 60 e meados da década de 70 na coincidência histórica de três processos independentes: revolução da tecnologia da informação; crise econômica do capitalismo e do estatismo e a consequente reestruturação de ambos; e apogeu de movimentos sociais culturais, tais como libertarismo, direitos humanos, feminismo e ambientalismo (CASTELLS, 1996, p.412).

Acrescentaria a essa lista o movimento da Educação Popular na América Latina.

Este novo perfil social vem delineando um novo perfil profissional para a professora e o acompanhamento destas mudanças tem sido um grande desafio não só para essa, mas para todas as categorias profissionais. A esse respeito, Castells (1996, p. 421) afirma que

A fronteira entre a exclusão social e a sobrevivência diária está cada vez mais indistinta para grande número de pessoas em todas as sociedades. Após perder boa parte da rede de segurança, sobretudo no caso das novas gerações da era pós-Estado do bem-estar social, as pessoas não conseguem acompanhar a constante e necessária atualização profissional. Com isso, ficam para trás na corrida competitiva e transformam-se em prováveis candidatas à próxima rodada de “enxugamento” dessa camada intermediária, que constituiu a força das sociedades capitalistas avançadas durante a era industrial e agora se encolhe cada vez mais. Portanto, os processos de exclusão social não apenas afetam aqueles que estão em “verdadeira situação de desvantagem”, mas também os indivíduos e as categorias sociais que construíram a vida com base em luta constante para não cair em um submundo estigmatizado de mão-de-obra desvalorizada e de pessoas socialmente incapazes.

Essa tensão que temos vivido quanto à insegurança profissional também é um ponto de discussão importante a ser realizado pelos cursos de formação, uma vez que todos fazemos parte dessa conjuntura. Os alunos também têm compartilhado desse sentimento na medida em que essa tensão tem sido vivida e falada em casa, na televisão, no jornal etc. É preciso que a professora tenha um entendimento dessa atual circunstância, e de um modo geral, uma leitura de conjuntura própria, a fim de que possa possibilitar debates entre os alunos sobre a questão da profissionalização, do emprego etc.

Pensar sobre essas questões que ainda representam tão pouco toda a complexidade que envolve a ação pedagógica reforça a importância dos cursos de formação como uma forma de oferecer às professoras condições para o enfrentamento crítico e corajoso da realidade que aí está. Que estes desafios nos movam com a esperança de nos construirmos professoras a partir das nossas limitações, movidas por nosso desejo de ousar e construir o que nos falta.

A formação da educadora popular – outros desafios?

Embora o conceito de educação popular seja mais amplo, e isso será tratado em tópico específico mais adiante, abordarei aqui da formação da educadora popular alfabetizadora.

Conforme já destacado, somos seres inacabados e por essa razão enfrentamos muitos desafios na trajetória de formação docente. Jamais uma professora poderá sentir-se preparada para toda a complexa rede de situações presentes nos diversos espaços educativos. É preciso

compreender a idéia de inacabamento, contudo tem sido possível prever situações educativas capazes de ajudar no enfrentamento de desafios; e eles têm sido muitos.

Mas se eles se colocam tão claramente na educação formal³¹ que certifica os profissionais da educação, o que dizer, então, sobre os desafios que permeiam a formação de educadoras populares?

Talvez pudéssemos colocar que, a despeito de diferenças e semelhanças, ambas possuem lacunas entre o dito e o feito e muitas semelhanças naquilo que ainda está por ser construído em direção a processos educativos que resultem em saltos qualitativos para os sujeitos nela envolvidos. Especificamente em relação à Educação Popular, segundo Torres (1988), “o empirismo, a improvisação, o desprezo pela teoria e pela pesquisa, as atitudes acrílicas e paternalistas e a falta de sistematização e rigor” (p. 81), muitas vezes têm acompanhado essa proposta. É preciso, segundo a autora, revisar o método, o que implica, também, uma revisão global e profunda da própria formação dos agentes sociais ligados à Educação Popular, das concepções, instrumentos e modalidades que vêm acompanhando-a.

Inicialmente, é importante analisarmos as diferenças entre o *ofício* da professora e o da educadora popular. Tenho entendido que a educadora popular, ao alfabetizar, tem pedagogicamente o mesmo ofício que uma professora. No entanto, observo algumas limitações no trabalho da educadora popular que passo a destacar.

O primeiro aspecto muito particular em relação à EP é que, diferentemente da educação formal, não existe a exigência da formação inicial para o seu exercício. Embora alguns autores e autoras que escrevem sobre EP defendam, a todo o momento, a sua formação como um aspecto determinante para a atuação, encontramos pelo Brasil afora um grande número de educadoras populares sem o domínio de princípios básicos para o exercício da docência na alfabetização de pessoas jovens e adultas. A ausência de conhecimentos específicos e didáticos sistematizados que dêem conta do ensino-aprendizagem resulta na fragilidade e no estreitamento de alguns conceitos trabalhados com os alunos. Como desafio, tais educadoras - talvez mais que as educadoras do ensino formal, por se cobrarem pela falta da formação inicial - têm se lançado à participar de cursos de formação *continuada* que, em sua somatória podem corresponder em carga horária e consistência teórico-metodológica muitas das vezes a bons cursos de formação

³¹ Utilizarei esse termo para designar toda Educação institucionalizada, seja ela pública ou privada.

do docente do ensino regular. Essas educadoras parecem precisar a todo momento provar a sua capacidade pedagógica, muitas vezes construídas nesta *colcha de retalhos-formação* como um movimento de compensação.

Uma impressão que tenho a partir das experiências vividas com os grupos de educadoras populares e alunas de graduação do curso normal superior é que estas demonstram menor motivação para o trabalho e estudo do que aquelas, o que poderia ser justificado por algumas razões: escolha voluntária à causa da educação, compromisso político assumido como educadora em sua comunidade, liberdade e autonomia na realização do trabalho pedagógico livre de mecanismos de controle etc .

De todo modo, o desafio que se coloca é a profissionalização da educadora popular. STREK (1994) defende essa posição acreditando que se deve lutar para que a educadora popular se torne uma especialista, seja reconhecida como profissional. Gohn (2000) parece compartilhar com essa posição ao afirmar que o cenário de mudanças de conjuntura política na economia globalizada detonou revisão do perfil da educadora popular. Para a autora, o caráter da formação dessas educadoras se alterou. Ser apenas “ativista” ou militante compromissada com certas lutas sociais não é mais suficiente como qualificação para o desempenho de suas tarefas.

Para poder conhecer seus educandos, suas culturas, linguagens, valores e expectativas na vida ele deve conhecer também a comunidade onde atua, ser sensível aos seus problemas. Para isso ele tem que dominar alguns conhecimentos. O educador tem que se formar e ser informado, não apenas na relação dialógica, mas em cursos de formação específica combinados com cursos de formação geral (por isto os programas de pós-graduação estão repletos de educadores advindo das ONGs) (GOHN, 2000, p. 6).

Como conseqüência da não profissionalização da educadora popular, pode-se perceber a fragilidade e o estreitamento com que trabalham alguns conceitos com seus alunos. O currículo por elas construído parece sofrer maior adaptação do que o que acontece com as educadoras formais ao transpor o currículo formal para o real³². Penso que em ambos os casos, a educadora privilegia os conteúdos que mais domina no currículo, no entanto, como este não é um *a priori* para a educadora popular, sua seleção às vezes é quantitativamente reduzida em relação à educadora formal, no entanto, mais politicamente trabalhado.

³² A respeito de currículo formal e real, ver Perrenoud (2000).

O segundo aspecto que se coloca é a constatação da grande rotatividade de educadoras, o que torna difícil a criação de espaços mais permanentes para a reflexão teórica da EP. Streck (1994) atribui a este fato a pouca valorização e reconhecimento do trabalho. Minha impressão, no entanto, é a de que o que está em jogo é a sobrevivência. Entre desenvolver um trabalho não remunerado e um remunerado, a escolha acaba sendo sempre pela segunda. No entanto, há muitas pessoas engajadas no movimento de EP que o fazem a despeito de possuírem remuneração ou não. Aliam as duas atividades às vezes até aposentarem-se, continuando na educação popular como uma opção de vida, uma militância.

O terceiro aspecto relaciona-se ao espaço/tempo de formação com os alfabetizandos. Existem alguns limites físicos que dificultam o trabalho da EP. A organização do espaço de trabalho fica submetida às condições encontradas pela educadora popular ao espaço que conseguir disponibilizar para sua turma. Embora haja várias associações que amparam o trabalho das educadoras populares e até aquelas criadas por elas em sua comunidade, muitas educadoras acabam realizando seu trabalho em suas casas ou em igrejas. As escolas também têm aberto suas portas para a educação popular, o que é um movimento bastante interessante para ambos os lados: para os(as) alfabetizandos(as), no sentido de sua (re)aproximação da escola, e através do intercâmbio entre a escola e a EP, que se faz possível.

A falta de espaço definido para a turma implica também na falta de mobiliário como o quadro, por exemplo, elemento importante para o trabalho pedagógico. Se a educadora popular não buscar parcerias para desenvolver seu trabalho, tais recursos ficam limitados a caderno e lápis. E o problema de uma classe de alfabetização assim para grupos sociais desfavorecidos economicamente é que eles já têm pouco acesso a material escrito, portanto sua presença é fundamental para que seja reconhecido neles sua importância, e o desejo de se explorar e conhecer seja engatilhado.

O tempo é um outro elemento de importante reflexão. Longe dos mecanismos de controle (entrega de planejamento³³, tradicional diário de classe para anotar presença, provas, cumprimento de currículo e calendário a priori etc.) a educadora popular pode organizar seu trabalho pedagógico de modo menos *stressante*, mais significativa e autonomamente. O trabalho

³³ Longe de querer desqualificar a importância do planejamento, acredito que ele tem uma dimensão muito maior do que a exigida muitas vezes na escola como uma forma de supervisão do trabalho pedagógico. Ele é uma necessidade da educadora e não uma exigência da instituição.

pedagógico da educadora do ensino formal é, muitas vezes, atropelado pela correria que se instala na escola devido ao calendário e às exigências burocráticas que, geralmente têm dificultado em vez de ajudado a professora em sua atuação.

Por último, a avaliação. Tenho a impressão de que existe maior prevalência de uma avaliação formal e informal positiva na educação popular que na educação formal por motivos já citados quando abordei a questão da OTP.

Retornando à idéia de intercâmbio escola e Educação Popular, Arroyo (2000) ressalta a perspectiva humanista da ação educativa desta, destacando o trabalho realizado por ONG, sindicatos, igrejas, secretarias de ação social, assentamentos do MST. Segundo o autor, temos muito que aprender com a pluralidade com que lidam com a complexidade da realidade. Há um saber que tem se constituído no cotidiano das ações e cujo eixo assenta-se, antes, no compromisso ético e político. Articular as práticas educativas escolares com as práticas da EP pode permitir uma troca mútua positiva. De fato, EP e escola têm muito a aprender juntas. E a busca de parcerias é uma das aprendizagens que começa a se configurar.

A criação pelo MEC da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica parece ser um avanço³⁴. O que me chama a atenção com a implantação dessa rede é a possibilidade de parceria. Esperando que as empresas não utilizem esse espaço apenas como forma de marketing, acredito que o encontro do MEC com a universidade, organizações não-governamentais, estados e municípios tem muito a frutificar.

Os fóruns também têm tido um papel importante no desenvolvimento da formação de educadoras populares.

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo - MOVA-SP, herdeiro da tradição do movimento de educação popular, conseguiu a façanha de reunir uma centena de movimentos populares que até então trabalhavam isoladamente e construiu uma forma particular de parceria entre Estado e Sociedade Civil, não apenas administrativo-financeira, mas também político-pedagógica. O processo de construção foi fundado em valores que resultou no aprofundamento de uma nova cultura política para a qual a educação é um instrumento fundamental (PONTUAL apud GADOTTI, 1996, p. 25).

Torres (1988, p. 83) assinala a importância da criação de foros e instâncias adequadas para discussão sobre a EP, “da qual participem tanto ‘teóricos’ como ‘práticos’, educadores de

³⁴ Principalmente se a proposta se basear numa formação continuada em serviço como a que tem acontecido aqui no DF, através do PIE, numa parceria entre UnB e Secretaria de Educação.

base e quadros intermediários, instituições de apoio e organizações populares, e que integre especialistas de outros campos, a fim de enriquecer e renovar o setor”.

Nesse sentido, a Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado – FIDENE, entidade mantenedora da Universidade de Ijuí, RS (Unijuí) promoveu, na década de 1980, alguns eventos entre instituições e movimentos sociais atuantes no noroeste do estado do RS. Tais movimentos manifestaram a necessidade de construir um espaço de debate e formação permanente. Nascia o Seminário Permanente de Educação Popular, com o objetivo de criar espaços que privilegiem a reflexão da prática de experiências de EP (FLEURI, 2002).

A Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul organizou a política pública de EJA numa perspectiva também de parceria. *A Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do RS* (2000, p.48) destaca a importância de inserção desta modalidade educativa na reflexão junto às escolas da rede estadual, municipal, privadas e nas experiências dos movimentos sociais. “A EJA, mais que ir além da Educação Formal, deve incorporar as práticas e os saberes construídos no cotidiano, assumindo a educação não-formal, quase sempre desenvolvida nos movimentos populares e organizações sociais”.

Outro espaço/tempo que as educadoras populares têm como fonte de formação é o Fórum de EJA, representado pelos fóruns regionais que anualmente organizam o Fórum de Educação Básica de EJA – ENEJA. Aqui em Brasília o Grupo de Trabalho Pró-alfabetização do Distrito Federal e entorno - GTPA é um deles, que procura, num processo semelhante de inclusão, abrir espaço para as entidades de base popular nas discussões realizadas, pressionando o governo local a também se posicionar assim.

De acordo com o Documento Síntese do IV ENEJA - 2004, os Fóruns, como movimento social, chamam para si a assunção da tarefa política de pressão junto ao Governo Federal, no sentido de assegurar recursos necessários para efetivar as ações dos programas nacionais de alfabetização na perspectiva da educação continuada ao longo da vida.

Relevante ainda na definição política de programas é a formação continuada de educadores, pelo indispensável papel que exercem no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conseqüentes com os fundamentos dos processos de aprender a ler e a escrever. As concepções dos educadores sobre o que é alfabetizar podem significar um diferencial positivo tanto nessas práticas, quanto no desenvolvimento de programas (2004 p. 9)

Em carta encaminhada ao Ministro da Educação Tarso Genro pelo MOVA-BRASIL, em 2004 com o propósito de estreitamento da parceria, alguns fundamentos da formação de

educadoras populares são destacados, como a formação pautada no diálogo; na articulação teórico-prática no início e ao longo do ato educativo; no resgate histórico da trajetória da EP e da EJA e na base política que promova a análise da conjuntura política-econômica-social.

[...] é fundamental o compromisso ético-político-pedagógico do educador popular e demais sujeitos envolvidos no processo (coordenadore(as)/supervisore(as), equipe técnico-pedagógica) com os/as educandos/as, com o Movimento Popular, sendo um/a permanente pesquisador/a, na construção, organização, desenvolvimento e avaliação do currículo, que se volte para a realidade dos/as educandos/as [...] é de suma importância a garantia de material didático e de apoio pedagógico, de qualidade, para a formação dos/as educadores/as populares e a realização dos trabalhos [...]

A seguir, tratarei do campo da EP que trabalha com a educação de pessoas jovens e adultas com maior profundidade.

1.3 Re-conhecendo a Educação Popular

O essencial não é o que foi feito do homem, mas o que ele faz daquilo que fizeram dele. O que foi feito dele são as estruturas, os conjuntos significantes estudados pelas ciências humanas. O que ele faz é a sua própria história, a superação real dessas estruturas numa práxis totalizadora.

Jean-Paul Sartre

A visão de mundo, defendida por Sartre, parece retratar com muita propriedade um dos princípios da Educação Popular, segundo Paulo Freire. Tentemos esclarecer mais tais princípios.

Compreendendo o conceito de EP

O conceito de Educação Popular varia de acordo com a análise que se faz do assunto. Segundo Torres (1988), quando buscamos o significado de Educação Popular, encontramos um conjunto interessante de definições, mas se nos detivermos em como se tem feito a EP atualmente, outros seriam os significados encontrados. Achei interessante essa preocupação de se tentar desromantizar a EP. De fato, se fizermos uma pesquisa poderemos encontrar diferentes concepções de como entendê-la e fazê-la. Concordo com a autora quando assinala que a EP requer mística e não mistificadores.

Como Carlos Rodrigues Brandão assinala, 'um dos maiores problemas da Educação Popular é o fato de que ela necessariamente se recobre de mitos que ocultam sua própria realidade', desvelar estes mitos e combatê-los, no próprio terreno da EP, é uma

tarifa fundamental que atinge a todos nós que estamos envolvidos com ela. Qual melhor antídoto contra os mitos e a mistificação que o desenvolvimento deste espírito crítico, aberto ao debate, e a confrontação que a própria EP intui como chave para o desenvolvimento de uma educação e uma sociedade diferentes? (TORRES, 1988, p. 13-14).

A questão que se coloca é de grande importância para desencadear discussões entre as educadoras populares e aqueles que por ela transitam, sejam gestores, assessores, formadores, porta-vozes de programas, de ONG e do próprio Estado. Mas, me pergunto se essa análise não seria também fundamental para a Educação Formal. Aliás, como já apontou Freire (1996b), tentar diminuir a distância entre o que se fala e o que se faz é uma tarefa extremamente difícil e delicada. Requer um movimento de reflexão contínuo sobre seus fazeres e não-fazeres. Requer um entendimento profundo do seu *eu*, das suas limitações, da sua subjetividade, que humana é e sempre será paradoxal, contraditória. Situando-me nas contradições, que também figuram como uma grande preocupação nesta pesquisa, visto que estaremos fazendo a análise entre discurso e prática, penso que elas são não apenas constituintes próprias da humanidade, mas também, ponto de partida para o processo educativo, para superação e para o crescimento. Afinal, o que seríamos sem nossas contradições?

A esse respeito ainda, é muito claro que não só a Educação necessita dessa reflexão. Se cada profissional repensar sua prática à luz do seu discurso em confronto com os demais encontrados na bibliografia da sua área, perceberá quão longe se encontra do idealizado por si e socialmente.

Voltemos à Educação Popular. Analisando o que Torres (1988) pesquisou em diferentes autores acerca do que se tem dito sobre o que pode ser a EP, identificamos:

Nos encontramos frente a uma modalidade de trabalho pedagógico cujas aparentes contradições desafiam qualquer tipo de explicação. Frente à necessidade de compreendê-la, os que transitam entre o ofício e a teoria sentem-se obrigados a fazer difíceis exercícios de conceituação, devido à sua particular existência por se deixar definir (BRANDÃO, 1986, p.9-10).

Educação Popular pode referir-se a processos reais, portanto contraditórios e opostos, como também significar modelos de ação que respondem a interesses diferentes, senão contrários e antagônicos. Isto nos leva a concluir que não existe nem pode existir um significado universal para a expressão 'Educação Popular'; seu significado deverá ser precisado a partir de suas implicações e determinações políticas (PINTO, 1984, p. 97,98).

É muito difícil definir educação popular, principalmente por ser ela uma prática muito rica, muito diversa, e que nem sempre temos tido possibilidades de refleti-la e meditá-la (MILOS, 1987, p.30).

É-nos confirmada a dificuldade de chegar a formular uma única definição da Educação Popular; ela está se definindo e seguirá se fazendo num processo de busca que se

desenvolve em cenários muito diferentes e animados por necessidades específicas (Memoria del II Encuentro de Educación Popular de América Latina y el Caribe, 1987, p, 7).

Trata-se de chegar a precisar uma concepção de educação popular que não pretenda ser rígida e universal em sua formulação, mas que sirva como um guia para a ação, orientando dessa maneira particular – e inclusive distinta – as diferentes atividades educativas. Por isso, cremos que, é a sistematização e a teorização das experiências, o que nos permitirá uma concepção global que deverá ir encontrando sua definição concreta e prática em cada realidade particular em cada momento histórico específico (JARA, 1984, p.4).

Na realidade uma ‘definição acabada’ poderia acabar com a própria educação popular, já que um de seus princípios centrais é o de que ela não se define ‘a partir de si mesma’, mas segundo a estratégia que uma luta libertadora propõe em cada uma de suas etapas (BARREIRO, 1985, p.26).

Os conceitos apresentados figuram mais como uma indefinição do que propriamente uma definição. Por isso acrescento a eles, outro conceito:

Educação popular refere-se a uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de ‘educação popular’ visam o desenvolvimento de habilidades básicas, como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa. Em geral, seguindo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como o método dialógico, por exemplo – que não reproduzam, eles próprios, relações sociais de dominação (SILVA apud BRANDÃO, 2002, p. 130).

Porém, a respeito dessa indefinição do que possa ser educação popular, Gohn (2001) apresenta uma reflexão de ordem mais conjuntural e que se faz bastante pertinente. Apresenta uma educação popular inserida em um contexto de mudanças macro, onde esta procura organizar-se mediante os novos desenhos sociais. Para a autora o ciclo de acontecimentos referentes a reformas e propostas educacionais se relaciona “a períodos de crise na economia, de redefinição do modelo de acumulação vigente e de constituição de novos atores sociais como sujeitos da cena política nacional” (p. 7).

Desse modo, pensar em EP, hoje, é pensá-la com o entendimento de sua gênese, o seu papel ao longo da história brasileira e sua função pelo que hoje tem construído em articulação aos colocados pela sociedade. É dentro desse contexto que este trabalho sustenta o conceito de Educação Popular.

Mudança de paradigma na EP

Gohn (2001) apresenta, ainda, uma reflexão em que desenvolve uma nova conceituação sobre a Educação Popular a partir da percepção de uma mudança paradigmática ocorrida após a

década de 1990. Abaixo apresento um quadro-resumo³⁵ que sistematizei a partir de suas reflexões sobre o tema:

Quadro 1. Mudança paradigmática na Educação Popular.

Antes da década de 1990	Após a década de 1990
Objetivos centrados mais no contexto geral, na política, na estrutura da sociedade: desenvolver nas classes mais desfavorecidas da sociedade capacidades necessárias para a sobrevivência dentro da ordem social existente, incluindo a alfabetização em sua dimensão mais política no sentido da pedagogia de Paulo Freire.	Mudanças nas práticas cotidianas através do desenvolvimento de temas relacionados a educação: ambiental; sanitária, sexual, sobre o patrimônio histórico cultural; para a cidadania; de minorias; de convivência em locais públicos; de resgate de cultura popular e artesanato; o de resgate de Medicina Popular; para o trabalho e geração de renda e educação digital.
Ênfase quase exclusiva no processo do diálogo, ignorando-se outras formas de relações que se desenvolvem fora do nível argumentativo, como as emocionais e as afetivas.	A EP deve gerar uma nova individualidade nas pessoas de forma a prepará-las melhor para enfrentarem a nova realidade do novo milênio.
Negação do Estado e atuação à margem das práticas oficiais, desenvolvendo um sistema alternativo e paralelo, de educação para o país, enquanto método, metodologias e práticas.	O Estado é um novo ator a entrar em cena ³⁶ . Revisão crítica das posturas negativistas da EP em relação ao Estado, e análise de seu papel como mediador na sociedade, caráter público, papel na gestão dos serviços e equipamentos públicos.
Natureza essencialmente sociopolítica porque ela era um instrumento de mobilização e organização popular.	O processo de formação deve ter quatro objetivos estratégicos, que se constituem em <i>pilares</i> que prepare para o mundo moderno: ser, conhecer, conviver e fazer.
Uso do método basicamente na EJA.	Uso do método em programas sobre meio ambiente; junto às mulheres (saúde, sexualidade; papel); programas socioeducativos contra a violência e discriminação;
O processo de EP quer gerar o pensar, o refletir criticamente para um processo de lutas – no sentido de embates político-ideológicos contra uma dada ordem sócio-política.	O processo de EP define-se pela luta por sobrevivência: aprender a gerar renda, a se inserir numa economia desregulamentada, em mercado de trabalho sem direitos sociais.
A idéia central do método dialógico baseia-	O diálogo deve ser visto como um jogo de

³⁵ Embora tenha a clareza dos limites de um quadro temático, apresento-o como forma de uma aproximação inicial ao tema.

³⁶ Vale lembrar que a interação EP x Estado ocorreu nos anos 60 no Brasil produzindo mudanças em ambas as partes.

Antes da década de 1990	Após a década de 1990
se em um plano no qual o conhecimento advinha basicamente das experiências passadas dos educandos e em suas idéias, de forma quase automática, sem considerar as reelaborações.	forças, em conflito e em acomodação, confrontação e acordo, como uma relação social que sustenta os processos comunicativos que ocorrem no desenvolvimento de um projeto educativo.
<i>Informalização</i> da EP	Necessidade imperiosa à profissionalização da EP: relações de trabalho formalizadas, pessoal qualificado e mais investimentos na formação da educadora popular.
A EP desenvolve-se em nível micro, tendo pouco destaque, é algo alternativo, marginal à política estatal.	A EP ganha espaço na sociedade devido à notoriedade dada à educação, decorrente do elevado grau de competitividade imposto pela globalização. A EP ganha centralidade nas políticas sociais, alterando sua natureza: práticas mais legalistas e inclusivas dos marginalizados do sistema econômico.
Há algo a ser criado, a partir da animação de uma educadora ou o facilitadora, em termos de uma politização que desperte nova visão de mundo do(a) educando(a), através da análise oprimido x opressor.	Há um conteúdo a ser repassado de forma competente, que deve gerar uma reação nos indivíduos de forma que ele confronte o recebido com o que possui, de sua experiência anterior e visão de mundo.
Os sujeitos que trabalham na EP são cidadãos militantes que atuam junto a movimentos sociais assessorados por ONG do período.	Os sujeitos da EP se transformam em clientes de políticas públicas administradas pelas entidades do terceiro setor

A autora relaciona essas mudanças a aspectos de ordem externa, como a própria mudança nos modos de relação na sociedade diante das transformações que ela vem sofrendo como também a fatores internos aos próprios movimentos que também refletem o desenvolvimento dessa crise. É o *campo* em movimento:

Na realidade, a crise atual dos movimentos é o acirramento de um processo que se instaurou ao final dos anos 80, fruto de problemas que os movimentos já carregavam em seu bojo. Algumas lideranças ou assessorias dos movimentos populares têm atribuído como causas básicas da atual crise fatores de ordem externa ao movimento, a saber: a crise econômica do país, o desemprego, as políticas neoliberais, a queda do leste europeu, a crise das utopias, a descrença na política e na ação do Estado etc. Sem dúvida, todos esses fatores têm um papel importante no cenário da crise, mas a própria compreensão deste papel passa, necessariamente, pela análise de alguns fatores internos aos movimentos. A meu ver é no interior dos próprios movimentos que encontramos as principais explicações para a crise (GOHN, 2001, pp. 102-103).

Algumas dessas explicações, segundo a autora, passam pela dependência dos movimentos populares no desenvolvimento de projetos políticos. Nos anos 1980, a maioria dos

movimentos populares dependia de assessorias externas, sendo conduzidos por projetos de outras instituições, como por exemplo, por partidos políticos e pela Igreja Católica. “Após a constituinte, a maioria dos movimentos desmobilizou-se. Algumas de suas lideranças se dirigiram para partidos políticos, ou para cargos nas administrações públicas (onde se instalaram administrações populares), ou por indicações para concorrerem a cargos eletivos.

De todo modo, a autora acredita que “a crise é parcial”. Primeiro porque ela está instalada nos movimentos, mais precisamente de ordem popular³⁷. E segundo, porque uma das características básicas do movimento social, popular ou não, é seu fluxo e refluxo. Eles não constituem instituições, embora se materializem em alguma organização, essa situação é uma provisoriedade, visto que a organização pode morrer, mas a idéia geradora certamente persistirá gerando o renascimento do movimento em outro contexto.

A EP e o meio ambiente

Parece-me que um dos contextos que começam a se configurar como Educação Popular tem sido os movimentos relacionados ao meio ambiente. De fato, o próprio amadurecimento feito sobre a questão ambiental parece-se um pouco com o realizado na EP.

Por exemplo, quando se muda o paradigma de *erradicação do analfabetismo* para *superação do analfabetismo* e de *Combate à seca* para *Convivência com o semi-árido*³⁸ parece existir um movimento paralelo de respeito a uma situação cujos limites atuais são resultado de um processo histórico que tem levado ao exílio milhares de brasileiros (as); seja através da expulsão de sua terra natal, seja da expulsão de seu espaço de cidadão. Penso existir um grande laço que começa a unir EP e educação ambiental.

Por um lado, esse tipo de educação que começa a configurar-se é positivo para a sustentação de que é possível, por exemplo, a convivência no sertão mesmo diante dos limites reais ali existentes. Como exemplo, os trabalhos que começam a ser desenvolvidos no interior do Nordeste de construção comunitária de cisternas pluviais, paralelos com a conscientização

³⁷ “Os movimentos ecológicos, ao contrário, não estão em crise. Estão em ascensão. São certamente, umas das grandes frentes de mobilização no século XXI” (GOHN, 2001,p.101).

³⁸ Para aprofundamento, ver Silva, R. M.A. (2003). Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semi-árido. **Sociedade e Estado**. Vol. 18 n.1/2 jan./dez. 2003. p: 361-385.

sobre os problemas reais ali existentes, como a vigência de uma política coronelista e exploradora. Essa ação pode permitir a reconstrução de um novo sertão e evitar a migração destes que têm cada vez mais sido vítimas desse sistema produtor de miséria e sofrimento.

Ao participar de processos de formação continuada com educadoras populares no DF, percebe-se uma grande maioria de nordestinas. Escutar as histórias de vida dessas educadoras, compreender seu percurso no espaço e no tempo tem sido uma experiência inominável. Migração e exílio muitas vezes se confundem.

Pelizzoli (1999), ao fazer uma análise do que vem sendo a nossa ação no mundo, pergunta-nos:

Que ética permeou-nos até então? Uma ética antropocêntrica que é legitimadora de um contrato social excludente – homem X homem, todos os homens X natureza. Nesta ética – a educação centrou-se no habitus e potencialização destes valores – tem-se como pano de fundo a autonomia e poder de um pseudo-sujeito evadido do seu ambiente – dada num escopo individualizado, não integrado, que se mescla a uma prática de conhecimento objetificante. Em poucas palavras: o homem estaria construindo a sua emancipação às custas da depleção da natureza e do Outro (p.138)

Pensar a Educação Popular hoje é refletir sobre a relação humana que temos travado, historicamente, contra o meio (natural e o social). Na verdade, por muito tempo essa reflexão já vem sendo feita não só pela Educação Popular como em quase todas as instâncias da sociedade. No entanto, existe uma grande diferença entre as idéias que fazemos acerca dessas relações e nossas ações para com elas. Percebemos que a consciência ambiental começa a esboçar alguma consistência, mas

[...] isto contudo não nos autoriza a restar no despreparo, a não sairmos de nossos nichos e a não buscarmos referenciais de leitura de nossa realidade de forma altamente crítica; igualmente a busca de um referencial ético claro, que consiga perpassar o fio vermelho da história da cultura e pensamento do Ocidente capitalista e o seu atual estágio de precipitação desagregadora na pós-modernidade e na barbárie social e ambiental. Isto deve dar-se em conjunção com o acompanhamento concreto aos movimentos de “contracultura”, organizações que lutam em seus diversos campos em torno do novo paradigma (holístico, ecológico, fraterno, ético-político...); a participação efetiva e interconectada nesta grande resposta à crise de nosso tempo é imprescindível (PELIZZOLI, 1999, p.151).

Nas discussões sobre educação ambiental, tenho visto a opção clara de que a educação se faz na ação. Entre os cursos de educação ambiental, entendo que os melhores resultados associam-se àqueles voltados para a transformação social. Aqueles que têm feito a opção pela investigação dos problemas da comunidade em comunidade e a construção conjunta de formas de ação para a superação dos problemas encontrados. Esta foi uma das experiências que tive com a EP que também me proporcionou uma leitura mais vasta sobre a Educação, de um modo

geral, e sobre a minha própria visão de mundo. Aliás, falar em Educação ambiental parece ser um reducionismo se levarmos em consideração uma Educação que se comprometa com o mundo social e natural e com a realização de trabalhos socialmente úteis. Ela é intrínseca à idéia de uma formação humana emancipatória.

A EP e a construção de um conceito

Refletir sobre o processo de constituição da EP traz a tona vários questionamentos: como ela tem se apresentado aqui no DF, em relação, mais especificamente, ao seu trabalho junto à alfabetização? Quais têm sido as organizações que têm desenvolvido essas ações? Quem tem financiado, coordenado essas ações? Quais as organizações que têm desenvolvido a formação das educadoras populares? Qual tem sido a importância dessas formações para o desenvolvimento das ações dessas educadoras? Mesmo que a definição do objeto desta pesquisa tenha promovido recortes, possivelmente, algumas destas questões só serão tocadas, mesmo que para desencadear outras investigações.

Penso ser necessário fazer mais uma consideração sobre a definição de EP. Muitas têm sido as confusões que se criam diante dos termos: movimentos sociais, EP, educação formal, educação não-formal, educação informal. Procedo, abaixo, a uma tentativa de distinção desses termos.

Gohn (2001) parte do pressuposto de que os movimentos sociais populares são formas renovadas de Educação Popular. Parece-me bastante pertinente essa afirmação. Poderemos entender que está havendo um alargamento na compreensão do que venha a ser alfabetização? Freire, em toda sua obra, deixou muito evidente o caráter político da alfabetização, sua importância social... Será que finalmente conseguimos entender o que ele vinha nos falando, agregando a este fazer outros universos tão importantes? Alfabetização ambiental, alfabetização das diferenças, alfabetização sexual, alfabetização corporal³⁹... Não serão fazeres e saberes também importantes para a leitura de mundo? Espero que esse movimento não acabe por

³⁹ Considero esses termos apenas como uma provocação, pois eles encerram em si o mesmo reducionismo já apontado em relação à educação ambiental. Uma educação para a vida, na vida, não pode negar-se a tratar das questões recorrentes no mundo social e natural.

departamentalizar essas áreas, fazendo o movimento inverso ao do que vem sendo perseguido pela educação formal, e por vezes já tão bem realizado pela Educação Popular.

Redimensionando o conceito de Educação Popular, alguns autores não fazem uma separação entre esta, a educação informal e educação não formal, como é o caso de Costa apud Brandão (2002) que considera que a EP é, muitas vezes, confundida com educação informal ou não formal, por não ser referida ao sistema escolar formal, o que é um reducionismo, pois não se considera as diversas iniciativas escolares que têm procurado construir uma educação crítica, voltada para a autonomia e responsabilidade de seus alunos e alunas. Nesse, sentido, “pode-se considerar que a expressão ‘educação popular’ designa uma proposta de educação, uma intenção, uma diretriz, um rumo – que se realiza em diversas atividades, formais ou informais” (pp. 166-167). Brandão (2002) concorda com a autora e acredita que

a educação popular não é uma ‘escola’ pedagógica, nem é a proposta datada e situada em um tempo específico das idéias e das práticas pedagógicas. Ela é isto, uma vocação da educação. É uma investidura do sentido social do trabalho do educador. Ela emerge, e não apenas ela, toda a vez em que um “caminho” dado à educação surge como algo novo, como algo emergente, como uma experiência liminar e, sem dúvida alguma, contestatória. Mas nem sempre o que é ‘isto’, na educação, pode ser identificado como educação popular (p. 167).

Ainda não estou convencida de que seja possível realizar EP dentro de uma instituição formal. Penso que posso, como educadora, acreditando nas perspectivas que me abrem através da consciência do que foi feito historicamente pela Educação Popular, do que pude ler nos escritos de Paulo Freire e outros, desenhar minha postura pedagógica conforme esses parâmetros, mas a estrutura institucional, certamente me impedirá de algumas ações e realizações devido a questões de ordem burocráticas, ideológicas, autoritárias e ‘caducas’ em si inscritas.

Brandão (2002) é um autor de peso na Educação Popular, possuindo uma longa caminhada no campo. Ele apresenta algumas idéias e princípios interessantes para “pensar uma educação destinada a formar pessoas com uma vocação cidadã”. Destaco algumas:

- tornar o saber e a sua criação como um valor fundador da experiência humana;
- tornar a educação a razão de ser de si mesma;
- re-entrar a educação no desenvolvimento humano e não no econômico;
- criar e consolidar uma educação dialógica;

- estender a educação por toda a vida;
- tornar a educação uma experiência de vocação multicultural;
- realizar uma educação que dê preferência a favor dos pobres, dos excluídos;
- ser uma educação aberta à aventura de desafiar-se continuamente a novas construções;
- ser uma educação voltada amorosamente à vida, à humanidade, ao planeta Terra.

Outra questão que se coloca ainda na definição do que seja Educação Popular hoje, seria, como faz Brandão (2002), perguntar-se: “quais as educações disponíveis para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos reconhecidos de algum modo pertencentes a ‘classes’, ‘camadas’, ‘segmentos’ ou ‘culturas’ populares hoje, no Brasil?” (p. 169) Segundo o autor, essas pessoas podem cursar a escola pública, se inserir quando pessoas jovens e adultas em programas de alfabetização provisórios ou permanentes, públicos ou particulares. Mas não haverá uma diferença essencial entre os modelos de ação pedagógica? Será que em um projeto de origem empresarial existe a intenção de criar uma interação que envolva a distribuição do poder de decisão, de partilha de idéias e de propostas a respeito do encaminhamento dos trabalhos, ou da própria organização pedagógica? Segundo Brandão (2002), isto tem sido feito pela EP, quando esta toma seus sujeitos-educandos como atores ativos de um trabalho que envolve ensinar e aprender.

Assim, a educação popular pretende associar o ser dirigida a pessoas do povo (os quase todos de quem somos nós, no Brasil, não esquecer), ao ser uma educação que pergunta a estas pessoas quem elas são. Que se abre a ouvi-las dizer como elas desejam e não-desejam ser; em que mundo querem viver; a que mundo de vida social estão dispostas a serem preparadas para preservar, criar ou transformar (BRANDÃO, 2002, p.174).

Se analisarmos a trajetória dos movimentos sociais no Brasil, penso que poderemos não só escutar os desejos que o povo brasileiro tem manifestado historicamente, como também a importância da sua voz e ação para a constituição da cidadania contemporânea.

Paludo (2001, p. 34), utilizando alguns autores nos diz quem as identidades populares

[...] são identidades de emergência (SALAZAR, 1990) e iniciam, no Brasil, sua constituição sob o signo da violência segregadora. A continuidade de sua emergência, na República, processa-se pela segregação, forjando-se na luta individual e coletiva contra esta segregação. As identidades populares carregam a marca da exploração e exclusão econômica, da discriminação cultural e da dominação política. Carregam, também, a marca do conformismo de quem já perdeu a esperança e a marca do desejo

de uma vida melhor, do inconformismo e da resistência que travam em busca de sua sobrevivência e humanização (CHAUÍ, 1986).

A par de suas próprias contradições - ao lutarem para sua integração, ao subverterem a ordem em busca do desejo de uma nova ordem, ao praticarem a desobediência e rebelarem-se pela solidariedade que comungam, ao alertarem a sociedade pelo que denunciam e anunciam individual e coletivamente - estas entidades possuem o potencial de humanização da sociedade e de refundação social (PALUDO, 2001). É preciso voltar no tempo para compreender como aconteceu essa história.

Um pouco de história

Como a sociedade tem se organizado em termos de Educação, e mais especificamente, em termos de alfabetização? Conforme já destacado, existe uma lei que afirma é obrigação do Estado oferecer escola para todos, no entanto, amargamos o número de 16,3 milhões de pessoas jovens e adultas analfabetas de quinze anos ou mais (INAF 2001). Numa perspectiva histórica, o fenômeno do analfabetismo como problema é relativamente recente no Brasil⁴⁰, a porcentagem do analfabetismo tem caído, muito embora o aumento da população esteja acelerando significativamente. Como entender a complexidade de fatos que contribuíram para o perfil de sociedade desigual que construímos?

A partir dos estudos feitos por Gohn (1995 e 2000) e Freire (1989) apresento uma síntese para compreender o fenômeno da exclusão numa perspectiva histórica e a importância da EJA como um espaço de democratização dos saberes.

Gohn (1995) faz uma discussão interessante quando reconhece a importância dos movimentos e lutas sociais para a constituição da cidadania brasileira. A autora revisita a história procurando destacar alguns movimentos sociais que, por muito tempo, foram excluídos⁴¹ do currículo escolar que, ao apontar honrarias a supostos heróis devido a mudanças sociais conquistadas, excluía aqueles que não participavam das camadas médias e altas da sociedade e do poder político do Estado.

⁴⁰ “Só no final do Império, com a Lei Saraiva, de 1882, o fato de a maioria da população brasileira não saber ler e escrever passou a constituir problema. E um problema político, estreitamente ligado à questão do acesso ao voto” (PAIVA apud FERRARO, 2003, P.197)

⁴¹ “Movimentos populares liderados por homens do povo, como a reação indígena, os quilombos... foram praticamente expulsos ou escondidos da nossa história” (ANDRADE, apud GOHN, 1995)

Para tal, apresenta a trajetória de alguns movimentos que foram se constituindo ao longo da História. Para a autora, fazer o resgate histórico das ações de diferentes classes e categorias sociais na luta pela conquista de seus direitos ou contra as injustiças sociais é entender que estas foram elementos constituintes da cidadania política dos brasileiros, portanto, tirá-los da marginalidade se faz mais que necessário. Com esse olhar apresento nas próximas páginas uma breve viagem no tempo para entender e construir o conceito de EP e de EJA, a partir da sua gênese, partindo do pressuposto colocado por Cambi (1999, p. 37) de que a história é um organismo, o que aconteceu condiciona o que vai acontecer,

[...] assim, a partir do presente [...] deve-se remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não-linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido. O processo feito de rupturas e de desvios, de inversões e de bloqueios, de possibilidades não-maturadas e expectativas não-realizadas; o sentido referente ao ponto de vista de quem observa, e, portanto, ligado à interpretação: nunca dado pelos “fatos”, mas sempre construído nos e por meio dos “fatos”, precário e sub judice.

Freire (2001a) traz em seu livro “Analfabetismo no Brasil” uma interessante imagem onde relaciona o analfabetismo à interdição do corpo a que a nossa nação foi submetida desde o Brasil Colônia. A esse respeito, procura demonstrar para aqueles que ainda não quiseram entender que, estar sendo analfabeto é o estado daquele que há anos se tem retirado o direito de ser: ser índio, ser negro, ser mulher, ser diferente. Inicialmente essa interdição se deu com a não permissão de cidadania a estes sujeitos e, conseqüentemente a coibição do seu ingresso na escola.

Relata, ainda, que até 1549 não havia nenhuma preocupação com a educação escolarizada no Brasil. Porém, a partir desta data, a fim de controlar a população nativa e os filhos dos colonos, pensou-se em uma educação que pudesse domesticar e submetê-la aos desígnios da coroa, o que foi feito a partir da educação repressora dos jesuítas. Através da Companhia de Jesus, os jesuítas iniciam o primeiro modelo de educação institucionalizada no Brasil, de dominação e interdição do corpo através de grande repressão cultural e religiosa.

Como resistência, aos índios, que nessa época eram escravizados, não restava outra opção que não fosse a fuga e a negação em aprender. Em virtude disso, em 1570 a educação é repensada, tornando-se mais universal e dirigida basicamente para os filhos dos colonos brancos. Em 1599 é elaborado um plano educacional conhecido como *Ratio Studiorum*, para o bom funcionamento dos colégios, muito detalhista em suas normas e conteúdos, disciplinas, textos, metodologias, porém sem coerência externa, visto que era válida para todo aluno de

qualquer procedência e em qualquer época. Fernando de Azevedo acredita que a ação pedagógica desenvolvida pelos jesuítas contribuiu para o estabelecimento de uma unidade espiritual que solidificou “uma base ideológica, lingüística, religiosa e cultural” (1963, p. 534) no Brasil.

Segundo Gohn (1995), até 1710 as escolas estavam sob a direção dos jesuítas ou de seus discípulos, o governo central nada regulamentava, apenas incubia-se de assegurar a posse e o domínio do país. Isso significou que o povo tinha que construir suas próprias condições de sobrevivência no meio urbano (abrindo ruas, conservando-as, construindo muros) e pagar altos impostos ao fisco, sem que houvesse nenhuma contrapartida. O resultado disto foi a aprendizagem da necessidade de resistir, não pagando taxas, burlando a lei. “Não havia direitos ou Poder da Justiça para socorrer. Daí a desconfiança e a busca de estratégias de ‘dar-se um jeito’” (GOHN, 1995, p. 179).

Era grande a orfandade que o povo sofria ao viver nessa época: sem espaço de escuta e de possibilidade de posicionar-se seja na escola seja fora dela. A forma de resistência ganha forma em um estilo que marcou a nossa brasilidade. Vimos desde então dando um jeitinho nas mais diversas situações em que nos encontramos, dentre elas, nas próprias situações escolares que acabaram por receber grande contribuição da prática pedagógica dos jesuítas. Segundo Freire (2001a, p.46), quando expulsos, em 1759, os jesuítas nos deixaram um ensino – qualificado como humanista-clássico – de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo que estimulava a emulação através de prêmios e castigos.

Enclausurando os alunos em preceitos e preconceitos católicos, inibiu-os de uma leitura do mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, elites capazes de reproduzir ‘cristãmente’ a sociedade perversa dos contrastes e discrepâncias, dos que tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e das interdições do corpo. Inauguraram o analfabetismo no Brasil.

Mais que o analfabetismo, essa ideologia inaugurou uma escola produtora de corpos cadernos⁴², de grandes cabeças, de alunos andando em fila, com o rosto mascarado e desfiguradamente igual, em direção a um grande funil que os transformará em uma massa

⁴² A esse respeito ver Fernández (1991, p. 63 e 64)

homogênea, uma razão que servirá para alimentar o modelo da sociedade vigente, imagem brilhantemente mostrada no filme *The Wall*⁴³.

Sobre a expulsão dos jesuítas do Brasil, Freire (2001a) comenta a conseqüente desestruturação da organização escolar vigente, o que significou um retrocesso para nós. A partir daí ficamos sem escolas por um período de 13 anos e inauguramos as “aulas avulsas” no lugar dos cursos seriados dos jesuítas. Houve, ainda, a oficialização do ensino como função do Estado português no Brasil e um ponto altamente positivo: a valorização e o estudo *da e na* língua portuguesa ao invés do latim. Gohn (1995) salienta que, nessa época, não havia uma relação civilizada, democrática entre povo e governo. Este controlava a população por meio do fisco e da punição. Tal fato foi gerando a cultura da desconfiança e medo do poder público, descrença de sua função de justiça. Tentar sobreviver era a ordem do dia. Daí decorre uma forma de relação com a coisa pública muito visível até hoje: o público não se relacionava com o cidadão, mas sim com o poder público, este, visto como uma ameaça à vida do *cidadão*.

Na constituição da brasilidade soma-se o *dar um jeitinho* à construção do conceito do público como algo desligado e distante. E, coincidência ou não, a escola pública nasceu nesse mesmo período.

Com os ideais de liberdade, fraternidade e igualdade que se figuravam com a Revolução Francesa (1789), iniciou-se um processo de revisão dos direitos humanos, revisão do próprio conceito de cidadania. Não podemos negar que a sociedade começou a se abrir para estes “novos” membros con-cidadãos e aos poucos também o faz a escola.

Freire (2001a) afirma que com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, tornou-se necessário qualificar pessoal para poder servir aos novos 15.000 habitantes da nova sede do Reino. Este fato acarretou o crescimento quantitativo e qualitativo da escola. Foram criadas as cadeiras que, aos poucos, foram transformadas em cursos superiores de medicina, odontologia, cirurgia, engenharia, obstetrícia, agricultura.... Instituíam-se o ensino superior profissionalizante no Brasil. As aulas avulsas continuaram e as aulas de ler e escrever cresceram em número, visto que os serviços públicos foram ampliados. No entanto, contrariamente ao senso comum vigente, “[...] os professores eram mal remunerados e quase inexistentes [...] a educação escolar já era

⁴³ Musical de Roger Waters (integrante do grupo Pink Floyd) dirigido por Alan Parker, que possui inúmeras imagens interessantes para análise na Educação.

uma área desprestigiada. A profissão era exercida na grande maioria por amadores e práticos que pagavam taxas para obter licenças para trabalhar” (GOHN, 1995, p. 187).

Interessante notar que mesmo havendo um grande interesse do “Estado” pela educação, tal interesse não se configurava em prestígio na área. Cabe perguntar se tal situação é decorrente do caos instalado no Brasil com a vinda de tanta gente e à dificuldade de D. João VI em lidar com aquela realidade ou de uma opção consciente. Esse movimento me remete ao momento que vivemos com a posse do governo democrático e popular em 2002, quando o processo de reconstrução de uma Educação pretendida popular demorou a ser engatilhado. Terá sido o caos encontrado por ele ou por ele produzido? O que dificultou o desencadeamento desse processo? Acredito ainda que a *opção consciente* tem sido dificultada de ser colocada em prática devido a uma cultura já sedimentada de mais de 500 anos de *jeitinhos dados*, de públicos não nossos, e tantas outras contradições que precisamos ainda superar.

Segundo Freire (2001a), o período de 1808 a 1822 foi o início da instalação do aparato burocrático do Estado brasileiro e da educação escolar em decorrência deste. A esse respeito, muito embora se referindo a outro espaço/tempo, Illich (1973, p. 126) faz uma consideração bem interessante. Segundo ele, em qualquer lugar do mundo há um secreto currículo da escolarização que inicia o cidadão no mito de que as burocracias guiadas pelo conhecimento científico são eficientes e benévolas, desenvolvendo no aluno o hábito de um consumo contraproducente de serviços, de uma produção alienante, além da tolerância da dependência institucional e o reconhecimento das hierarquias intitucionais.

O secreto currículo faz tudo isso apesar dos esforços em contrário dos professores, não importando a ideologia que prevaleça. Em outras palavras, as escolas são fundamentalmente semelhantes em todos os países, sejam fascistas, democráticos ou socialistas, pequenos ou grandes, ricos ou pobres. Esta identidade do sistema escolar nos força a reconhecer a profunda identidade universal do mito, o modo de produção e o método de controle social, apesar da grande variedade de mitologias em que o mito é expresso. (ILLICH, 1973, p. 126)

Em 1822 foi proclamada nossa independência política, que na prática, não representou modificação radical significativa. Permaneceram a escravidão, o latifúndio e a monocultura para exportação. Acredito que, desde essa época, temos buscado conquistar a independência: da colônia portuguesa, da colônia americana... Talvez devamos mudar nossa estratégia e começar a pensar em uma forma possível para construir uma dependência coletiva e recíproca entre os países. Uma dependência vislumbrada numa forma de complementaridade que contribua para uma

maior autonomia de todos e para a construção de um mundo melhor. Ingenuidade? Sonho, esperança.

Em 1824, a constituição imperial, que incluía alguns preceitos educativos liberais que precisavam ser imitados, mesmo que apenas em lei, reservou a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Cabe ressaltar que ser cidadão na época, restringia-se aos sujeitos livres e libertos, o que excluía explicitamente os negros escravos e implicitamente as mulheres. A imposição de uma desigualdade mentirosa não poderia ter gerado senão desigualdade social, e, portanto, a antibeza no humano.

Fazendo uma análise mais ampliada, podemos entender que os fatos históricos devem ser analisados à luz dos limites do pensamento da época, mas que isso não exige a perversão daqueles que inventaram uma fraqueza para o outro em benefício próprio. “A proclamação da ‘necessidade’ de educação popular foi apenas uma farsa liberal, encenada em nome da ‘democracia’, pelos dominantes, para dissimular o jogo político que realizavam com vistas a garantir-lhes todos os direitos e privilégios” (FREIRE, 2001a, p. 52).

No primeiro Império, as escolas de primeiras letras eram reservadas para homens e o currículo indicava: ler, escrever, as quatro operações de aritmética e noções de geometria, proporção, decimais, gramática e princípios de moral cristã. A “cartilha” eram os textos da Constituição e de História do Brasil. Para a mulher, o currículo excluía a geometria e reduzia a aritmética às quatro operações, acrescentando prendas domésticas.

O método era lancasteriano, em que prevalecia a repetição. Mas há um fator que explica a baixa qualidade e oferta de ensino primário: política pública que relegava às províncias a legislação e organização dos ensinos primário e médio. Mediante escassez de recursos humanos e econômicos, não levaram adiante tais “direitos”. Situação parecida ocorreu com os municípios quando tiveram que se responsabilizar pela EJA, depois que ela foi suprimida da categoria de Ensino Fundamental, perdendo assim o direito de fazer parte do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério - FUNDEF. Hoje, com o encaminhamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, essa questão parece continuar sendo uma preocupação.

Segundo Freire (2001a), naquela época, a necessidade do ensino elementar era inexistente, visto que os padrões dominantes não precisavam ser inculcados ideologicamente.

Primeiro porque mais de 25% da população era escrava e segundo porque a produção, as relações sociais de produção e o modo de produção se faziam pela violência, pela própria escravidão legalizada. Quanto às escolas normais, os cursos de formação de magistério, de iniciativa das províncias, eram frágeis. Tiveram uma vida útil pequena, formando poucos professores. Já nessa época

[...] não havia formação profissional adequada para cuidar da alfabetização dentro do Estado Nacional brasileiro! A interdição do corpo da mulher, perceptível na sua ausência como aluna dessas escolas, é ao mesmo tempo, produto e fator gerador de uma sociedade autoritária e discriminatória e que, portanto, facilitava, senão propiciava, através da escassez de quem se habilitasse a lecionar, o analfabetismo. (p. 53)

Alguns resultados de relatórios foram feitos por ministros que cuidavam da educação no Império e, sintomaticamente, apresentavam algumas características que podem ser encontradas, hoje, nos diversos mecanismos de avaliação feitos pelo Estado: poucas escolas; mau resultado dos métodos; precariedade do ensino primário; ineficiência do ensino; da distribuição de livros e materiais escolares; baixa remuneração das professoras; falta de professoras para ensinar alguns conteúdos; habilitação melindrosa da professora... Ou seja, até meados do século XIX a instrução primária do povo era calamitosa...

A esse respeito, em 1879, Machado de Assis apud Freire (2001a) afirmou que a população não sabia ler: apenas 30% do povo brasileiro pode ler, 70% jaz em profunda ignorância, votando do mesmo modo que respira, sem saber porque nem o quê. A existência das instituições se deve para apenas os 30%. É realmente necessária uma reforma de ordem política.

Tal proposição será concretizada com o decreto nº 7.247 de 1879, apresentado por Leôncio de Carvalho que prevê a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino. Tal ensino previa a duração de 2h diárias no verão e 3 no inverno com as mesmas matérias do diurno. Tal decreto previa auxílio para entidades privadas que criassem essa modalidade de ensino. Instituiu-se o ensino supletivo.

Em 1882, Rui Barbosa apresentou o primeiro parecer sobre a reforma Leôncio de Carvalho, que segundo Freire (2001a) é o mais completo documento sobre o estado da educação primária imperial brasileira “[...] é realmente o estudo mais sério que já se fez no Brasil sobre o ensino normal e primário, merecedor, pois, de análise aprofundada e extensa” (p. 123). Alguns dados quantitativos contidos no parecer:

- População livre do Brasil: 8.419.672

- Nº de analfabetos (com mais de 6 anos) : 5.579.945, correspondendo a 78,11% da população
- Emprego de 1,99% do orçamento para a Educação

Em 1891, a constituição republicana retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução, condicionando ao mesmo tempo, o exercício do voto à alfabetização. Tal condicionamento era justificado como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras. Tal espírito liberal de transferir para o indivíduo a responsabilidade por sua própria educação e ascensão social se difundiu e até os dias de hoje observamos esse tipo de discurso que coloca na pessoa a razão de seu sucesso ou fracasso.

Gohn (1995) ressalta que com o fim do tráfico negreiro, em 1850, o modo de produção escravista é substituído pelo modo de produção capitalista dependente. Chegam os imigrantes (mão-de-obra assalariada), o café está em alta, enriquecendo a aristocracia agrária que precisa aplicar para produzir capital... Tudo isso acabou dinamizando a economia, fazendo surgir pequenas manufaturas e a urbanização.

Tais mudanças impulsionaram grandes reformas educacionais em quase todos os estados brasileiros. A partir de 1920, movimentos civis e oficiais se empenharam na luta contra o analfabetismo que era visto como um mal social, uma chaga. Tal pensamento só foi repensado a partir da década de 60, quando o adulto analfabeto não mais é visto como criança, incapaz e marginal. Durante esse período ainda acreditava-se na total desvinculação do analfabetismo das dimensões estruturais do sistema econômico, social e político do país.

Em 1931 foi instaurado o regime de série, começando-se a desenhar uma assimetria entre o ensino regular e o ensino supletivo. Em 1932 o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova exigiu e defendeu o direito ao ensino integral para todos e sua obrigatoriedade. Como fruto desse movimento, a constituição de 1934 reconheceu a importância da escola como um espaço de um projeto de sociedade democrática e, portanto, a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos e obedecer ao princípio do ensino primário integral, gratuito, obrigatório e extensivo às pessoas adultas.

Com o golpe instituindo o Estado Novo, a constituição de 1937 retrocedeu às conquistas legalmente alcançadas até então, deslocando a noção de direito para a de proteção e controle,

explicitando uma discriminação entre as elites intelectuais condutoras das massas e as classes menos favorecidas voltadas para o trabalho manual e com acesso mínimo à leitura e à escrita.

Em 1947, foi instaurado o Serviço de Educação de Adultos com o objetivo de reorientar e coordenar o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Sob a coordenação de Lourenço Filho, foi lançada uma campanha nacional em massa: Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, dirigida para o meio rural. Inicialmente previu a alfabetização em 3 meses e a condensação do curso primário em 2 períodos de sete meses. Depois, passou para uma etapa de “ação em profundidade”, dirigida para a capacitação profissional e o desenvolvimento da comunidade.

Os resultados foram significativos, mas, na década de 1950, o entusiasmo dos voluntários não se manteve. Um aspecto positivo da Campanha é que ela também deu lugar à conformação de um campo teórico-pedagógico, orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a EJA no Brasil (RIBEIRO in VÓVIO, MOURA E RIBEIRO, 2000). Em 1952 foi substituída pela Campanha Nacional de Educação Rural, extinta em 1963.

Merecem destaque, ainda, no final da década de 1950, as experiências educativas desenvolvidas pelas escolas radiofônicas nas arquidioceses de Natal e Aracaju que se estenderam e deram corpo ao MEB – Movimento de Educação de Base⁴⁴. Criado em 1961, em acordo celebrado entre a Igreja e o Estado, esse projeto social representou uma ação concreta frente às demandas de superação de desigualdades sociais e promoção da cidadania.

A ação de maior visibilidade do MEB refere-se à formação de lideranças e agentes de educação de base, através da alfabetização de pessoas jovens e adultas. Tal ação é fundamentada e operada no exercício da solidariedade e da ação voluntária, visto que, já há 42 anos, os desafios impostos pela realidade nacional apontavam para a superação da fome e da miséria e para a necessidade de democratização do acesso à educação, que buscasse incluir pessoas jovens e adultas sem escolarização nos processos de construção da democracia brasileira.

⁴⁴As informações sobre o MEB foram retiradas do seu site na internet: <http://www.meb.org.br/conhecaomeb/descricaoentidade/> e na Revista Alfabetização e Cidadania, nº. 5, da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil – RAAB.

Através da adoção da metodologia ver, julgar e agir, mais tarde aliada à filosofia de Paulo Freire, o MEB atuou prioritariamente no interior das regiões do Centro-Oeste, Norte e Nordeste, numa perspectiva de educação libertadora.

Desde que foi criada até os dias de hoje nega o caráter governamental de sua ação, posicionando-se como um setor intermediário entre o governo e organizações da sociedade civil, tendo apoiado diversas Frentes de alfabetização, até que em 1996 ampliou o trabalho de alfabetização através da implantação do Programa Alfabetizando em Parceria - PROMAP.

Atualmente, o MEB apresenta à sociedade brasileira um serviço de capacitação de agentes de educação de base que está sendo operacionalizado através de sua rede de dioceses e paróquias, aproveitando a estrutura montada em torno dos regionais da CNBB. Para isso, retoma a motivação produzida pela Campanha da Fraternidade de 1998, quando quatro aspectos da ação pastoral no campo da educação são apontados como elementos norteadores da ação pedagógica a ser perseguida pelo MEB: colaborar com as pessoas na sua busca de realização como gente; favorecer a criação e o fortalecimento de comunidades onde todos participem e se apoiem fraternalmente; estimular o exercício da cidadania em favor de uma sociedade justa e solidária e promover ações para a erradicação do analfabetismo, em sentido amplo. Voltemos um pouco no tempo para apreciar a entrada de uma grande estrela em cena.

Década de 1960 – Paulo Freire entra em cena

Os anos 60, no Brasil, são marcados pelas ações de um educador que se tornou o ícone da Educação Popular. Apresento, a seguir, uma breve biografia de Paulo Freire, que me foi possível a partir da obra de Barreto (1998).

Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife. Procedente de uma família de classe média empobrecida com a crise de 1929, conheceu o significado da pobreza, quando, não tão faminto como tantos outros meninos e meninas do Brasil, passou fome. FOME, não apetite. As dificuldades encontradas durante esse período o levaram a perceber que havia algo de errado com o mundo. E, com um *otimismo crítico* apoiou sua pedagogia de indignação frente à realidade injusta, como luta por sua transformação.

Formou-se em Direito, mas logo abandonou a profissão, ingressando no SESI – Serviço Social da Indústria, onde permaneceu por dez anos, considerados por ele, um “período fundante” de sua vida. Lá começou a compreender o pensamento, a linguagem e a aprendizagem dos grupos populares, ao mesmo tempo em que se convenceu do peso do autoritarismo na cultura brasileira. Nessa experiência descobriu a diferença entre falar para alguém e falar com alguém, quando após uma longa exposição para pais de alunos, ouviu de um deles: “O doutor fala muito bonito, a gente até gosta de ficar ouvindo. Só que a gente tem outros problemas, com os meninos, lá em casa. A gente vem aqui e num vê chegá a hora de tratar dos problemas que a gente tem.” (BARRETO, 1998, p. 26)

Saindo do SESI, Freire se tornou professor universitário, engajando-se, posteriormente no MCP, Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, onde trabalhava com educação popular de crianças e de pessoas adultas e teatro popular. Nesse momento, realizou as primeiras experiências em alfabetização de pessoas jovens e adultas. Em 1962, destacam-se os trabalhos que realizou através do SEC – Serviço de Extensão Cultural de Recife; CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba e, posteriormente, na Vila Helena Maria, um dos bairros mais pobres e afastados de Osasco; em Brasília (nas cidades do Gama, Sobradinho, Candangolândia, Núcleo Bandeirante e Setor de Limpeza Pública); e, principalmente, em Angicos, no Rio Grande do Norte.

Quando João Goulart assumiu a presidência do Brasil, uma das formas que encontrou para a sua manutenção no poder foi desenvolvendo programas de mobilização popular com o objetivo de fortalecer estas bases. Assim, recorreu a Freire e seu sistema de alfabetização de pessoas adultas, que já tinha a sua eficiência comprovada pelas experiências realizadas no país, para elaborar o Programa Nacional de Alfabetização que tencionava alfabetizar, politizando, cinco milhões de pessoas adultas. (GADOTTI, 1996)

Com o golpe de 1964, as ações populares foram reprimidas e a interdição do corpo se fez exílio, morte e qualquer outro tipo de sorte. Paulo Freire foi perseguido, preso, considerado “subversivo internacional, traidor de Cristo e do povo brasileiro” e exilado. Percorreu a Bolívia, Chile (período muito fértil para a consolidação de seu pensamento, onde conheceu a América Latina e escreveu seu livro mais famoso: *Pedagogia do Oprimido*.); EUA e Suíça, quando trabalhou no CMI - Conselho Mundial de Igrejas. O CMI o levou para a África, Nicarágua, Oceania e todos os países da América do Sul, onde desenvolveu trabalhos em Educação.

Enquanto isso, no Brasil, a fim de ocupar o espaço dos movimentos sociais, o governo militar lançou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 1967. Tal programa se expandiu durante a década de 1970, tornando-se uma campanha de alfabetização de massa que pretendeu *mobralizar* o sistema Paulo Freire, ação que seria incoerente, imprudente e antiética visto pretender associar dois sistemas de educação adversos e opostos, conforme critica Garcia ao prefaciar o trabalho onde Januzzi apud Vóvio, Moura e Ribeiro (2000) confrontam Paulo Freire e Mobral.

Durante esse período, paralelamente, os grupos que se dedicavam à educação popular continuaram atuando, mesmo que realizando um trabalho mais isolado e clandestino. Na verdade, conforme aponta Gohn (1995), esse período de 1964-1974, embora tenha sido de grande repressão, devido ao regime militar, foi rico de movimentos⁴⁵ de resistência aconteceram no país. Foi um período de grande efervescência da esquerda brasileira.

Em 1971 houve uma ampla difusão do Ensino Supletivo através da implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) aos egressos do MOBRAL. Tal fato decorre das determinações presentes na Lei 5692/71, que reservava um capítulo específico para o Ensino Supletivo. Neste documento, apontava-se, como um objetivo deste ensino, o suprimento da escolarização regular para pessoas jovens e adultas, que não a tivessem conseguido concluir na idade devida. Isso significava abarcar a alfabetização, a aprendizagem e a qualificação profissional.

Cabe salientar que, desde a metade dos anos 1970, a sociedade iniciou um processo⁴⁶ de reação ao autoritarismo e repressão, organizando-se em movimentos populares⁴⁷ e rearticulando-se enquanto sociedade civil, o que criou um clima de esperança para a retomada da democracia. Tal período foi um dos mais ricos momentos da história do país no que diz respeito a lutas, movimentos e, sobretudo, projetos para o país.

⁴⁵ MR-8, movimentos estudantis, movimentos grevistas, Movimento das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica no Brasil - CEBs, Movimentos das Pastorais de Periferia Urbana em S.Paulo, Movimento do Custo de Vida, Movimento dos Loteamentos Clandestinos - MLC

⁴⁶ Segundo Gohn (1995) esse período vai de 1975 a 1982.

⁴⁷ Movimentos pela redemocratização do país, movimentos feministas, criação da Comissão Pastoral da Terra – CPT, Movimento pela Anistia, retomada do Movimento Sindical, movimento estudantil, greves, Movimentos de Professores, Movimento dos Transportes Coletivos, Movimento de Lutas por Creches, criação do Movimento dos Sem-Terra – MST, movimento das favelas, lutas pelo pluripartidarismo, protesto indígena, Criação do Partido dos Trabalhadores – PT, Centrais sindicais. Gohn (1995)

[...] corresponde a uma fase de resistência e de enfrentamento ao regime militar, que já perdera sua base de legitimidade junto à sociedade devido à crise econômica que se esboçava desde 1973 com a chamada crise do petróleo, a retomada vagarosa da inflação, o desmonte das facilidades do paraíso do consumo das classes médias (GOHN, 1995, p. 111).

Em 1980, Freire voltou, definitivamente, do exílio lecionando na Universidade Católica de São Paulo e na UNICAMP. Em 1988 foi escolhido por Erundina, prefeita de São Paulo, para assumir a Secretaria de Educação, quando introduziu mudanças importantes que incidiram sobre a autonomia da escola (conselho da escola, grêmios estudantis, gestão de projetos pedagógicos próprios etc.). Em 1991, deixou a Secretaria de Educação para nos presentear com grandes obras, como: *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia*, *À Sombra desta Mangueira*, *Política e Educação*, *Cartas à Cristina*, *Educação na Cidade*.

Em 1997, Paulo Freire partiu para um exílio sem volta, nos deixando a marca de quem não conseguiu ser indiferente às indiferenças, fazendo, por isso, a diferença.

O diferencial de Freire é que ele concebe o movimento popular como escola viva que permite conhecer pela via do corpo:

Considero uma conquista se nós intelectuais descobrirmos meios pelos quais os grupos e movimentos populares saibam melhor, aquilo que já estão sabendo. Descobrimos que é fundamental que haja uma forma de organização maior do saber que em seus corpos circula (FREIRE e NOGUEIRA apud APPLE e NÓVOA, 1998, p.125).

O diferencial de Freire é que ele apresenta um modelo de alfabetização que passa pela politização, pela conscientização e não pela doutrinação:

É consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em ralação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida, pelo homem, na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. [...] Na medida em que [...] o faz descobrir 'que o mundo é seu também, e o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e ajudar o mundo a ser melhor (FREIRE, 2003c, p. 150).

O diferencial da concepção educacional de Freire é que ele vislumbra o homem e a mulher como sujeitos e objetos da história, portanto, rompendo com qualquer falácia determinista. Tem a compreensão da história como uma possibilidade, o amanhã como problema e não inexorabilidade e o futuro como uma construção que fazemos hoje.

O diferencial da metodologia de Freire é sua dialogicidade. A linguagem como caminho da invenção da cidadania, o diálogo mediador da aprendizagem na construção do sujeito. A palavra que instaura o mundo no homem, que não só designa as coisas, transforma-as, não é só pensamento, é práxis.

O diferencial na pedagogia de Freire é o cuidado e a responsabilidade ética do exercício da docência. É ter uma prática de Educação Popular levando a sério problemas como: “que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-lo, a favor de quem, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar: Que é aprender: Como se relacionam ensinar e aprender? Quem é o professor? Qual seu papel? Quem é o aluno? E o seu papel? Pode haver uma séria tentativa de leitura da palavra sem a leitura do mundo?

O diferencial de Freire é seu profundo amor:

Qual a herança que posso deixar? Exatamente uma. Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo; Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso (FREIRE apud APPLE e NÓVOA,1998, p. 144).

O diferencial de Freire é a esperança:

Enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais, numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas. A primeira procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; a segunda, inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado (FREIRE apud APPLE e NÓVOA,1998, p.141-142).

E, talvez, tenha sido essa esperança, que mobilizou o mundo a ouvir Paulo Freire. Freire, possivelmente, teve muito o que dizer porque deixou o mundo lhe falar, mesmo depois de *calado* no Brasil pelo exílio. O legado que nos deixou está espalhado em diversos pontos do mundo. Existem, hoje mais de 55 entidades que desenvolvem projetos ligados a sua obra. Aqui no Brasil, destacam-se o Instituto Vereda – Centro de Estudos e Educação, em São Paulo, criado e presidido, inicialmente, por Freire e que possui um rico Centros de Documentação sobre o autor; o IPF – Instituto Paulo Freire, em São Paulo fundado em 1992 por sugestão do próprio Freire, possuindo núcleos em 18 países onde desenvolve estudos e pesquisas sobre o autor; e o IDAC – Instituto de Ação Cultural, criado em 1971, em Genebra, por Paulo Freire e um grupo de exilados brasileiros, sendo transferido para o Rio de Janeiro em 1979. (GODOTTI, 1996)

Na esperança de que Freire, junto a tantos outros homens e mulheres de *boniteza*, nos ajude a fazer a diferença a cada dia, continuemos nossa trajetória humana na Terra.

Em 1980, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) teve como meta a redução das desigualdades, entendendo a educação como direito fundamental capaz de promover a cidadania. Posicionou-se perante a EJA, pretendendo atender aos objetivos de desenvolvimento cultural, ampliação de experiência e vivência e de aquisição de novas habilidades, de tal forma, que, para funcionar, o supletivo teria que contar com a mobilização comunitária inovadora tendencialmente não-formal.

Daí decorreram os programas de caráter compensatório como o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas para o Meio Rural (PRONAEC) e o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (PRODASEC), ambos de 1980.

Em 1985 extinguiu-se o MOBRAL, dando lugar para a Fundação EDUCAR, que por sua vez foi extinta em 1990 no governo Collor com vistas ao enxugamento da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais.

A história da EJA após a Constituição de 1988 é plena de contradição entre garantia do direito ao ensino e sua negação pelas políticas públicas engendradas pelo Estado. Uma explicação para tal descompasso é feita por Beisiegel apud Vóvio, Moura e Ribeiro (2000), ao analisar a distância do proclamado na lei e o realizado pelas políticas públicas. Segundo ele, “quando a distância entre os deveres e a capacidade de realização se acentua em demasia, o poder imperativo da lei se relativiza, podendo levar na prática ao descomprometimento do Estado diante de suas obrigações educacionais” (p.54). Esta seria uma fragilidade das constituintes que acolhem todas as reivindicações encaminhadas pela sociedade civil.

Na década de 1990, as instituições conveniadas com a Fundação Educar, então extinta, precisaram arcar sozinhas com a responsabilidade de suas atividades educativas. Tal medida representou um marco no processo de descentralização da escolarização básica de pessoas jovens e adultas, conforme nos aponta Vóvio, Moura e Ribeiro (2000, p. 59).

Ela provoca a transferência direta da responsabilidade pública, dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, da União para os municípios. Desde então, a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tem apresentado um crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e médio

Segundo as mesmas autoras, em 1995, Fernando Henrique Cardoso iniciou a implementação de reforma educacional que seguiu os mesmos passos de seu antecessor: diminuindo gastos públicos mediante cumprimento de acordos com agências internacionais de financiamento. A EJA passou por um período de marginalização visível através da análise de documentos legais:

- a Emenda Constitucional de 1996 previu a supressão do dever do Estado juntamente com a sociedade de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental;
- desobrigação do Estado de aplicar metade dos recursos vinculados à Educação em EJA;
- exclusão da EJA do cômputo de matrículas para efeito de cálculos dos fundos do FUNDEF⁴⁸, o que gerou desestímulo dos municípios e estados a expandirem a EJA;
- aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - rebaixamento da idade mínima para prestar exames supletivos, fixadas em 15 e 18 anos para o ensino Fundamental e Médio, respectivamente.
- abolição do subsistema de ensino supletivo
- aceleração dos estudos passa a ser reconhecida como mecanismo legítimo de correção de fluxo.
- talvez tão grave quanto o Estado de eximir-se do dever de erradicar⁴⁹ o analfabetismo, o é lidar com o problema do analfabetismo sob uma ótica de correção de fluxo do sistema educacional.

Paralelamente, os anos 1990 foram ricos se observados sob a análise de conferências internacionais sobre a Educação.

⁴⁸ Fundo que reúne os recursos para a Educação para depois distribuí-los entre as esferas do governo estadual e municipal, proporcionalmente ao número de alunos atendidos em suas redes de ensino fundamental regular.

⁴⁹ Utilizo esse termo por ele ser assim referido na Emenda, portanto prefiro e assim tratarei da questão a partir de uma análise de superação do analfabetismo. Consultando o dicionário erradicar significa arrancar pela raiz, extirpar. Acredito que essas ações cabem mais quando queremos tirar ervas daninhas de nosso jardim. Não podemos tirar o analfabetismo das pessoas, mas oferecer condições para elas de superação deste estado.

Entidades internacionais (como a UNESCO, OIT, UNICEF, OMS entre outras), governantes e órgãos públicos, organizações não-governamentais e movimentos sociais discutiram diferentes temas e diversos problemas relativos ao desenvolvimento de países, delinearam metas e assumiram responsabilidades frente a eles (VÓVIO, MOURA e RIBEIRO, 2000, p. 81).

Pode-se citar a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia como um referencial na construção da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação aqui no Brasil. Nessa ocasião, foi elaborado pelos participantes da Conferência a Declaração Mundial de Educação Para todos que definiu metas a serem alcançadas até o ano de 2000 no que se refere à satisfação das necessidades básicas das populações. No entanto, no Brasil, essa concepção de educação foi assumida exclusivamente como reforma do sistema escolar.

A educação básica reduziu-se a educação formal, tendo como foco a educação infantil e o ensino fundamental para crianças. Ficaram excluídos desses processos os jovens e adultos e os diversos âmbitos educativos, para além daqueles relativos aos ambientes escolares (VÓVIO, MOURA e RIBEIRO, 2000, p. 89).

No entanto, em 2000, o Plano Nacional de Educação faz algumas previsões em relação à alfabetização de pessoas jovens e adultas para os próximos cinco anos: alfabetização de dez milhões de pessoas até 2005, quadruplicando o atendimento desse público no ensino médio.

Iniciou-se, no Brasil, a era das previsões, reduzindo o problema do analfabetismo, conforme a abordagem que tentei realizar até o momento e que traz elementos importantes para o entendimento do atual cenário: como o processo histórico de criação do analfabetismo, a constituição da escola como um espaço de exclusão social e a complexidade da formação docente. Não se pode tentar, a meu ver, resolver o problema do analfabetismo, lançando-se mão de prazos. E sim, de ações críticas, que entendam que esse problema será superado aos poucos, à medida que consigamos diminuir as diferenças e injustiças sociais que temos historicamente vivido, organizar o espaço escolar de modo a superar seus mecanismos de exclusão e, concomitantemente, organizar a formação docente de modo a compreender esses mecanismos para atuação mais competente. Prazos são balizadores de políticas públicas e não fomento de ações forçadas em programas e estatísticas que não refletem a realidade.

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - CONFITEA (1997) apresentou uma agenda para o futuro, em que define os novos compromissos em favor do desenvolvimento da EJA. Quanto à agenda, cabe uma reflexão sobre sua designação: quando começa o futuro? No entanto, a Declaração de Hamburgo, produzida nessa ocasião, trouxe um

novo conceito à idéia de educação compensatória ou supletiva, realizada até então: introduziu a noção de educação permanente associada ao desenvolvimento de quatro habilidades: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver durante toda a vida.

Em 2000 realizou-se em Dakar, o Fórum Mundial da Educação – FME com o objetivo de avaliar os progressos previstos diante dos compromissos assumidos até então. Feita a constatação de que nenhum dos prazos foi cumprido, *os adia* para 2015.

Não poderia deixar de citar a importância do Fórum Social Mundial - FSM como uma instância privilegiada que nossa sociedade organizou a fim de discutir, pensar e planejar novas formas de viver o mundo na diversidade de idéias que ele representa, porém na unidade de sonhos que se querem possíveis. Grzybowski apud Streck (2004) “associa a origem do Fórum Social Mundial com a criação de redes globais de cidadania, na década de 1990, que teriam começado a pensar alternativas ao processo de globalização, unindo experiências ao redor do mundo” (p.61). Portanto, o FSM e o Fórum Mundial de Educação - FME constituem espaços de significativa importância para a reflexão e compreensão das mudanças na organização da sociedade que eles mesmos espelham (STRECK , 2004).

Uma outra sociedade se configura em termos de rede e parece estar caminhando no que se refere à Educação Popular. No Distrito Federal acontece um movimento interessante. Embora existam várias organizações oferecendo assessoria às educadoras populares e suas associações, estas organizações não comungam de espaços de reflexão entre si. Não se reúnem para traçar metas e estabelecer uma agenda comum, compartilhando limites e desafios, erros e acertos. Em contrapartida, no que se refere às “associações populares”⁵⁰ em si, considero importante a contribuição do Grupo de Trabalho pró Alfabetização do DF e entorno – GTPA⁵¹, conforme já destacado, no sentido de reunir diversas organizações populares em Fóruns para a discussão de aspectos relevantes a um posicionamento da categoria frente às políticas públicas e à própria legislação.

Talvez falte a criação de momentos de troca e re-conhecimento entre essas organizações que não têm um espaço de comunhão e reflexão da sua prática mais especificamente falando.

⁵⁰ É muito grande o número de associações populares aqui no DF. A cada curso que tenho participado como assessora, me impressiono com a quantidade e qualidade de trabalho que vem sendo desenvolvida por muitas delas.

⁵¹ O GTPA será mais bem apresentado no capítulo “Cenário de EJA no DF”, a partir da p.144.

Esse movimento tem ocorrido entre as educadoras populares quando participam de um curso ou outro, e têm sido importantes para aproximar experiências. No entanto, penso que a criação de um Fórum especialmente para essa aproximação seja uma ação interessante por parte daqueles que estão à frente dessas associações.

Finalizando, me proponho a discutir um conceito que durante esse referencial oculte – o de EJA, numa perspectiva que englobe a questão da educação popular, da formação docente e da OTP. Início esse conceito a partir da análise da sua própria nomenclatura. EJA é Educação de Jovens e Adultos? Certamente não é. Se fosse, as universidades e o próprio ensino médio estariam inseridos nessa categoria. E não estão, por quê? Por que há jovens e adultos que não são alunos de EJA? Porque, talvez EJA designe mais uma educação para jovens e adultos excluídos, para aqueles a quem o sistema privou o direito de acesso a um patrimônio construído pela humanidade, não lhes permitindo o acesso ao ensino básico e à universidade. Na realidade e na surrealidade, nem à alfabetização... Por que finalizar assim? Por que não?

2 DIÁRIO DE BORDO NADA CARTESIANO – O caminho percorrido

Talvez cause estranheza introduzir a metodologia da pesquisa recorrendo a Descartes. Ao iniciar o mestrado, fui atraída pelo título - Discurso do Método. Na verdade, pensei, não deveria ser Método do Discurso? Pois que, em minha trajetória, que pretendo reflexiva, tenho adotado um método de discurso na condição de sujeito aprendente-ensinante. A seguir faço considerações que poderão justificar a inclusão de Descartes e outros.

2.1 Distância que aproxima

O método tem consistido em um posicionamento eclético diante das situações em que me encontro. Não me deterei a discursar sobre o método que tenho utilizado, até então, nas minhas investigações cotidianas, mas sim a algumas relações que estabeleço entre elas e o caminho que pretendi seguir nessa pesquisa e que comecei a sistematizar após a leitura de Descartes.

Muito me encantou a rigorosidade com que ele se propôs percorrer ao buscar a verdade. Talvez uma de suas grandes dificuldades tenha sido acreditar que poderia chegar a uma verdade: singular, objetivada, intocável, imutável, verdadeira. Dificuldade possivelmente derivada de limites históricos, marcados por uma matriz paradigmática. Mesmo assim, seu posicionamento diante do conhecimento pode ser considerado respeitoso, cuidadoso, se considerarmos a complexidade de se conhecer as dificuldades que se colocam no processo de produção de conhecimento.

Já naquela época ele se indagava sobre a diferença entre o conhecimento conhecido e o conhecimento falado. Dizia que para se conhecer o que o outro conhece, deve-se vê-lo em ação e não ouvi-lo. Esse conceito é aplicável ainda hoje. Discursar sobre Educação parece ser algo simples. Tenho tantas idéias organizadas sobre o assunto, penso que conheço muito do que falo, mas na verdade sei que conheço pouco a realidade quando percebo as minhas contradições, quando analiso meu comportamento altamente desqualificável do ponto de vista teórico ao deparar-me com uma situação de tensão com filhos, alunos(as) - meus desafios...

Outro aspecto interessante que encontrei em Descartes, ou pude construir a partir dele é que, ao descrever seu método, utiliza-se de um termo que tomarei agora como categoria para análise: moral provisória. Ora, como o pai da ciência moderna, cometeria tal deslize! Se não fosse um nome apontado no Index da Inquisição da Santa Igreja Católica por seu “racionalismo exagerado e à uma independência das doutrinas católicas através do excesso de livre-arbítrio e dúvidas” (DESCARTES, 2003, p. 146), o seria por esta frase: moral provisória! E o que tenho feito é acreditar nessas morais provisórias. Entender minhas limitações em conhecer, o meu próprio jeito de conhecer e a provisoriedade do meu conhecimento e, portanto, de mim mesma.

Durante meu processo de pesquisa, uma moral provisória vem me acompanhando: Parafrazeando Freire (1996b), sei que o que sei é provisório - Sei que não sei totalmente o que sei e nunca saberei. E este não-saber me move em direção ao saber que não sei e a reconstrução dos saberes que penso saber. E este saber de que não sei, me faz mais gente por acreditar que o outro é importante pelo que sabe e pelo que não sabe. Pelo que sabe, por poder me ensinar o que não sei e pelo que não sabe por poder me fazer ensinante do que sei.

Nesse meu caminho de conhecer-(me) na pesquisa, deparo-me com uma pessoa que ainda não conhecia e que a cada momento do processo me impõe um desafio. E, por isso, este processo me faz saber mais de mim, do meu objeto de pesquisa e dos sujeitos da pesquisa.

De mim, tenho aprendido que o meu processo de aprendizagem é, ao contrário do que demonstro ser, pragmaticamente falando, lentificado ou mesmo lentificante. Parece-me que necessito percorrer um caminho, que às vezes parece desnecessário do ponto de vista dos meus objetivos, porém, após percorrê-lo, sinto-me mais confortável e próxima do que quero conhecer. Ou seja, o que parece estar me distanciando, ao contrário, me aproxima. O prefácio de uma recente edição da obra de Descartes (2003) traça o seu perfil, fazendo uma citação que traz uma imagem que se aproxima do processo que tenho vivenciado:

Seguir os meus pensamentos aonde quer que me conduzam. Nisto devo proceder como os viajantes que, vendo-se perdidos numa floresta, sentem que devem continuar a caminhar o mais retamente possível, numa direção, sem divergir para a direita ou para a esquerda... Dessa maneira, se não chegarem exatamente onde pretendem chegar, atingirão, por fim, ao menos, um lugar onde provavelmente estarão melhor do que no meio da floresta (DESCARTES, 2003, p.13).

No meu caso, sinto que a intuição, ou algo que não sei definir ainda o que seja, tem me guiado, e meu caminhar, não sei se tem sido o mais retamente possível - e isto também a mim não importa - tem me levado a um lugar certamente bem melhor que o ponto de partida.

2.2 Do mar, do vento, da jangada: ao remo, eu

Talvez uma imagem melhor sobre o movimento que me propus a realizar possa ser desenhada por Saramago (1998), ao incluir um suposto discurso que eu poderia estar travando comigo mesma, ao me lançar nesse caminho que tem me parecido, às vezes, pouco objetivo:

E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza, Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura. Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste tu falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida, E vieste aqui para me pedires um barco, Sim, vim aqui para pedir-te um barco, E tu quem és, para que eu to dê, e tu quem és, para que não mo dê, Sou o rei deste reino, e os barcos do reino pertencem-me todos, Mais lhe pertencerás tu a eles do que eles a ti, Que queres dizer, perguntou o rei, inquieto, Que tu, sem eles, és nada, e que eles, sem ti, poderão sempre navegar, [...] (pp.16-18).

No entanto, ao navegar à procura de pistas sobre o meu problema de pesquisa, desconhecido também se fez meu navegar. Encontrei, neste caminho, durante meu curso nas disciplinas do mestrado, algumas orientações sobre como navegar. Rey (2002) desenvolveu o conceito de lógica configuracional

para dar conta dos complexos processos de construção que estão na base da produção de conhecimentos na epistemologia qualitativa. A configuração como processo construtivo é personalizada, dinâmica, interpretativa e irregular, o que nos permite expressar a própria natureza contraditória, irregular e diferenciada que o processo de construção do conhecimento tem [...] Na lógica configuracional o pesquisador verdadeiramente constrói as diferentes opções no curso da pesquisa (pp.128-129)

Nesse sentido, tentei construir uma rota própria de pesquisa a partir de alguns olhares já construídos sobre o processo de pesquisa, como os de Nóvoa (2000), Tardif (2002), Rey (2002), Brandão (1985) e Santos (1985).

Nóvoa (2000) sistematiza alguns tipos de abordagens autobiográficas contemporâneas apresentando as dimensões que vêm sendo trabalhadas, que ao seu ver podem ter objetivos essencialmente:

- teóricos, relacionados com a investigação versus pessoa (da professora);

- teóricos, relacionados com a investigação versus práticas (das professoras);
- teóricos, relacionados com a investigação versus profissão (da professora);
- práticos, relacionados com a formação versus pessoa (da professora);
- práticos, relacionados com a formação versus práticas (da professora);
- práticos, relacionados com a formação versus profissão (da professora);
- emancipatórios, relacionados com a investigação-formação versus pessoa (da professora);
- emancipatórios, relacionados com a investigação-formação versus práticas (da professora);
- emancipatórios, relacionados com a investigação-formação versus profissão (da professora).

Diante dessa contribuição, torna-se mais claro para mim uma forma de verbalizar uma das linhas que teceram a rede do meu método. Por exemplo, talvez tenha tido um objetivo essencialmente emancipatório, relacionado com a investigação-formação versus pessoa-prática (das professoras). Interessante salientar que visualizar essa categorização feita por ele me ajudou nessa formulação que já existia em mim pensada.

Tardif (2002) apresenta outra classificação das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre a subjetividade dos professores:

- sobre a cognição ou o pensamento das professoras que estuda o ensino como um processo de tratamento da informação, colocando em evidência os processos mentais que regem o pensamento do professor em diversas situações. Para ele essa orientação teórica é dominada por uma visão cognitivista e psicologizante da subjetividade dos professores;
- sobre a vida das professoras – a subjetividade das professoras é vista de maneira muito mais ampla, pois engloba toda sua história de vida, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais. Segundo essa orientação, a professora é considerada como sujeito ativo de sua própria prática;

- sobre as competências sociais ou os saberes sociais dos atores. A subjetividade dos professores remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana.

Tomando essas formas de fazer pesquisa apontadas por Tardif (2002) esclareço que, embora eu tenha feito um tratamento do pensamento da professora sobre a sua atuação pedagógica, não estarei reduzindo sua subjetividade à sua cognição. Ao contrário, o movimento feito em campo procurou possibilitar a reflexão desse sujeito sobre sua identidade, sobre seu processo de formação e atuação.

Portanto, o argumento de lógica configuracional apresentado anteriormente por Rey (2002) me deu força para seguir navegando orientada por essa bússola-subjetividade. O meu lugar de pesquisadora também foi compreendido a partir de Guba e Lincoln apud Rey (2002, 137), quando afirmam que “o pesquisador é em si mesmo o instrumento”. Para Rey, a ação desse instrumento humano

[...] torna impossível separar o conhecimento de seu produtor, pelo que sua legitimidade exige outras vias que facilitem a definição do valor do conhecimento como processo, de cuja realidade dependerá a significação da teoria para entrar em áreas de sentido sobre o estudado que inaugurem ou continuem o importante diálogo entre conhecimento e realidade (REY, 2000, p. 137).

Embora Rey (2002) dê grande importância ao estudo de caso como procedimento geral da pesquisa qualitativa e, durante meu percurso tenha inicialmente optado por este caminho, meu processo foi se configurando como pesquisa participante. Nesse sentido, embora me utilizando de um procedimento metodológico (pesquisa participante) que não é apontado por Rey, muitas de suas idéias⁵² persistem como norte no meu navegar.

Não obstante, o entendimento de Rey (2002) sobre ciência passa por uma forma muito próxima à pesquisa participante quando o autor defende:

Quando o profissional começa a seguir o curso de suas idéias e a organizar sua prática com vistas a esse processo de produção de conhecimento, a prática se transforma em pesquisa científica [...] a prática [...] é totalmente compatível com o modelo de ciência em que se apóia o método que apresentamos neste livro, ou seja, uma ciência comprometida axiologicamente, participativa e geradora, que reivindica sua própria condição subjetiva como processo humano (p.106).

⁵² Pluralidade de instrumentos, desenho flexível dos diferentes momentos da pesquisa, o conceito de indicador, (REY,2002).

Minha opção por esse formato de pesquisa ocorreu, inicialmente, a partir de uma atração pelo objeto de pesquisa e pelo fortalecimento de uma *provisória*. Do mesmo modo que busco guiar-me como educadora respondendo questões como: ensinar o que, para que, para quem, contra o que, contra quem, concordo com Brandão (1985) quando afirma que ser um cientista hoje significa se comprometer com alguma coisa que afeta a humanidade. A substância da ciência é qualitativa e cultural; não é apenas uma mera quantificação estatística, mas compreensão de realidades. O verdadeiro e ativo cientista hoje se coloca questões como: “Qual é o tipo de conhecimento que queremos e precisamos”; “A quem se destina o conhecimento científico e quem dele se beneficiará?”

Tal reflexão começou a ser construída por mim em um curso de formação em que colaborava, quando uma educadora popular disse que estava cansada de se sentir usada pela *academia*. Segundo ela, quando se quer saber sobre Paulo Freire, Educação Popular etc, seu grupo é procurado para mostrar o que sabe, mas nunca colhe o reconhecimento de sua autoria e do conhecimento que possui. Essa forma de transformar sujeitos em objetos de pesquisa me deixa bastante preocupada e, por isso, tentei ser cuidadosa quanto a esse fato. Desde que os sujeitos da pesquisa foram definidos, procurei deixar bem claro que o processo que buscava construir com eles levava em conta a necessidade das duas partes se beneficiarem com a pesquisa.

Geralmente, as pesquisas são feitas levando-se em consideração a relevância do estudo para a construção do conhecimento, mas de que valerá tal conhecimento se ele não se democratizar, não desocupar as prateleiras das bibliotecas para transformar-se em senso comum, como nos interpela Santos (1995, p. 57) quando afirma que na ciência moderna

[...] a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum.

Com a preocupação de aproximar senso comum e conhecimento científico, em um processo de contribuição mútua, busquei em Brandão (1985) alguns princípios metodológicos da pesquisa participante:

- não pretendi disfarçar-me como educadora popular, mas realizar honestamente meu compromisso com essa causa;

- antidogmatismo, visto que este é inimigo do método científico, podendo tornar-se também um obstáculo para o avanço na luta popular
- restituição sistemática: técnica desalienadora de formação de novo conhecimento a um nível popular, o que significa a escrita da minha dissertação de forma adequada e adaptada para ser compreendida não apenas pelo meio acadêmico, mas que circule por entre as educadoras populares;
- feedback para os intelectuais orgânicos: oferecer lugar de destaque ao conhecimento empírico e prático da tradição popular no desenvolvimento da ciência como um processo humano constante e total, para que a voz do homem comum, antes calada, possa ter uma nova ressonância;
- articulação do conhecimento concreto com o conhecimento geral, o regional com o nacional, a formação social com o modo de produção, num movimento em que a práxis e a dialética se façam presentes;
- abandonar a tradicional arrogância do erudito, aprendendo a ouvir discursos concebidos em diferentes sintaxes culturais, e adotar a humildade dos que realmente querem aprender e descobrir; romper com a assimetria das relações sociais geralmente impostas entre entrevistador e o entrevistado; incorporar as pessoas das bases sociais como indivíduos ativos e pensantes nos esforços de pesquisa.

2.3 Porto de Partida – O Roda

Conforme destacado anteriormente, o meu caminho de pesquisa foi gestado desde abril de 2004 quando participei do curso Roda de Leitura com Paulo Freire – o *Roda*.

Esse curso foi realizado pela AEC de Brasília, durante o período de 07/03/04 a 06/06/04, com uma carga horária de 120 horas, sendo 80 presenciais e 40 não presenciais. Participaram do curso 20 educadoras(es) populares representantes das seguintes entidades no DF e entorno:

Quadro 2. Entidades de Educação Popular participantes do *Roda*.

INSTITUIÇÃO/ENTIDADE	CIDADE⁵³
Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP	Paranoá
Centro de Educação Paulo Freire - CEPAFRE	Ceilândia
Centro de Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho - CEPACS	Sobradinho
Centro de Educação, Alfabetização e Cultura de Samambaia - CEACS	Samambaia
Centro de Ensino Superior do Brasil - Faculdade CESB	Valparaíso
Paróquia São José	Santa Maria
Serviço Social do Distrito Federal - SECONCI	Ceilândia, Águas Claras, Plano Piloto, Taguatinga e Riacho Fundo II

O curso foi pensado como um espaço de formação que propiciasse às educadoras populares a leitura de Paulo Freire e da sua atuação pedagógica. Foi um casamento que deu certo, segundo avaliação dos participantes da pesquisa, pois provocou maior aproximação a Paulo Freire, consciência da importância do ato de ler, reflexão da organização do trabalho pedagógico, autocrítica, a escritura e a autoria, autoconhecimento, reflexão sobre a relação aluno(a) x professor(a), estabelecimento da relação da teoria com a experiência pedagógica, reconhecimento do outro, do diálogo...

Naquele momento, não tinha ainda o entendimento de como seria a metodologia do meu trabalho, mas sabia que era o início de algo interessante, visto a dimensão e o significado que vinha sendo dado a ele pelas educadoras populares.

Embora muito seja falado sobre Paulo Freire na educação popular, poucos cursos têm oferecido a oportunidade de leitura da obra desse autor, portanto, um curso com esse perfil (leitura e releitura do autor em relação à ação pedagógica e à escritura como uma forma de

⁵³ Na página 137 poderá ser visto o mapa do DF, com as localizações de cada cidade.

propiciar a autoria de pensamento das educadoras populares) merece destaque devido ao salto qualitativo que pode representar.

Continua sendo uma grande aprendizagem para mim, repensar muito do que aconteceu naquele curso e penso que para as educadoras populares da pesquisa também. Inclusive, dois educadores que estavam em coordenação durante o curso, retornaram à sala de aula. Não quero, com isso afirmar que o curso foi determinante para essa mudança, mas que foi uma experiência importante na vida desses dois educadores, contribuindo para mudanças. Essa, inclusive, foi uma das minhas aprendizagens durante esse processo.

Em uma visita à sala de aula de uma dessas educadoras, ao conversarmos sobre o referido encontro e sobre suas reflexões naquele momento, me deparei com a constatação de que, de fato, existem outros elementos importantes em sua vida que a levaram a pensar sobre sua atuação pedagógica, não existe só o *nosso momento*. É uma constatação simples já destacada anteriormente por Imbernón (2000), mas *saber disso* ainda se distancia do *viver isso*. Às vezes nos deixamos levar pela ilusão de que o que fazemos seja mais especial ou importante que tudo. Talvez um reducionismo egocêntrico que nos invade como pesquisadoras(es).

Voltando à Roda de Leitura com Paulo Freire, lembro-me que no início do curso externei o meu desejo de iniciar uma pesquisa. Expliquei que estaria lá como pesquisadora participante e que o meu objeto de pesquisa girava em torno da relação que se fazia entre os cursos e a atuação em sala de aula. Lembro-me que deixei bem claro que gostaria, com isso, de investigar e contribuir com o processo de construção dos saberes na educação popular.

Afirmado meu objetivo, restava pensar como realizá-lo e com quem. E esse movimento foi um tanto quanto complicado, pois o número de educadoras que se dispôs a participar impôs algumas restrições de ordem metodológica e temporal.

Os critérios para definição dos sujeitos da pesquisa foram:

- ter participado do Curso Roda de Leitura Paulo Freire;
- estar atuando como educadora popular na alfabetização;
- disponibilizar-se a participar de um curso de extensão vinculado à pesquisa;
- disponibilizar o espaço de atuação para a pesquisa.

2.4 Tripulação ao convés

Definidos os critérios, o barco ganhou nova tripulação:

Quadro 3. Sujeitos da Pesquisa⁵⁴.

NOME	FUNÇÃO DURANTE O RODA	ORGANIZAÇÃO
Crislene	Professora de uma turma de alfabetização de pessoas jovens e adultas	SECONCI
Elaine	Professora de uma turma de alfabetização de pessoas jovens e adultas e de uma turma de alfabetização de crianças	SECONCI e Secretaria de Educação do DF (SEDF)
Elisângela	Professora de uma turma de alfabetização de pessoas jovens e adultas	CEACS - Samambaia
Francijairo	Coordenador e professor de uma turma de alfabetização de pessoas jovens e adultas	CEPACS-Sobradinho
Lêda	Professora de educação infantil, com vivência como professora de EJA	SEDF
Marly	<i>Professora de alfabetização de pessoas jovens e adultas e professora de 2ª série do primeiro grau</i>	<i>SECONCI e SEDF</i>
Neide	Professora de alfabetização de pessoas jovens e adultas e professora de ensino infantil	CEPAFRE – Ceilândia e SEDF

No momento em que os sujeitos da pesquisa foram definidos, todos cumpriam esses critérios. No entanto, durante o processo, houve a suspensão da atuação de uma educadora popular em sua turma de EJA, que se dedicou a uma turma de Educação Infantil da SEDF. Essa situação é muito comum na Educação Popular. O fluxo é movimentado de acordo com o aparecimento de oportunidades profissionais que surgem para a educadora, que muitas vezes precisa escolher entre a terra e o mar.

⁵⁴Inspirada na tese de doutorado de Reis (2000), optei por personalizar a fonte de cada educadora popular para facilitar a sua identificação durante a leitura.

2.5 Um Mergulho na Extensão

A partir daí construímos a idéia de que poderíamos⁵⁵ realizar um curso de extensão com esse grupo de educadoras para analisarmos as relações possíveis que poderiam ser feitas a partir do curso Roda de Leitura Paulo Freire. Sentimo-nos estimuladas com a idéia de articular ensino, pesquisa e extensão. Vivenciar a aproximação dessas instâncias foi enriquecedor.

Assim, em julho de 2004 iniciamos o curso de extensão com o apoio da AEC de Brasília, que disponibilizou recursos para o transporte, alimentação e aquisição de materiais para os encontros. A UnB disponibilizou o espaço, coordenação e certificação para a realização do curso que aconteceu no segundo semestre de 2004, com uma carga horária de 80 horas (40 presenciais e 40 indiretas).

Se pudesse representar o movimento que foi feito no curso de extensão, uma imagem interessante poderia ser a que se segue: focalizar um pedaço de um grande quebra-cabeça, que é nossa vida, tentando compreender a importância das peças para a sua composição.

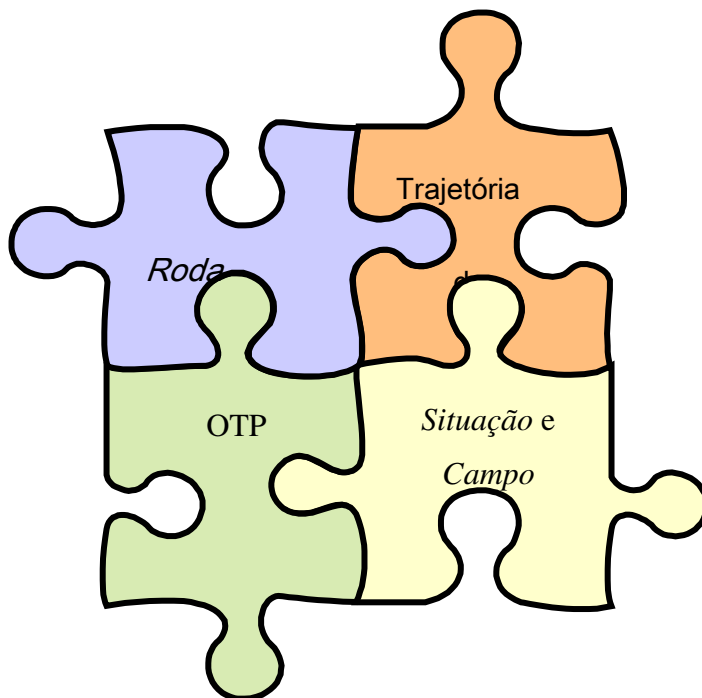


Figura 3. Movimento no Curso de Extensão.

⁵⁵ A discussão sobre a possibilidade de articulação entre pesquisa, ensino e extensão foi aspecto discutido e acordado com a orientadora.

O Curso de Extensão foi assim organizado:

- encontros quinzenais presenciais para que, semanalmente, cada educadora tivesse um espaço de tempo necessário para produções;
- utilização da perspectiva histórica como um espaço de construção. Reflexão a partir da proposição de escrita de memorial de aprendizagem, filme e leitura⁵⁶;
- tratamento especial à questão do tempo e da rotina. Reflexão a partir da proposição de análise da rotina e da organização do tempo de cada educadora com leituras;
- análise de princípios trabalhados na Roda de Leitura Paulo Freire e sua relação com a organização do trabalho pedagógico⁵⁷. Reflexão articulada à observação e registro por parte das educadoras e debate nos encontros sobre as questões levantadas. Foi o momento destaque do curso.
- participação de um convidado no último dia do curso;
- sistematização das reflexões e avaliação do processo.

2.6 Outros Programas de Viagem

Após o término do Curso de Extensão em dezembro de 2005, foram realizados outros programas:

⁵⁶ Fomos juntas assistir ao filme de Michael Moore: Fahrenheit - 11 de setembro, momento de muito significado para as educadoras, seja por sua dimensão de lazer seja pelo conteúdo do filme que provocou um novo posicionamento das educadoras populares diante da história e da mídia. O livro da Gohn (1995) também merece destaque, pois foi muito apreciado pelas educadoras.

⁵⁷ Destacamos cinco princípios que foram abordados durante o curso: visão de mundo, aprendizagem, escola e sociedade, papel do professor e diálogo. A cada encontro combinávamos um princípio que seria foco de observação durante a semana em sala de aula para que pudéssemos realizar o debate no encontro seguinte.

- Noite regada à pizza: um encontro com as educadoras para a entrega do questionário que foi construído em função dos objetivos traçados;
- Exploração de outras praias: observações reflexivas no local de atuação das educadoras. Sol, mar agitado, brisa, ondas... Em cada praia um passeio diferente. Em alguns, mergulhei, em outros contemplei. A estadia inicialmente negociada foi de três diárias com cada sujeito de pesquisa, mas esse número chegou a dobrar, dependendo da demanda de algumas educadoras. Totalizei uma média de 7 horas de observação por sujeito o que completou aproximadamente 49 h de observação;
- Passeio livre: uma entrevista com questões associadas aos dados coletados até então. O objetivo foi articular questionário e entrevista, portanto, o conteúdo do roteiro da entrevista somente foi definido após a análise dos questionários. As entrevistas tiveram uma duração variável, tendo em vista o local, a facilidade de exploração, a abertura do sujeito, variando de 30 minutos a 3h.

2.7 Revelando as Fotografias

Durante o processo de mapeamento dos dados, organizei todas as informações, falas, sentidos colhidos, produções escritas de cada educadora por objetivos traçados:

- construção de identidade da educadora popular;
- OTP à luz dos princípios trabalhados no *Roda*;
- contribuições do *Roda*;
- Cenário de EJA no DF.

Ao me confrontar com o rico material em mãos surgiu como desafio “tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações” (SANTOS FILHO & GAMBOA, 1995, p.43). Senti uma grande necessidade de realizar novo encontro com o grupo.

Rey (2002), ao falar⁵⁸ sobre o uso de instrumentos em uma pesquisa, diz que a descentralização da intencionalidade do sujeito na produção de informação

[...] facilita o contato do sujeito com novas zonas de sua experiência que estimulam a aparição de reflexões e emoções que, por sua vez, conduzem a novos níveis de produção de informação, tanto nos diferentes sistemas dialogistas constituídos na pesquisa, como nos instrumentos utilizados (p. 83).

Então, propus para o grupo mais um encontro com os seguintes objetivos:

- realizar uma análise coletiva do que foi possível ser registrado por mim até então;
- colher o sentido que o grupo dá a análise de documentos (memorial, portfólio, diário de bordo da extensão) por mim realizada;
- promover a participação do grupo na produção de conhecimento;
- validar os registros feitos;
- provocar investigação e reflexão pessoal : auto-conhecimento
- contribuir com o processo de produção escrita do grupo

Antes do encontro, entreguei a cada educadora seu dossiê (mapeamento de suas falas, seus registros pessoais, suas ações) para que pudesse fazer uma análise geral, um reconhecimento, uma re-leitura de si mesma. Foram solicitadas para o encontro, além da leitura do dossiê, as seguintes ações:

- Conferência do que foi registrado e anotação do que lhe chamou atenção;
- Auto-correção da forma e do conteúdo - da escrita e do sentido, quando necessário;
- Escrita espontânea (caso sentisse desejo) a partir do que leu, sobre suas impressões, descobertas, sentimentos, complementos que quisesse fazer, relações que conseguisse estabelecer...
- Realização de um segundo questionário, a fim de colher possíveis respostas das educadoras sobre o problema da pesquisa, propriamente dito.

⁵⁸ Tomo essa expressão de Rey (2002) utilizando-a em outro contexto. No caso, não em relação aos sujeitos da pesquisa, mas a mim como pesquisadora nesse processo.

Tais proposições, somadas à dois diagramas entregues durante o encontro para o estabelecimento de relações que cada um conseguia fazer entre si e os demais, parecem ter contribuído para o mergulho mais profundo nas questões levantadas e discutidas durante o encontro.

A leitura do dossiê, por exemplo, produziu um impacto forte no grupo. De um modo geral, o grupo ficou encantado com a organização do material, surpreso com a sua produção ali toda objetivada, compactada - a quantidade, a qualidade. Entretanto, houve por parte do Francijairo um estranhamento com o material: “No começo da leitura, não tava entendendo a organização”.

Ter lido o material provocou certa nostalgia nas educadoras, a re-lembrança das primeiras experiências escolares para a Elaine foi significativa: “Me emocionei ao começar a ler essas observações pois foi relembrar de momentos difíceis e ver minhas palavras escritas assim logo no começo dessas observações”. Alguns registros não foram reconhecidos ou lembrados por seus autores(as), e isso teve um efeito interessante no grupo, pois cada um pôde apontar para o outro a situação esquecida. Segundo Neide, esse processo “É legal que um vai reconhecendo a fala do outro.” Houve ainda uma situação interessante de percepção da distância entre discurso e a ação por parte da Elisângela: “Me senti constrangida porque o que escrevo não é o que eu faço”, tal afirmação gerou uma grande discussão no grupo a fim de se tentar compreender as possíveis causas. Outra questão importante foi o reconhecimento de crescimento, de evolução pessoal e grupal e das dificuldades que ainda se fazem presentes. Neide observou dois pontos comuns a todos: o processo de mudança em algum aspecto da prática educativa, da vida ou personalidade de cada um e a questão do tempo que, segundo ela, ainda continua sendo um empecilho para uma organização pedagógica mais eficaz.

Aliás, fantástico também foi ver que esse momento produziu um efeito prolongado de reflexão que se estendeu à produção de novos registros por parte de Neide. Ela não só refletiu sobre as questões propostas, mas também realizou um registro sobre o próprio encontro. E, um fato muito curioso foi ela ter refletido sobre como deveria ser feita a análise de sua evolução durante o trajeto de pesquisa. Neide prefere, como Paulo Freire, analisar o contexto a partir de

sua dimensão histórica, compreendendo que somos seres inconclusos. Espero que tenha conseguido proceder assim no decorrer da pesquisa .

Voltando ao encontro, a proposta de atividades para o dia foi superdimensionada⁵⁹, mas concluo que os resultados também. Tive em mãos, depois desse encontro, elementos para a realização de uma abordagem mais rica, além da satisfação de me sentir contribuidora no processo de construção da professoralidade dessas educadoras populares que tanto me fizeram crescer durante esse tempo que estivemos juntas⁶⁰.

2.8 Esticando um pouco mais a viagem

Após atualização do mapeamento com os dados colhidos nesse encontro, procedi a uma leitura geral de todos os dossiês. À medida que lia um dossiê, ia registrando algumas questões que me surgiam. Ao final de toda a leitura, tive um novo indicativo: deveria proceder a uma segunda entrevista. Conforme havia sido combinado, iríamos realizar ainda um encontro individual com cada educadora popular para um trabalho de textualização - uma forma de contribuição que faria em termos de produção escrita. Decidi então, realizar a entrevista nesse mesmo encontro. Não tenho como expressar a riqueza desse momento.

Pude discutir com cada uma a forma como estava enxergando as questões que brotavam dos dossiês, e nesse momento, fizemos uma discussão mais específica com relação à OTP, à trajetória de vida e ao processo de formação de cada educadora.

E, mais uma vez, fui surpreendida por Neide com um novo registro realizado por ela a partir das reflexões desencadeadas nesse momento. Dessa vez, analisou o difícil processo de coerência teórico-prática e discursou, pela primeira vez, de forma mais sistemática, sobre sua experiência no ensino superior: o momento que vivenciava, a produção de sua monografia.

⁵⁹ Não foi possível, por exemplo, realizar o trabalho individualizado de “textualização”, sendo combinados, então, encontros individualizados para a realização do mesmo.

⁶⁰ Vale destacar o clima de harmonia e diálogo presentes neste e nos encontros que tivemos durante o período, fatores que certamente foram muito positivos no andamento do trabalho.

Demonstrou desejo, uma pulsão muito forte e positiva para a pesquisa, ao mesmo tempo, se sentia frustrada por não conseguir realizá-la do modo que desejava:

É interessante comentar que iniciei esta pesquisa com muita vontade e agora a sensação que tenho é que, o que estou produzindo não tem muito significado, [...] Que pena as universidades ainda não sabem gerar pesquisadores. E eu acho que nem é possível porque o verdadeiro pesquisador se AUTOGERA.

Neide acaba lançando seu olhar sobre o processo de pesquisar. Sinto-me assim como pesquisadora, autogerando-me a cada momento e, conforme conversei com Neide, tive muita sorte no meu processo de pesquisa porque, parafraseando Freire, eu acho que a pesquisa também se faz na coincidência entre vontade dos sujeitos participantes, a presença de uma orientação lúcida e o momento histórico propício. E eu tive tudo isso.

Diante desse percurso apresentado penso que vivenciei um processo em que não existiu uma separação objetiva entre os momentos de coleta e de análise dos dados. O movimento mostrado por Rey (2002) em relação a esse processo me parece bastante interessante e penso ter agido assim:

O papel ativo do pesquisador determina que a produção de idéias represente um continuum que atravessa todos os momentos da pesquisa [...] As idéias, as reflexões e os intercâmbios casuais durante a pesquisa contribuem na atribuição de sentido feita pelo pesquisador aos fragmentos de informação procedentes dos instrumentos utilizados. [...] O significado da informação não surge como produto de uma seqüência de dados, mas como resultado de sua integração no processo de pensamento que acompanha a pesquisa, que é, essencialmente, um processo de produção teórica (p.78-79).

Com esse olhar tenho navegado também entre registros e documentos como o diário de bordo⁶¹, portfólios⁶², artigos e outros materiais realizados pelas educadoras que procurei analisar e articular com os achados das entrevistas e dos questionários.

Cabe ressaltar, que, durante o curso de extensão, dois momentos foram de grande importância para o meu processo de construção teórico-metodológica: um deles foi a participação na V Semana de Extensão da UnB⁶³. Organizar a apresentação do painel sobre o curso possibilitou-me estabelecer relações que ainda não enxergava, além da construção e

⁶¹ O diário de bordo foi um instrumento importante de elaboração e registro dos nossos encontros no curso de extensão.

⁶² Alguns portfólios foram produzidos pelas educadoras em outros cursos e, por se constituírem em um material muito rico, foram utilizados nesta pesquisa.

⁶³ Ocorreu no período de 19 a 22 de outubro de 2004 e que além de minha participação contou com a participação especial do Francijairo, um dos sujeitos da pesquisa que enriqueceu bastante a apresentação do trabalho. Todas as participantes da pesquisa foram convidadas, mas não puderam comparecer devido ao horário de trabalho.

leitura do já navegado. Outro momento importante foi a releitura que fiz ao apresentar um momento trabalhado no *Roda* em uma disciplina do mestrado. Essas experiências, ao mesmo tempo em que exigiram trabalho adicional, possibilitaram um maior aprofundamento e melhor sistematização do trabalho.

Segue-se um diagrama que pode ilustrar o movimento realizado no processo de pesquisa:

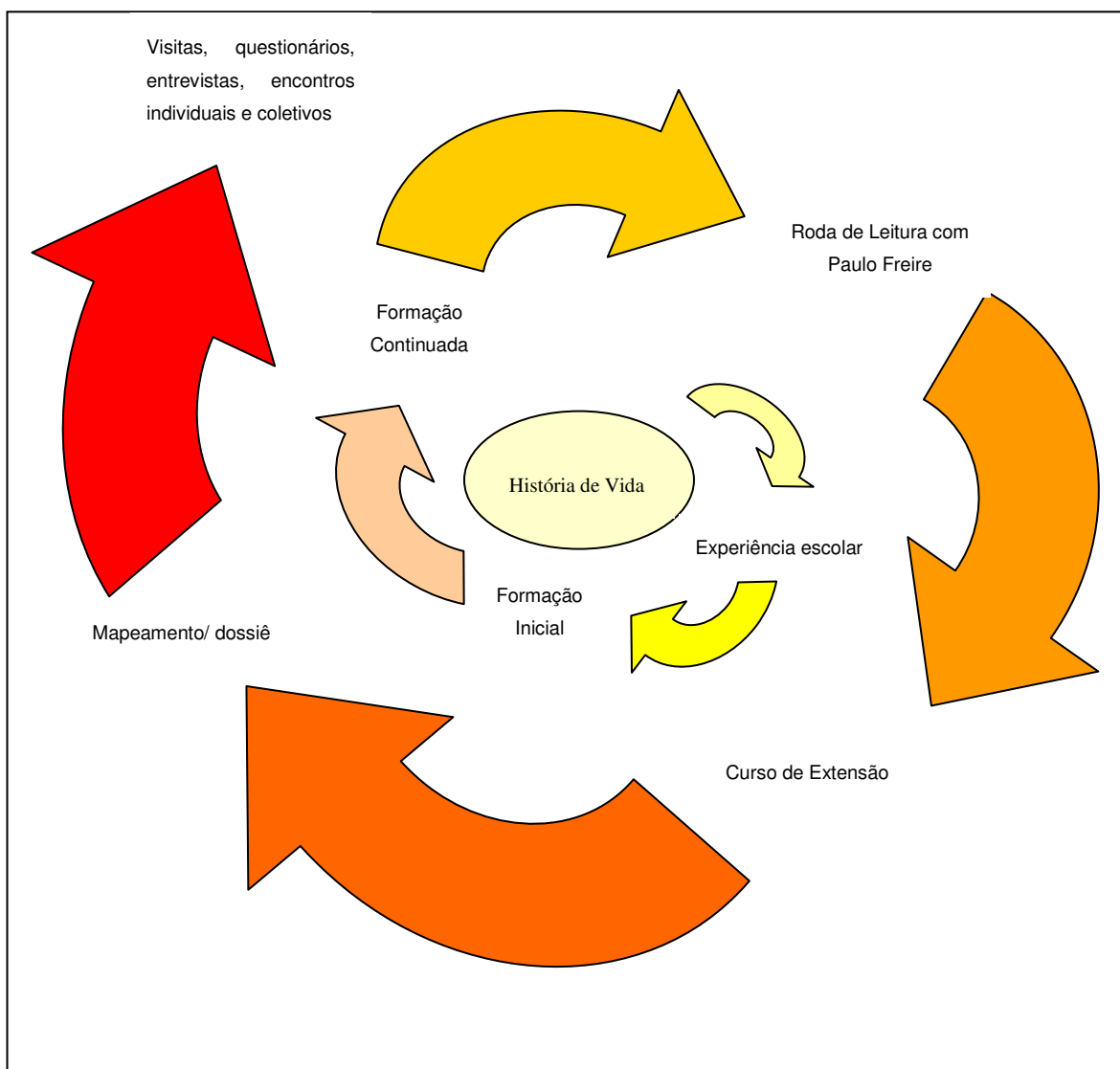


Figura 4. Trajetória percorrida no processo de pesquisa.

Esse foi o processo que utilizei para investigar/escrever. Interessante registrar que, nesse processo, deparei-me com uma Martha que ainda não conhecia. A dificuldade de escrita nunca tinha se apresentado para mim, pelo contrário, esta sempre foi uma facilidade. Encontrar-me com ela, inicialmente, foi um processo doloroso, mas uma experiência que me proporcionou a aprendizagem de uma outra forma de escrita, mais acadêmica. Conviver com ela sem deixar de lado a já construída, nem ignorando-a, nem abandonando-a, mas simplesmente *sendo* com elas, foi um movimento interessante e enriquecedor. Inevitável foi deixar brotar outros registros...

Alfabetização Acadêmica

Deliciar com todo o corpo
O discurso
“Pós-moderno”
Aplaudido

Superar a exibição
A faceta
Do narciso

Desvelar as emo-zões
De toda surda
Desmentida

Mostrar-guardar
O que por hora
Não consigo
Deixar de ser
Escondido

Martha Scárdua

Dissertação

Não querer reinventar a roda
Mas lançar sobre ela um novo olhar
De criança
Que precisa
Olhar com a mão
Mexê-la, tocá-la, senti-la
Mexível, tocável, sensível.
Visto que é roda
E roda roda
Sai do lugar
E de novo volta
Mas diferente, agora
Quando experimentou
N'outros rodar.
O que fazer então com essa escrita
Que desnecessária aos olhos teus
Brota e me faz brotar
É preciso realizá-la, torná-la presente
Para com ela poder pensar
Essa escrita que brota e me faz brotar
Necessária
Me faz poder escutar
Meus gritos, meus ais
Meus delírios, suspiros
Sentidos e banais
Que eu não precise arrancá-la
De mim
Mas, devagarinho, assim
Gerá-la
Esculpi-la
Escritá-la.

Martha Scárdua

3 VISTA PANORÂMICA DA EJA NO DF

Penso que é de grande importância entender o cenário de EJA⁶⁴ no qual estão inseridos os sujeitos dessa pesquisa para compreender melhor como acontece o movimento de Educação Popular e as repercussões desse movimento na sociedade e nos próprios sujeitos envolvidos. Tive a grande sorte de ter uma tripulação fortemente engajada nesse cenário e que me ajudou a ver melhor o que acontece aqui no DF em termos de EJA.

3.1 Entidades que atuam em EJA no DF e no entorno⁶⁵

Mesmo que sucintamente, esclareço para o(a) leitor(a) a organização geográfica e política do DF: é um retângulo que abriga a capital do Brasil – Brasília e outras cidades, cada qual pertencente a um espaço denominado Região Administrativa – RA, num total de 28. Devido a dificuldade de encontrar um mapa atualizado do DF nos sites oficiais, utilizo-me deste, para apresentar onde se encontram as entidades que atuam em EJA no DF⁶⁶ e no entorno.



Figura 5. Regiões administrativas do DF⁶⁷.

⁶⁴ Numa perspectiva de Educação Popular

⁶⁵ A área externa do retângulo é denominada de entorno. Grande parte da população do entorno migra diariamente para o DF seja para trabalho, para utilização de serviços de saúde, educação, etc.

⁶⁶ A área delimitada pela linha vermelha se refere à Área de Preservação do Conjunto Urbanístico de Brasília.

⁶⁷ Fonte: http://www.semarh.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=3696

Cada estrela representa uma entidade popular que realiza a alfabetização de pessoas jovens e adultas, o que demonstra uma importante cobertura dessa ação no DF. Durante a pesquisa, transitei nos espaços de trabalho e de moradia de cada uma das educadoras populares, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4. Procedência das educadoras populares.

Educadora Popular	Residência	Trabalho
Crislene	Taguatinga	Águas Claras
Elaine	Riacho Fundo II	Riacho Fundo II
Elisângela	Samambaia	Samambaia
Francijairo	Sobradinho II	Sobradinho II
Leda	Taguatinga	Plano Piloto
Marly	Ceilândia	Ceilândia
Neide	Ceilândia	Samambaia

Para oferecer uma idéia da dimensão de cada RA, veja no quadro a seguir os dados populacionais. Não há informações sobre Riacho Fundo II e Sobradinho II, por estas serem RA recentes.

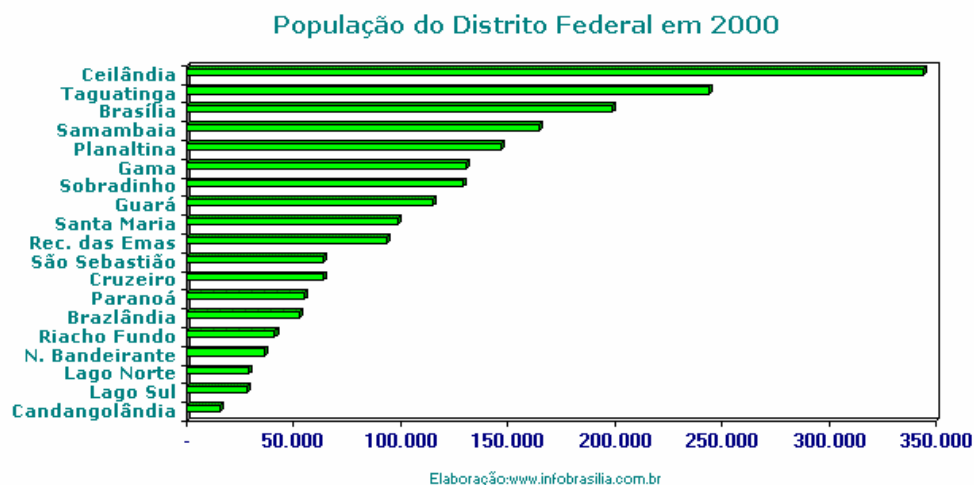


Gráfico 1. População residente no DF em 2000.

Localizado o espaço transitado na pesquisa, podemos continuar a apresentação do funcionamento da EJA nesse espaço. Desde 2001 tenho acompanhado um grupo de educadoras populares que realiza cursos de formação continuada pela AEC – Associação de Educação Católica. Tais grupos geralmente são formados por educadoras populares que

atuam em EJA, e participam de alguma entidade que realiza Educação Popular. No Distrito Federal e entorno há um número grande de entidades que atuam em EJA nessa perspectiva. Juntas, elas fazem parte de um movimento maior denominado GTPA, hoje Fórum de EJA do DF e do Entorno, conforme apresentado no quadro que se segue, retirado do site www.gtpaforumeja.unb.br, com algumas atualizações realizadas por mim e pelos sujeitos da pesquisa:

Quadro 5. Entidades que atuam em EJA no DF e entorno.

SEGMENTOS	INSTITUIÇÃO/ENTIDADE	LOCALIDADE
MOVIMENTO POPULAR	GACS - Grupo de Alfabetização e Cultura de Samambaia CAREMAS –Centro de Alfabetização Recanto das Emas Grupo Anjo Gabriel CEDEP - Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá CEPAFRE – Centro de Educação Paulo Freire CEPACS - Centro de Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho CEPSS – Centro de Educação Popular de São Sebastião CEACS – Centro de Educação, Alfabetização e Cultura de Samambaia COC – Círculo Operário do Cruzeiro PRA LAPIDAR ESPAÇO 35 SERPAJUS – Serviço de Paz e Justiça Associação das Mulheres de Águas Lindas ACESO - Associação comunitária da Expansão do Setor “O” Associação de Moradores da Velhacap Associação Comunitária do BASEVI (parceria CEPACS) Associação dos Idosos de Ceilândia Sul Associação dos Servidores do TCU	Samambaia Recanto das Emas Vila Estrutural Paranoá Ceilândia Sobradinho São Sebastião Samambaia Cruzeiro São Sebastião Brazlândia Novo Gama - GO S.João D’Aliança-GO Ceilândia Candangolândia Sobradinho Ceilândia Brasília
SINDICATOS	SECONCI/DF – Serviço Social do Distrito Federal SINPRO/DF –Sindicato dos Professores do DF SAE/DF – Sindicato os Auxiliares de Ensino do DF ADUnB – Associação dos Docentes da UnB SINDSEP – Sindicato dos Servidores Públicos Federais CUT – Central Única dos Trabalhadores Eletricitários Bancários Jornalistas Radialistas Processamento de Dados MST-Trabalhadores rurais sem terra	DF DF DF DF DF DF DF DF DF DF DF
MOVIMENTO ESTUDANTIL	Grêmios EXTRAMUROS Centros Acadêmicos e DCE	DF DF DF

SEGMENTOS	INSTITUIÇÃO/ENTIDADE	LOCALIDADE
ONG	AEC - Associação de Educação Católica IAC - Instituto Agustín Castejón Cáritas Brasil Associação Programa Alfabetização Solidária	Brasil/DF DF Brasil/DF Brasil/DF
COOPERATIVA	COOPCATLIXO - Cooperativa de Catadores de Lixo COOTRAEMPO	Vila Estrutural São Sebastião
UNIVERSIDADE	UnB-Universidade de Brasília	Brasília
IES PRIVADA	Universidade Católica de Brasília - UCB Faculdade Cenequista de Brasília - FACEB	Taguatinga Ceilândia
FUNDAÇÕES	Banco do Brasil BRADESCO Fundação de Apoio aos Presidiários - FUNAP	DF DF DF
CLUBE DE SERVIÇOS	Rotary Clube	Brasília Sul
EMPRESAS	Petrobrás	DF
SISTEMA "S"	SESI-COALFA	DF

O segmento do Movimento Popular geralmente executa, dentre outros, trabalhos de EJA em sua comunidade e para isso recebe um apoio importante dos demais segmentos (parceiros) que têm estado presentes cada qual a seu modo: seja patrocinando eventos, realizando formações, apoiando iniciativas, assessorando pedagogicamente etc.

Entidades como AEC, UnB/FE-DEx, Instituto Agustín Castejon, Secretaria de Educação do Distrito Federal e a coordenação do GTPA - Fórum EJA/DF têm sistematicamente colaborado na formação e no acompanhamento das atividades de grande parte das entidades que atuam em EJA, numa perspectiva de Educação Popular no DF e entorno.

No entanto, as entidades que atuam em EJA vivem na corda-bamba. Geralmente têm encontrado dificuldades para o desenvolvimento de seus projetos, no que diz respeito à: falta de espaço físico; material didático; equipamentos para registro das atividades desenvolvidas; alimentação e transporte para os(as) educadores(as) e educandos(as); garantia da continuidade de estudo dos alfabetizados(as) na rede pública de ensino do DF; acesso às comunidades rurais e verbas para auxiliar os assessores.

Muitas vezes, as entidades ainda encontram grande dificuldade no âmbito de sua estrutura administrativa, ocasionando a perda de recursos e projetos. Há algumas

instituições parceiras, como a AEC, por exemplo, que já visualizaram esse problema, mas ainda não conseguiram atender a tal demanda.

Mas uma pergunta permanece: até quando tais instituições continuarão a realizar seu trabalho junto aos movimentos populares? É muito frágil a idéia de somente esperar por essas ações que estão longe de ser políticas públicas para o segmento de EJA. Francijairo faz uma boa análise desse cenário:

A cada ano o governo do Distrito Federal, vem se ausentando de suas responsabilidades em quanto estado, (DF). O que falta na verdade uma proposta para EJA, não só para o Distrito Federal, mais em âmbito nacional, não de governo, mais de estado, de uma política de educação para sociedade Brasileira.

Nesse sentido, o relatório-síntese do VII ENEJA parece representar o pensamento de Francijairo. O documento reivindica a garantia de políticas públicas integradas, que assegure recursos orçamentários, “[...] na atualidade, traduzidos pela inclusão da EJA no FUNDEB, com igual valor custo-aluno/ano – qualidade – CAQ, e com isonomia entre as modalidades e os diferentes níveis de ensino”, além de uma política que defina a formação das professoras como um compromisso efetivo das universidades públicas.

3.2 Representatividade de entidades na pesquisa

Participaram dessa pesquisa educadoras de quatro entidades, conforme o quadro:

Quadro 6. Entidades representadas na pesquisa.

ENTIDADE/ LOCAL/ DATA DE FUNDAÇÃO	EDUCADORA POPULAR	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
CEACS Samambaia 05/03/2001	ELISÂNGELA	Alfabetização de pessoas jovens e adultas, formação de educadoras populares, oficinas de artesanato, corte e costura e atividades culturais para a comunidade.
CEPACS	FRANCIJAIRO	Alfabetização de pessoas jovens e adultas, Biblioteca comunitária, formação permanente de educadoras populares, assessoria jurídica para os alfabetizandos e seus familiares, teste de acuidade visual,

ENTIDADE/ LOCAL/ DATA DE FUNDAÇÃO	EDUCADORA POPULAR	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Sobradinho 04/04/1988		orientações sobre a preservação do meio ambiente, encaminhamento de alfabetizandos para continuidade de estudos, projeto – Viver Canela de Emas (parque ecológico)
CEPAFRE Ceilândia 02/09/1989	NEIDE	Alfabetização de pessoas jovens e adultas, formação permanente de educadoras populares, palestras para comunidade, atividades culturais - exibição de filmes..., promoção de eventos na comunidade, assessoria a outras entidades, participação em reuniões preparatórias para Congressos, Conferências de Alfabetização, educação integral, alimentação alternativa e, recentemente, na organização de grupos de produção, com base nos princípios da economia solidária e na área de tecnologia (o trabalho com o audiovisual traduzido por sessões de cinema na comunidade e debate das temáticas em torno dos filmes, consequência do Projeto “CINEPOPULAR – conhecimento e audiovisual).
SECONCI DF 30/06/1988	CRISLENE ELAINE LEDA MARLY	Prestação de serviços aos trabalhadores, seus dependentes e à comunidade carente de Brasília, nas áreas de Medicina, Odontologia, Prevenção e Segurança do Trabalho e Educação de adultos e Capacitação, o que é feito nos canteiros de obras e na sede do Seconci.

Podemos dividir essas entidades em dois grupos: 1) Movimento Popular; 2) Programa de Alfabetização. Representam o grupo de movimento popular: CEACS, CEPACS e CEPAFRE por terem nascido na comunidade com o anseio de transformação social por meio da alfabetização, ficando o SECONCI fora desse enquadramento, conforme será demonstrado mais adiante.

3.3 Breve histórico das entidades

Apresento, abaixo, um breve histórico das entidades que foram representadas na pesquisa através da participação das suas educadoras populares, trazendo um pouco de informações sobre o GTPA, visto sua importância histórica nesse contexto.

O GTPA

O GTPA - Grupo de Trabalho Pró-alfabetização do Distrito Federal e do Entorno, é um “espaço político de autonomia, com exercício de parceria com autonomia da sociedade civil” (Francijairo). Não se institucionalizou e não pretende, jamais teve endereço ou telefone, salvo exceção nos momentos em que coordena eventos de grande porte, como foi o caso do MOVA-BRASIL em junho de 2005 e o do VII ENEJA, que ocorreu no período de 31 de agosto a 03 de setembro de 2005.

Em 2002 foi reconhecido como 19º Fórum de Educação Básica de Jovens e Adultos do DF e Entorno. A composição de sua coordenação é colegiada, com representantes de várias entidades.

Constituiu-se a partir do envolvimento com a alfabetização de pessoas jovens e adultas, quando, em 1989, com base na Constituição Federal (Art. 60 das Disposições Transitórias) e no anúncio do Ano Internacional de Alfabetização, alguns professores da Faculdade de Educação da UnB propuseram à Reitoria a execução conjunta entre União, Estados, Municípios e sociedade civil organizada de um “Projeto de Erradicação do Analfabetismo 1989/99”, levando em conta a experiência de alfabetização de jovens e adultos na Ceilândia. Neste mesmo ano, foi constituído o GTPA/DF com o objetivo de “instituir-se como espaço político organizado, em rede, da sociedade civil, de exercício de parcerias com autonomia, democrático e aberto a pessoas, movimentos, grupos, associações representativas, sindicatos, [...] entidades interessadas na erradicação do analfabetismo no Distrito Federal e Entorno” (www.gtpaforumejadf.unb.br).

O GTPA tem sido um catalisador de ações em nível macro, possibilitando a organização e encaminhamento das principais reivindicações do segmento de EJA no DF. Conquistou junto aos poderes legislativo e executivo avanços significativos em nível distrital e federal, além de um espaço de destaque e respeito para as entidades e educadoras que trabalham na educação de pessoas jovens e adultas.

Ao longo desses anos de experiência, as entidades participantes do GTPA-DF, de forma autônoma ou com a assessoria político-pedagógica da Universidade de Brasília, expandiram sua área de abrangência, atendendo a demandas de 17 municípios, servindo-lhes de referência na gestão político-pedagógica da ação alfabetizadora.

É inegável a importância do GTPA para o desenvolvimento do trabalho em EJA feito pelas entidades aqui no DF. A esse respeito, Neide diz:

Desde o meu primeiro contato com o GTPA, me vi inserida em uma história maior que extrapola a história da alfabetização em Ceilândia. [...] O GTPA, Grupo de Trabalho Pró- Alfabetização do DF e Entorno é referência e contribui para conquistas sobre vários aspectos. Inclusive no processo de formação e politização dos Educadores envolvidos no processo.

No entanto, existe ainda um desafio a ser superado em termos de entrosamento em nível institucional entre essas entidades. Francijairo parece concordar com isso quando diz:

A interlocução entre as entidades se dá em nível mais pessoal que institucional. A questão da vaidade...” Talvez a forma como os encontros têm sido organizados não têm possibilitado a troca de experiências entre elas, levando muitas vezes, entidades iniciantes a percorrer trajetórias desnecessárias no que se refere à questões administrativas, elaboração de projetos, aspectos metodológicos, conhecimentos produzidos, enfim, toda uma riqueza de experiências, toda uma história deixa de ser socializada, dividida...

Tal percepção começou a ser vislumbrada por mim quando era assessora pedagógica da AEC do Brasil e assessorava alguns cursos aqui em Brasília. Inclusive nessa época, durante um curso essa discussão foi feita e combinamos de realizar um grande encontro que tivesse o objetivo de socialização de toda a diversidade de entidades e os trabalhos desenvolvidos por elas no DF e entorno. O projeto aconteceu, mas de forma diferente da inicialmente pensada, pois foi meio que *atropelado* por um outro processo de preparação de Encontro que começava a ser organizado pelo GTPA, que não compreendeu no momento a demanda inicialmente feita pela AEC em nome das educadoras populares.

Esse meu contato inicial com o GTPA me deixou um pouco frustrada, mas pude compreender, como Neide, um cenário maior que se mostrava para mim, em termos de EJA. Até então, a minha visão se restringia às entidades que se espalhavam pelo DF. Durante a pesquisa, pude compreender melhor o funcionamento desse universo e fazer um mergulho nas questões trazidas pelas educadoras populares em relação à sua visão desse universo e de sua entidade.

CEACS

O CEACS é uma entidade nova – fundada há 4 anos, que tem passado por diversas dificuldades desde que iniciou suas atividades. A maior delas tem sido a falta de sede própria⁶⁸, problema que assola as entidades de um modo geral, com exceção do CEPAFRE e do CEPACS. Recebeu através de um projeto de lei, a doação de um lote em Samambaia para locação de sua sede, no entanto, ainda não conseguiu mobilizar recursos para iniciar a obra.

Ultimamente tem recebido um apoio maior do IAC, que tem possibilitado a abertura de turmas de alfabetização para pessoas jovens e adultas, mas sem a assessoria ou o acompanhamento das educadoras que realizam o trabalho.

Elisângela representa o CEACS, e durante o curso de extensão foi uma das educadoras que participou desse projeto. Parece-me que um sentimento de orfandade esteve muito presente e teve uma significação muito forte no trabalho desta educadora que lamenta não ter esse espaço de coordenação, discussão e reflexão no CEACS, ultimamente.

Cabe lembrar que o CEACS também foi um espaço de passagem para a Crislene, Elaine, Leda e Marly, além de educadoras provenientes do Recanto das Emas e do entorno em busca de formação.

Além do IAC, o MEB também foi uma entidade parceira, que possibilitou a realização de formação de grande importância para os membros da instituição e de educadoras em geral.

Marly, Elaine e Crislene reconhecem que a experiência foi de grande importância para elas tendo contribuído para um conhecimento e observação da realidade de Samambaia. Segundo Leda, “o projeto de mostrar Samambaia através de fotos significou muito para mim, pois me deparei com a realidade do local. O contraste: Mansões e favelas, invasões, pessoas morando embaixo de viadutos na extrema pobreza. Podemos

⁶⁸ Atualmente, o CEACS funciona na igreja Santo Inácio de Loyola.

também mostrar o trabalho das artesãs”. Leda complementa dizendo que uma das vivências mais importantes na sua atuação como educadora popular foi a participação nos cursos da AEC e do CEACS.



Figura 6. Entrega de certificados aos alfabetizandos(as) e formação no CEACS.

CEPACS

Francijairo representa o CEPACS, além de ter uma participação muito ativa no GTPA. Deste modo, possui um grande conhecimento sobre as entidades de um modo geral.

Não existe registro escrito da história do CEPACS, embora o próprio Francijairo, por vezes tenha ressaltado a sua importância. Apresento, então, a história do CEPACS contada por ele, na esperança de também incentivar a repercussão da memória dessa entidade que muito tem contribuído com a comunidade de Sobradinho. O CEPACS nasce mais ou menos assim:

Um jovem morador do Córrego do Ouro, do Movimento de estudantes rurais, saiu do Brasil, quando voltou tentou canalizar seus esforços com a comunidade local. Começou a conversar com a comunidade para convencer das necessidades do grupo se unir, se organizar para pressionar o governo. A comunidade não entendeu bem a proposta de criar a associação de moradores. Essa pessoa entendeu que o problema podia vir da não alfabetização da comunidade e em 1985 elaborou a primeira experiência de EJA. Com esses encontros de alfabetização no DF, em 1988, com o orçamento participativo, houve maior mobilização das discussões sobre alfabetização também. Como delegado do OP tive possibilidade de andar muito, conhecer a comunidade... O CEPACS nasce com a experiência no Córrego de Ouro, CDS e Universidade. O grupo pequeno foi crescendo, conseguimos espaço no CAIC, recebemos recursos através da APAM. Tivemos grupos de 30 a 40 pessoas envolvidas no processo. Tínhamos umas 15 turmas de EJA. (Francijairo)

Eu e Francijairo tivemos longas e deliciosas conversas. Nossas entrevistas duraram horas... Diante das informações apresentadas por ele, sistematizei o que me parece ser um pouco da trajetória do CEPACS, sua evolução:

- Em 1985 é realizada a primeira experiência de EJA no Córrego do Ouro;
- Entre 1998-1999 o CEPACS começa a realizar um trabalho mais consistente. Há a consolidação de pessoas no grupo, reflexo dos trabalhos realizados no Orçamento Participativo. O trabalho se dá em nível mais interno e é voluntário;
- Em 1990 o CEPACS promove o 1º Encontro Pró-Alfabetização de Jovens e Adultos de Sobradinho com a participação de mais de 70 pessoas;

- Em 1992, após desativação das turmas, mas com continuidade do processo de alfabetização por meio de formação e planejamentos, reinicia os trabalhos com apoio do GDF e SESC, repassando recursos para formação, divulgação e desenvolvimento do projeto para os Círculos de Cultura de alfabetização de pessoas jovens e adultas com base nos princípios destacados por Paulo Freire ao longo de sua obra;
- Em 1997, o CEPACS alfabetiza 103 pessoas jovens e adultas, encaminhando 63 destes para a fase II do Supletivo, (hoje 1º segmento de EJA). São habilitadas 15 alfabetizadoras, sendo que 6 destas passam em concurso da SEDF e 3 são aprovadas em vestibular. O restante engaja-se no movimento popular, participando de associações, sindicatos, movimentos de bairros e outros;
- Em 1988 são abertos 10 círculos de cultura, sendo 6 na área rural;
- Em 2000 apresenta um projeto para a DEx/UnB, é a primeira experiência de parceria, realizando convênio com a Alfabetização Solidária/UnB. Recebe recursos externos e atende a 70 turmas até 2002;
- Em 2002, o CEPACS instalou sua sede com apoio da Empresa Pedreira Contagem;
- Em 2003, com apoio do Rotary Clube Brasília Sul, o CEPACS inaugura sua Biblioteca comunitária “Mestre Teodoro”, que tem sido ponto habitual de leitura de jovens e adultos da comunidade; Realiza ainda o primeiro projeto com o GTPA. Há a projeção do CEPACS;
- Em 2004 e 2005 o CEPACS recebe o título, concedido pela Câmara Legislativa do DF, de reconhecimento do Serviço educacional de alfabetização de pessoas jovens e adultas de Sobradinho, juntamente com as demais entidades populares e sindicais do DF;
- O CEPACS é composto por alunos do magistério, pessoas da comunidade rural e urbana de Sobradinho e tem a participação efetiva da Unidade de Educação de Jovens e Adultos - UEJA/FEDF, DRE de Sobradinho,

professores e profissionais da Faculdade de Educação da UnB e do CEPAFRE. As reflexões feitas por esse grupo indicaram a necessidade urgente da utilização do *método* Paulo Freire como meio mais eficaz para atingir os objetivos da entidade que desenvolve atividades na preservação do meio ambiente, trabalho na construção da história da cidade, busca do envolvimento com movimentos culturais locais, tais como Bumba Meu Boi do Mestre Teodoro, Catira, Carimbó e outros.

Desde o início do GTPA, o CEPACS tem sido membro efetivo, participando da coordenação, contribuindo com sua prática para a luta pela alfabetização de pessoas jovens e adultas de Sobradinho. Tem participado pontualmente nos encontros do MOVA-BRASIL e no ENEJA, além de ter sido membro da Comissão Organizadora Local destes encontros que aconteceram em 2005 em Brasília.

Hoje, o CEPACS vive um momento de olhar para dentro, de buscar soluções para seu próprio trabalho. Francijairo acredita que existe o desafio de se investir na pós-alfabetização, o trabalho realizado nesse sentido ainda deixa a desejar:

O CEPACS tem todo um guia orientador de alfabetização para ser utilizado pelo alfabetizador, com a seqüência das palavras geradoras, um planejamento a priori, tem um material também preparado sobre pós-alfabetização, mas que ninguém ainda pegou pra estudar. Preciso estar aprofundando mais o processo de pós-alfabetização com o grupo.

Outra reflexão atualmente realizada pelo CEPACS é sobre a necessidade de agregar outros temas no trabalho de alfabetização. Segundo Francijairo, o CEPACS está em uma fase de elaboração de plano de trabalho. “Temos que começar a trabalhar com outras políticas públicas: trabalho, geração de renda, saúde, segurança. O plano de trabalho a gente tem que contemplar a alfabetização, a biblioteca, a inclusão digital...”

Francijairo, ao ser questionado sobre os desafios que entidade enfrente diz: “Bem! São vários, mais, acredito que a falta de uma discussão no âmbito da entidade, seja o fator mais profundo, mais temos uma carência de material que subsidiasse o trabalho, não só o meu, mais o do grupo. Mais adiante,

aponta outra dificuldade: “[...] é ter pessoas para organizar o trabalho, há sobrecarga de trabalho, acúmulo de funções, a questão do tempo”.

Durante as conversas com o Francijairo, pude perceber um projeto político-pedagógico, que embora não estivesse sistematizado no papel, parecia viver no cotidiano do trabalho pedagógico da entidade. Segundo a orientação do GTPA, não se entra em sala de aula sem uma formação teórica e prática, um acompanhamento. Aponta uma especificidade da Educação Popular aqui no DF: As turmas são formadas sempre por uma alfabetizadora e duas observadoras, para que, a cada semestre, sejam formadas três alfabetizadoras. O coordenador tem toda uma trajetória de observador, alfabetizador... As palavras geradoras são utilizadas e foram colhidas através de uma pesquisa que o CEPAFRE⁶⁹ fez do universo vocabular. São 18 palavras, mas segundo ele, precisam ser revistas.

Algumas fichas estão caindo na Educação Popular. Antes não visava o registro e o planejamento. Hoje, há o hábito do registro, planejamento, leitura e escrita. O planejamento é flexível. O Educador Popular tem aprendido a prática do registro, de ser pesquisador.

Geralmente, o processo de formação e coordenação no CEPACS é constituído, dentre outros momentos, de um encontro mensal com todas as educadoras provenientes das comunidades que atualmente são: BASEVI, FERCAL, Sobradinho I e Sobradinho II, Comunidade Vila Rabelo. Mas segundo Francijairo, esses encontros precisam ser melhorados, não dá para ler textos, ver filmes junto com o grupo, por exemplo.

Cabe ressaltar que o CEPACS possui, além de sede própria, um espaço de biblioteca, apoiado pelo Rotary Club, destinado às educadoras populares e à comunidade de um modo geral. Francijairo demonstra um grande envolvimento no trabalho. Considera sua experiência no CEPACS como única, segundo ele, nessa entidade,

[...] me encontro mais que nos outros movimentos. [...] O Movimento estudantil tem uma luta única. O sindical é o de salário, no Movimento de alfabetização posso trabalhar, discutir

⁶⁹ As relações estabelecidas por Francijairo entre o CEPACS e o CEPAFRE quanto às palavras geradoras me parecem possíveis devido ao fato de ser também um dos coordenadores do GTPA. Será que as outras entidades que não se fazem presentes nessa coordenação também têm acesso a essas contribuições? Parece-me que não. E esse fato demonstra mais uma vez a necessidade de intercâmbio entre elas.

tudo, é mais global. [...] De todas as experiências a do CEPACS foi a que eu pude agregar tudo ao mesmo momento.



Figura 7. Curso de Formação CEPACS -1999.



Figura 8 . Reunião de planejamento CEPACS – 1997.

CEPAFRE

Devido a dificuldades de obtenção de recursos financeiros, inclusive, para a continuidade do convênio entre FUB/Fundação Educar, alguns jovens da Ceilândia engajados na experiência em EJA que realizavam, criaram em 1989, o Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia – CEPAFRE.

Desde então, o CEPAFRE vem desenvolvendo um rico trabalho na comunidade de Ceilândia, conforme já citado. Conforme o artigo 2º de seu estatuto, o CEPAFRE tem como objetivo estimular a educação de crianças, jovens e adultos nas áreas de alfabetização, saúde, comunicação social e organização popular. Para isso, busca a conscientização da comunidade para o exercício da cidadania e a continuidade dos estudos, além da integração comprometida de Governos, Sociedade Civil, Sindicatos e Empresas para execução de suas ações. A inserção no cotidiano da prática de alfabetização de Jovens e Adultos, a partir do trabalho com a trajetória de vida dos alfabetizandos(as) por meio dos debates das palavras geradoras e das temáticas específicas no Círculo de Cultura tem permitido “a participação integral dos educandos nos debates e também na construção do conhecimento da escrita e da matemática como evento de libertação em que as pessoas possam se perceber autônomas no mundo em que vivem”.

Neide reconhece o quanto a participação nessa entidade foi importante para a construção e reconstrução de seu próprio ser. “A experiência em alfabetizar alguém que não teve a oportunidade de estudar quando criança é muito significativa. A experiência de trabalho voluntário também é uma forma de reconstrução de si mesmo, um pensar constante sobre os valores, e um caminho que exige mudança.” Para ela, inclusive, foi através do CEPAFRE que teve a oportunidade de participar de cursos de formação continuada e de conhecer outras entidades como GTPA, IIPC, AEC etc.

Considero importante reproduzir um pouco de sua produção resgatada em seu memorial no curso de extensão:



Eu estou somente no lugar
 Onde as palavras me acham
 Me perdi!
 Em personagens fora de mim,
 me encontrei.
 Nos sonhos que na noite durmo
 Trazem rostos acordados de saudade
 E, no perfume dessas imagens
 Me vejo escrita
 Ne sinto eu
 Procurando os olhos dos que
 vivem e sentem...

Figura 9 . Registro sobre a prática docente no CEPAFRE.

Entrega de certificados no Centro de Educação Paulo Freire



No jardim vida
 muitas Flores, muitas cores!
 Desejos cintilantes como
 estrelas brilhante no céu escuro
 onde cada universo revela
 Um grande segredo e
 como uma educadora cheia
 de desejos busco mergulhar
 neste infinito, mundo vasto
 várias flores, estrelas de um jardim
 Para cada pétala caída, um olhar
 de acolhida.
 Olhar e oração para enxergar
 Sentir o cheiro, o aroma de tantas Flores
 que brilham em meu jardim. *Mary*

Figura 10. Entrega de certificados no CEPAFRE.

Devido a sua longa e profunda experiência ao longo desses anos, O CEPAFRE tem sido uma referência também para outras entidades. Em termos de formação, por exemplo, o CEPAFRE acredita que as organizações que participaram ou participam de formação realizada por ele, “tenham autonomia própria para se constituírem como entidades multiplicadoras e que, também, possam contribuir para o processo de formação de novos alfabetizadores nos locais onde estejam, geograficamente situadas.”⁷⁰

Dificuldades de cunho administrativo também parecem ser um fator complexo. Para Neide, as entidades,

Mesmo tendo um discurso coletivo, o exercício responsável dessa coletividade ainda é falha. Como por exemplo, ao comprometer-se em participar de um projeto responsabilizando uma entidade gestora e depois desistir. Só o CEPAFRE⁷¹ tem CNPJ, ele geralmente é o gestor do programa, a matriz. Carrega as outras entidades junto. Alguns grupos começaram a desistir por falta de aluno ou por atraso de pagamento.

O CEPAFRE já fez parcerias com algumas empresas privadas e com o Sindicato dos Auxiliares da Educação – SAE/DF, realizando trabalho de alfabetização de seus funcionários. Hoje não é mais prática comum esse tipo de parceria, pois o SECONCI tomou para si a responsabilidade da oferta desse serviço educacional.

Cabe destacar que o CEPAFRE é reconhecido nacional e internacionalmente⁷², tendo recebido nesse ano durante a realização do VII ENEJA, premiação devido ao sólido trabalho que vem realizando.

SECONCI

O SECONCI – Serviço Social do Distrito Federal, embora seja uma entidade filantrópica e de utilidade pública, assim reconhecida pelo Governo da União e do Distrito

⁷⁰ Trecho retirado do relato de experiência: CEPAFRE - Quase duas décadas contribuindo para a Alfabetização de Jovens e Adultos, encontrado no site www.gtpaforumejadf.unb.br

⁷¹ O CEPACS e o CEACS também têm.

⁷² Em 2002, através do reconhecimento e efetividade da metodologia desenvolvida pelo CEPAFRE na alfabetização, o Programa Alfabetização Solidária em convênio com a UnB, enviou as missões de Guatemala, Guiné Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe para conhecerem a experiência deste centro, com vistas à implementação em seus países.

Federal, se diferencia das outras pelo fato de não ter origem na comunidade: Nasceu como um programa de alfabetização para os funcionários da construção civil. Um tipo de projeto social que não se preocupa com as questões sociais e políticas que permeiam a EJA, e tampouco com a formação de suas educadoras, embora reserve um espaço/tempo destinado à coordenação, com encontros semanais e atendimento das demandas específicas.

Nesse aspecto, sua OTP se parece mais com a de uma escola, pois faz uma série de exigências de ordem burocráticas (como lista de chamada e prova, por exemplo) mesmo tendo o grande diferencial de suas aulas acontecerem em canteiros de obras.

Foi criado a partir da iniciativa e união de esforços de duas entidades de classe: o Sindicato da Indústria da Construção Civil do Distrito Federal - SINDUSCON - e o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de Brasília – STICMB e tem parceria com a SEDF, por intermédio do CESAS (Centro de Ensino Supletivo da Asa Sul), que é responsável pela aplicação de provas para ingresso dos alfabetizando em escola regular.

São representantes do SECONCI na pesquisa: Crislene, Elaine, Leda e Marly, embora Marly já tenha participado do ACESO (Ceilândia) e junto com as demais já teve uma breve participação no CEACS. Ou seja, embora no SECONCI, todas já vivenciaram, mesmo que em curto tempo, a experiência numa entidade de caráter popular. Parece ser consenso entre elas que o SECONCI é uma entidade que desenvolve um trabalho muito importante na alfabetização de pessoas jovens e adultas aqui no DF.

Para Crislene, o diferencial do SECONCI é que a sala de aula fica no próprio local de trabalho. Mas pergunta-se por que algumas construções têm e outras não?” Em sua visão, o trabalho deveria ser ampliado.

Leda relata que quando morava em Piauí trabalhava na construção civil, sendo responsável pelo pagamento dos operários. “A maioria não conseguia escrever o nome no contra-cheque. Alguns diziam que tinham esquecido o óculos, não queriam mostrar que não sabiam ler e escrever. Limpavam os dedos no lado de fora da empresa (a parede ficava cheia de dedo).” Desde então Leda carrega o desejo de alfabetizar adultos.

É consenso também entre as educadoras que o SECONCI tem alguns desafios a superar. Para Elaine, por exemplo o SECONCI, “não é exatamente um grupo, mas na medida do possível tento sozinha fazer deste grupo o mais “popular” possível. Tento ajudar fora da escola, alguns viram meus amigos, freqüento a casa...”

Outra questão apontada por elas é em relação ao espaço de formação. Para Marly “o SECONCI além de não oferecer chance de cursos de aperfeiçoamento, quando procuramos mostrar que o curso é bom eles não gostam por medo de perderem os profissionais”. Há ainda um certo desconforto em relação ao trabalho de coordenação e planejamento. Na verdade, me parece que o trabalho é muito escolarizado, no sentido burocrático do termo.

Talvez questões mais importantes mereceriam destaque, como por exemplo um apoio maior em relação à escuta das dúvidas, problemas, situações trazidas pelas educadoras do seu trabalho em sala de aula e também das contribuições que elas têm a fazer para o crescimento do trabalho realizado pela entidade, como um todo. Há um sentimento de orfandade das educadoras, como se percebe na fala de Elaine diante de um problema enfrentado em sala de aula:

Estou com muitas dúvidas. Não tenho apoio do SECONCI.[...] Eu me sinto sozinha. Tenho apoio das amigas, mas na sala de aula to sozinha, planejo sozinha. Lá no SECONCI não tem ambiente para planejar. Não tem computador nem cachacinha. Só tem uma sala. Eles não dão nada.

Outra dificuldade apontada refere-se às aulas *extra-classe* vistas pelas educadoras populares como essenciais no trabalho que realizam, mas que segundo elas “fica restrito devido a empresa que não permite [...]”. Só quando há a parceria do SECONCI com o CDS, essa possibilidade de levar as(os) alunas(os) para o cinema, exposição etc existe.

3.4 O Cenário de EJA no DF na visão das educadoras populares

De um modo geral, o grupo acredita que embora a EJA tenha muitos desafios pela frente, há um crescimento positivo de sua qualidade aqui no DF, em termos de Educação Popular:

Considero a EJA em processo de evolução, relacionado inclusive a conquista de espaços nas escolas. O GTPA, Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do DF e Entorno é referência e contribui para conquistas sobre vários aspectos. Inclusive no processo de formação e politização dos Educadores envolvidos no processo. (Neide)

Eu acho que está sendo um trabalho muito bem feito. [...] No geral, há muitos órgãos preocupados em alfabetizar. (Marly)

Admiro a preocupação de alguns órgãos em promover a EJA e vejo que estão tentando fazer a coisa certa, apesar de alguns erros. (Leda)

Sinto que ainda existe muito a mostrar. (Elisângela)

Hoje EJA está na moda, em todo lugar tem turma de alfabetização, devido a um projeto do governo. Mas acredito que está bom, precisando melhorar, pois existe ainda muitos jovens e adultos sem saber pelo menos ler e escrever. (Elaine)

Interessante notar que algumas questões levantadas pelas educadoras populares parecem ir ao encontro das proposições feitas, tanto no VII ENEJA como no V MOVA, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 7. Paralelo entre proposições levantadas pelas educadoras populares e por canais de representatividade da categoria⁷³

Voz da pessoa	Voz da representatividade
<p><i>Que tivéssemos mais cursos destinados aos educadores e um material didático elaborado para a EJA (Marly)</i></p> <p>Eu conheço a EJA só do DF e sugiro mais cursos de capacitação para os educadores. (Leda)</p> <p>Cursos contínuos de formação, para se atualizar conhecimentos. Dá prioridade máxima ao EJA, principalmente nos dias atuais. (Elisângela)</p> <p>Disponer de lugares e de mais professores preparados para desenvolver o trabalho de formação dos alunos EJA.(Crislene)</p>	<p>“Garantir acompanhamento e assessoramento às/aos educadoras/es com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem”. (V MOVA)</p> <p>“Garantia de livros didáticos para a EJA com linguagem adequada à particularidade de cada região. [...] Demandar a produção e publicação de materiais de EJA sobre gênero, raça/etnia e classe”.(VII ENEJA)</p>
<p>Em primeiro lugar, que fosse de fato, uma política pública de um povo para um povo, não ser apenas no aspecto financiador, mais levando em consideração uma política pública que garantisse, outras políticas públicas, formação inicial e continuada de professores, e a participação da sociedade organizada nas suas esferas de organização e representação, que garantisse igualdade para todas as modalidades,</p>	<p>“Reafirmar a EJA como política pública permanente, que necessita da formação inicial e continuada do educador, com vistas à sua profissionalização” (VII ENEJA)</p> <p>“Que a União, Estado e Município cumpra o seu papel, elaborando, executando e avaliando políticas públicas, com continuidade e parceria com os Movimentos Sociais, Universidades, Fóruns, MOVAS e sociedade civil, garantindo-se o processo</p>

⁷³ Com base nos relatório-sínteses do VII ENEJA, realizado em set/2005 e do V Encontro Nacional do MOVA-Brasil, realizado em jun/2005

Voz da pessoa	Voz da representatividade
<p>em todos os aspectos, e respeitando suas particularidade e necessidade de participação na sua elaboração e aplicação, com um único referencial para todas, se uma educação de qualidade, respeitando as diversidade e acima de tudo, libertadora. (Francijairo)</p> <p>Os projetos têm pouco apoio na EJA.(Elaine)</p> <p>Dá prioridade máxima ao EJA, principalmente nos dias atuais. (Elisângela)</p>	<p>de alfabetização e continuidade na EJA. [...] Manter a obra do educador Paulo Freire como a referência básica, sem ser exclusiva, das experiências de formação inicial e continuada, com destaque para uma concepção de educação e alfabetização que proporcione às/aos educandas/os a capacidade de uma contribuição individual e coletiva à transformação da sociedade, não se restringindo, pois, à mera apropriação da leitura, da escrita e do cálculo.[...] Ausência de apoio especialmente do poder público [...] o grande papel do poder público a quem compete ser articulador, indutor e implementador de políticas públicas, cabendo ao Ministério da Educação coordenar a política de Educação de Jovens e Adultos, através de parceria entre as três esferas de poder, bem como com a sociedade civil, para garantir o direito à Educação Básica em qualquer idade, respeitando a autonomia que o pacto federativo concede às instâncias municipal e estadual de governo.” (V MOVA)</p>
<p>Reconhecer a existência e a necessidade desse alunos valorizando cada um. (Leda)</p> <p>Infelizmente ainda é preciso de mais atenção e reconhecimento dessa carência os alunos EJA se encontram 'se virando' a atuação dos professores requerem muita criatividade (Crislene)</p> <p>Sinto que ainda existe muito a mostrar e que nem todos os alfabetizadores agem de forma correta, aqui no caso a maioria, muitos por não saberem a forma de se trabalhar e outros por ignorarem os procedimentos adequados. (Elisângela)</p>	<p>“Utilizar metodologias condizentes com as necessidades de cada grupo humano, e o currículo tendo como eixo norteador às singularidades, interesses e necessidades de cada educando/a, incluindo as pessoas com necessidades educativas especiais. [...] Tratar de forma diferenciada as multidiversidades locais das salas de aula. [...] Manter na formação inicial e continuada existente a orientação essencial que a/o educanda/o são sujeitos de suas ações e atitudes, protagonistas da história, que se organizam coletivamente e buscam em conjunto a superação de suas dificuldades individuais e coletivas, através dos problemas de sua comunidade envolvida, encaminhando e colocando em prática a solução para estes problemas”. (V MOVA)</p>
<p>É preciso que haja uma formação que possibilite ao professor o conhecimento sobre si mesmo, apropriação de sua história de vida. Pois ao trabalhar a auto-estima do aluno, o professor deve antes, ter trabalhado a sua própria, ao trabalhar a história de vida do aluno, o professor deve trabalhar também a sua. É uma questão de coerência não posso falar de um conteúdo, se eu mesma não sei o que é, se não possuo uma experiência. (Neide)</p>	<p>“Garantir uma formação inicial e continuada das/os educadoras/es populares com diretriz centrada em sua história de vida, em perspectiva dialógica, com base teórico-epistemológica-crítica que considere a diversidade das/os educadoras/es e das/os educandas/os.”(V MOVA)</p>
<p>No que tenho acompanhado, o que vejo é uma modalidade que ser diferencia das outras, nos seguintes aspectos: as demais modalidades além da garantia de recursos, tem uma proposta sistematizada, embora muito a desejar, uma preocupação com a formação dos professores e uma qualidade, entre outros aspectos. Outra modalidade que ser confunde com a EJA, é o ensino médio noturno, que muitos ver como</p>	<p>“Garantia, dentro do FUNDEB de recursos específicos para a EJA, com o mesmo percentual/aluno das demais modalidades”. (V MOVA)</p> <p>“O FUNDEB é uma exigência, embora o pensamento dos legisladores e de autoridades dirigentes só entenda sua existência condicionada a custos mais baixos para a EJA impõe-se, tanto como</p>

Voz da pessoa	Voz da representatividade
<p>alunos do noturno, com um olhar de aluno do ensino médio do noturno, apesar de quer os dois, tenha que ter as suas particularidades Se observamos precisamente e fazer-mós uma interpretação da lei, possamos de fato, ver que o primeiro segmento é, de fato, e de direito, ser visto como ensino fundamental por diversas razões.(Francijairo)</p>	<p>conseqüência dessa implementação, quanto pela contribuição para o atendimento e qualidade”. (VII ENEJA)</p>
<p>Acho que precisa mobilizar o jovem e o adulto da importância dos estudos, pois muitos vão para a escola interessados em ganhar material, ou cesta básica, ou 1 salário mínimo, ou algum brinde. [...] Quando alguns alunos se matriculam, comentam que recebem algum tipo de material, o Paulo Octávio dá kit para os alunos. (Crislene)</p>	<p>“Concorrência entre os programas de alfabetização: criação de outros programas que ofereçam merenda, transporte, etc.” (V MOVA)</p>

Não me restam dúvidas de que os dados apresentados apontam para a importância do trabalho prestado pelas entidades e pelo GTPA, através das educadoras populares e seus colaboradores, que experimentam, não só a possibilidade de realização de um trabalho social extremamente significativo, mas também sua autoformação como cidadãos conscientes, críticos e ativos.

4 CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADE DA EDUCADORA POPULAR - QUEM É QUEM NO BARCO?

Apresento um pouco da trajetória de vida dos sujeitos da pesquisa para que possamos compreender melhor como as relações que cada um realiza entre os cursos de formação e o seu trabalho pedagógico possuem um caráter único, fruto das especificidades de sua historicidade, de seu *habitus*.

Esclareço, no entanto, que durante a escrita sobre cada tripulante, outras identidades foram sendo construídas, o que me levou a compreender que o que vivíamos poderia ser comparado a uma *odisséia*. Imagens de alguns personagens da “Odisséia” de Homero, por exemplo, foram se convidando para participar da história que vivenciamos; outros seres da mitologia grega e brasileira também apareceram. E como nossa Odisséia também foi uma viagem de re-descobrimto, incorporei no texto algumas metáforas a fim de explicar algumas facetas de suas identidades.

Portanto, apresento, para você leitor(a), como ficou formada nossa tripulação, a partir dos encontros que vislumbrei, explicando que, embora estivéssemos num mesmo barco, e tivéssemos percorrido o mesmo percurso, certamente, outros mares, mundos, terras e céus foram sendo mirados e ad-mirados por cada um. Os destinos que culminaram a partir do *Roda* foram muito peculiares, o que demonstra que faz parte de uma viagem, outros planos que não apenas os traçados.

4.1 Neide Batista – Encontro com a sereia Caliandra

Na mitologia grega, as sereias⁷⁴ são seres metade peixe, metade mulher, que possuem um canto irresistível, atraindo os navegantes que as escutam para as profundezas marinhas, onde lá são devorados. Neide possui um canto de sereia – Sereia do cerrado. Um

⁷⁴ Na mitologia grega, as sereias eram representadas como seres com cabeça e busto de mulher e a parte inferior do corpo em forma de pássaro. Só a partir da Idade Média, os Vikings difundem as sereias como as conhecemos hoje: corpo metade mulher e metade peixe. Utilizarei aqui essa versão mais conhecida.

canto, declamado nas poesias que versa, cantado nas escritas que produz, fincado na origem de sua terra, expandida em seus raios vermelhos de flor. Senti-me profundamente atraída a escutá-la e o fiz. No entanto, as profundezas marinhas que visitei com ela, nada tinham de horror. Não fui por ela devorada. Ao contrário, me vi ao seu lado cantando também meu canto. Parece que isso não aconteceu só comigo:

Neide: Você acha que está aprendendo? Como?
 Aluna: Porque eu escrevo de um jeito e você me mostra as letras certas.
 Neide - Como eu faço para mostrar as letras certas?
 Aluna - Pelo som e pelo carinho.

Aliás, essa metáfora da sereia é interessante se compararmos o canto com o conhecimento. Ambos são irresistíveis. E dependem, sobretudo, da aventura de escutar. O que eles têm a lhe dizer e o que você consegue deles ouvir não é sempre a mesma coisa⁷⁵. Ao lançarmos-nos à sua escuta e ao prostarmos-nos à sua beleza podemos, nesse encanto, torná-los maior que nós, mais importantes que nós. E aí sim, um dia eles nos devorarão. Porque nada é maior que o homem e a mulher. Nada há mais belo. E foi essa sereia e sua voz lançada ao vento em verso e prosa que, ao nos contar o que se passou no seu mais profundo mar, nos permitiu escutar e cantar os sons do nosso próprio mar.

Cabe ressaltar que a produção do memorial de formação cumpriu um papel muito importante para Neide. Este funcionou como um disparador de reflexões que desencadearam uma rica elaboração sobre questões como: trajetória de vida, escola, formação, registro, diálogo, o tempo e o *outro*.

Neide encantou a mim e a todos do grupo com seu canto de sereia. Sua voz, lançada ao vento em versos, nos contou muito do que se passa no seu mais profundo mar. Não só versos, mas desenhos, não só poesia, mas também prosa... E quanto todas aprendemos e nos deliciamos ao escutá-la/escutar-nos.

⁷⁵ Piaget nos ajuda a compreender esse fenômeno, quando explica que a produção de conhecimento se faz por assimilação e acomodação, ou seja, mudança nas duas partes. Essa ação, para Vigotski, sempre mediada pela linguagem e na interação com o *outro* produz uma transformação tanto do objeto como do sujeito.

Início sua apresentação através de um poema registrado em seu memorial de formação, no qual Neide tece um paralelo entre sua infância, a escola e a sua participação no movimento social:

História de vida

Muitas coisas que aprendi
 Eu me esqueci
 Porque não me deram prazer e nem
 Me fizeram sorrir...
 Só da infância é que tenho saudade
 Porque brinquei a vontade e aprendi com prazer;
 Viajando com as bolhas de sabão;
 Fazendo castelos de areia e barcos
 De papel!
 Na escola talvez tenha aprendido
 A ler e escrever com prazer com
 Meu pensamento voando ao lado dos pássaros
 E das borboletas que enfeitavam a sala de aula
 Colorindo meu desejo de aprender...
 Mas, foi também na escola que me Fizeram
 dormir...
 Aprendi, aprendi sem prazer
 Me enchi, me encheram e fui
 Me fazendo me enchendo
 Deixando de ser...
 Muitas coisas que aprendi
 Eu fiz questão de esquecer
 Porque não me deram prazer
 E nem me fizeram sorrir...
 Foi na escola que abandonei meus
 Sonhos... Deixei de sonhar,
 Deixei de imaginar, deixei de brincar...
 e de Criar um mundo fantástico!
 E eu sem sentir, não senti o
 Vazio das fórmulas e receitas
 Prontas dos livros didáticos
 E foram me enchendo
 E eu deixando me encher
 Deixando de ser...
 Mas... que maravilha!
 Meus sonhos não foram totalmente apagados!
 Eles apenas dormiam
 E o vento me soprou a mim

Novamente e me lembrei
 E acordei arrastada pelo vento
 Na convivência com os grupos, e
 Com a natureza voltei a sonhar
 Na alegria do encontro descobri
 Que sou pergunta constante...
 Sou construção e os outros são
 Luz nessa missão...
 Presentes na minha história
 Parte de mim.
 O eu é sempre assim:
 Cada HISTÓRIA um EU,
 Cada SER uma VIDA
 É necessário se construir
 Dizer a própria história
 O pensar e o agir...
 Aprendendo, a partir do próprio
 Eu; agora, mas confiante eu vou
 Sabendo dizer de onde vim
 E quem sou.
 E assim vou construindo minha
 Própria história com significativas
 Palavras onde estão mergulhadas
 Minhas profundas raízes;
 UMA TERRA, UM RIO.
 UMA FAMÍLIA, AMIGOS E
 OS DIVERSOS GRUPOS QUE
 COMO AS ONDAS DO
 RIO VÃO E VOLTAM
 POIS SÃO PARTE DE MIM.
 Palavras pedaços de mim
 MEU BARCO, OS PÁSSAROS,
 AS ESTRELAS, O MAR, O CREPÚSCULO
 NO HORIZONTE, O VENTO, O SONHO
 E O ABISMO!
 METÁFORAS ACORDADAS DENTRO E
 FORA
 DE MIM E QUENÃO ME DEIXAM
 DORMIR...
 DIZENDO QUE NADA SEI

Neide Lisboa Batista

Neide é assim, reflexiva, crítica, sensível, pulsão. A partir da escrita de seu memorial, recupera algumas reflexões já feitas e alguns acontecimentos importantes em sua vida que foram constituindo sua pessoa e lhe deram fundamento para seu posicionamento

radical⁷⁶ diante da vida. Através dessa imersão em sua história de vida, Neide considera três instâncias importantes para a sua constituição: sua infância, a escola e o movimento social:

O meu quintal era muito grande, havia muito abacateiro, que minha mãe mesmo plantou, e brinquei muito de casinha debaixo de suas sombras, este foi meu primeiro mundo. Meu segundo mundo foi o de que menos gostei, foi a escola que não soube aproveitar as riquezas de meu primeiro mundo, mais tive a oportunidade de viver o meu terceiro mundo que me trouxe a memória do meu primeiro mundo, são espaços por onde se desdobrou o quintal de meu primeiro mundo e que me permitem voltar sempre...

E representa, sob a forma de desenho, um resumo do que tem vivido até o momento:

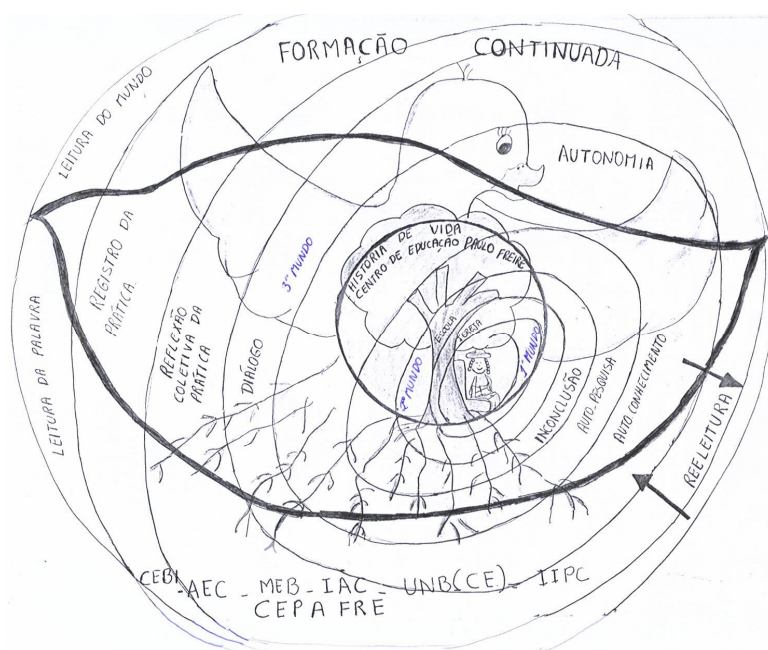


Figura 11. Representação da realidade vivida por Neide.

Tal representação tem uma forte influência do livro “A sombra desta mangueira”, que foi de grande importância para Neide durante o *Roda*. Cabe destacar que Freire ocupa um lugar especialíssimo para ela, como referência e como fonte inspiradora. Ao expressar sua vivência nas instâncias apresentadas, Neide revela ainda, com mais um canto:

⁷⁶ Radical aqui entendido em sentido colocado por Paulo Freire: profundo, na raiz.

Visitei o quintal de Paulo

Nos encontros de formação
 Em rodas de leitura com educadores
 E Paulo Freire
 Consegui alcançar as sombras de sua
 Mangueira, através de seus galhos estendidos nas páginas da Pedagogia da
 autonomia,
 Aprendi no diálogo, com os
 Outros
 Saberes necessários
 Aos educadores;
 Foi através do registro
 Que dei asas a minha
 Prática,
 E no refletir
 Da prática, li e desvelei
 Minha própria história,
 Registrando contextos de ontem, que um dia vivi!
 E por acaso me descobri,
 Como pergunta constante...
 Na reeleitura e no diálogo;
 “no mundo com os outros”,
 Aprendi a aprender,
 Refletindo a prática,
 Eu reflito a minha própria
 História,
 E só consigo a leitura
 Crítica do mundo
Quando reencontro o meu próprio quintal:
 E amplio a
 Visão de mim

Neide Lisboa

Talvez, esse reencontro com o seu próprio quintal, seja mais um elemento que
 cumpriu a função disparadora de reflexões e relações que Neide realizou durante o percurso
 da pesquisa. Em seu memorial, traz registros feitos por ela na 7ª série, quando já realizava
 uma análise conjuntural sobre a Educação, fruto do início de um trabalho que começava a
 realizar em sua comunidade: catequese de rua.

Aqui na Guatêndia, pelas redondezas onde more, existe umas seis igrejas católicas Apostólicas Romanas, todas trabalhando em suas comunidades, com o mesmo objetivo; evangelizar o povo, fazer com que todos participe, trabalhe juntos para a construção de uma nova cidade; uma cidade em que todos os membros, estejam conscientizados de que a lei é igual para todos e que é necessário que o exercício do direito seja distribuído em condições de igualdade.

As igrejas Apostólicas Romanas da Guatêndia, que fazem parte da paróquia da Ressurreição, não reúne as pessoas somente para ler a Bíblia, mas como também para discutirem nos grupos, os

^{problemas}
 de todos em geral, a realidade do mundo.

Alguns problemas que enfrentamos atualmente:

- Pobreza
- Pésimas condições de trabalho.
- Salário mínimo
- Falta de um pedaço de chão para muitos que não têm onde morar, porque esse pedaço de chão está nas mãos dos grandes latifundiários que são donos de grandes latifúndios.

A verdade é que a riqueza do país fica concentrada nas mãos de poucos, enquanto muitos morrem de fome.

Os pobres não levados pelos ricos (Podreros) são realmente drogados pelos

ricos, porque descomulca seus direitos e são na grande maioria analfabetos políticos; o rico se apropria disso e quer sugar o pouco que o pobre tem e com isso se enriquecendo cada vez mais.

Vejo que a grande desigualdade social, a injustiça social, gera no país em abundância, isso porque o país é de regime capitalista; a divisão da renda Nacional não é distribuída de uma forma justa, de acordo com o trabalho realizado por cada pessoa; este é quem trabalha mais; ganha mais e quem trabalha menos recebe menos.

Figura 12. Redação de Neide sobre Ceilândia.

Faço um parêntese para destacar sua posição política diante do mundo, fruto dessa experiência na Igreja e do contato que teve com Freire:

Me vejo como ser inacabado, gente e educadora; o que penso sobre o mundo tem a ver com a forma em que estou nele com os outros. Para que faço isto e em favor de quem, contra quem? Pois, sem me perguntar, não adianta questionar o outro; a sociedade vai mal, mas o que estou fazendo para melhorar? Ou então deixarei claro a minha opção assumindo a neutralidade absurda do não pertencimento no mundo... lá fora alheio a nós e nós alheio a ele e nós alheio a nós mesmos.

A experiência na Igreja foi⁷⁷ muito importante para Neide, pois lhe possibilitou dar um salto na formação pessoal. Aos 14 anos iniciou seu trabalho de catequese de rua que lhe “deu a oportunidade de cedo desenvolver as habilidades que pouco tive a oportunidade de construir nos meus anos na escola.” Talvez tenha sido o impulsionador para sua escolha pela educação popular: “Sempre estive inserida em um contexto, onde o trabalho voluntário era sinônimo de participação na construção de um mundo melhor”. Esta experiência também lhe rendeu a prática do registro que segundo ela, “tem a ver com a questão da poesia na adolescência e os trabalhos que registrava na catequese de rua. As redações eram muito relacionadas a essa experiência de catequese de rua na igreja”.

Assim, Neide inicia seu percurso no movimento social - sua escola da vida - que em muito contribui com a construção de sua visão de mundo, e conseqüentemente da escola:

Hoje percebo que o que recebia na escola era muito supérfluo, comparado a experiência que estava adquirindo, mas na época nem me dava conta disso e na sala me isolava com minhas leituras de Frei Beto e Leonardo Boff, principalmente nas aulas de matemática que o professor passava uma aula inteira tentando resolver uma questão de logaritmo, não sabia nem pra ele e ainda nos chamavam de condenados.

Questiona, a partir do paralelo que estabelece entre sua vivência nesses dois mundos, o sentido da escola, realizando uma reflexão muito próxima a de Perrenoud (1995):

Acredito que essa formação acadêmica desumaniza o indivíduo, nada interessa a não ser as pontuações, as fórmulas e conceitos prontos, nada é criada, mais tudo é reproduzido e ingerido pelos alunos que não tem a oportunidade de decidir como gostariam que fosse transmitido o conhecimento. Ou a possibilidade de serem os autores do próprio conhecimento. [...] E recordando este fato agora, vejo que essa experiência de antidialógica; de não exercer o direito de ser, era o próprio exílio de mim mesma, meu corpo parecia estar distante de mim, algo que não compreendia mas que meu corpo rejeitava, já não me restava mais nenhum desejo ou vontade de estudar. Meu corpo percebia que tudo era sem sentido, mas sem compreender o que me acontecia muitas vezes achava que o problema estava comigo...

⁷⁷ Hoje Neide faz uma leitura diferente sobre a Igreja: “Foi importante na minha formação inicial, como sei que para muitos continua sendo e será até o final da vida, hoje já não me atende mais, traz uma visão muito limitada do mundo e do próprio ser humano. Minha consciência em expansão não caberia mais nessa ‘gaiola dogmática’. Não gosto muito de falar de fé, prefiro falar de esperança. Tenho esperança na evolução humana. A religião pode apenas principiar essa tarefa. Mas outros paradigmas tendem melhor essa questão”.

Apesar das dificuldades vivenciadas por Neide parece que os professores foram em sua grande maioria muito importantes e contribuíram positivamente para a constituição de sua identidade:

[...] Alguns professores, me fizeram perceber que o problema não era comigo, lembro-me de um professor de história que nos fazia prepara debates; em uma aula que me instigava bastante, mas esse mesmo professor era tido pelos alunos como o pior da escola e até abaixo assinado para tira-lo da escola os alunos fizeram. Fui uma de poucos alunos que não assinaram esse abaixo assinado.

Mas, de um modo geral, admite que a participação no movimento social foi muito mais significativa para ela do que a escola:

A escola da sala de aula me instruiu muito pouco, me limitou [...] só aprendi a aprender de fato através da escola da experiência, por onde caminhei, paralela a vida escolar, na rua, na Igreja, no Centro de Educação Paulo Freire, no Movimento Popular e nos Cursos de Formação Continuada. Espaços onde os sujeitos aprendem a ser, não isoladamente mas em comunhão com os outros, aprendendo a conviver. E só com a bagagem cheia de muitas experiências que foi possível me “encher” de algumas teorias necessárias, sem me esvaziar de mim mesma sempre respaldada por minhas vivas experiências no cotidiano na construção do conhecimento com os outros.

Conforme já mostrado, a sua experiência no CEPAFRE, iniciada logo após o término do ensino médio, a levou para outros cantos: formação continuada, relação com outros grupos, entidades, GTPA, IIPC⁷⁸, AEC... EJA. A experiência em EJA teve uma grande significação para Neide e lhe rendeu o desejo de fazer o magistério. Para Neide, este curso foi importante para a sua formação. Embora, de um modo geral, teça críticas fervorosas à escola, admite que o magistério contribuiu através da didática e da língua portuguesa: “Aprendi pelos três anos de segundo grau”. Referindo-se ao Ensino Médio, Neide diz que sua habilidade para escrever não é fruto do trabalho escolar: “sempre tive facilidade na escrita apesar da escola e das aulas de Português que tive”.

Ao ser questionada sobre a importância da escola em sua vida, diz que é uma pergunta difícil, porque vem sempre outros contextos, mas acha que, durante a sua formação a escola tenha sido importante, no entanto, com o acúmulo de outras experiências de formação fora da escola esta foi perdendo o sentido,

⁷⁸ Instituto Internacional de Projeciologia e Conscienciologia.

já que nunca foi minha intenção estudar para arrumar um emprego, para ganhar dinheiro, passar no vestibular, fazer concursos. [...] teria aprendido sozinha a ler e escrever. Gostava de ler muito. Eu não tive dificuldade. Algumas séries foram importantes. As séries iniciais foram muito importantes - a socialização. A gente tinha uma certa autonomia naquele espaço escolar.

O *outro* parece ocupar muito positivamente o espaço de aprendizagem para Neide: “Você se constrói com o outro, no diálogo – o espaço escolar pode oportunizar essa dinâmica, mas não precisa estar na escola, a gente se faz com o outro”. Acrescenta: “Minha relação com o outro é bastante dialógica [...] vai deixando de ser complexa a medida que investigo a mim mesma para melhor compreender o outro. É por isso que gosto de ser gente e de estar no mundo com tanta gente.”

Após concluir o magistério, Neide ingressa na Fundação Educacional do Distrito Federal - hoje SEDF, onde atua, desde 2001, no Projeto Sócio-Educativo Santa Luzia de Educação Infantil, escola conveniada⁷⁹ localizada em Samambaia.

Com o convênio entre Secretaria de Educação e CEUB, Neide iniciou em 2003 o curso de Pedagogia, com o projeto *Professor Nota 10*. Neide considera muito valioso, nesse curso, “a oportunidade que temos de está na prática, realizar trabalhos voltados para o fazer e levantar hipóteses, com bases teóricas, além de proporcionar uma reflexão constante do nosso fazer, pois ao realizarmos os trabalhos, registramos os resultados obtidos e por último articulamos essa prática com a teoria”.

No entanto, não deixa de tecer críticas, questionando a pouca importância que se dá na academia à voz do próprio sujeito:

Na universidade ninguém tem voz e sai sem saber dizer a sua palavra, porque aprendeu que segundo fulano tem que ser assim... Essa é uma crítica que faço a Academia, pois acredito que as vezes me basta ser autor a partir de minhas experiências registradas e isso pode ser de muito valor e fazer a diferença.

Embora reconheça a importância dessa experiência no ensino superior, Neide aposta na formação continuada. Atualmente, encontra-se em processo de produção de sua monografia que aborda o tema *Formação Continuada do Educador e o reflexo desta*

⁷⁹ Uma escola religiosa com parceria do Estado. Nesse caso, a escola é de um grupo religioso que oferece o espaço físico, e o Estado oferece as professoras, o lanche...

formação em sua prática educativa. Neide estabelece um paralelo entre sua experiência nos cursos de formação continuada e na faculdade:

A minha experiência de Formação Continuada me fez ver que o objeto de estudo as vezes é apenas uma desculpa para se chegar a descoberta de si mesmo, assim o que eu estudo, um determinado conceito que eu pesquiso, sai de mim, busca referências e retorna a mim de forma ampliada. E não como ocorre na academia; o conceito vem pronto, e sem nos dar a oportunidade de pensá-lo, e pesquisá-lo; o digerimos como verdades absolutas inquestionáveis e quem somos nós para dizer o contrário, para pensar de uma outra forma que não seja à moda acadêmica?

E conclui, dizendo que, a partir da sua experiência em processos de formação dialógica, ao retornar ao espaço de educação antidialógica, como a faculdade, se sente mais consciente de si mesma, mais segura,

não mais me deixo encher, pois agora sei a forma que aprendo e dos saberes com sabores que necessito para me tornar mais gente, no mundo com os outros, não sou mais o número vinte e dois, sou Neide Lisboa com minha história de vida e com meus sonhos acordados. E mesmo nesse espaço antidialógico quando tenho oportunidade nos grupos é possível ouvir, aprender no diálogo e construir conhecimento junto.

Esse processo vivenciado por Neide foi doloroso, pois mesmo em grupo, muitas vezes se sentia só. “Como poderia estar feliz com minha autonomia conquistada se observava os outros a minha volta, apenas satisfeitos com a cópia, com a ausência de leitura e conformados com a mesmice de algumas aulas?”

E ela mesma traz uma referência que traduz um pouco do que sente:

Nada é mais degradante na academia do que a cunhagem do discípulo domesticado, para ouvir, copiar, fazer provas e sobretudo “colar”. Marca o discípulo a atitude de objeto, incapaz ou incapacitado de ter idéias e projetos próprios. Mais degradante ainda é o professor que nunca foi além da posição de discípulo, porque não sabe elaborar ciências com as próprias mãos. Como caricatura parasitária que é, produz isso no aluno (DEMO, 2002, p.17).

Neide extrapola sua crítica à função ensinante do sistema escolar, procedendo agora, que vivencia o processo de monografia, à duras críticas a sua função de pesquisa. Parece-me um grande desperdício, por exemplo, Neide, com todo seu potencial, toda sua curiosidade epistemológica não ter sido aproveitada melhor na academia. E o pior, ter sido desestimulada a realizar algo que ela já tem feito sistemática e constantemente: a investigação.

Iniciou a pesquisa com muita vontade, mas, aos poucos, percebeu que sua produção não tinha muito significado. Para ela, as faculdades “não aprenderam a gerar pesquisadores,

durante os cursos e muito menos no fim dos mesmos [...] Como falar de autoria, autonomia, teática e de idéias avançadas se me presto a esse papelão tão ridículo? Se estivesse no início do curso certamente não continuaria”.

É com bastante tristeza que constato, a partir dessa experiência de Neide e de tantas outras que poderia elencar aqui, o grande *de-serviço* que a escola tem prestado à nossa sociedade. Nesses momentos me vêm o desejo de construir uma outra coisa que não a escola. Algo que consiga realmente cumprir seu espaço-tempo de aprendizagem. Concordando com Freitas (1995) e sem querer colocar palavras em sua boca, acho que do modo como nossa sociedade organizou a escola, essa tarefa é impossível: Não vejo esperanças para a escola que aí está. A EP tem sido minha esperança.

Espero, no entanto, ter deixado visível para o(a) leitor(a), a partir das questões até então apresentadas, a profundidade com que Neide se posiciona diante da vida. Durante o processo de pesquisa tenho me emocionado bastante com suas reflexões. Um fato interessante a destacar é o sentimento de pertencimento, semelhança que sinto diante de sua produção. Não só da sua. Essa mesma impressão também ocorre com os outros *tripulantes*. Às vezes, tão familiarizada com seus pensamentos, sentimentos, acabo me perdendo entre quais são os seus e os meus. Mas é isso que faz a música ficar bonita, o toque suave dos sons no espaço, que, embora provenientes de instrumentos e pessoas diferentes, se intrecruzam e formam algo novo, único, sem com isso, perder sua identidade.

4.2 Crislene da Silva – Encontro com a Vitória Régia

A Vitória Régia é uma das mais lindas plantas aquáticas do mundo. Nossos índios não são indiferentes à sua beleza e contam uma história para justificar-lhe a origem. Segundo a lenda, a lua escolhia as moças mais bonitas e as transformava em estrelas no céu. Uma noite, uma índia viu a figura da lua refletida no lago e, imaginando que ali estava para buscá-la, atirou-se na água, onde morreu afogada. A lua, comovida diante do sacrifício da bela jovem, resolveu transformá-la em uma estrela diferente, daquelas que brilham no céu. Resolveu imortalizá-la na terra, transformando-a em uma delicada flor: a VITÓRIA-

RÉGIA⁸⁰ (estrela das águas). Além de sua beleza, a Vitória Régia atrai pelo perfume, tamanho e resistência. E disso, Crislene tem de sobra.

Crislene é uma pessoa que por onde passa, seduz a todos. “Sou uma pessoa tranqüila desde que não queiram se aproveitar de mim. Faço e conquisto as pessoas facilmente”. É ainda uma das vítimas femininas da lua, recebendo dela, dentre outras influências, a sua inconstância. Tem um pedaço índia enfeitiçada que luta por seus sonhos, lançando-se impulsivamente para o alcance de seus desejos, um pedaço planta que vive na superfície das águas mostrando suas flores quando deseja. E assim, vai tentando equilibrar razão e emoção, ousadia e prudência, risco e responsabilidade.

Sou alegre, porem as vezes tão sensível que me magoo facilmente. [...] Acho que me entrego fácil as pessoas e ao momento [...] Assino novo decreto, quero agir pela razão e não pela emoção. Meu principal objetivo vencer na vida profissionalmente e pessoalmente. Conquistando muitos amigos por onde passar e conseguir atingir a paz espiritual.

Importante destacar que ter-se transformado em flor custou muito caro para Crislene devido ao fato de ter interrompido um período que não volta mais: a adolescência. Admite “não ter aproveitado bem a vida escolar e pessoal devidamente [...] me casei muito cedo”.

Crislene parece, como a lua, estar de passagem. Sempre presente no céu, embora de formas diferentes: “*Gosto de ser diferente*”. Talvez por isso sinalize que não pretende ser sempre professora, embora tenha uma grande atuação como tal.

Esse lado planta que bóia sobre as águas pode ser comparado à forma como Crislene se relaciona com o conhecimento. Mantém-se, embora com suas raízes sob a água, aberta para o alto, querendo alcançar a lua ou seu brilho, quem sabe. Parece-me que Crislene ainda não se autorizou a manter uma relação mais íntima com a água-conhecimento. Ela mesma define que “*Acho que podia ter aproveitado mais ter*

⁸⁰ http://www.cdpara.pa.gov.br/cultura/lendas/len_vito.html

acreditado mais na minha pessoa [...] Algumas falhas se deram quando ainda criança por timidez (confiança) acabei por me prejudicar". Não sabe explicar quais são essas falhas, mas diz ter puxado a sua mãe quanto ao fato de ser indecisa. Indecisa em relação a quê? Essa parece ser uma boa pergunta para Crislene.

A escola foi uma instância que não ajudou muito nesse seu processo: "Tenho um trauma da alfabetização. Muito do português eu gosto [...] tenho um dificuldade grande." Seu bloqueio em relação à escrita pode ter influenciado a construção de um movimento mais tímido na produção de conhecimento. Às vezes parece que nossa Vitória Régia é muito volúvel – facilmente muda sua opinião diante de uma intervenção.

Crislene é tipo 8 ou 80, não conseguiu ainda encontrar uma possibilidade de meio termo, não experimentou a dialética no conhecimento. Por exemplo, diante de um registro feito por mim de sua fala durante uma aula: "Gente, vamos marcar a hora de terminar a atividade? Se não marcar vocês vão ficar aí até as 5", Crislene passa de um extremo para outro, instantaneamente: "Não trabalho marcando o tempo, foi uma falha não pretendo repetir". Conversamos e Crislene concorda que precisa transcender nesse aspecto.

No entanto, na escrita, demonstra bravura ao arriscar-se a romper com a forma bancária uma vez construída na escola. Um bom exemplo disso é a introdução de seu artigo no *Roda*: "Peço licença a todos os conhecedores de Paulo Freire, para expressar minhas idéias que obtive no decorrer dessa roda de leitura. É como principiante mas também como admiradora que me propus a esse grande desafio". Essa parece ser a sua original face.

Durante a pesquisa, Crislene não se abre muito em relação à sua infância. Considera-a "feliz e incompleta". Relata um pouco do que escutou quando pequena:

Costumavam me falar sobre as dificuldades da vida, meus pais relatam muito sobre os momentos tristes que passaram, para poderem chegar onde chegou. Isso eu sempre ouvia, era uma história cheia de

honestidade e simplicidade, talvez seja por isso que no mundo que vivo hoje seja realmente o espelho do meu passado, pois o que não aprender, foi ser falsa, ou depender de chegar a algum lugar, passando outra pessoa pra trás isso eu não sei fazer. Minhas palavras: honestidade e transparência.

Crislene tem um grande apego a seu pai e aponta traumas em relação a ele: "A morte do meu pai. E o trauma de ter desobedecido meus pais". [...] "Casei com 15 anos. [...] Não era para eu ter casado, eu devia ter me preparado para depois casar." Tal associação entre morte e desobediência parece ser um grande vazio ainda hoje para Crislene.

Sua experiência escolar iniciou em 1986 quando fez a primeira série na Fundação Bradesco, lá estudando até 1997, onde concluiu o curso de magistério. Antes de terminar o magistério nasceu seu filho. Depois que se formou, teve seu primeiro contato com EJA, "me apaixonei e me sinto feliz em ser responsável pela formação dessas pessoas. O que mais me chamou a atenção é o fato de a maioria dos alunos serem pessoas de mais idade estarem entre os jovens em busca de seus ideais."

Crislene tem um cuidado muito lunar para com seus alunos, mostrando um grande fascínio e respeito por eles, salienta o prazer do "contato direto com cada aluno e suas realidades. O relato de cada aluno no primeiro dia de aula e o relato no final do projeto onde falam de suas conquistas e realizações depois de descobrirem o mundo das letras". Nesse sentido, é consciente da sua importância como educadora popular.

4.3 Leda Dutra – Encontro com Iara, a Sereia do norte

As sereias não vivem sós, estão sempre em bando. Durante a pesquisa me percebi rodeada de sereias provenientes de lugares distintos. Iara – Mãe d'Água – vive nas encantarias do fundo dos rios na Amazônia. Ela atrai os moços e os fascina, mostrando-lhes seu rosto belíssimo à flor das águas e deixando submersa a cauda de peixe. Para seduzi-los,

faz promessas de todos os gêneros. Para aumentar o estado de encantamento canta belas melodias. Quem tiver visto seu rosto uma única vez jamais poderá esquecê-lo. Leda, nossa Iara, nos mostra sua face, contando uma pouco da sua trajetória de vida, suas memórias.

Nasceu em Castelo, no interior do Piauí e, ainda bebê seus pais se mudaram para Juazeiro, onde viveu até os seis anos. Depois, se mudou para a capital à procura de uma vida melhor, onde morou mais de vinte e cinco anos, quando resolveu mudar-se para Brasília, em busca de uma vida melhor. Em Juazeiro, ingressa na 1ª série e sobre essa experiência nos conta que a escola ficava próxima de sua casa:

[...] avistava do terreiro de minha casa. [...] Às vezes, eu não conseguia chegar na hora marcada, pois, aparecia uma vaca valente, da cara preta. Ela sempre vinha comer na hora em que eu tinha que passar pelo pasto. Meu irmão mais velho, não tinha medo de vacas e seguia em frente. Eu, menina medrosa, preferia voltar para casa e esperar a vaca sair do caminho.

Guarda uma boa lembrança de sua primeira professora

Ana era o nome dela. Ela era muito bonita e bem nova e tinha muita paciência. Logo aprender a escrever meu nome e adorava escrevê-lo nos troncos das árvores. Também aprender a contar e quando a galinha cacarejava eu corria para catar os ovos e saía contando. Contava tudo, os porquinhos, carneiros, pintinhos.

As coisas pareciam ir bem em sua vida até que Leda compartilha com milhares de brasileiros e brasileiras o drama do exílio de sua terra natal:

[...] a situação financeira foi ficando difícil e chegou um tempo que quase não tinha o que contar. Meu pai teve que vender os animais, só sobraram as galinhas. Quando eu cansava de contar os ovos e os pintinhos, eu contava as pedrinhas. A situação ficou mais difícil e meu pai teve que vender tudo e fomos morar na capital. Lembro do dia em que mudamos. Meu pai colocou o resto do que sobrou no caminhão, inclusive algumas galinhas e seguimos rumo a capital. E no toca-fita do caminhão tocava uma música de Luiz Gonzaga que eu retratava exatamente o que eu e minha família estávamos vivendo: A dor de se deixar a terra natal e sair em busca de uma vida melhor. Chegando na capital, fomos morar com uma madrinha e fiquei alguns meses sem estudar. Foi um tempo difícil.”

A música parece ser um elemento importante em sua vida. Música no ar, música no papel, nossa Iara, assim como Neide, cantou-nos também alguns de seus poemas, que versavam, entre outras coisas, sobre amor de ninfa sereia⁸¹, distante do mar:

Sou fantasmas nas noites de solidão
 Ando pela casa
 Procuro uma mão que me leve para longe
 Sou fantasma nas noites de chuva
 Olho pela janela
 Os pingos d'água que renovam as folhas
 Ah! E essa chuva
 Que não me renova
 Lavando minha alma
 Limpando minha mente.

Leda Dutra

Leda vai se mostrando uma pessoa muito afetiva, alegre e meiga, mas reconhece que isso foi uma construção, visto que a sua família não era muito carinhosa. “Passei muito tempo sem sentir o prazer do abraço. Uma prima me deu um abraço tão forte... fiquei tão maravilhada, não queria que acabasse o tempo. É um aprendizado, a gente vai aprendendo aos poucos.”

Outras aprendizagens são narradas por ela, como a experiência na sua primeira escola em Teresina. É com essa sensibilidade que Leda vive outra experiência escolar solitariamente, ao ingressar na escola em Teresina. Não se lembra de muita coisa, nem da professora, mas recorda, da escola, das coisas que a gente nunca esquece, embora não estejam em seu currículo: “fiquei sem dançar a quadrilha porquê o meu par ficou doente e não tinha ninguém para substituí-lo. Aquilo me deixou muito triste e nunca mais dancei quadrilha em nenhuma outra escola. Bloqueou mesmo.”

Analisando histórias de vida de professoras e das pessoas de um modo geral, percebo que as maiores marcas da escola não são as expressas no currículo escolar.

⁸¹ Leda viveu intensamente o amor, e portanto, o risco de sua dor: “Posso dizer que amei todos os homens que tive. [...] eles foram especiais para mim e aprendi muito com cada um deles.”

Geralmente, as pessoas lembram-se do recreio, das amizades, das feiras, festas, trabalhos em grupo... e de traumas como esse citado pela Leda. Perrenoud (1995), nesse sentido, parece ter razão quando diz que os momentos de maior aprendizagem parecem estar fora da rotina da sala de aula e dos conteúdos ali apresentados.

Aliás, pergunto-me se a sua descrição de menina medrosa de vaca é fruto dessa experiência ou por ela reforçada. O relato a seguir mostra que Leda não se posiciona *medrosamente* diante da vida, pelo contrário, sempre segue seus próprios caminhos de acordo com seus desejos de sereia. Aliás, em duelo entre sereia e vaca, parece-me que Leda sai ganhando. Esta imagem me vem à tona diante do seu relato sobre o ingresso em uma nova escola:

O meu sonho era estudar nessa escola, por se tratar de uma, digo, por ser uma das melhores escolas daquela região. Era uma escola enorme, com dois pavimentos, duas quadras de esportes e uma horta. **A escola tinha a fama de ter professores carrascos**, e **eu morria de medo** só em pensar que iria passar por eles, mas passei por eles e passei de ano também. (*grifo nosso*)

Interessante esse movimento de enfrentamento que realiza. E, diferentemente da escola anterior, desta escola, recorda de situações didáticas por ela organizadas, através de

laboratórios de Orientações profissionais, que se dividiam em: Educação para o lar, comércio, oficinas e hortas. Tive que passar por todas e a que menos me interessou foi a educação para o lar. [...] A que mais gostei foi o comércio. A sala era uma loja onde cada aluno poderia ser o vendedor, passar o troco, emitir nota fiscal. Gostei tanto que resolvi fazer contabilidade.

Da menina que conta pedrinhas, pintinhos, Leda vai se constituindo numa mulher com desejo de fazer outras contas. Mas enfrentou outras dificuldades, além das vacas quando cursou a 4ª série: “Devido a situação financeira que estava a cada dia mais difícil, meu pai nunca podia comprar meu material. Eu e meus irmãos nos virávamos e sempre pedíamos a Deus para que as coisas melhorassem. “

Em entrevista, apontei para Leda se a indicação de que a falta de material escolar apontada no questionário por ela como uma das maiores dificuldades no seu trabalho em EJA não era uma recorrência dessa experiência que vivenciou quando pequena. Essa

questão se fez mais significativa quando participei de suas aulas. O livro didático⁸², por exemplo, existia, mas não era o centro do trabalho pedagógico. Ao contrário, nos dias que estivemos juntas, ela organizou a montagem de um jornal com a turma, a construção de um livro sobre o folclore... Atividades que literalmente tiram o livro de cena.

Entretanto, chegamos a uma constatação interessante: há algo no livro didático que impulsiona o desejo dos alunos e alunas de EJA por ele. Será o desejo contido, de tê-lo tido na infância quando não se pôde tê-lo? “Para mim, sem pensar neles, eu não compraria o livro didático. Mas é uma cobrança deles. Sem livro a aula não é aula. Todo dia no final, a gente usava livro didático”.

Leda admite que teve um ambiente bem favorável aos estudos: “Em casa todo mundo teve oportunidade de aprender a ler e escrever. Estudaram com uma professora informal, escola improvisada [...] Tenho primas que são professoras, irmãs. Uma prima incentivou bastante a fazer Pedagogia. O namorado incentivou a fazer curso superior”.

É visível o limite que o livro didático pode impor no trabalho pedagógico, seja pela inibição da criatividade, pela comunicação subliminar que transmite, pela falta de sentido do trabalho proposto mas, independente dessas questões, por que será que, por exemplo, até eu me recordo com prazer de trabalhos que nele realizava quando pequena? Que tipo de relação é essa que travamos com esse livro? Mas esse é um conto para uma outra história...

Outra dificuldade encontrada por Leda para seguir seu caminho foi em relação aos desejos de sua mãe que queria muito que ela fizesse magistério. Mas esse não era seu sonho. “Eu queria ser tudo, menos professora. Ironia do destino, hoje sou uma professora. A razão de minha repulsa era o salário que era muito pouco e o descaso, a desvalorização, enfim, eu não sonhava aquilo para mim.”

Conseguiu convencer sua mãe e ingressou na Escola Técnica Federal do Piauí. Desta escola Leda se recorda com muito fascínio. Foi um dos melhores anos de sua vida, fez novas amizades, aprendeu muito – cresceu. Aos seus dezoito anos, nossa sereia, ingressava na fase das paixões. Tudo a fascinava.

⁸² Na entrevista, ela salientou sobre a importância do livro didático, a falta que ele faz no trabalho pedagógico.

Queria fazer tudo ao mesmo tempo. Fazia curso de informática, redação, fazia academia, dava aulas particulares e ainda tinha tempo para o namorado. O curso de Contabilidade me abriu as portas para o mercado de trabalho, pois fiz um estágio em um escritório de contabilidade e depois de um ano eu fui trabalhar em outra empresa onde fiquei por 13 anos. Não me arrependo de ter contrariado minha mãe pois aprendi muito nesse curso e nas empresas nas quais trabalhei.

Mas logo que termina o curso de Contabilidade, iniciou um curso de magistério, como sua mãe queria, pois iria ter um concurso para professora da rede municipal, que pagava um salário melhor. “Então, resolver fazer o curso em uma escola particular, mas eu ganhava pouco e não deu para pagar o curso. Desistir depois de quatro meses. Eu me arrependo de não ter me esforçado mais para terminar o curso, pois hoje, ele me faz falta.”

Tão logo, ingressou na Universidade Federal de PiauÍ, que foi para ela “outra escola da vida”. Mas o mais interessante é que Leda acaba realizando o que sua mãe queria, mesmo contrariando-a mais uma vez, ao inscrever-se em outro curso.

[...] fiz o vestibular para jornalismo, influenciada pelo namorado que já cursava e achava o curso maravilhoso. Porém, para consolar minha mãe, eu coloquei a Pedagogia como segunda Opção e não é que eu passei para Pedagogia. Eu fiquei muito feliz pois eu tinha ótimas referências do curso e hoje eu não me arrependo da minha opção.

Sobre a faculdade, declara que as aulas eram como uma terapia de grupo. No começo, sentiu muita dificuldade, porque as aulas eram bem diferentes das quais estava acostumada: carteiras em círculos, debates, seminários... Relata que foi difícil conciliar trabalho e Universidade, já que trabalhava o dia todo e estudava à noite, mas conseguiu terminar o curso, embora trabalhando em outra área.

E foi desse casamento entre estudo e trabalho que nasceu Leda, a educadora popular:

Eu trabalhava numa empresa do ramo da construção civil e era responsável pela admissão, folha de pagamento e demissão de funcionários e ficava triste ao ver quantos funcionários que assinavam com o polegar e o constrangimento deles em assumir que era analfabetos. [...] Alguns diziam que tinham esquecido o óculos, não queriam mostrar que não sabiam ler e escrever. Limpavam os dedos no lado de fora da empresa, a parede ficava cheia de dedo.

E, com um dedinho de amor, nossa sereia, agora fascinada por outros mares, ajuda seus alunos a imprimirem novo significado aos seus dedos. Diz que a sua vivência mais importante como educadora popular é ver “a alegria estampada no rosto de um aluno quando conseguiu escrever o seu nome e telefone”, experiências que começou a ter desde quando se mudou para Brasília, em 2000:

Como educadora popular, se posiciona de forma muito cuidadosa com seus alunos e alunas, afirmando que

Os alunos de EJA têm que ver na gente um cúmplice, eles estão tão melindrados com a situação, se eles vêem qualquer rejeição na gente... A gente não pode ter vergonha de chegar bem perto. Aproximação física e de todas as formas. Eu pegava na mão. Tive até medo de ser mal interpretada. Se não tiver confiança...

A sua visão de EJA foi construída aos poucos. Sua vivência nos cursos de formação continuada da AEC lhe rendeu boas reflexões a respeito da aprendizagem, do trabalho pedagógico, de modo geral: “Eu não me faço só, me faço com o outro que não precisa ser físico; pode ser livro, TV, a gente pode não ter a troca. Nos meus registros como o outro e Paulo Freire foi importante!”

Sua relação com o registro parece ser reforçada ao escrever seu memorial, que foi uma experiência maravilhosa para ela. “Confesso que o fiz com grande prazer. Minha vontade era mergulhar por entre as linhas, entrar no livro da minha vida e viver tudo de novo, ou quem sabe até, mudar alguma coisa.”

Leda vê, no memorial, um recurso significativo também junto aos alunos e alunas de EJA:

É de grande importância, nós, enquanto educadores e educadoras, fazermos essa retrospectiva de nossas vidas, pois, através dela, é que podemos detectar erros, traumas e quem sabe, saná-los ou amenizá-los. Com nossos educandos, é importante que fassemos também esse trabalho de voltar ao passado e relembrar sua história de vida. Trabalho esse, que pode ser feito através de relatos orais, escritos ou até mesmo através de desenhos.

Cabe fazer referência ao fato de que a experiência profissional de Leda não se restringe à EJA. Juntamente com Marly e Elaine, Leda atua como contrato temporário na Secretaria de Educação. Assumiu uma turma de Educação Infantil nesse ano, mas confessa

que o trabalho em EJA lhe parece muito mais completo, se sente muito mais realizada. Salaria que a OTP na escola é muito complicada, por exemplo, “toda semana a gente tem que organizar o mural. Isso toma muito tempo da gente [...]” Acrescenta que “desde que comecei na FEDF não durmo muito. [...] Não tô satisfeita. Antes da FEDF eu tinha mais tempo para mim.”

E mais uma vez... o tempo... Sobre ele e outras questões, aprofundaremos no próximo capítulo.

4.4 Francijairo da Silva – Um encontro com o Boto Ulisses

Francijairo foi o único *tripulante* homem e novato em nosso barco. Apesar de tê-lo conhecido anteriormente através de um contato com o GTPA via AEC, não tínhamos participado juntos de uma formação até o Roda. Confesso que fiquei muito surpresa quando ele aceitou o convite para o embarque nessa viagem. Lembro-me de uma fala que muito me impressionou e que só pude recolher o significado em um de nossos últimos contatos, quando ele me explicou: “Quando disse que era preciso ter cuidado com o trato com a realidade dos Educadores populares visto suas incompletudes, dicotomias, paradoxos... foi por preocupação de que você não se decepcionasse”.

Quanta modéstia tem esse Ulisses! Não só o canto de sereia me seduziu, não só a força e magia do boto Ulisses! Durante a viagem, quantos encontros, encantos! Quanta aprendizagem! Quanto vislumbre!

Francijairo é assim: simplicidade, humildade, coragem, sensibilidade, e cuidado, muito cuidado com o outro! “O contato com o outro... quando a gente percebe esta importância... Cuidado com o descartável tem que ser algo contínuo. Essa coisa de tirar proveito do outro não pode ter significado só num

momento. Ela deve ter sentido até a morte.” Esse cuidado *boffiano*, essa ética freiriana... esse desejo *ulissiano* de escutar...

O ser humano tem uma coisa muito bonita. Que é o falar. Acho muito bonito escutar as pessoas, é muito interessante porque nós não temos o hábito de ouvir, as pessoas querem falar. Dar a oportunidade da pessoa falar é muito bom, principalmente o alfabetizando. Às vezes a sala de aula é o único lugar em que ele é escutado. É um desabafo. Aprendi com Paulo Freire.

É preciso coragem para escutar porque escutar o outro sempre implica em escutar-se. Talvez seja esse um dos perigos que Ulisses da Odisséia corre quando pára para escutar as sereias. É preciso disciplina também para escutar.

[...] Ulisses chegou à ilha das Sereias. Curioso em escutar-lhes o embriagador canto, mas temeroso em deixar-se morrer por ele, ele ordenou à tripulação do barco que o amarrassem no mastro, enquanto os demais tapariam seus ouvidos com cera. Não demorou para que das rochas não muito distantes chegasse o som harmonioso e sedutor das sereias: "*Vem aqui, decantado Ulisses, ilustre glória dos Aqueus; detém tua nau, para escutares a nossa voz. Jamais alguém por aqui passou em naus escura, que não ouvisse a voz de agradáveis sons que sai de nossos lábios...*" - (Odisséia, rapsódia XII)⁸³

Talvez tenha sido essa precaução que levou Francijairo a realizar um movimento muito interessante durante a pesquisa: inicialmente, produziu pouco material escrito. O seu memorial de formação, por exemplo, foi feito apenas com fotos: Na primeira página, fotos dele na posse do presidente Lula, depois, fotos de seus filhos e mulher, algumas formações do CEPACS, fotos com alunos(as), fotos de aniversário, seu local de trabalho, participação em movimento partidário, orçamento participativo, e uma única foto “escolar” de seus colegas do 2º ano do ensino médio. Entendo que, possivelmente, Francijairo possa não ter fotos de quando era criança na escola, mas um memorial de formação como o dele é realmente algo *sui generis*. No entanto, não deixa de ser uma pista sobre a forma como ele percebe seu processo de formação: muito mais fora da escola que dentro dela. Tentemos conhecer um pouco mais Francijairo:

Francijairo começou a trabalhar com 12 anos. Sua mãe entendia que ele tinha que trabalhar, ler e escrever o nome já bastava.

As iniciativas de estudo foram todas minhas. Comecei a trabalhar com 12 anos. Foi no diálogo que consegui mostrar para minha

⁸³ <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/viajantes3.htm>

mãe do que eu queria: estudar. Daí a gente se tornou grandes amigos, uma relação de amizade. Isso me fez mais sensível em relação à mulher. Uma amiga na escola também, éramos réu-confesso um do outro. [...] As relações conflituosas parecem ser mais verdadeiras do que as que começam harmoniosas.

Nosso pequeno Ulisses, como que seduzido pelo canto da sereia-conhecimento, luta ardorosamente para que possa desprender dos laços maternos, e quando isso acontece, lança-se a esse mar escola, sua única possibilidade de encontrá-la. Vencido esse embate, Francijairo ingressa pela primeira vez na escola aos 12 anos de idade, sendo um aluno muito dedicado. “Tive muita sorte com minhas professoras, estas eram como que segundas mães, me incentivavam, eu tirava boas notas [...] Eu era exemplo pros demais colegas[...] às vezes me sentia mal com isso.” Mas segundo ele, “Não tive tempo de analisar a escola, a ansiedade de entrar na escola não me permitiu analisá-la [...] A vontade de estudar não me permitiu observar a escola ou dela falar. A escola é maravilhosa [...] Na escola aprendi os códigos, a leitura e a escrita [...]”

Observa-se que o desejo que Francijairo tem pelo conhecimento, essa curiosidade ingênua prestes a se transformar em curiosidade epistemológica, já na infância parece ser algo inato, se é que isso existe. Ao ser questionado se teve referência de algum adulto que o tivesse impressionado ou influenciado nesse aspecto, diz não se lembrar.

Talvez esse desejo lacaniano, de falta, tenha suscitado seu desejo pela escola. E, diferentemente de Neide, experimenta nesse espaço uma acolhida muito positiva, que só virá a questionar durante sua participação no movimento estudantil.

Conta como veio parar em Brasília e um pouco de sua trajetória profissional. Morava com sua mãe e irmã no Ceará, mas queria conhecer o mundo, viajar, se envolver com o MST. Quando sua mãe faleceu, veio para Brasília, onde trabalhou na TVE e depois na “Casas da Banha”, supermercado da cidade. Com menos de um ano fez a primeira greve de operadores de caixa e em pouco tempo ocupava um cargo na diretoria do sindicato e era promovido para fiscal de caixa, conquistando maior autonomia. Diz ter criado muito caso ali dentro. Quando a “Casas da Banha” foi à falência, ficou responsável pelas negociações.

Conseguimos que a empresa fizesse acordo com os funcionários, pagando os nossos direitos. Tinha muitos conhecimentos jurídicos e conseguia me relacionar com as questões decorrentes do acordo.

Saí do sindicato com essa experiência de movimento sindical e movimento estudantil. Me filiei ao PSB. Fui para Sobradinho. Tinha uma vida política muito corrida. Em Sobradinho fui trabalhar como militante do PSB, fui presidente, depois com o orçamento participativo, depois no CEPACS.

Ressalta a importância da sua participação no grêmio estudantil, dizendo que foi a partir daí que começou a analisar a escola. “A ação da discussão política no grêmio gerou consciência política e eu começo a me situar nesse momento.”

No entanto, destaca a importância da EP, onde diz que se encontra mais que nos outros movimentos, segundo Francijairo, trabalhar com alfabetização de pessoas jovens e adultas é um pretexto para canalizar todos os problemas da comunidade. “O Movimento estudantil tem uma luta única. O sindical é o de salário, no Movimento de alfabetização posso trabalhar, discutir tudo, é mais global”.

Francijairo, atualmente, atua no CEPACS como dirigente, educador popular, na formação inicial e continuada de educadoras, supervisão e elaboração de projetos. Ressalta a importância desta entidade que possibilita a troca de experiências, o aprendizado nas relações entre pessoas diferentes, o desenvolvimento do pensamento político, religioso, dos conceitos de sociedade, valores e princípios.

Diante de sua grande inserção e conhecimento que tem da comunidade de Sobradinho, considera “um pecado a gente não registrar os movimentos sociais da nossa comunidade e da experiência de cada um, há tantos movimentos, tantos artistas na comunidade de Sobradinho...”

E, essa presença amorosa e constante em sua comunidade fez com que Francijairo compreendesse que um educador popular se faz assim, através do “conhecimento da comunidade (conjuntura), atualização da comunidade, ser militante; solidariedade, ter princípios; tecnologias – o educador tem que estar atento a isso, cada dia é um dia, as coisas têm que ir sendo atualizadas; entendimento do contexto global/local, influências...”

Complementa que o educador popular deve “primeiro, conhecer a geografia política e social da comunidade que atua ou vai atuar. Segundo assumir um compromisso com si mesmo, e ter o domínio de: princípios e valores

do compromisso, responsabilidade, ética, e acima de tudo, capacidade de dialogar com o oposto”.

Francijairo, da mesma forma que Neide, tem uma matriz bem próxima a de Freire. Sua visão sobre a construção do educador popular é muito próxima a de Freire, em que o educador não nasce de uma “forma modulada, desenhada ou ate mesmo criada, nasce de um engajamento do processo da luta necessária, e importante para sua comunidade”. Nesse sentido, acredita que não se deve tomar o educador como algo ideal, perfeito, como se fosse o objeto feito e pronto. Esse educador ideal

[...] nasce do trabalho de engajamento do processo de uma educação libertadora, na sua formação, * requer uma prática, com rigorosidade, pesquisa, o respeito aos saberes. Está pratica requer do educador popular, estudo, reflexão da sua formação bancaria, respeito aos seus conhecimentos [...] disciplina no habito da leitura, e produção dos seus conhecimentos, sua reflexão, continua da sua pratica como educador popular. Assim, o educador popular, não deve negar seu contexto histórico, pois faz parte da sua formação, a reflexão sobre o contexto histórico, assim o educador popular se reconhecerá no processo de uma educação de liberdade.

E, é assim que Francijairo começa a se construir como educador popular. Segundo ele, sua opção pela EP nasceu da necessidade de se encontrar como sujeito.

de todas as experiências que vivi, não me encontrei dentro de um processo que fosse capaz de sistematizar e problematizar todas necessidades ao mesmo tempo, e de um vivência de experiências e decepções tão fortes. Mais o que pude perceber é que conheci algo tão forte e poderoso, que até em tão, não foi possível perceber em outros movimentos, o Dialogo.

Complementa dizendo que sua opção deu-se também

primeiro pela ausência do estado, não por achar que vou para o céu, o estou fazendo favor. Mais como membro de uma sociedade tenho direito e deveres. Na verdade não teria sentido algum, viver numa comunidade sem que me sentisse parte dela, em todos os aspectos, principalmente político. Uma coisa tenho certeza, me vejo completo nesse processo, diante de experiências de classe que atuei, esta sem duvidas é a mais completa.”

Francijairo, de modo crescente, desenvolveu durante o processo de pesquisa reflexões sistemáticas sobre a questão do diálogo, do outro, do tempo, da escola e da formação, tendo percorrido um caminho muito parecido com o de Neide, nesse sentido. Em relação à escola diz que sua crítica, devido à sua experiência na EP, o fez ver que a

escola está cada vez mais distante do aluno, não parece ser dedicada nem à ele, nem às pessoas que lá trabalham, nem à comunidade. “A escola que ta aí tem que colocar no chão, derrubar os muros, as cercas... O porteiro, a merendeira, o faxineiro não são reconhecidos pela escola como sujeitos contribuidores.”

E, mais uma vez, me encontro com falas tão próximas às minhas... Encontro-me com o Ulisses, a sereia: Um escutando o outro. Um encontro inusitado, realmente. Encanto irresistível diante de boto e sereia.

4.5 Elisângela Silva – Um encontro com a doce Penélope

Na Odisséia, Penélope — filha de Icário de Esparta e prima da bela Helena de Tróia — é descrita como a própria esposa perfeita e fiel, uma mulher consagrada por sua constância e por sua inteligência. Além de chorar e orar pelo retorno de Odisseu, ela engana astuciosamente os pretendentes que dilapidam o seu patrimônio na tentativa de forçá-la a desposar um deles. Penélope, além de iludi-los com falsas promessas, tece uma mortalha que desfaz de noite, adiando a decisão sobre o casamento para depois do término da peça⁸⁴.

E é sobre esse seu caráter paciente, esperançoso e inteligente que apresento Elisângela, nossa mascote Penélope, que iniciou seu processo de formação conosco quando tinha ainda 16 anos. Lembro-me do susto que me causou saber de sua idade na época e de tê-la ouvido falar que gostava de assistir ao programa da Xuxa. Como cresceu e desabrochou essa flor!

Elisângela teve uma infância “por um lado extraordinária e por outro lado tive uma carência familiar: Muito pouco tempo que convivi com meus pais”. O lado extraordinário se deve à sua experiência muito positiva na creche em que passou a maior parte de sua infância:

⁸⁴ http://veja.abril.com.br/idade/estacao/veja_recomenda/091105/odisseia_penelope.html

E foi na creche El-Shadai [...] um lugar confortável, aconchegante, com belas paisagens, com amplo espaço [...] assim como eu, dezenas de crianças encontravam ali um abrigo, enquanto nossos pais estavam no trabalho. Era como se estivéssemos em casa, ou talvez, até melhor. Ali desfrutei meus direitos básicos: moradia, educação, lazer, cultura, etc. Esta entidade nos fornecia também, o transporte. [...] Ali era um verdadeiro paraíso. Aprendi a ler e escrever naquela formosa creche, com apenas seis anos. [...]

Revivendo esse período de sua vida, Elisângela aponta já certa influência da creche em sua escolha pela EP: “Vivenciei ali, momentos inesquecíveis, com pessoas maravilhosas, Foi vendo o interesse daquele povo em ajudar aquelas humildes criancinhas que despertou em mim um desejo incontrolável de me interessar por questões sociais.”

Da mesma forma que Francijairo, tem uma experiência escolar muito positiva. Diz, em seu memorial que a creche era um local prazeroso e que se sentia muito querida lá. Teve uma ótima qualidade de vida, durante os cinco anos que lá esteve em período integral. Quanto completou 6 anos de idade, por intermédio da creche começou a frequentar o Centro de Ensino Granja das Oliveiras, também no Recanto das Emas [...] onde teve um ótimo desempenho escolar.

Minhas notas eram ótimas. Notas que me passaram do Jardim para a 2ª série, ou seja, atropeliei a primeira série. [...] Continuando com um alto índice de desenvolvimento, me aprovaram da 2ª série para a 4ª série. [...] Em 1997, na quinta série, já não sentia tanto entusiasmo para estudar, só queria brincar, e as minhas notas foram baixíssimas. Em 1998, estava na 6ª série, onde meu desempenho começou a melhorar novamente. [...] a 7ª série, por sinal, até então, foi a série mais proveitosa de conteúdo. [...] na 8ª série, sonhava em terminar o 1º grau. E partir contudo para o Ensino Médio. Participava ativamente das aulas. E todos os meus professores tinham um carinho enorme por mim.

Fala sobre o estranhamento que sentiu com seu ingresso no ensino médio, no entanto, destaca o sentimento de orgulho de ter vivido essa experiência:

Este curso me proporcionou um amadurecimento severo e que me traz recordações do meu eu, foi através do meu ensino médio que me considero uma pessoa sensata em diversas atitudes que hoje tomo [...] Apartir de agora me sinto mais completa, mais inteira. Minhas lutas, as horas debruçadas sobre os livros, as ansiedades antes, durante e depois de cada exame, hoje, são lembranças agradáveis e ainda presentes em minha memória.

E foi nessa escola que teve seu primeiro contato com EJA, quando uma colega a chamou para ajudá-la em sua turma. "Sempre demonstrei ter muito interesse em ser professora. Aquele convite fez-me sentir tamanha felicidade. [...] Não demorou muito para eu começar a me entrosar."

A partir daí, Elisângela interessou-se pelo trabalho que vinha sendo realizado na sua comunidade e resolveu abraçar a causa: "Em Agosto de 2001 comecei a fazer parte do CEACS. A partir daquele momento a luta do grupo também era minha". Admite que sua escolha foi influenciada pela admiração de seu amigo "Antonio Cosmo, seu jeito de trabalhar, o tratamento, a forma dele ensinar... então resolvi engajar-me nesta luta. É significativo o prazer de ajudar alguém a superar limitações até então existentes". Sobre o trabalho que realiza com seu grupo, diz que tem como objetivo superar os problemas dos déficits educacionais, "considerando que a educação é simultaneamente um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte." Com o tempo foi aprimorando conhecimentos gerais da EP e pôde constatar que

[...] ao se falar de EJA, é inevitável não se enveredar para uma reflexão política. É certo que o grau de escolaridade dos habitantes de um país reflete o seu grau de desenvolvimento. Isto dito, é triste encarar a situação brasileira, já que possuímos um índice vergonhoso: 16 milhões de brasileiros, maiores de 15 anos são simplesmente analfabetos. [...] Motivada por questões de fundamental importância social, e por um anseio de quem pensa em construir um país melhor, mas justo e solidário é que estou engajada nesta luta diária, procurando meios eficazes para erradicar o analfabetismo.

Nossa querida Penélope tem uma visão muito romântica da vida, talvez reflexo adolescente de sua personalidade.

Sinto-me uma privilegiada em desfrutar desta possibilidade. Amo alfabetizar, fazer parte do cotidiano de dezenas de pessoas. Atuo como educadora popular por o único motivo, contribuir para a felicidade dos outros, afinal, não tem nada melhor que vê na face dos outros um sorriso espontâneo.

Essa característica parece se encontrar - como num fenômeno ainda *pororoca*, de encontro entre águas turvas e negras, com os achados de Paulo Freire, que parecem guiá-la em direção a um amadurecimento maior de sua visão de mundo: Vem tentando

ser uma educadora, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigada por desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço para superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho aos educandos.

Esse movimento de aproximação ao pensamento de Freire, provoca em Elisângela, durante o percurso que realizamos, um processo de reflexão sobre si, quando se enche de inspiração e coragem, e inicia seu processo de tecer e desmanchar o conhecimento em busca de uma maior coesão como pessoa humana. Durante o *Roda* produz um poema que parece sinalizar o conflito que começa a viver durante esse processo.

Contradições

Viver e não sentir;
 Visualizar e não querer enxergar;
 Ouvir e me fazer de desentendida;
 Perceber e passar por despercebida;
 Entender e não querer compreender;
 Querer e não poder;
 Sonhar e não realizar.
 Por tudo isso venho sendo censurada,
 com a única culpa de estar no mundo
 e com ele não me interagir.
 Leda Dutra

Tal sentimento parece indicar o caminho que percorrerá durante nossa jornada e assim o faz de modo brilhante. Com muita humildade e rigorosidade lança-se ao desafio de construir uma nova postura diante do mundo com essa matriz que parece ter-lhe conquistado o coração e a razão. Afirma que antes do *Roda*, nada conhecia sobre Paulo Freire e que “queria muito colocar em prática o que eu estava aprendendo mas eu não conseguia.” Freire despertou em Elisângela a leitura do seu mundo, da sua prática pedagógica, do seu contexto; dessa reflexão sobre a sua atuação nesta sociedade que considera imobilista se vê implicada em um dilema levantado por Paulo Freire: ‘Não posso ser, se os outros não são; sobretudo não posso ser, se proíbo que os outros sejam’, por conseguinte, ‘não me faço só, nem faço as coisas só. Faço-me com os outros e com eles faço coisas’.

Nesse percurso, começa a compreender como foi se dando seu processo de constituição de pessoa humana – a importância do outro, analisando, em seu memorial de formação como sua família, amigos, namorados, escola, religião e a sociedade contribuíram para a constituição do seu *eu*. Sobre a escola, por exemplo, diz que

contribui de forma precisa e eficaz para a formação da minha consciência crítica. Informou-me dos percursos que a vida apresenta e orientou-me o caminho mais correto para prosseguir. Os meus professores me ensinaram mais do que simples conteúdos mecânicos ensinaram-me a amar, respeitar os outros e suas opiniões.

Diante de outro dilema que encontra, quando diz que “defendo uma tese e involuntariamente pratico o contrário”, Elisângela, procura durante nossa Odisséia, superar tal contradição, tendo a seu favor uma relação muito positiva com o conhecimento: “Uma das mais belas manifestações do ser humano é reconhecer a necessidade de aprender continuamente e de estar aberta às transformações. Estabelecendo, diante das situações de impasse, um diálogo, a fim de que esse possa construir uma nova forma de ação”.

Realiza, então, o movimento de tentar costurar à noite, em meio à sua turma de EJA, uma colcha de retalhos para dar conta de ser fiel ao que começa construir teoricamente. Acredita, nesse momento, que o processo de transposição didática se faz assim: Aplicar na prática o que aprendeu na teoria. Mas descobre, aos poucos, que *na prática, a teoria é outra*. E sobre essa questão se detém mais durante nossa viagem, favorecendo excelente discussão entre o grupo sobre o tema⁸⁵. No entanto, reflexões sobre a questão do tempo, do planejamento, do registro e do outro também se fizeram presentes para Elisângela.

4.6 Elaine da Silva – encontro com a Sereia Pandora às avessas

Pandora, deusa grega, filha de Zeus, a quem o pai ofereceu uma caixa, com a promessa da filha de nunca a abrir. Pandora resistiu, durante algum tempo, mas houve um

⁸⁵ Esse assunto será objeto de discussão mais aprofundado no próximo capítulo.

dia em que a curiosidade foi mais forte. Ao abrir a caixa, de dentro dela saíram todos os males e bens do Universo: a guerra e o amor, a paz e a injustiça etc. Mas Pandora, ao ver tamanho espetáculo, conseguiu ainda fechá-la à tempo, guardando na caixa o último sentimento que sobrou: A Esperança⁸⁶.

Destaco dois elementos na história de Pandora que nos ajudam a compreender melhor a sereia Elaine: A primeira é a construção de sua própria caixa. Encantou-me profundamente, a organização de Elaine diante de um material que utiliza em sala de aula. Coleciona uma série de pensamentos, provérbios, histórias ilustrativas etc, com os quais desenvolve reflexões com sua turma. Esta caixa me lembra muito o que restou da caixa de Pandora. Só que neste caso, nossa sereia faz um movimento inverso: recolhe do mundo o que há de ilustrativo para usá-lo quando necessário. E esse é seu movimento de esperança. Esperança de quem faz.

Elaine faz parte do grupo das educadoras populares que tenho acompanhado há mais tempo – desde 2002. Este grupo, proveniente do SECONCI, sempre está junto, formando, o que me atrevo a chamar de uma *entidade paralela*. São as famosas *Orêa Seca*, como diz Elaine, ao me ensinar que o termo refere-se às pessoas que fazem de tudo, são “pau pra toda obra”. Aliás, com ela compreendi que todas nós, ali, formávamos parte do grupo dos *Orêa Seca*, embora nem todas nos constituíssemos como sereia.

Durante o curso de extensão, Elaine só apareceu depois de um mês, devido a conturbações no fundo do mar, o que nos fez pensar que ela estava nos abandonando. Foi um grande susto! Mas, mesmo tendo chegado atrasada, se empenhou na participação e discussão que fazíamos, tendo demonstrado grande responsabilidade em relação às solicitações feitas durante os encontros. Uma delas, a produção do memorial, foi muito importante para ela: “me fez refletir muito sobre várias coisas na minha vida”. Elaine é assim, bastante reflexiva. E em seu memorial realiza uma viagem ao tempo, relembrando como foi seu ingresso na escola, a *sainha* que sua mãe fez para o primeiro dia de aula, o choro, a consolação.

⁸⁶ <http://www.m-almada.pt/website/main.php?id=9698>

Elaine diz não ter tido uma boa experiência na escola. Muito embora reconheça o empenho de sua mãe em esforçar-se por dar-lhe o melhor: “Lembro-me até hoje do meu primeiro dia na 3ª série da escola Fundação Bradesco, a melhor escola da época, minha mãe dormiu na fila para conseguir uma vaga para cada um de nós 4”, Elaine, declara que “Me sentia muito feliz, apesar de ter reprovado a 3ª, 6ª e 7ª série, foi uma decepção para mamãe mas, terminei o 2º grau do magistério lá mesmo”. Carrega um desconforto em relação ao seu desempenho na escola, afirmando que sabe que não foi “uma aluna 100%, nem 50%, nem 30%, mas me sentia esforçada na medida do possível. Reprovei muito eu sei, mas não desisti”.

Sobre sua infância, conta que foi muito feliz, mas “quando fui ficando adolescente, meu pai foi me prendendo, fui me sentindo infeliz, mas quando acreditava que ia ser livre e feliz foi tudo muito pior, mas Deus me deu muitas forças que consegui me libertar e hoje caminho com ‘minhas próprias pernas’”. Aqui Elaine refere-se ao fato de ter engravidado quando cursava o 2º ano do magistério. Segundo ela “foi um dos momentos mais difíceis da minha vida, mas me fez amadurecer muito depressa. Já me sentia mulher”.

Ainda em relação à escola, Elaine diz que a Fundação Bradesco era uma base militar. “Me recordo é de que nunca li livro no 2º grau, era muito solicitado a leitura mas eu não lia. Li pouco, os que li, eu amei.[...] A biblioteca era hora marcada para ir. Muita burocracia para entrar e levar livros. “

Mas, diferentemente de sua irmã-sereia Neide, não se lança a uma reflexão sobre o sentido da escola, de sua formação, só o faz pontualmente e numa perspectiva de que o problema era dela e não da escola: “Meu fraco sempre foi matemática, seguida de português, ciências e inglês”. Diante dessa fala, pergunto para Elaine em que acha que é forte, quando me responde: educação física e educação artística. Parece-me que a escola não possibilitou à Elaine o desenvolvimento de sua autoria, a crença nas suas possibilidades. A questão da reprovação é realmente, parafraseando Freitas (1995), uma

exclusão que *mata* aos poucos. Mesmo assim, Elaine não deixa de constatar a falta de movimento e de vida do trabalho realizado pela escola: “Tinha professor que nem mudava seu plano de aula, passava-se anos e anos e sempre era a mesma pergunta, o mesmo texto, a mesma atividade.” Interessante esse movimento na tripulação. Cada indivíduo dando um sentido muito próprio e estabelecendo relações muito suas com as experiências que vivencia.

Diante das dificuldades para terminar o curso, Elaine se posiciona como uma vencedora por ter realizado seu sonho de completar o magistério. Acrescenta que o “magistério foi ótimo em notas, comparando com anos anteriores”. Acredita que a educação e uma família estruturada são o que há de mais importante para o ser humano.

Sei que tive uma educação muito boa, hoje entendo cada surra que levava ao reprovar. Sentia medo e me esforçava mais e mais para não deixar que acontecesse novamente. Hoje acredito, que devemos estar em constante busca de conhecimentos, pois o tempo está passando cada vez mais rápido e com mais tecnologias, onde se pararmos ficaremos para trás. Aprender é construir e reconstruir para mudar.

Ao terminar o magistério, Elaine foi trabalhar em uma creche: “Amei trabalhar com bebês e crianças de 2 e 3 anos, me senti mais mãe”. Interessante esse sentimento maternal presente no trabalho com crianças pequenas. De fato, a dimensão do cuidado é eixo fundamental no trabalho realizado nessa faixa etária. Mas, até que ponto esse o cuidado também não seja elemento necessário para a formação nos demais níveis de ensino? Formar não incorpora o cuidar? Como não cuidar daqueles com os quais permanecemos às vezes durante mais tempo do que a própria família? Sejam crianças, adolescentes, adultos... Acredito que mais que maternal, seja um sentimento de irmandade. O cuidado na docência é necessário, o perigo existe apenas quando ele substitui as outras atribuições da profissão. A atribuição de amar não é profissional, é humana, deve fazer parte de todas as profissões porque faz parte do ser humano. Portanto, a afetividade faz parte do trabalho da professora, como também faz parte do advogado, do operário de construção, do médico, do engenheiro... Mas afetividade não significa ser chamada de tia, por exemplo.

Em sua primeira experiência docente, Elaine diz que trabalhou “com uma professora muito boa, aprendi muito e percebi que a teoria é muito diferente da prática”.

Sua experiência em EJA aconteceu por mera curiosidade, pois acreditava que precisava conhecer um pouco de tudo nesta área de educação.

A primeira impressão é a que fica, foi a mor a 1ª vista. Gostei tanto que fiquei 3 meses estagiando “de graça”, mas fui compensada com cursos de Paulo Freire e uma 1ª turma. Há 8 anos aproximadamente, tenho me envolvido com muito amor no EJA e incansavelmente me dedicado o máximo que posso. Acredito que contribuí muito, de tal forma que a cada formatura vejo o resultado dessa dedicação, claro que o educando quando é muito interessado isso acontece com mais intensidade.

Desde então, vem atuando como educadora popular, se fascinando com o processo de alfabetização, sente-se orgulhosa de ter “alfabetizado alunos que não tinha auto-estima, eles abriram portas e janelas para uma visão melhor” e diz que sua “vida é trabalhar, estudar, conhecer mais sobre a vida, para que eu saiba educar não só na escola, mas principalmente em casa, pois tenho medo do futuro, do que nos aguarda, este mundo de tanta indiferença e opressão.”

Além de trabalhar à noite em uma turma de EJA em Riacho Fundo II, Elaine também leciona na SEDF, em turma de *ensino especial* durante o dia. Tem um vasto currículo, recheado de muitos cursos, mostrando ter um desejo e uma energia muito grande para aprender.

Afirma que “desde antes do magistério queria fazer Psicologia, para saber o que os outros estão pensando, conhecer o ser humano. O magistério me despertou mais essa admiração. Quero ficar na Educação, fazer pós em psicopedagogia.”

Durante nossa viagem, os temas mais refletidos por ela foram: o tempo, a relação oprimido/opressor e me parece que uma busca de autoconhecimento, tão bem retratado nessa fala feita em sala de aula, junto aos seus alunos: “Agora eu me pergunto, será que nós nos conhecemos? Nem sempre as pessoas vêem a gente do jeito que a gente é.

[...] Às vezes a gente se vê de um jeito diferente do que os outros nos vêem.” Aliás, me parece que a busca pelo autoconhecimento foi algo quase unânime em nossa tripulação.

Finalizando a apresentação de Elaine, apresento um dado muito importante colhido em nossa última conversa: Elaine está atualmente realizando dois cursos: um de graduação em teologia e outro de pós-graduação em orientação educacional – concomitantemente! E já está pensando no mestrado! Isso me assustou bastante porque me pareceu uma prova muito concreta de um processo, já destacado anteriormente, de bulimia epistemológica. Diz estar se matando assim porque se não fizer esses cursos não conseguirá vaga no próximo ano como contrato temporário na SEDF, na área que deseja - Educação Especial. Diz que o pessoal que trabalha com ela tem 3 pós-graduações, 2 mestrados, umas coisas que são, no mínimo, surreais... Talvez seja necessário parar e pensar mais no que já possui em sua caixa ao invés de querer enchê-la tanto. Não se mede a quantidade de esperança, mas sua qualidade: que ela nos sirva como modelo de seguir em frente mesmo que isso signifique, em alguns momentos, dar uma parada.

De todo modo, do jeito que a situação se mostra em relação aos contratos temporários na SEDF, dentro de um tempo, estes estarão com um currículo muito superior ao dos contratados. Mas, o que isso significará? Esse discurso da formação continuada, do jeito que tem se configurado, parece assustador... Mas ora, que opções Elaine tem? Ou segue o ritmo desencadeado por um processo que, a meu ver, deve ser revisto pela SEDF ou fica sem emprego! Que situação!

4.7 Marly Maia – Um encontro com a Esfinge do cerrado

Por que você não escuta
O que tenho para dizer esta noite?
Quero te contar sobre coisas
Que vi no passado
O conhecimento e a sabedoria
Que adquiri em minha vida
Todos os segredos que estive guardando
(Kotipelto)

A Esfinge é uma figura mitológica que aparece tanto na Mitologia Grega quanto Egípcia. A Esfinge grega era uma criatura que interpelava os passantes na entrada de Tebas com o famoso enigma "decifra-me ou devoro-te". Por que relacionei Marly a uma esfinge? Diz o senso comum que a Esfinge é sem dúvidas, uma relíquia de outro tempo - de uma cultura que possuía um conhecimento, de longe, muito maior que o nosso. Há uma tradição ou teoria que a Esfinge é um grande e complexo hieróglifo, ou um livro em pedra que contém a totalidade do conhecimento antigo e se revela à pessoa que puder decifrar esta estranha cifra que está encarnada nas formas, correlações e medidas das diferentes partes da Esfinge. Este é o famoso enigma da esfinge que dos tempos mais antigos tantos tentaram resolver.

Se pudesse resumir a relação que se deu entre mim e a Marly durante o processo de pesquisa, diria que esta foi bastante misteriosa. Desde o *Roda*, quando mantive uma relação menos próxima às pessoas que já conhecia, a fim de conhecer o grupo, iniciou-se um processo que eu só pude compreender há pouco tempo.

Durante o *Roda* percebia que algo estranho acontecia, mas não sabia compreender. Marly mostrava-se distante. Durante o Curso de Extensão me vi abatida por um sentimento de impotência, não tinha perguntas para ela. Sentia-a tão perfeita, quase inacessível. Não conseguia enxergar seus pontos fracos, não sabia como poderia ajudá-la. Encontro um registro feito na época em um relatório de nossos encontros: "Sinto dificuldade de fazer perguntas para a Marly, elas não me vêm, não nascem em mim. O que aproveitar, ou melhor, o que investigar nas colocações de Marly?".

Ao final do Curso de Extensão, elaborei um roteiro de avaliação do curso, onde elenquei questões para serem refletidas pelas participantes: Para Marly apresentei as seguintes questões: "Como superar a opressão no trabalho? Como ser ouvida? Qual é o meu ponto fraco? O que penso que para mim ainda é um desafio? Como fazer nossa atuação pedagógica falar o que interessa ao aluno ouvir e aprender?". A partir disto, Marly escreve: "*Fiquei muito feliz de ter participado destes encontros. Quanto as questões colocadas por mim, para mim ainda é um desafio tentar saná-las.*" (grifo nosso) Parece-me, que estas questões que coloco, são as mesmas que ela se coloca.

Durante nossa primeira entrevista, ao perguntar para Marly como foi seu processo de construção do artigo no *Roda*, devido às suas ausências, ela diz: “*Fiz cirurgia no olho e em menos de 20 dias descobri o câncer no meu pai que logo morreu*”. Isso me deixou bastante impressionada. Como não soube disso na época? No dia do encontro com o coletivo, após leitura do dossiê, ela diz: “*A Martha não se ligou muito em mim na época. [...] quando a gente tá na frente é mais fácil de ver os outros do que quando a gente tá no grupo*”. Isso me... fez chorar.

A contextualização desse processo que se deu entre mim e Marly é importante para demonstrar a importância das relações interpessoais no grupo. Muito embora eu tenha tentado me posicionar de forma cuidadosa e aberta, minha escuta não me permitiu compreender os enigmas propostos por ela ao longo do curso.

A palavra *esfinge* vem do grego, aparentemente do verbo "sphingo", que significa "estrangular". Estrangular no sentido de estar no meio do caminho, ser um elo de passagem. Acredito que minha surdez diante de seu enigma bloqueou um processo de comunicação e abertura para a proposta de nosso trabalho. Marly não me abriu caminho e, tampouco caminhamos lado a lado. Resultado: Parece-me que pude conhecer a Marly muito mais pelo tempo que convivemos nos outros cursos que fizemos do que durante esse processo de pesquisa. Contudo, este tem sido um espaço de re-aproximação e re-significação dessas questões e, sem dúvida, dessa relação com a Marly. Talvez, parafraseando Vinícius de Moraes, não só a vida, mas também a pesquisa é a arte do encontro.

Os desafios impostos pelos desencontros podem contribuir para o processo pedagógico, se assim reconhecidos. O que tenho a mostrar da Marly em termos de sua constituição como educadora popular é muito pouco, no entanto, no próximo capítulo, poderemos discorrer sobre a complexidade desse processo, na tentativa de fazer alguns apontamentos significativos sobre ele.

Posso, por exemplo, dizer que o grupo dos “Orêia Seca do SECONCI” tem uma relação muito próxima com a Marly. Através de sua relação com este grupo, posso dizer que ela ocupa um espaço de “mãezona”, grande líder, companheira, amiga e conselheira. O exemplo a ser seguido em termos pessoais e profissionais. Uma pessoa resolvida, objetiva,

lutadora, politizada, questionadora, sensível, carinhosa. Marly reconhece esse status, ao fazer tais declarações:

“Puxo a orelha, não deixo as pessoas com quem trabalho atropelando”.

“Não observei muito a natureza porque a minha filha Elaine me deixou muito triste, me prendi mais a isso”

Mas não deixa de reconhecer que *“elas também contribuem muito pro meu trabalho. Elas planejam, me jogam no meio”.*

Marly tem um apego muito grande à sua família, colocando-a em primeiro lugar em sua vida. Sua relação com o pai era muito positiva. *“Esse meu jeito é todinho do meu pai. Ele era muito carinhoso”.* Fala, por exemplo, sobre a presença do abraço na sua relação com o outro:

Convivi muito com o abraço na família, meu pai abraçava a gente sempre. Quando entrei no SECONCI abracei a coordenadora. Ela falou que meu abraço foi muito importante para a vida dela. Ela ficava com medo de me encontrar na coordenação porque não sabia como retornar meu abraço. Ela conseguiu mudar seu jeito de ser a partir do meu abraço e eu aprendi com ela a importância do meu abraço.

Quanto à sua experiência na infância e na adolescência, esta foi uma trilha de acesso não permitido e, portanto, não percorrida por nós durante o processo.

Decifremos, portanto, como ela se relaciona com a sua profissão: *“Gosto do que faço. Sempre fui boa aluna e sempre gostei de estudar por isso me intereço muito em participar de cursos e pretendo concluir os meus estudos e me aperfeiçoar cada vez mais em minha profissão.”* Acredita que *“todo educador seja ele popular ou não deve dominar o conteúdo que vai ser repassado ao educando”.* Talvez isso justifique o fato de estar vivendo a mesma roda-viva que Elaine em termos de formação (está realizando os mesmos cursos de graduação que ela). Ao referir-se aos cursos diversos que realizou, ela mesma afirma em seu memorial de formação que *“embora eu tenha feito estes cursos apenas para contar pontos para o contrato temporário da Fundação Educacional eu achei o curso muito interessante e proveitoso.”* Nesse sentido, cabem para Marly as mesmas reflexões feitas para Elaine.

Iniciou seu trabalho como educadora popular em 1996 quando *“trabalhando de contrato temporário na FEDF atuei em uma turma de jovens e adultos e por ter gostado resolvi*

entrar na construção civil para alfabetizar os operários foi o meu primeiro trabalho com o primeiro segmento em uma só turma.”.

Desde então, considera esse trabalho gratificante e agradável.

Levo em conta a saúde, o desgaste. Não é algo que cansa, mesmo que eu chegue cansada eu chego aqui e descanso. Tem dia que a gente tira só para conversar... É até uma forma de relaxar, de esquecer problemas. [...] O salário não compensa, mas o fato de se sentir bem é gratificante. [...] Trabalhar à noite é muito bom. [...] A minha maior contribuição e quando passo as mãos dos meus alunos um certificado de aprovação pois ali está o resultado do meu trabalho.

Marly tem, ainda, uma história peculiar em relação ao grupo do SECONCI: a vivência no movimento popular:

Eu fazia parte da Associação dos Inquilinos do Setor O. Iam muitos idosos, a gente lia textos. Muitos não sabiam ler. Eu pensava que podia abrir uma turma. Eu fazia voluntário. Conseguimos com o Movimento buscar asfalto onde a gente mora, Centro de Saúde e lutar pela continuidade das obras que são sempre interrompidas com a mudança de governo.

Além do trabalho como educadora popular de pessoas jovens e adultas, Marly trabalha na SEDF como contrato temporário: *“Adoro trabalhar com crianças, me identifico. Tenho reconhecimento do meu trabalho pela FEEDF”*. Tal reconhecimento é observado não só na SEDF, mas também em sua atuação como educadora popular, através de sua afetividade e da sua dedicação ao trabalho. Espero, no próximo capítulo, mostrar novos elementos que além de justificarem essa afirmativa, contribuam para a melhor compreensão deste enigma que tem sido para mim, a Marly.

E, finalizo este capítulo com um poema que nos convida a (des)cobrir e (re)conhecer nosso papel no mundo.

Ó eu, Ó vida
 Entre as questões que reaparecem
 Os trens de desesperançosos
 Cidades cheias de tolos
 O que há de bom entre eles
 Ó eu, Ó vida!
 Resposta: Estar aqui
 A vida existe e a identidade...
 Essa brincadeira de poder continua
 E você pode contribuir com um verso
 Qual será o verso de vocês?

Whitman (in Sociedade dos Poetas Mortos)

5 AVALIANDO A VIAGEM – Contribuições e desafios do *Roda*

Interessantes os movimentos de aproximação que realizamos no processo de pesquisa em torno do nosso objeto de pesquisa. Utilizando a mesma afirmação feita por Marly, penso que quanto mais próximos da realidade, mais difícil enxergá-la. O mergulho na realidade a fim de apreendê-la melhor parece exigir certa distância dela. Como acontece quando saímos do mar, subimos no barco e pulamos. Assim temos noção do nosso corpo, do corpo da água, do nosso corpo na água e do espaço/tempo entre nós. Continuar no mar é bom, mas pode não permitir a emoção, o susto, a adrenalina do nosso golpe viril sobre ele, quando nele penetramos.

E foi assim que consegui compreender melhor, com os tripulantes da viagem, alguns aspectos até então não percebidos.

O *Roda* foi um curso proposto pela AEC a partir da percepção que teve da falta de aproximação que as educadoras populares tinham com Paulo Freire. Digo uma aproximação pessoal, própria, autônoma. De um modo geral, percebemos que grande parte das educadoras populares não tinham tido a experiência, da qual nos fala Larossa (2002), da leitura de Paulo Freire. Grande parte dessa leitura parecia ser uma releitura do que outros falavam de Paulo Freire, escreviam sobre ele etc. Então, propusemos o curso, convidando o professor Ricardo Mariz⁸⁷ para assessorá-lo, visto seu conhecimento e experiência com os *Freire* (Paulo e Madalena). Pensamos num curso diferente, que propiciasse a imersão na leitura de Freire - um curso que oferecesse a possibilidade de autoria, através do contato *direto* com o autor, a partir de uma dinâmica que possibilitasse falar sobre esse contato. Nesse aspecto, a contribuição de Madalena Freire foi muito positiva, pois permitiu a formalização de muitas questões apontadas por seu pai: a observação, o planejamento e o registro, a construção da rotina, por exemplo.

⁸⁷ Ricardo Mariz tem uma rica experiência como assessor do processo de formação das educadoras populares do DF com as quais tem desenvolvido um importante e reconhecido trabalho. Realizou sua pesquisa de mestrado no CEDEP onde analisou a força do cotidiano como práxis pedagógica emancipatória na formação em processo de alfabetizadoras (es) de camadas populares dessa entidade.

Um primeiro aspecto a apontar é sobre a formação do grupo no *Roda*. Como já falado, o grupo foi constituído por educadoras populares advindas de várias entidades. Uma grande maioria das participantes desse curso já se conhecia de outras formações e de uma, em especial, em que Mariz já havia assessorado que teve uma duração prolongada: um mês ininterrupto durante as férias, em que ficaram hospedados em num mesmo espaço. Tal situação permitiu a Mariz uma leitura anterior de como as relações entre as entidades se processavam. Eu, no entanto, ainda não tinha essa visão e, mesmo que tenhamos percebido certo conflito durante uma apresentação do seminário, não nos demos conta do que poderia significar.

Busquei em Freire (2003a) a compreensão do processo de construção do grupo que, segundo ela, dá-se a partir dos seguintes elementos:

- Constância da presença de seus elementos, bem como constância da rotina e de suas atividades
- Organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções para sistematização do conteúdo;
- Espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante;
- Enfrentamento do medo do diferente, do novo; risco de ousar e medo de romper;
- Construção do vínculo com a autoridade e entre iguais;
- Cumplicidade;
- Ação exigente e rigorosa do educador;
- Trabalho árduo de reflexão de cada participante e do educador;

Para Freire (2003a), durante a construção *do* grupo, constrói-se também um processo de constituição do sujeito *no* grupo. Considerando que a identidade do sujeito é um produto das relações com os outros, todo indivíduo carrega consigo outros grupos internos da sua história (familiar, escolar, grupos de trabalho, outras instituições...) Em cada grupo ocupamos um lugar, desempenhamos um papel diferente, através de um processo de identificação e diferenciação com o outro.

Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas sei muito bem de mim
 Vivendo com você
 E você, sabe muito de você vivendo comigo?
 Eu não sou você
 Você não é eu.
 Mas encontrei comigo e me vi
 Enquanto olhava pra você
 Na sua, minha, insegurança,
 Na sua, minha desconfiança
 Na sua, minha, competição [...]
 Na sua, minha, prepotência[...]
 E você, se encontrou e se viu, enquanto
 Olhava para mim? [...]
 Eu não sou você
 Você não é eu.
 Mas sou mais eu, quando consigo
 Lhe ver, porque você me reflete
 No que eu ainda sou
 No que já sou e
 No que quero vir a ser...
 Eu não sou você
 Você não é eu.
 Mas somos um grupo, enquanto
 Somos capazes de, diferenciadamente,
 Eu ser eu, vivendo com você e
 Você se você, vivendo comigo.

Madalena Freire

É importante que nos cursos de formação a coordenação esteja atenta à forma como cada um vai se posicionando no grupo, a fim de propiciar um movimento saudável de construção do grupo. Para Freire (2003a), esse movimento deve possibilitar: certa *limpeza* do mecanismo de projeção, no qual colocamos nos outros aspectos nossos que nos desagradam, pois não admitimos que também façam parte de nós; mobilidade transferencial com a coordenação e entre iguais; e o rompimento dos papéis cristalizados, através da promoção de oportunidades nas quais todos possam viver diferentes papéis. Parece-me que nos descuidamos de um desses aspectos, como será mostrado mais adiante.

5.1 Relações de poder no *Roda*

Interessante mirar de novo o *Roda*, retomar os registros, fazer uma releitura do que foi lido na época. Encontro-me, por exemplo, com um trabalho desenvolvido na disciplina “Metodologia Científica” que solicitava a aplicação de um instrumento metodológico. A partir dele pude aproveitar o momento da pesquisa para relatar uma observação feita no *Roda* durante a apresentação dos seminários – momento muito significativo do curso. Coincidentemente, os pontos de observação focados foram as relações de poder entre os participantes do processo pedagógico, tema definido no grupo em que fazia a disciplina.

Mesmo em situação de estar no barco e mar ao mesmo tempo (como observadora participante), não consegui enxergar, compreender, significar situações que via acontecer. Talvez isso demonstre, também, a importância da dimensão temporal, da tomada de distância sobre o objeto de pesquisa. E é com essa maturidade temporal que, hoje, revejo e revivo o *Roda*, constatando o já constatado de novo⁸⁸.

Na época, durante a avaliação dos seminários, houve uma crítica à apresentação de um grupo. Este demonstrou dificuldade de entendimento da crítica feita, o que causou um clima conflituoso. Na época, constatei que o medo de errar era um elemento presente, fato sinalizado em outra circunstância pelo assessor, ao intervir numa fala de uma educadora popular que dizia sobre a necessidade de aprender a errar menos. No momento, Mariz disse que o mais importante seria “ver os erros como capacitadores de situação pouco vivenciada por nós na escola. Vendo *de novo*, percebo como pesa o status de cada entidade diante da outra. Como entidades com experiência histórica podem receber críticas de entidades *com peso menor*?”

Interessante observar que Mariz e eu não conseguimos observar esse movimento paralelo apontado pelas educadoras populares durante a pesquisa: Francijairo, por exemplo, aponta que o *Roda* se fechou, “tinha os feudos”. Não havia interação, diálogo entre o grupo, a interação era mais com o assessor. Esta última constatação eu já havia feito ao observar

⁸⁸ Ouvi uma vez de Alicia Fernández uma argumentação sobre o termo *de novo*. Ver de novo, ouvir a história de novo, contá-la de novo, e não de velho. Não é a mesma pessoa que conta, nem a mesma pessoa que escuta, nem é mesmo o tempo em cada “de novo”. É nesse sentido que utilizo esse termo.

que muitas falas feitas no grupo e durante a apresentação dos seminários eram mais direcionadas para o ele e para mim. Mas não via ainda que a causa poderia também ser essa apontada por Francijairo. Na época, a minha leitura era a de que esse comportamento era um dos resquícios da escolarização em que se coloca a professora sempre no centro do trabalho pedagógico.

Neide também refere-se aos *feudos*, dizendo que um conflito inicial se deu com a divisão de grupos para o seminário. Algumas entidades não queriam ser separadas, misturadas. Fala ainda sobre uma disputa de poder existente entre duas entidades, que parece ter levado uma das educadoras a abandonar o curso. Neide relata mais uma situação despercebida por nós, de estranhamento das educadoras populares com o grupo das alunas da faculdade e vice-versa. E sobre isso, Mariz e eu, nada sabíamos.

Uma representação de como Neide percebeu a formação do grupo poderia ser mais ou menos assim:

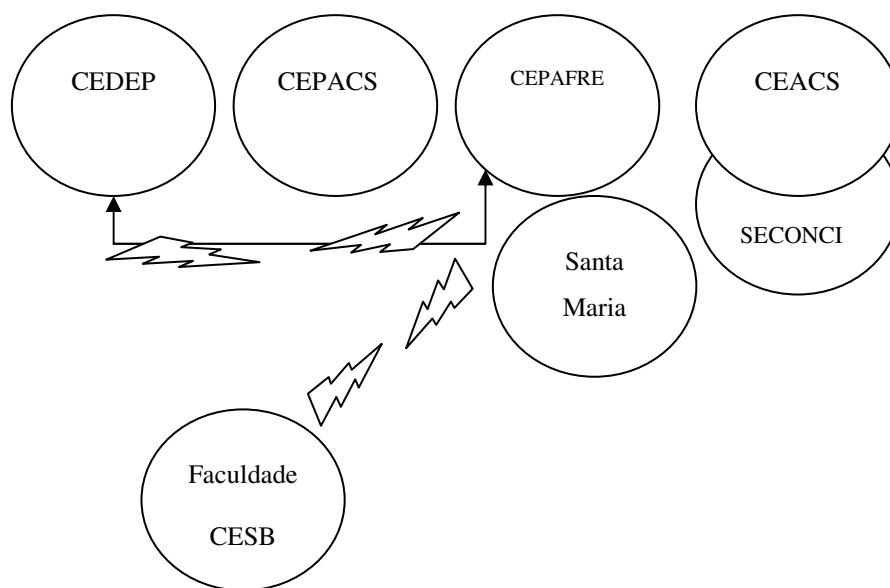


Figura 13. Representação feita por Neide dos *feudos* no Roda.

Francijairo, por sua vez, percebeu os *feudos* de maneira diferente:

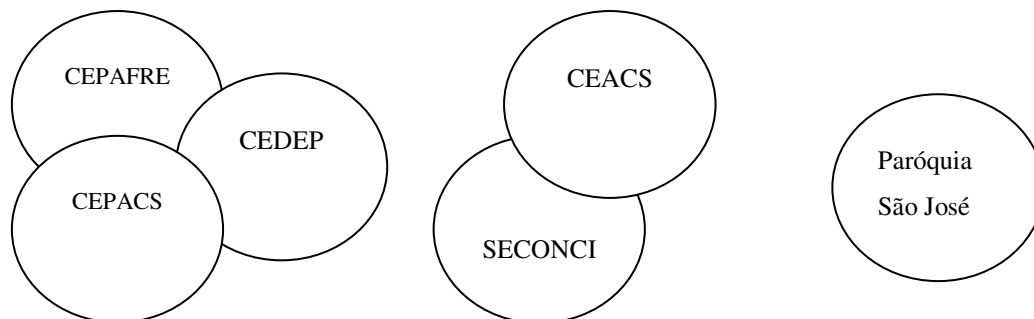


Figura 14. Representação feita por Francijairo dos *feudos* no *Roda*.

Mariz me ajudou a compreender a diferença de análise feita por Neide e Francijairo. Neide, possivelmente, faz sua leitura levando em conta as concepções pedagógicas das entidades. Já, Francijairo, como participante do GTPA, leva em consideração a articulação política entre as entidades. Por exemplo, CEPAFRE, CEDEP e CEPACS são historicamente parceiros políticos na cidade em termos de desenvolvimento e reconhecimento do trabalho por eles realizado.

Neide destaca uma dimensão importante: o embate entre representantes da Educação Popular e representantes do ensino formal - grupo da faculdade, o que revela uma outro tipo de disputa, em *subcampos* diferentes ...

Por outro lado, Leda representa da seguinte maneira sua leitura sobre os *feudos* no *Roda*:

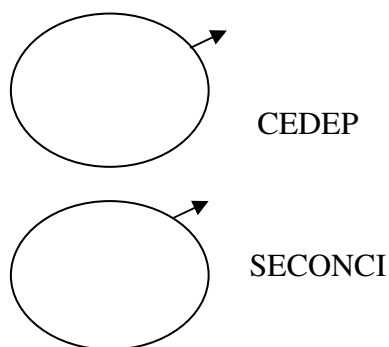


Figura 15. Representação feita por Leda dos *feudos* no *Roda*.

Talvez tenha agregado todas as entidades de caráter popular em um grupo e o seu em outro, visto que explica que estes feudos se formaram por entidades. A disposição das entidades (um em cima do outro) revelaria também a percepção do status ocupado pelas entidades? Leda ainda explica que percebe o grupo do SECONCI pouco aberto para alguma pessoa de fora, o que parece interessante, visto ser essa uma das críticas que todos os que representam o SECONCI na pesquisa fazem em relação ao seu próprio grupo.

Crislene também teve uma percepção parecida com a de Leda, representando o *Roda* assim:

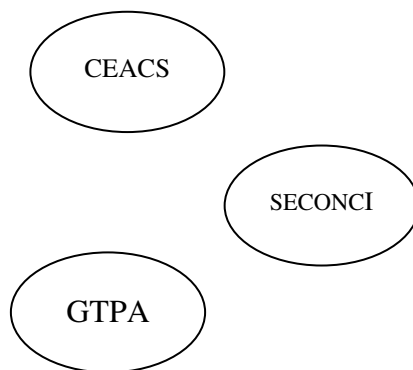


Figura 16. Representação feita por Crislene dos *feudos* no *Roda*.

Em sua representação, demonstra a divisão das entidades que estão mais presentemente participando do GTPA com aquelas que não têm esse acesso. Na verdade, todas ali, são representadas pelo GTPA, por que isso ainda não foi assumido?

Certamente, inúmeras outras percepções foram feitas sobre o grupo. O importante é perceber que em um espaço de formação deve-se atentar para esse aspecto, desvelando-se esse real invisível para a construção de uma teia mais harmônica e transparente de relações com o grupo.

Da mesma forma que o ponto forte do *Roda* parece ter sido o desenvolvimento da autoria das educadoras populares - assim objetivado pela assessoria e confirmado pelas participantes da pesquisa - o ponto fraco poderia ter sido este: a não percepção dessas

relações que se constituíram na perda de oportunidade de trabalhar o diálogo, a partir do movimento que acontecia dentro do próprio grupo. Mesmo com o cuidado da assessoria em estabelecer critérios para formação dos grupos de modo a favorecer o relacionamento e diálogo entre eles, não tivemos o cuidado com as relações interpessoais que já estavam congeladas devido às relações inter-institucionais. Mariz entende que nos distanciamos dos movimentos dos subgrupos já existentes. Para ele: “Antes do grupo se constituir em grupo é perigoso *trabalhar em grupo*”, posição que vai ai encontro do que nos fala Freire (2003a).

Outro movimento interessante acontece quando Neide e Francijairo apontam o diálogo como um desafio no *Roda*, tal situação parece ser decorrente da construção que fazem durante o curso de uma referência mais sólida sobre essa questão, que inclusive se vê refletida na atuação pedagógica de ambos, como será apontado mais adiante. Francijairo destaca que “o livro me apontou a coisa do diálogo, da disciplina, da ética”. Neide, em seu artigo descreve esse movimento de aproximação com o diálogo, através de reflexões a partir do livro *À Sombra desta Mangueira*:

[...] o que é texto nas palavras do autor, criam movimento chegando até mim, [...] fazendo-me de fato experimentar o pensamento do autor em relação ao diálogo; que ao pensar o que pensou, primeiro vivenciei a experiência [...] Vivendo essa experiência dialógica [...] posso pensar dialogando com o pensar do autor e registrar essa experiência dialógica com o mundo e com os outros, criando assim o meu próprio pensar a partir desta oportunidade em que o sentido do diálogo de Freire salta do texto e vem para a roda de leitura na formação de educadores.

Tais argumentos parecem ir de encontro com a dificuldade apontada anteriormente. Mais uma vez, Mariz me ajudou a enxergar que a compreensão do diálogo em Freire, através de sua leitura (em todas as dimensões: livro, seminário, filme etc.), pode ter gerado em alguns um mal-estar de não sentir-se capaz de realizá-lo. Houve, de fato, uma ampliação da noção de diálogo que criou uma situação não perceptível por nós e, por isso, uma situação adidática desperdiçada de sua possibilidade didática.

Retomo uma fala de Elisângela, mesmo que feita em outro contexto, para lançá-la como reflexão sobre a necessidade da construção de nova forma de relação entre as entidades - algo como transpor o que têm brilhantemente feito em nível micro, para as macrorelações: “A amorosidade é a primeira coisa a dar possibilidade ao diálogo”.

5.2 Relações estabelecidas entre o *Roda* e a OTP das educadoras

Talvez o(a) leitor(a) esteja se perguntando: será que as reflexões sobre o diálogo no *Roda* foram feitas apenas pela Neide e pelo Francijairo? É sobre isso que falaremos agora. Sobre a particularidade das relações estabelecidas pelos investigados, as proximidades entre essas relações.

Vejo as histórias de vida como barcos que temos construído e velejado desde que nascemos. Cada um constrói o seu com os materiais possíveis, cada um segue por um caminho nunca antes seguido por alguém e, portanto, experimenta sensações únicas e intransferíveis. E é com esse barco que consegue chegar onde está e pode seguir para onde deseja. No entanto, um elemento importante para continuar viagem talvez seja a bússola, capaz de apontar para todos os homens e mulheres o mesmo norte. Muito embora pareça um instrumento arcaico por mostrar a todos apenas um (norte), nos permite navegar com segurança por infinitos caminhos com a esperança de que ele existe e de que lá podemos chegar.

Foi apresentado, portanto, no *Roda*, um roteiro de viagem para todos: Experimentar a leitura, a escrita, questionar-se sobre sua visão de mundo, aprendizagem, escola e sociedade, o papel da professora, a importância do diálogo, aproximar-se de Paulo Freire, analisar rotinas, compreender a importância da observação, da escuta, reconhecer a historicidade como componente importante também na relação pedagógica, analisar as relações de poder.

No entanto, as rotas tomadas pelos tripulantes nos diferentes barcos foram distintas, conforme aponta o quadro que se segue.

Quadro 8. Tripulação a bordo.

Viajante	Personagem	Itinerário realizado
Crislene	Vitória-Régia	Escrita, relação professora/aluno, comunicação, tempo, História de Vida, Paulo Freire, SECONCI, escola e sociedade, visão de mundo, relações de poder, emoção/razão.
Elaine	Sereia Pandora	Auto-conhecimento, Reflexão da prática, registro, planejamento, avaliação, História de Vida, tempo, leitura, teoria x prática, relação professora/aluno, coordenação, papel da professora, Paulo Freire, aprendizagem, diálogo, relação de poder, SECONCI.
Elisângela	Penélope	Tempo, rotina, planejamento, registro, reflexão da prática, erro, aprendizagem, conhecimento, historicidade, História de Vida, escola, o outro, discurso x prática, contradição, EJA, Paulo Freire, escola e sociedade, visão de mundo, relações de poder, CEACS.
Francijairo	Boto Ulisses	História de vida, teoria x prática, relação professor/aluno, diálogo, registro, o outro, liberdade, formação continuada, escola, educador popular, historicidade, CEPACS, EJA, leitura, tempo, escuta, relações de poder.
Leda	Iara	Coordenação, relação professora/aluno, relações de poder, reflexão da prática, comunicação, conhecimento, autoria, historicidade, tempo, EJA/educação infantil, leitura, visão de mundo, papel da professora.
Marly	Esfinge do cerrado	Relação professora/aluno, Paulo Freire, SECONCI, morte, professoralidade, SEDF, coordenação.
Martha ⁸⁹	Homero	Conhecimento, o outro, Paulo Freire, escrita, leitura, formação, historicidade, História de Vida, registro, EJA, EP, OTP, o <i>Roda</i> , escola, tempo, observação, intervenção.
Neide	Sereia Caliandra	Tempo, registro, reflexão da prática, CEPAFRE, conhecimento, aprendizagem, História de Vida, movimento popular, autopesquisa, escola, autoria, papel da professora, aluno, política, discursoxprática, contradições, formação continuada, o outro, EJA, diálogo, EP, pesquisa, educação formal/não formal

Rota Neide

É importante destacar que a relação estabelecida por Neide durante esse processo de formação advém de uma construção que culminou em um momento histórico

⁸⁹ Achei pertinente me incluir no barco, visto também ser uma tripulante.

suficientemente propício para o estabelecimento de profundas relações. Destaco, a seguir, o que me foi possível observar na sua trajetória.

A escrita do artigo foi um fato marcante que propiciou uma aproximação mais crítica da prática. Inicialmente reflete sobre o diálogo e, ao dialogar consigo mesma, escreve como essa experiência foi profunda, na medida em que foi se apropriando do saber que construiu a partir da escuta, da leitura e do diálogo nos grupos: a compreensão de si mesma, partindo do diálogo com os outros e na reflexão do próprio pensar. Nesse sentido, considera que

Na educação antidialógica seria impossível o relato de tais sentimentos, pois não foi me dada a oportunidade de pensar, de viver consciente tal problema, apenas sobrevivi a um espaço que não escolhi, sem sentir o vazio das fórmulas e receitas prontas deixei me encher, me enchi e deixei de ser. [...]

Tal mergulho é refletido em uma postura dialógica que constrói com sua turma de pessoas jovens e adultas. Aponta para a importância da metodologia dialógica adotada no curso, pois segundo ela “só se aprende o sentido de uma educação libertadora vivendo de fato a experiência dialógica”.

A imersão que faz em seu artigo é fruto de uma experiência positiva com a prática do registro. Tal prática é uma prioridade na sua OTP e propiciou reflexões profundas, levando-a a alçar vôos e produzir conhecimentos diversos, como alguns já listados.

A experiência do seminário também propiciou reflexões importantes que realizou ao aceitar o convite de Freire, através da *Sombra desta Mangueira*. Relê sua própria história para compreender-se melhor hoje. Transporta-se para contextos diversos, revivendo várias lembranças de sua própria infância. Tal movimento é realizado também em sua turma de pessoas jovens e adultas, como aparece no registro feito de suas aulas:

Nos círculos de cultura palavras são escritas, brotadas de contextos, com profundo sentido; litro, título, leite, todas carregando em sua raiz a história, com a palavra lata, lata d'água na cabeça, lote, lembrança da casa, os lotes de Ceilândia, os caminhões chegando em Ceilândia, recordando a chegada de tantos José e Marias na cidade sem teto, o r de Maria que vai para lito para ficar litro, na pesquisa em casa, no pensar e na memória [...].

A faculdade foi outro diferencial importante para Neide. Fez conquistas importantes também ao construir um arcabouço teórico mais amplo, conhecendo autores que ainda não conhecia. Admite que o grande valor do curso foi “proporcionar uma reflexão constante

do nosso fazer, pois ao realizarmos os trabalhos, registramos os resultados obtidos e por último articulamos essa prática com a teoria.”

A constatação desse movimento prático proposto pela faculdade parece esvaír-se quando inicia o processo de escrita da monografia, momento em que percebe a completa pobreza do processo, que parece ser movido por um espírito estritamente burocrático. Neste sentido, me parece que o PIE⁹⁰ foi mais feliz ao optar pela realização do portfólio como trabalho de conclusão de curso, ao invés de monografia, pois aquele parece permitir a sistematização da práxis proposta durante o curso de forma mais coerente.

A evolução do seu pensamento sobre Formação Continuada e a sua experiência positiva nesse espaço culminou no desejo de fazer monografia sobre o tema. Inicia com o processo de pesquisa na faculdade com muito desejo, mas, de repente, vê-se desestimulada, produzindo algo sem sentido. Ao analisar o processo de pesquisa proposto por sua faculdade, aproxima sua reflexão à feita por Gonzalez Rey (2002) em relação ao papel do pesquisador. Neide trouxe a seguinte citação para explicar seu sentimento diante do processo de pesquisa na faculdade:

Na idade média os pensadores só se atreviam a falar se solidamente apoiados pelas grandes autoridades. Continuamos a fazer o mesmo, embora os textos sagrados sejam outros. Também as escolas e universidades têm seus papas, seus dogmas, suas ortodoxias. O segredo do sucesso na carreira acadêmica? Jogar bem a boca de forno, aprender a fazer tudo o que o mestre mandar. Rubem Alves (a alegria de ensinar, Campinas S. Paulo, Papirus, 2000).

Achei conveniente manter esta citação, porque ela também reflete a posição de Neide diante da ciência, parecendo compartilhar com as idéias de Freire (1996b) e Santos (1995).

Durante o processo de formação que vivenciamos na pesquisa, Neide amadurece seu posicionamento diante da Educação escolarizada.

Hoje penso um pouco diferente, percebo a necessidade de atuar nos dois campos de formação: formal e informal, mas confesso que sem a minha experiência na educação informal, teria sido “engolida” pela academia, no

⁹⁰ O PIE - Curso de Pedagogia para professores em exercício em início de escolarização foi realizado na UnB em convênio com a SEDF, da mesma forma que o Programa Professor Nota 10, só que este realizado no CEUB.

curso de formação de professores, como fui na escola. Com certeza fiz faculdade na hora certa, pois pude aproveitar bastante o curso, talvez até mais do que qualquer outra pessoa que apenas conheceu a educação formal escolarizada, portanto não questionou, aceitou tudo, ingeriu tudo, exatamente como vinham os pacotes.

No entanto, não deixa de destacar, mesmo em meio à proposta arrojada de *práxis* que, inicialmente, vivenciou na faculdade, a falta de sentido de muitos trabalhos propostos e as conseqüências disso para o ofício discente, conforme trata Perrenoud (1995). Mesmo agora enxergando coisas positivas na escola, continua apostando mais na educação não formal, aproximando bastante sua proposta à de Illich (1976). O relato a seguir - realizado após ser questionada em que a escola foi importante para ela - em nossa última entrevista, ilustra bem isso:

Refletindo melhor, me parece que o valor que cada indivíduo dá a escola está relacionado aos seus projetos pessoais e a própria visão de mundo de cada um, que é adquirida muito mais, através de experiências diversas, do que o processo de escolarização. A capacidade de reflexão do indivíduo fora dos habituais espaços padronizados pela sociedade é aumentada, podendo mudar o rumo de toda uma vida e também o pensar em relação a tudo que parece tão normal, e está tão bem posto na estrutura de uma sociedade.

Pensando numa linha do tempo do processo de reflexão que faz sobre a escola, Neide considera que antes do *Roda*, já refletia e questionava sobre o papel da escola, mas durante o curso revisitou-a. Pôde estudá-la melhor no momento de pesquisa e auto-pesquisa e sistematização do artigo e memorial escolar. No Curso de Extensão, fez descobertas e reflexões em relação ao papel da escola na sociedade. Hoje sonha com um outro tipo de escola, mudando principalmente sua prática que, segundo ela, deve ser exemplo do seu discurso.

Durante o Curso de Extensão, através da vivência paralela do ofício de aluna e professora, Neide atravessa uma crise de busca de sentido para o que realiza, procurando um novo posicionamento diante dos grupos que participa e uma nova relação com o tempo. Acredita que hoje melhorou muito nesse sentido. “Está sobrando mais tempo que antes. Me posicionei e disse não para alguns grupos. [...] Venho de um processo de estar fazendo muita coisa. Esse curso tem me feito refletir sobre isso: o que tem sentido.” Todo o movimento de busca de sentido realizado por ela culminou na reflexão sobre o sentido da sua atuação pedagógica. Eis um resumo de seu perfil em sala de aula:

Quadro 9. Perfil do *espaço pedagógico* da Neide.

Perfil da Turma	EJA: Participativa, Animada, 15 alunos, Aula numa igreja na Ceilândia. Educação Infantil: atende a várias turmas de dinamização da educação infantil em Samambaia. Turmas agitadas
Currículo desenvolvido	Turma EJA: contextualizado Turmas Educação Infantil: trabalhos mecânicos, com modelos, pouca oportunidade de criação artística na música, dança e nas atividades plásticas.
Relação professora x aluno	EJA: Carinhosa, tranqüila, organizada, dialógica, reconhecida como professora. Educação Infantil: Elétrica, diálogo enfraquecido, reconhecida como tia Neide.
Intervenção	EJA: No geral, vai de aluno em aluno dar assistência no decorrer da atividade. Respeito pelo pensamento do aluno, ajuda na construção do conhecimento, fazendo intervenções apropriadas. Educação Infantil: Menos pensada e assertiva, menos construtivista e dialógica.
Planejamento	Turma EJA: registro, planejamento, reflexão sobre a prática. Turma Educação Infantil: Correria. Pouca reflexão. Registro, planejamento e tempo atropelados.

O que será que diferencia a postura de Neide com as crianças e com os (as) adultos(as)? Participando de suas aulas com crianças Neide, a sereia, se transforma em tia. Apresento uma situação duplamente curiosa, observada em sua turma:

Há um buraco sendo feito por uns homens que estão iniciando uma obra no gramado do pátio. As crianças se mostram muito curiosas com isso, inclusive eu. Diante da excitação das crianças diante da situação, Neide fala para uma criança: “Êta, menino curioso!” Mesmo que o seu tom não tenha sido censurador nem agressivo, Neide reconhece que essa não é uma fala adequada para quem acredita na importância da curiosidade para a construção do conhecimento. Indago para ela se isso pode ser uma repetição do que escutava quando criança, mas ela diz não se lembrar.

Ao refletir mais sobre essa situação, admite que nessa época perdeu o controle sobre o tempo, não estava fazendo muitas reflexões, faltava planejamento, as aulas estavam sendo feitas de acordo com as datas comemorativas. Parece ter caído nas teias de contradição armadas pela escola que, a partir das demandas burocráticas que exige, afasta os seus sujeitos da reflexão e, conseqüentemente, do sentido, conforme nos aponta Freitas (1995) e Perrenoud (1995). Atualmente, tem buscado no coletivo da escola um movimento diferente para evitar tais incongruências. Iniciou um projeto de ação pedagógica com o coletivo da escola, segundo ela, agora o planejamento está bem melhor.

Ao apresentar por escrito a sistematização que fiz do cenário da sua atuação na Educação Infantil, Neide afirma que:

Na verdade não foi surpresa para mim o que me apresentou como resultado de suas observações, porque já sentia um incômodo desta incoerência, entre meu discurso e prática desde que assumi a dinamização. No entanto, confesso que senti-me desconfortável, ao ver esse cenário de contradições, em seus registros, assim como já me sentir, ao realizar os meus registros e perceber por mim mesma essa distância. Como é uma sensação desagradável, a tendência então, é buscar meios de mudanças que permitem uma aproximação maior entre o meu discurso e a prática.

Com força de flor do cerrado, nossa sereia caliandra ressurgue como um Phoenix. Ao constatar tais contradições, não se imobiliza, mas as enfrenta com coragem e esperança, tal como Freire:

Voltamos agora, para as minhas reflexões sobre o meu fazer pedagógico, na relação entre prática e teoria as contradições são inúmeras, mas não posso acomodar e ficar paralisada diante das mesmas. [...] E é neste sentido que acredito que a mudança é possível, porque somos capazes de refletir sobre nossas ações, e assumir novas posturas diante de um determinado contexto, como algumas, que já venho assumindo na intenção de melhorar e que mais tarde podem ser refutadas, por mim mesma, ou por alguém distante, que passa e olha e as vezes, enxerga melhor do que agente que está dentro do “copo”.

É certo o que fala Neide sobre a dificuldade de se enxergar no dia-a-dia, mas destaco a importância do registro para a sua auto-escuta. Nesse sentido, a leitura de Madalena Freire foi muito positiva para Neide no *Roda*. A práxis do registro frutificou em importantes indagações, ao voltar para a EJA. Neide constatou no exercício da prática a importância do registro como um instrumento indagador e reflexivo do processo de ensino-aprendizagem, pois suas perguntas em relação à sua prática revelam por si só muito sobre o seu fazer. Em nossos encontros, Neide se perguntou sobre o seu papel de educadora, o sentido da aprendizagem para os alunos, como percebem que estão aprendendo, como se sentem durante o processo (sujeitos ou objetos).

Desse movimento que faz, percebe como “a prática constante da reflexão dá sentido e qualidade ao fazer pedagógico que não se torna algo mecânico mais um processo dinâmico avaliativo, significativo e coerente”.

Destaco a sua capacidade de realizar a “transposição” dos conhecimentos que investiga, como, por exemplo, em relação ao seu papel de educadora, quando se questiona, a partir de Freire, em favor de que e de quem ensina, contra que e quem ensina. Neide não

sabe se deixa claro para a sua turma de EJA sua posição de ineutralidade, não sabe se deu a oportunidade para também se questionarem sobre sua condição de aprendizes.

Se não levanto esses questionamentos, e eu mesma não me torno um objeto de pesquisa: Como quereria que os alunos também se tornem questionadores primeiro de si mesmos, segundo de seu aprender e terceiro de seu estar no mundo com os outros na sociedade em que vivem?

Essa postura de pesquisa em sala de aula, certamente contribui para sua reflexão como professora, mas como ela mesma se indaga, será que essa forma que assume ao lidar com os questionamentos e dúvidas que surgem, contribuem, por si só, para orientar seus alunos e alunas a construir autonomamente sua própria visão de mundo? Realiza, então, uma conversa com sua turma de EJA para que avaliem seu processo de aprendizagem. Com isso, além de construir novo sentido do seu papel de educadora, percebe a importância deste diálogo para a auto-construção do conhecimento por parte dos alunos.

Também nessa experiência aprendi como às vezes é bom darmos uma parada e avaliar os trabalhos com os alunos; afinal eles são os sujeitos do processo de construção de conhecimento, e podem ajudar a diminuir nossas angústias e dúvidas em relação a sua aprendizagem, quando por exemplo é dada a oportunidade de pensarem e dizerem como aprendem e qual o sentido da aprendizagem.

Durante esse processo, percebe que deve ter cuidado, durante esse trabalho de autoformação, pois, o “trabalho do professor é com os alunos e não consigo mesmo. O processo não é só meu. Isso eu sei, mas na prática a gente acaba esquecendo disso.” Desse diálogo com a turma admite a importância do grupo. E representa o processo de aprendizagem com um trinômio: objeto de estudo, os outros, e você consigo mesmo:



Figura 17. Representação feita por Neide do processo de aprendizagem.

Fala sobre a importância do outro no seu processo de autoconhecimento, revelando uma postura vigotskiniana:

O grupo, como o grupo ajuda. Você tá no embaraço, quando você fala o grupo ajuda a ver melhor. O olhar do outro ajuda. O seu olhar ajuda o meu. Ouvindo alguns educadores falarem por exemplo que aprendeu comigo a fazer registro, passo a pensar na minha responsabilidade cada vez mais com a minha prática e o meu discurso. Passo a observar mais, a registrar aspectos que antes não percebia e ser mais organizada e disciplinada [...]

Complementa essa idéia, ampliando o conceito de mediação⁹¹ feita por Vigotski, destacando que a leitura coletiva foi um exercício profundo de estudo e construção no diálogo com os outros. Percebeu o quanto pode contribuir na formação de outros e vice-versa, independente dos assessores que realmente assumiram o papel de mediador.

E sobre formação, Neide assume uma posição destacada por Freire, acreditando que ela deve ter “caráter de continuidade, em que o educador possa perceber que nunca está no final de sua formação mas sempre no início e reforce sua curiosidade nesse sentido; pois na vida do educador haverá sempre algo para buscar...”

Mas será que ela conseguiu construir essa formação idealizada no cotidiano de sua práxis? Admite, como Barreto (1990), que aprenda melhor quando a teoria não é apenas discurso vazio, mas exemplo concreto na prática, e nesse sentido acredita que o nosso processo de formação⁹² conseguiu cumprir esse desafio, mas ressalta que não é somente fazendo um curso de caráter dialógico libertador que formará uma boa educadora, tem consciência de que, para isso, o primeiro passo deve ser o de quem está aberto, disposto a mudar e isto Neide demonstra ter.

A sua volta à sala de aula lhe rende outras reflexões sobre a sua OTP como educadora popular. Concorda com Francijairo que as palavras geradoras propostas pelo CEPAFRE, por exemplo, merecem uma revisão. Segundo ela, o diálogo deve ser uma palavra a ser incluída, por exemplo. Encontrou ainda algumas dificuldades durante o processo de visitação para abertura de turma, segundo a metodologia de Paulo Freire.

⁹¹ Vigotski estudou os processos de mediação simbólica que acontecem a partir da linguagem, como um instrumento determinante *na e para* a aprendizagem.

⁹² Quando me refiro ao processo de formação, considero o Roda, o Curso de extensão e a pesquisa propriamente dita.

Bater de porta em porta não é tarefa fácil, há que se está aberto e disposto a enfrentar um grande diálogo, diálogo este, que uma hora você está para ouvir, em outro momento para falar, convencer aquele ou aquela que se acha velho para estudar e a frase que mais ouvimos é “Papagaio velho não aprende a falar”. A realidade tem nos mostrado que este dito popular não cabe a esse contexto, temos tido alunos de mais de setenta anos que aprendem [...] Nessas visitas as vezes somos mau recebidas pelas filhas que sem perceber aprisionaram suas mães que nunca tiveram oportunidade e de aprender a ler e escrever. A filha decide pela mãe. Pensando nessa situação, buscando fazer uma leitura crítica da realidade, que outros recursos a filha que trabalha fora, que não tem condição de pagar uma pessoa para ficar com os filhos, poderia buscar para isentar a mãe desse compromisso de cuidar dos seus filhos? Que outros recursos estão a sua disposição?

Como enfrentar esses novos desafios? Como as instituições de ensino formais e não formais podem organizar-se de modo a garantir um espaço para mães e filhos? Na verdade, mesmo que não intencionalmente é comum na EJA vê-los juntos estudando. Não seria importante apostar nisso⁹³?

Merece destaque, no entanto, compreender o processo que levou Neide a voltar para a EJA, após 4 anos na diretoria do CEPAFRE, só lecionando na educação infantil. “Fiquei esse período todo teorizando e quando fui pra prática, aí veio os complicadores, que são soluções mesmo, era como se eu/objeto e sem o outro, sem o diálogo com o outro, eu objeto de estudo, aí vem o outro”.

Os processos de formação continuada têm lhe mostrado o quanto pode melhorar como gente e como educadora. A principal razão da sua volta à sala de aula com pessoas jovens e adultas é seu próprio reconhecimento de ser inconcluso.

Faz-se pertinente questionar o processo de teorização do qual Neide se refere. Esses quatro anos de diretoria no CEPAFRE constituíram realmente um espaço/tempo de teorização? Fazendo parte do movimento do conhecimento, a teoria não pode ser compreendida como um espaço de construção de uma nova realidade, mas de entendimento de como ela funciona. Reconstruí-la se faz possível a partir da experiência concreta em sala de aula. E isso é feito a cada dia, não estamos prontos, instantaneamente, para realizar o que uma vez idealizamos só porque temos uma visão de mundo mais complexa ou estamos carregados de referências teóricas. Talvez tenha sido essa a sensação de Neide ao voltar

⁹³ Em 2002, a então Deputada Esther Grossi desenvolveu uma experiência nesse sentido com funcionários das empresas terceirizadas da Câmara de Deputados Federal em Brasília, obtendo ótimos resultados.

para a EJA – o desejo de realização de uma *práxis criadora* que se encontrava a todo momento com uma *práxis reiterativa* por algum tempo sedimentada. Nesse sentido, cabe lembrar do que Pimenta (1997) nos diz:

Uma identidade profissional constrói-se [...] do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (p. 49)

Uma outra reflexão importante que pode ser feita pelo próprio CEPAFRE (e eu a estendo à educação formal) diz respeito ao seu processo de formação: em que medida tem favorecido o exercício da *práxis* quando permite a divisão de trabalho entre quem o pensa e quem o realiza? Não estará reproduzindo o modelo fabril/escolar?

Pergunto-me se nós, formadoras de professoras, conseguimos equiparar a nossa evolução teórica sobre Educação com o nosso exercício prático. Quero dizer, mesmo que consigamos reconstruir a cada dia uma nova relação com as professoras com as quais trabalhamos, se voltássemos a lecionar com crianças como seria esse processo?

E, nesse caso, em se tratando do ensino com crianças, parece que a situação se torna mais complexa, visto a intensidade dos condicionantes que carregamos em nossa experiência de vida como alunos(as). E, talvez seja o que aconteceu com Neide, mesmo estando em sala de aula na Educação Infantil durante o período em que esteve na diretoria do CEPAFRE, não conseguiu realizar a transposição didática de matrizes uma vez construídas lá. E por quê?

Finalizemos com conquistas. Neide diz que antes do *Roda* ainda pensava a prática muito individualmente, mas hoje percebe como é importante esse exercício coletivo, está buscando através do projeto na escola abrir espaço para essa reflexão. Para ela, foi muito interessante estar com um grupo e pensar também coletivamente, sobre vários aspectos. Mas, se pergunta:

A experiência dessa construção é um convite a mudança, então quais serão minhas atitudes a partir do diálogo comigo mesmo, com outros educadores e como os alfabetizando nos círculos de cultura? [...] Quando não nos reunirmos mais, que rotina construirei para continuar essa postura reflexiva?

Essa deve ser uma discussão importante para os que planejam cursos de formação continuada: como possibilitar que o docente ande com suas próprias pernas? Por outro lado, essa mesma discussão parece ser resolvida pelos adeptos da formação permanente em serviço, mas outra pode surgir: como manter a formação sempre oxigenada?

Estas foram, por enquanto, as principais relações que Neide e eu pudemos constatar durante o processo de formação.

Rota Crislene

Começamos por analisar a seguinte fala de Crislene no início do curso de extensão: “Estou feliz por estar aqui [...] Não tenho idéia do que esperar deste curso, mas acho que é atualização. [...] Inovações”. Crislene demonstra não ter compreendido bem a proposta do curso de extensão em seu início. Essa construção foi feita aos poucos e significou um envolvimento gradual; inicialmente superficial e com maior profundidade no final do processo. Isso ela mesmo afirma em nosso último encontro: “No início não tinha absorvido o conhecimento totalmente, não tava absorvendo, me envolvendo”.

Esse mesmo movimento acontece no *Roda*: “Ao participar da RLPF estava crua e nua. Não tinha tido nenhuma formação, informação sobre Paulo Freire. [...] gostaria de fazer outros cursos com o mesmo tema, porque aproveitaria melhor, estaria mais preparada para participar de um curso a esse nível”.

Esse processo de construção de sentido da formação feito por ela parece ser reflexo de sua forma *vitoriaregiana* de relacionar-se com o conhecimento, experimentada por ela desde seus primeiros anos escolares.

Diferentemente de Neide, Crislene não se colocava a perseguir objetivos específicos na formação. Não tinha perguntas, ou seja, não estava envolvida num problema, numa

situação, conforme nos aponta Vergnaud (1996). Ao tratar sobre o conceito de situação didática descrito por Brousseau, Pais (2001) considera importante analisar

o problema da apresentação do conteúdo em um contexto que seja significativo para o aluno, ou caso contrário, perde-se a dimensão de seus valores educativos. Sem esse vínculo palpável com uma realidade, fica impossível alcançar as transformações formativas do saber científico.

Talvez esse tenha sido outro limite do curso: não conseguir tragá-la para as profundezas caóticas e obscuras do lago a fim de que lá encontrasse caminhos para retornar à superfície. Essa parece ser uma boa metáfora para o processo de adaptação explicado por Piaget⁹⁴ e que não foi realizado de forma intensa por Crislene. Segundo o autor, o “progresso de um estado para o próximo é concebido como o resultado necessário do processo histórico de interação entre o sujeito e o objeto [...], movimento possível a partir do balanço entre o equilíbrio e o desequilíbrio”. Nossa Vitória-Régia parece ter-se mantido mais em estado de equilíbrio do que desequilíbrio, ao permanecer flutuando sobre as águas.

Portanto, a confusão⁹⁵ de Crislene em meio a alguns conceitos tem uma boa explicação, visto parecer que esta seja a sua primeira experiência significativa de reflexão sobre si mesma, sua visão de mundo, sua atuação pedagógica.

Como exemplo, em relação a essas construções, Crislene se posiciona superficialmente, ao relatar sobre a sua evolução no curso, não conseguindo relacionar as categorias em discussão com elementos pontuais de sua atuação pedagógica, o que demonstra uma escrita prolixa e, às vezes de sentido reduzido, como apontado nos exemplos a seguir:

Em relação a reflexão coletiva da prática: “Antes do RLPF não ocorria com tanta seriedade e valorização. Durante a RLPF foi ótimo, nos ajudou a quebrar mitos.

⁹⁴ Segundo Piaget, “a inteligência é a forma e equilíbrio para a qual tendem todas as estruturas” (FERREIRO, 2001).

⁹⁵ Por exemplo, em uma circunstância diz que o Curso de extensão ajudou muito a reflexão da prática e em outra diz que não se lembra da reflexão da prática no CE. Tal paradoxo parece fazer sentido na medida em que o movimento realizado na coletividade foi esse, mas ela, especificamente não mexeu em suas estruturas

Durante o Curso de Extensão não lembro muito. Hoje tenho uma visão mais nítida e não embasada como antes."

Em relação ao diálogo: "Antes do RLPF existia barreiras, novas técnicas foram desenvolvidas. Durante a RLPF foram sanadas. Estou melhorando. Durante o Curso de Extensão foi aprimorado . Hoje é mais fácil".

Sobre visão de mundo: "Antes do RLPF Não compreendia nem sabia dá devido valor. Durante a RLPF aprender a encher garrafa diferente. Durante o Curso de Extensão quero buscar mais".

No entanto, acredito que essa forma encontrada por ela, limitada também por sua pouca experiência com a escrita e por ser uma primeira aproximação aos temas, merece reconhecimento, visto sua trajetória até então. Cabe destacar sua percepção acerca da importância da produção do memorial como um disparador para o seu maior envolvimento no curso.

Em outro momento, ao ser questionada sobre as mudanças provocadas durante ou após o *Roda*, Crislene consegue aprofundar-se mais, afirmando que mudou muito,

antes meu pensar era vago as idéias se confundiam. Adquirir mais confiança e resultados mais imediatos. Me tornei dinâmica. Vejo amplamente e não avalio mais o aluno apenas por um critério já sei explorar mais o conhecimento do aluno.

No entanto, reconhece a importância de sua aproximação a Paulo Freire, que segundo ela "me ajudou a valorizar o conhecimento do aluno. Saber trabalhar o que o aluno tem". Mas antes, compreende a contribuição do autor para a sua própria mudança "Freire ajudou a destravar meu trauma". Essa parece ter sido uma grande contribuição desse processo de formação para Crislene: acreditar-se, autorizar-se, arriscar-se. Segundo Crislene,

Freire foi e continua sendo o símbolo real dessa realidade de que é trabalhar na educação popular e como se deve atuar. [...] Esse método hoje muito conhecido entre os educadores populares, onde os mesmos

devem saber fazer-se em comunicação sobre tudo saber ouvir, ter curiosidade, saber indagar e tirar proveito do ocorrido dos fatos.

E, para isso, acredita que estar sempre atuando em cursos de formação é muito importante: "Os cursos nos proporciona mas entendimento. Nos fez refletir e melhorar em nossas ações [...] foi importante por que é assim que refletimos a nossa prática e analisamos nossos erros para aprendermos mais." Reconhece ainda, a importância das técnicas utilizadas nos cursos para a aprendizagem e criação de novas formas de trabalhar em sala de aula. Entendo que quando Crislene diz técnicas, ela está se referindo aos instrumentos utilizados em uma situação didática e, nesse sentido, parece concordar com Barreto (1990).

Um bom exemplo disso aparece em uma aula em que realiza um movimento de apresentação dos sujeitos através da linha do tempo. Esse é um recurso que utilizamos nas formações e que ela incorporou de forma brilhante, ao realizar no primeiro dia de aula:

Começo parabenizando o grupo pela iniciativa de vir compor a turma e estudar. Começo sempre lendo uma mensagem (lê a história de uma borboleta) Vocês gostaram? Sim. Gente eu quero conhecer mais vocês. Vou aplicar, aplicar não realizar um trabalho que eu acho muito bom. Eu to aqui para aprender, sou muito aberta e queria que vocês sempre rebatessem o que quiserem. Se eu falar algo muito realista vocês podem falar na hora, ok? [...] Vou começar a minha linha do tempo.[...] O que que vocês acharam da professora? Legal, né, não falei nada de errado que eu fiz.[...] Sr. Raimundo vem fazer a sua?

Nesse sentido, a formação deve manter uma aproximação grande entre discurso e prática, o que significa dizer que a apresentação de outras formas de organização do trabalho pedagógico deve fazer parte da metodologia dos cursos e não ser apenas um conteúdo a ser explorado virtualmente. Em vez de darmos aula sobre registro, planejamento, avaliação... Por que não realizar esses momentos com os alunos? Nesse sentido, concordo que se deve apostar mais na ação, entendendo essa ação da forma como Piaget apud Ferreiro (2001) a define: ação que produz pensamento e não ativismo. Estar em ação pressupõe movimentos externos e internos, pressupõe a *práxis*, da qual nos fala.

Muito embora as construções de Piaget estejam em momento de menor prestígio na *academia*, sendo consideradas por alguns como ultrapassadas pelas contribuições de

Vigotski, Ferreiro (2001) desmonta alguns mitos, principalmente advindos da forma superficial que a própria Pedagogia apoderou-se de seu conhecimento e demonstra alguns pontos de coincidência entre ele e o materialismo dialético. Aponta-nos sua dialeticidade, quando afirma que o homem é um ser que atua sobre o mundo, transformando-o, mas transformando também a si mesmo no curso de suas interações; o conhecimento é ação e procede da ação. A ação é constitutiva de todo conhecimento, e não só como verificadora de um conhecimento obtido por via sensorial.

Vigotski (2000, p. 485) também afirma que no princípio esteve a ação e não a palavra. “A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação”. Nesse sentido, me parece que Crislene precisa desenvolver-se mais em termos de linguagem. Nas palavras de Vigotski (2001)

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

Talvez Crislene necessite construir um movimento teórico-prático de reflexão/ação, que lhe permita tornar-se mais íntima do conhecimento, conforme nos apontam Saviani (1991) e Vasquez (1977). Além das questões já apresentadas, Crislene pensou também na questão do tempo. Durante o processo de formação, ela refletiu sobre sua falta de rigor e seu jeito centralizador, dominador:

Almoço em 5 minutos devido ao horário de aula no canteiro. Sexta-feira tenho a manhã inteira para planejar, é bom porque posso ficar tranqüila. Esse planejamento é bastante vago. Não estou satisfeita. Gostaria de ter mais disciplina. Eu tenho tempo. Sou muito dominadora, eu resolvo tudo. Já penso diferente não quero ter toda essa responsabilidade vejo que não compensa, a mesmo que alguém divida essa tarefa comigo.

Pode-se destacar ainda que não ter realizado grandes reflexões durante o processo de formação não significa muita coisa. Ao participar das suas aulas, percebo em Crislene aspectos muito positivos. Vejamos o perfil da sua OTP. Parece apontar para um posicionamento diante dos alunos bastante adequado à luz dos princípios trabalhados no *Roda*.

Quadro 10. Perfil do *espaço pedagógico* da Crislene.

Turmas	Pequenas, tranqüilas, participativas. Aula no canteiro de obras , interesse.
Currículo desenvolvido	Contextualizado Preocupação com gramática, classificação de palavras... Priorização do exercício gramatical ao invés da escrita espontânea (não há produção de texto). História de vida dos alunos é valorizada e tem espaço. Utilização de jornal pra trabalho com palavras, utilização de mensagem... Utilização de acróstico Relação entre Português e HV
Relação professora x aluno	Respeitosa, dialógica, amigável, preocupada com o capricho nas atividades e com a aprendizagem dos alunos, tem boa escuta, é paciente, disponível para os alunos e sendo muito respeitada por eles.
Intervenção	Construtivista, mais ainda assim com a preocupação de dar um conceito pronto após a discussão. Utilização de palavra geradora. Muito didática, organizada no quadro, preocupada com a organização dos alunos no caderno, capricho na escrita... usa o quadro regularmente. Vai de aluno em aluno dar assistência no decorrer da atividade. Respeito pelo pensamento do aluno
Planejamento	Fragilidade em relação a tempo e registro. Planejamento na cabeça.

Por exemplo, fez intervenções construtivistas no processo de ensinagem:

- “*Eu li duas vezes, mas não to entendendo bem a leitura. “Conta o que você entendeu”*”
- “*Aqui você falou: A vaca é muito grande. O que ta faltando? Ponto. Lembra dos tipos de pontos que tem? Não lembro”*”.
- “*Leiam: Oficial. Devagar. Ofício. Pra você o que significa ofício? Não sei. Trabalho. Concorda Zelito? Sim. Essas idéias são iguais? A idéia que tem aqui é a mesma que aqui? O que é modo de vida pra você? É viver. Temos que ter saúde. Vivemos e trabalhamos. Trabalhar é uma atividade? É você estar ocupado. Qual a importância da sua profissão aqui? É importante? É importante. Sou servente, ajudante. A gente tem que trabalhar com qualidade, com segurança, tem que ter cuidado pra não se machucar nem machucar o acompanhante. Se não existisse você na obra, sua profissão, como seria? Se não existisse a firma não caminhava. Ficaria tudo muito desorganizado, sujo. Uma profissão depende da outra. Respeito. [...] Vamos escrever todas as profissões da obra? Vamos gente! [...] Vocês vão colocar em ordem alfabética essas profissões.”*”

Nesse último relato, ressalto mais uma vez a questão do tempo. Percebemos que algumas vezes Crislene impunha um ritmo acelerado à turma, situação muito comum entre professoras nas escolas: **"Vamos fazer outra atividade bem rápida; Vamos fazer esse trabalho rapidamente"**.

Crislene está alerta a essa tendência e cautelosa para que não vá de um extremo ao outro, como já foi destacado anteriormente, pois é importante a rigorosidade no trabalho pedagógico, como salienta o próprio Freire (1996b). Esse movimento foi possível a partir de reflexão iniciada com a leitura do dossiê e reorientação para que não passasse do 0 aos 80 em nosso último encontro.

Apesar de fazer intervenções construtivistas, preserva ainda uma postura inatista quando afirma: **"Trabalhei de todas as formas e o aluno fica na mesma. Isso leva tempo, vem do aluno, essa transformação. Tem uma hora que dá um estalo, um insight"** ou **"Tive a dificuldade de desenvolver um pequeno livro de causos. A idéia do aluno é bem pouquinha"**.

Outra questão sinalizada para Crislene é em relação a um aluno que considerava DM, uma dessas siglas que me recuso a *desabreviar* pois enquadram e aprisionam pessoas que têm uma forma diferente de se relacionar com o mundo. É uma forma muito corrente utilizada por profissionais da Educação, em especial pelas professoras da SEDF. Em uma conversa diz que até fulano de tal que é DM leu. E depois de questionada sobre isso, diz: **"Ele não tem nada de DM me precipitei na avaliação"**. Mais uma vez Crislene muda radicalmente sua posição sobre um tema, ao ser indagada sobre o que é ser DM ou por que acha que ele é DM.

Abro um parêntese, para dizer que o que se tem chamado de inclusão é um desafio não só para a Educação, mas todas as esferas da sociedade. Na Educação, há que se pensar em uma formação que ajude a professora a lidar com a complexidade dos saberes em que está envolvida e, principalmente, com o paradoxo do próprio conceito de inclusão, que pelo próprio nome já determina que está incluindo porque há o excluído.

Crislene também fez uma pequena reflexão sobre as relações de poder no seu espaço de trabalho que a levou pensar sobre um novo posicionamento diante do seu grupo. Para concluir, pergunto: As repercussões disso tudo na prática de Crislene? Acredito que estão sendo construídas no cotidiano, conforme nos aponta Pimenta (1997).

Rota Leda

Leda inicia o *Roda* trazendo ainda um pouco do seu medo *bovino*

A princípio, o grande desafio foi está falando na roda, mas me superei. Foi superado ao longo do curso. Tinha pavor. O saber ouvir de vocês ajudou muito [...] Esse medo eu não superei na faculdade. Lá eu senti mais. O medo é de antes da faculdade. Não sabia que tinha esse medo porque ficava um atrás do outro, na faculdade quando começou essa história de ficar em roda...

Mas, felizmente, sentiu-se acolhida, conseguindo fazer um ótimo proveito do curso. Para ela, o mais forte no *Roda* foi em relação a sua OTP. Foi importante também por fazê-la acreditar em seu potencial e estar aberta para aprender o novo. A partir da Roda, sentiu-se mais segura, por saber que não estava só naquela luta, “os livros de Paulo Freire estavam ali para me dar um luz. Ali, daquela roda, haviam pessoas com as mesmas inseguranças, mesmas dúvidas e juntas, trocando experiências, dando palestras, crescemos e nos fortalecemos.”

A leitura de Freire foi muito significativa para ela, pois fez repensar a sua prática docente e discente. Com ele, aprendeu a acreditar mais em si e no educando, e a aprender com ele também. E cita um trecho do seu livro *À sombra desta mangueira*: “A certeza fundamental: A de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: 1º que posso saber melhor o que já sei. 2º que posso saber o que ainda não sei. 3º que posso produzir conhecimento ainda não existente”.

E convicta disso, Leda produz um artigo fantástico lembrando cenas do seu primeiro encontro com Freire no curso de Pedagogia. Lembra-se que a professora entregou um material que se resumia em apenas algumas linhas. Fez uma memorização mecânica,

que não é um aprendizado verdadeiro, por isso não sentir curiosidade de ir além, de pesquisar. Naquele momento, Paulo Freire significou para mim, a mesma coisa que uma uva significou, quando eu morava no interior do Nordeste e tive que ler: “IVO VIU A UVA”, sem nunca ter visto uma uva. E acabei sabendo muito pouco sobre Paulo Freire.

Mais adiante, reflete sobre o posicionamento bancário de sua professora de uma forma muito cuidadosa e respeitosa, mostrando seu lado compreensivo e tolerante para com o outro e sua humildade diante de si mesma, postura que lhe é muito própria. Destaca que, ao tentar transmitir um conhecimento pronto e acabado, ela

sepultou Paulo Freire em minha memória. Não ficou nem a vontade de ir mais além, de pesquisar, talvez devido a falta de entusiasmo dela em falar sobre Paulo Freire e também pelo fato dele está fora da minha realidade, uma vez eu não trabalhava na área, apesar de cursar pedagogia. Mas eu não me culpo, nem culpo minha professora. Talvez ela não deu conta do que estava fazendo, ou talvez não sabia fazer de outra forma. As vezes, eu me deparo, ao longo dos meus três anos de educação popular, cometendo o mesmo erro da professora, utilizando a educação bancária, dentro ou fora de sala de aula.

Mas, felizmente, Freire naquele momento, foi apenas esquecido, banalizado. Seu reencontro no *Roda* assumiu dimensão profunda e Leda pôde experimentar um movimento saudável durante o processo de formação a partir de sua obra.

Este curso me foi muito útil para estar refletindo sobre minha prática, sobre minha opinião e conhecimentos, para chegar a conclusão que nada sei, mas devo estar no caminho certo, em constante busca, com muita curiosidade, muita leitura e muita pesquisa.

E assim procedeu. Sobre si, já no final do curso percebeu que tem uma dificuldade em relação em completar o raciocínio, certa quebra na linguagem ao expressar-se oralmente. Só percebemos tal fato, quando ela socializou com o grupo. Interessante esse movimento, às vezes nem mesmo o grupo dá conta de certas coisas tão à vista.

Ao contrário disso, um tema muito debatido entre nós foi em relação ao papel da coordenação. Leda teve uma experiência difícil com sua coordenadora, fato que provocou algumas discussões interessantes sobre o tema. Leda reconhece que “é muito importante o papel da coordenadora para a professora”, mas por outro lado vive um conflito muito grande devido à sua insegurança (medo?) e dificuldade de defender-se. Reconhece que precisa aprender a se “colocar na hora” ao invés de engolir as colocações com as quais discorde. Tal conflito foi crescendo de tal forma, que no dia da apresentação de um

seminário na escola em que trabalha, teve um pesadelo com a coordenadora. “Eu falava alguma coisa dos meninos [...] **ela começava a me reprimir**, foi horrível. A **coordenadora é maravilhosa...**”(grifo nosso).

E, da mesma forma que procedeu em relação à escola que sempre sonhou em estudar por ser maravilhosa e ter professores terríveis, Leda mistura o drama do pesadelo com a coordenadora, dizendo que ela é maravilhosa. Como explicar essa dicotomia humana?

Não foi só essa vez que Leda disse coisas assim sobre a sua coordenadora. Parecia não se permitir estar contra ela. Foi uma situação realmente bizarra: Ao mesmo tempo em que não conseguia conversar sobre o seu sentimento de repulsa em relação à coordenadora, aumentava seu poder. Leda conseguiu sobreviver a essa experiência sem, no entanto, ter-se confrontado com ela.

No entanto, arriscou-se a confrontar-se com uma colega de trabalho que eventualmente a magoou. Diante disso, diz que tentou “pôr em prática a coisa do diálogo. “Fiquei com um mural enorme, fui colocando o material deles, gostei. Uma professora achou feio e disse que não caprichei. Eu disse que era o que os alunos fizeram e eu acho muito bonito o que cada um fez.” Vibramos bastante com esse relato durante o curso de extensão, essa conquista pode parecer pequena mas é tão grande, aprender a dizer o nosso *não gostei* não é tarefa fácil na fase adulta.

Essa dificuldade em relação à autoridade se mostra também em relação aos alunos da educação infantil:

[...] a gente tem que ser um pouco autoritária às vezes. Com criança é mais difícil, autoridade. Os objetivos já estão sendo alcançados. Não precisa mais eu gritar. **É o olhar, não precisa mais o diálogo** [...] Sinto às vezes que estou deixando as coisas muito frouxas. Depois que me deixei passar um pouco autoritária coloco florzinha no coração. A monitora tem a maior moral! (grifo nosso)

E, mais uma vez, o lapso... Cabe salientar que, da mesma forma que Neide, Leda demonstra um diferencial na sua relação pedagógica de acordo com os seus sujeitos (adultos e crianças).

Quadro 11. Perfil do *espaço pedagógico* da Leda.

Turma	Turma EJA: Tranqüila, Participativa, 20 alunos. Aula em canteiro de obra. Turma animada para aprender. Ao voltar um mês depois, a turma havia diminuído porque alguns operários haviam sido transferidos da obra. Turma Educação Infantil: turma com mais ou menos 35 alunos, confronta-se com problemas mais complexos (racismo, problema de família, afetividade...).
Currículo desenvolvido	Turma EJA: Contextualizado, Utilização do jornal (proposta de confecção de jornal em sala de aula), confecção de livro. Turma Educação Infantil: pré-estabelecido, imposto pela coordenadora.
Relação professora x aluno	Turma adultos: Respeitosa, cuidadosa e carinhosa. Há Diálogo, é amigável, preocupada com a aprendizagem de seus alunos. Procura envolver todos nas discussões. Escuta. É paciente. Vai de aluno em aluno para ver o desenvolvimento do trabalho, Organiza coletivamente o trabalho pedagógico (jornal). É bastante querida e respeitada pelos alunos. Turma Educação Infantil: dificuldades em relação à questão da autoridade, impaciência, relação conflituosa.
Intervenção	Turma EJA: Construtivista, Uso de palavra geradora e exploração do tema com os alunos. Turma Educação Infantil: menos assertiva.
Planejamento/ Rotina	Turma EJA: Leitura e discussão. Autonomia no Planejamento. Há um lanche coletivo, um momento gostoso. Turma Educação Infantil: imposição de regras e seguimento de exigências da escola.

Com os adultos e adultas, Leda consegue um desempenho brilhante, mas com as crianças a coisa é bem difícil. Cabem algumas perguntas que servem para analisar esta situação vivida tanto por Leda como por Neide: 1) Não terá a escola uma grande responsabilidade sobre essa dificuldade de trabalho realizado pelas professoras ao determinar uma OTP pronta, quase sempre burocratizada, estática, sem vida, sem espaço de reflexão sistematizada? 2) Será que nos falta algum conhecimento específico para lidar com as crianças ou esse nosso relacionamento com elas é transversalizado pelas nossas próprias experiências, ou seja, repetimos com elas atitudes e comportamentos uma vez vividos por nós quando crianças?

Analisemos essas falas durante sua aula: “Às vezes a gente não dá oportunidade para todos falarem na rodinha [...] Na rodinha **é certo todo mundo ficar sentadinho. Eu não sento na roda**, sento na cadeira” (grifo nosso). Não apresenta tais comportamentos com os adultos. Admite que não tenha a mesma paciência que tem com os adultos e experimenta uma nova tática: “O menino estava aprontando tanto... eu fui em direção a ele [...], quando cheguei lá, dei dois beijos nele, ele sorriu e agora está bem melhor.

Mudou muito.” A coisa parece ser bem complexa, porque estas duas professoras têm uma formação formal que lhes garante o trabalho na Educação Infantil, o que falta em termos de formação para elas a fim de que consigam um desempenho melhor? Certamente, a Educação Infantil encerra em si algumas particularidades, da mesma forma que a EJA, não levadas em consideração nos cursos de formação inicial. E esse é um problema sério que merece revisão curricular.

Todas essas emoções vividas por nossa sereia do norte provocam em Leda um desabafo:

o curso de extensão veio na hora em que eu mais precisava, pois estava num conflito interno e externo. Minha prática estava ameaçada por opressores e ao mesmo tempo em que eu era oprimida, passava a ser opressora de meus alunos. E foi colocando essa situação em que eu estava vivenciando, que eu busquei no círculo, forças para seguir fazendo o que estava dando certo e não seguir convenções. A luz das experiências de Paulo Freire com relação ao diálogo, concepção de mundo e demais temas, pude observar e registrar minha prática e organizar meu trabalho pedagógico. E mais uma vez venho falar de diálogo, como ele é útil, pois foi através da fala de alguns participantes e da ministrante do curso, que eu aprendi mais.

Rota Francijairo

Francijairo demonstra ter uma experiência positiva nos cursos de formação que tem realizado. “Os cursos que vou fazendo sempre vão me perguntado quem sou eu, de onde vim”. Tais cursos têm oferecido para ele “conhecimentos, integração entre as pessoas, respeito um aos outros, troca de conhecimento”.

Nosso processo de formação parece também ter sido de grande importância para ele, visto a intensidade de reflexões que realizou no *Roda*. Dentre as mais significativas, destaca:

- a formação do hábito da leitura. Admite que antes do *Roda* lia muito pouco, Hoje tem uma agenda de leitura. Destaca a importância do trabalho de

fichamento⁹⁶ para a sistematização do conhecimento. “A coisa do fichamento foi o máximo. A ficha foi caindo”;

- “o encantamento com a escritura diante de sua produção: “A gente pode tocar o que lê”;
- a aprendizagem da autocrítica: “O desafio do educador é fazer a autocrítica: Se eu errei devo ver momentos de avaliação – é mais fácil falar da parte positiva que a negativa [...] Dar liberdade aos outros para te avaliar, para exercer trabalho de forma correta. Falar no espelho o que está se errando. Princípio básico é a prática da avaliação” ;
- “a importância do registro, reflexão da prática, a importância do outro, diálogo [...]O livro me apontou a coisa do diálogo, da disciplina, da ética;
- A compreensão do processo de constituição e formação do(a) educador(a): “O educador, não nasce nesse processo, numa forma modulada, desenhada ou até mesmo criada, nasce de um engajamento do processo da luta necessária [...]“As formações estão mais reflexivas do que antes, que eram mais conteúdo. Nunca tinha se dado muito valor para isso. Eram coisas repetitivas, não tinham sentido. Hoje tem o questionamento. As coisas mudam”.
- Sua relação com a esperança: “Não podemos pensar que a esperança sozinha transforma o mundo movido por tal ingenuidade. [...] Trabalhar de forma participativa no conjunto, de modo que os oprimidos possam agir, eles mesmos constituam armas para agir... a gente mostra

⁹⁶ Conforme já colocado, o *Roda* foi um curso que privilegiou a leitura. A fim de que pudéssemos sistematizar os conhecimentos de Freire, foi proposta uma forma de fichamento por temas: visão de mundo, escola e sociedade, papel do professor, aprendizagem e diálogo.

caminhos, a liberdade existe não fazendo mas deixar que eles façam criam, reajam.”

- Reflexão sobre a educação libertadora: “Não dar para pensar em uma educação libertadora, com cara de popular, sem que o educando possa expressar sua liberdade no contexto da sua vida, seu espaço e até mesmo sua condição social, política e econômica. Pensar em uma educação libertadora sem que o educador popular, reconheça o direito individual da liberdade de cada alfabetizando”;
- Maior intimidade com Paulo Freire: “Falar de Paulo Freire, nos remete uma responsabilidade, teórica e prática, do seu trabalho, escrito e vivenciado, ao longo da sua história [...]

Segundo ele, “O curso Roda de Leitura com Paulo Freire correspondeu às minhas expectativas em parte[...] Aponta como sugestão, “uma formação com mais tempo, focar a experiências de Paulo Freire, na sua trajetória, política – Pedagógica, outros materiais, tais como fotos, imagem de vídeo de outros depoimentos e relatos, filmes para fazer um link. E por fim o público alvo”

No entanto, acredita que o nível de contribuição foi maior devido à sua continuidade no curso de extensão. Para ele “foi um curso que teve dimensão maior porque teve a leitura, o visual, link com filme, com o trabalho pedagógico. Acabou sendo mais rico do que o *Roda de Leitura*. Ali estavam exatamente as pessoas que tinham a relação com o que estavam discutindo”.

No curso de extensão tivemos realmente mais oportunidade, devido ao número reduzido de pessoas do grupo, para “discutir a teoria e a prática, as relações do alfabetizador e os educandos, as dificuldades e os desafios”. Consta que, durante a extensão, nós estivemos “enroscados com o objeto de estudo nesse grupo”. e explicita seu objetivo quando iniciou o curso: “quero um fio para poder conduzir meu trabalho em sala. É bom tá aqui com vocês.”

Um das reflexões importantes que fez durante o Curso de extensão é sobre o tempo... Admite que antes do processo de formação era totalmente desorganizado, hoje tem procurado se organizar melhor. “Tô aprendendo a dizer não também”. Tal como Neide, Francijairo também se vê constantemente estourado de atividades.

Às vezes sou chamado de centralizador. Quando a pessoa não tem a capacidade de fazer algo, vou abrindo aos poucos, não posso cobrar algo que a pessoa não consegue fazer sozinha [...] Não é que não exista responsabilidade. Muitas coisas dependem mais de mim do que dos outros. [...] há sobrecarga de trabalho, acúmulo de funções, a questão do tempo.

A questão do tempo foi uma unanimidade. Todos têm corrido contra ele. Faço um parêntese para destacar que eu também levo como um saldo muito positivo desse processo de pesquisa, dentre tantas outras coisas, a construção de uma nova relação com o tempo. Realmente, saímos mudados depois de um processo de pesquisa como esse.

Uma outra contribuição do curso de extensão diz respeito à troca de experiências entre as educadoras populares: Ao ouvir o seguinte relato feito por Marly:

Um aluno veio comprado por uma família e que até o ano passado morava lá. O marido morreu, a dona diz no enterro que não ia deixar a mulher na mão. Ela vai para a casa do irmão descansar e quando volta a dona dá um cheque de R\$ 360,00 e diz que não vai ficar com ela. Mais tarde a Maria de Lourdes Abadia dá um emprego para ela. O marido trabalhou por 20 anos nessa fazenda.,

Francijairo dá as dicas do que pode ser feito por essa mulher: Ir ao sindicato rural, à delegacia do trabalho, “mas a conversa tem que ser restrita, sigilosa com a aluna, sem a participação da turma.” Esta postura, quase , de mentor, ele assume em sua turma de EJA.

Em outro momento posiciona-se diante de um conflito ocorrido na turma da Elaine, dizendo: “Diante de uma relação entre aluno opressor x aluno oprimido em sala de aula, o que fazer? O que fazer? Jogar para o grupo [...] Conhecer o histórico. [...] Opressor e oprimido não tem que dar tempo. Tem que ser superado naquele momento. Romper independente de tempo”.

Francijairo assume essa postura defendida por Paulo Freire na sua OTP, que recebe influência forte da posição que ocupa na sua comunidade, destacando-se tanto pela sua amorosidade como por sua rigorosidade. Falemos sobre esse processo. Francijairo há muito

tempo ficou na coordenação dos grupos do CEPACS. Durante o curso de extensão, retornou à sala de aula para assumir uma turma que, segundo ele, “foi um fator espontâneo, uma professora saiu e eu fui ficar no seu lugar”. Mas, da mesma forma que a Neide, será que não existia um desejo de retorno à sala de aula?

Podemos dividir dois momentos de reflexões feitas por Francijairo. Um como coordenador do grupo e outro como professor regente. As reflexões como coordenador foram muito interessantes, demonstraram o cuidado que ele tem em relação às educadoras com as quais trabalha. Nesse período perguntou-se sobre o papel do coordenador e os combinados do grupo em relação ao papel do observador na sala de aula. Analisou a dinâmica de formação implementada e seus desafios, concluindo que, sobre isso e outras tantas coisas, falta “uma discussão no âmbito da entidade. Destaca ainda um problema de ordem material, dizendo que “temos uma carência de material que subsidiasse o trabalho, não só o meu, mais o do grupo”.

Em relação às reflexões que faz sobre a OTP como professor, diz que “a gente precisa sair um pouco do contexto de sala de aula. Promover um debate para que percebem o diálogo entre eles mesmos. Sair da sala de aula [...] Fazer do debate promovido em sala um diálogo”. Segundo ele, “a alfabetização de adultos é um pretexto para você estar canalizando tudo isso, os problemas da comunidade”. O sentido é algo muito presente no trabalho que desenvolve junto aos alunos e alunas. E isso parece ir bem ao encontro do perfil apresentado a seguir:

Quadro 12. Perfil do espaço pedagógico do Francijairo.

Turma	Tranqüila, Participativa, 4 alunos. Persistência na atividade proposta de leitura, Aula na varanda de sua casa.
Currículo desenvolvido	Contextualizado. Preocupação com geração de renda. Trabalha com o método Paulo Freire, História de vida dos alunos é valorizada e tem espaço, Português, Estudos Sociais e Matemática, Ciências, presença constante da leitura. Livros de literatura... Pouca escrita.
Relação professora x aluno	Respeitosa, Diálogo, Amigável, Preocupação com a aprendizagem dos alunos(as), busca envolver todos nas discussões. Envolve-se com problemas extra-classe dos alunos (documentação, receita...), Escuta impressionante. Paciência. Forte envolvimento com a comunidade

Intervenção	Construtivista. Parece que às vezes falta a Francijairo conhecimentos didáticos (sistema de num. Decimal e sobre alfabetização) que vão ao encontro das necessidades dos alunos Não usa o quadro
Planejamento	Leitura e discussão, avaliação oral ao final da aula, conversa, falta de planejamento devido a tempo em uma aula observada, Durante as três aulas houve alunas que só leram e discutiram, não houve nenhum trabalho de escrita. O único que faz trabalhos escritos é o Reinaldo que ainda não está alfabetizado. Priorização da leitura. Geralmente existe o planejamento, o registro é diário.

Tivemos uma conversa importante sobre um aluno que, aos 28 anos não tem nenhum documento e é tratado pela mãe como uma criança. A mãe diz que ele tem problema de memória porque nasceu de 7 meses. Perdeu o laudo médico e todos os documentos do filho. Durante as aulas não percebi nenhum problema de memória, pelo contrário, ele relatava com detalhes suas experiências no Maranhão com o *Boi*.⁹⁷ Eu e Francijairo conversamos sobre o problema do rótulo, como aprisiona a pessoa. E mais uma vez, cabe ressaltar a importância da formação do educador para lidar com essas questões, no sentido de desmistificar situações como a apresentada e assegurar um trabalho pedagógico mais significativo para todos os sujeitos que dele fizerem parte.

Conversamos ainda sobre uma dificuldade de linguagem que apresenta e apontamos alguns caminhos para a sua superação. Interessante notar que ele já realizava esse movimento *autodidatadamente* há algum tempo. Fala, ainda, sobre o desconforto e o nervosismo que o abatem ao expressar-se diante de situações mais formais⁹⁸. Ao mesmo tempo em que acredita no valor do dialeto popular, percebe que há, na prática, um preconceito grande em relação a ele. Percebe claramente a relação de poder presente na linguagem, conforme nos aponta Bagno (2004) e tantos outros sociolinguistas.

Esclareço que, embora nos dias que participei de suas aulas só houvesse trabalho de leitura e discussões sobre temas diversos, Francijairo diz que a produção escrita faz parte da rotina, estando, inclusive propondo para a turma a escrita de suas histórias em um livro. Em relação à minha sinalização quanto às dificuldades didáticas observadas em relação à

⁹⁷ Principal festa popular realizada no Maranhão e outros estados do Norte.

⁹⁸ Pertinente citar sua brilhante participação na Audiência Pública de EJA realizada no último dia 26 de novembro na Câmara Legislativa do DF, quando compôs a mesa para apresentação do o GTPA diante de um auditório lotado. Nosso boto Ulisses se saiu muito bem.

matemática, ele diz que se sente muito seguro em relação a isso, tem bagagem teórica para tal. Cabe ressaltar que a situação observada envolvia justamente o aluno citado “sem identidade”. Talvez o que lhe tenha faltado é como utilizar essa bagagem em relação a esse aluno que necessitava de um outro tipo de abordagem. Aliás, o trabalho com esse aluno mereceria um tratamento muito mais complexo.

Explicita, ainda, a dificuldade que não só ele, mas todo o grupo tem apontado no trabalho de pós-alfabetização e, nesse sentido, já está organizando um processo de formação com as educadoras do CEPACS que dê conta dessa discussão. Infelizmente não conseguimos realizar o trabalho personalizado de textualização, mas sei que ainda temos tempo para isso. Cabe destacar que Francijairo acaba de ingressar na faculdade para cursar Pedagogia, o que nos deixa muito feliz.

Finaliza dizendo que “O trabalho de alfabetização tem que ser de um ano inteiro, só 6 meses é difícil, eles trabalham pesado”. É uma concepção de alfabetização que vai de encontro com as políticas públicas apresentadas para EJA, por garantir um processo de alfabetização libertador e mais tranquilo.

Rota Elisângela

Para Elisângela, o *Roda* foi um curso que lhe proporcionou muita aprendizagem. Aprendeu a rever sua prática e a recuperar a importância e necessidade do planejamento.

Constatarei que uma das relações freqüentes que eu vinha desempenhando era fazendo com que o educando adota-se uma memorização mecânica do conteúdo, em que apenas, transferi o conhecimento lecionado ao educando, ou seja, fazia exatamente o que Freire chama de educação bancária.

Nesse sentido, define a importância do *Roda* para:

- a mudança de seu posicionamento diante do mundo, pergunta-se sobre ele constantemente. Um exemplo disso é a reflexão que realiza sobre escola e sociedade:

[...] tenho uma visão mais ampla, a fim de atender as exigências de uma sociedade extremamente complexa. Trata-se de uma

questão de caráter formativo, que responde à pergunta O que o aluno precisa ser e saber para que ele possa continuar se desenvolvendo e contribuir para o desenvolvimento de seu grupo? [...] A formação do cidadão para participar conscientemente do mundo moderno necessita de uma visão multidimensional dos fenômenos políticos/sociais/econômicos, inerentes à sociedade contemporânea;

- o novo posicionamento diante da leitura, Antes do *Roda* não gostava de ler.
- um novo olhar (mais amplo) sobre o planejamento. Segundo ela, “um planejamento formulado de maneira clara e objetiva deve, necessariamente, ser um instrumento de comunicação com a comunidade escolar”;
- a compreensão da dimensão humana de contradição. No próprio *Roda*, inicia a escrita de seu artigo falando sobre Contradições. Mais adiante, afirma “Nem sempre o que a gente fala, o que a gente diz quer dizer o que a gente quer dizer. Andando pela natureza a gente vê a sua grandeza, mas mesmo assim, a gente destrói”;
- o amadurecimento de seu processo de escrita e a criação do hábito do registro: Destaca-se o grande crescimento de Elisângela em relação à linguagem, fato observado por todos do grupo. Durante o curso de extensão, Crislene destaca para Elisângela: **Você aperfeiçoou muito a sua linguagem depois da Roda de Leitura.** E, realmente, seu crescimento foi espetacular diante da escrita, por exemplo, em 2003 dizia que “o momento em que eu sinto maior dificuldade é na hora de elaborar um texto. É necessário que eu aprofunde meus conhecimentos principalmente em redações críticas e informativas”. Nesse sentido, sua aproximação com Paulo Freire e Madalena Freire foi muito importante na construção da prática do registro.

Registrar os fatos ocorridos ao desenrolar deste curso de formação foi essencial para podermos lembrar os acontecimentos no nosso encontro anterior e analisarmos as diferentes formas de expressão. Como diz Madalena Freire é através dos nossos registros que armazenamos informações da realidade do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo e assim apreendê-lo, transformá-lo, construindo assim, o conhecimento antes ignorado.[...] “A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao

passado enquanto se está construindo a marca do presente. E nesse sentido que o registro amplia a memória e historia o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo.”

E, nesse sentido, a prática do registro levou Elisângela a refletir sobre a sua atuação pedagógica e conseqüentemente à tomada de consciência de incongruências na sua prática à luz da nova teoria que começava a conhecer. Relata, em um de nossos últimos encontros que “Me senti constrangida porque o que escrevo não é o que eu faço”. Mas como ela mesma diz, “Uma das mais belas manifestações do ser humano é reconhecer a necessidade de aprender continuamente e de estar aberta às transformações. Estabelecendo, diante das situações de impasse, um diálogo, a fim de que esse possa construir uma nova forma de ação”.

Elisângela assume corajosa e coletivamente esse desafio imposto pelo processo de formação de apontar “os possíveis hiatos que encontramos entre o nosso discurso e a nossa prática, entre o nosso pensamento e a nossa ação. Tenho certeza que identificar tais hiatos foi mais fácil do que imaginávamos, agora nos resta é adaptar tais ideais a nossa prática e menciona-las de forma prudente (o que é mais difícil)”.

O grupo pensa essa questão junto, levantando as seguintes hipóteses para tentar explicar essa dificuldade encontrada por Elisângela:

- seria uma dificuldade decorrente da falta de formação inicial, visto que Elisângela não fez magistério?
- o fato de Elisângela não estar com turma durante a maior parte do curso de extensão propiciou uma maior produção teórica sem o confronto da experiência prática?
- A ausência de um processo de acompanhamento e coordenação no CEACS ou por parte do Instituto Agustín Castejon, responsável pelo projeto, foi um dificultador do processo?

Dentre essas questões apontadas, Elisângela admite que as duas últimas hipóteses lhe parecem mais aceitáveis. E o grupo parece concordar com ela. Essa situação parece apontar para a importância da formação em serviço, geralmente realizada nos grupos populares e em processos de formação que se dispõem a trabalhar numa perspectiva de *práxis*. Na voz de Elisângela, ecos de Freire: “Um curso de formação deve-se basear na

realidade onde a prática docente está inserida [...] para assim torná-la mais segura e impedindo assim a fragmentação do saber."

Nesse sentido, Elisângela acredita que nós conseguimos de forma precisa realizar o nosso objetivo durante o processo de formação, na medida em que vislumbramos caminhos para a superação de elementos frágeis na OTP, conforme ela mesma aponta. Ao constatar que a sua prática desvia-se claramente da sua teoria, Elisângela diz que iniciou uma intensa e profunda reflexão para criar uma nova prática. Parece ter chegado a bons resultados.

Sei que ainda falta muito [...] Diante da minha prática educativa, percebo nitidamente erros cabíveis à mudança, e que tais erros nasceram da carência de um planejamento. Deveria ter feito uma preparação das aulas, refletida necessariamente na elaboração de um planejamento diário, criando-me condições de mais segurança no meu desempenho.

E, finaliza, destacando outra conquista que foi ter percebido

[...] a historicidade que nos marca e nos constitui como educadores populares [...] Reconheço que tenho que superar muitas dificuldades técnicas e, o que é o menos simples, tenho a necessidade de superar muita dificuldade humana. Isto é a minha própria história, a minha busca contínua. Que sempre exige humildade. E coragem.

Apresento agora, o perfil do trabalho pedagógico de Elisângela:

Quadro 13. Perfil do *espaço pedagógico* da Elisângela.

Turma	Igreja Santo Inácio de Loyola, Turma grande: 47 alunos, porém com frequência média de 35, Turma muito interessada em aprender, paciente, respeitosa, divide a turma em grupos.
Currículo desenvolvido	Os temas não são problematizados, não há debate no início da aula sobre o tema, são tratados de forma infantil, descritiva. O material entregue também é infantil. Trabalho na área de português, matemática e estudos sociais. Muita cópia e pouca escrita espontânea.
Relação professora x aluno	Brinca muito, tem um bom senso de humor com os alunos, sendo muito respeitada por eles. No entanto, esse brincar aparece às vezes de forma irônica, não combinando em nada com Elisângela. Parece faltar um entrosamento maior dela em relação aos alunos no que diz respeito ao processo de aprendizagem deles, "devido ao grupo ser grande, exige muito".
Intervenção	Faz perguntas, provoca a participação do grupo, mas não aproveita as situações que brotam para investigação.
Planejamento	Falta a proposta de uma dinâmica mais centrada no aluno. Incentivo da relação aluno X conhecimento. As atividades se estendem por muito tempo... Planejamento escrito elaborado por ela juntamente com as duas observadoras.

Em nosso último encontro, ao apresentar para Elisângela esse perfil, conversamos sobre algumas questões:

- Ao contrário do que escreve em relação à necessidade de planejamento, Elisângela organiza muito bem suas aulas, traz o material organizado pra ser trabalhado, o que falta é coragem para arriscar, iniciar o debate. Ela concorda que tem a ver com coragem, mas diz também que às vezes planeja uma coisa e sai outra por uma própria relação que se vai construindo com o grupo diante do trabalho. A problematização e a contextualização são pontos previstos nos seu planejamento. No entanto, há uma distância sobre o seu conceito de contextualização⁹⁹ e a sua realização em sala de aula.
- Reconhece a qualidade do material didático utilizado não ser pertinente aos adultos e aponta que para facilitar seu trabalho pedagógico necessita de um material dinâmico, que poderia fazer parte do convênio;
- Sobre as brincadeiras irônicas reconhece que, literalmente repete falas que ouviu quando estudava no ensino médio, como por exemplo: “Vou tirar ponto de quem responder a resposta”, “Qual vai ser a próxima vítima?” “É claro que tem que botar nome no desenho, como eu vou rir do desenho de vocês em casa?” Muito embora, o tom utilizado tenha sido sempre doce, não combina com nossa Penélope...

Um outro destaque pode ser feito em relação ao desenho. Durante sua aula, Elisângela também parece impor pouca importância a essa expressão quando diz: “É um desenho rápido, não precisa ser caprichado”. Ou ainda: “Por que vocês detestam desenhar?”, quando na verdade, durante as suas aulas, observei o grande desejo dos alunos em pintar, inclusive presenciei a *cópia* de pintura entre eles. Parece realmente que existe

⁹⁹ Segundo Elisângela a contextualização deve refletir “uma análise da realidade, incluindo uma visão cultural e política do contexto onde a escola está inserida. É importante que o alfabetizador ao analisar a realidade, reflita sobre o que precisa ser mudado. Para tanto é necessário conhecê-la, interpretá-la, identificando a maneira como ela facilita ou dificulta o engajamento dos alfabetizados no seu mundo”.

um processo de compensação¹⁰⁰ de uma fase não vivida entre os alunos de EJA. Essa deve ser uma das formas que estes e estas adultas encontraram para viver, conforme diz essa aluna de Elisângela “*Nós temos que aprender um jeito de encarar este mundão de meu Deus, sem nos machucarmos tanto*”. As artes plásticas, nesse sentido, devem cumprir um papel de muita importância para estes adultos, que não tiveram o menor contato com ela, quando crianças. É um elemento necessário e transformador, seja pela falta que ocupa na vida de um adulto que nunca teve oportunidade de desenhar, seja pela sua presença transformadora.

E por falar em transformação, o tempo também é um ponto refletido por nossa Penélope:

Tenho pouco tempo para lazer e para minha família [...] Tenho que criar vergonha na cara e começar a organizar o meu tempo. [...] Pensar sobre a questão do tempo e da organização da rotina foi e é um bem necessário para administrarmos melhor as nossas atribuições, distinguir uma dos outros e estabelecermos limites na nossa jornada.

Elisângela acredita que pode melhorar a sua rotina a partir do outro. E foi isso que ocorreu no curso de extensão. Um ajudou o outro a compreender e superar os impasses vividos. Um exemplo disso é um relato de Elisângela que mostra a importância da Neide no seu processo de formação, ao analisar um conflito ocorrido em sala de aula entre o padre da paróquia (local onde acontecem suas aulas) e um aluno que ali chega bêbado: Um dia, ao chegar na igreja, se deparou com um aluno e o padre discutindo escandalosamente. Sem saber o que fazer para defender seu aluno das injúrias que o padre lhe fazia por estar bêbado, nossa Penélope respira fundo e intervém, fazendo calar o padre e pensar o aluno na situação em que se encontrava. Depois disso, pensou em Neide como que consultando o que ela faria em seu lugar. Compreendeu que deveria conversar melhor com o padre e com o aluno. “E assim eu fiz. No dia seguinte, o padre foi a minha sala pedir perdão ao meu aluno pela sua indelicadeza. E a paz voltou a reina naquele estabelecimento.”

¹⁰⁰ Não me refiro aqui ao fato de gostarem de pintar, muito pelo contrário, mas de copiar a pintura do outro, como colorir um desenho já pronto com as mesmas cores que o desenho do colega.

Outro destaque importante para o desenvolvimento de sua autoria na escrita foi iniciado também a partir de nossa ida ao cinema no curso de extensão, quando assistimos ao filme de Michael Moore. Segundo Elisângela,

este filme foi um marco na minha interpretação dos acontecimentos. Até outrora, eu era um ser ignorante, manipulada pela mídia. E a forma com a qual Michael Moore relatou os acontecimentos nos Estados Unidos, despertou, em mim a necessidade de utilizar a escrita, a palavra, para se fazer ouvir, resistir a propaganda, a mídia, atualizar-me e ser crítica.

O filme também a ajudou a questionar-se diante do mundo, sobre a complexidade de interpretá-lo. Abriu com isso um espaço de reflexão sobre a sua presença no mundo:

Como interpretar o mundo? O que quero alcançar com minha vida neste mundo? A que distância estou do que quero alcançar? O que me compete fazer para diminuir tal distância? Qual é o meu papel na construção do futuro da minha escola? Estou caminhando para onde quero, ou estou sendo arrastada pela correnteza dos acontecimentos? Os acontecimentos cotidianos, individuais, coletivos da minha vida comunidade-educativa estão submetidos à minha vontade ou nela estou submersa?

Talvez seja por isso que uma fala de um aluno de Elisângela: “A gente vê o mundo com os zói e o mundo como não tem zói vê a gente através das nossas ações” tenha ficado tão presente em nosso grupo, sem que nos tenhamos dado conta do porquê. Na verdade, todos do grupo se impressionaram com o filme. Nossa querida Leda, por exemplo até poesia fez sobre ele.

Fumaças, cinzas
 choro e dor...
 No dia seguinte
 Foi o que restou, sobrou.

O mundo lamenta
 O mundo chora
 Outro sorri
 Até comemora

Meses depois
 O mundo novamente chora
 O mundo lamenta
 É chegada a hora

A hora do ataque
 A hora da vingança

Tudo por dinheiro
Tudo por ganância”

Leda Dutra

Abro parêntese para falar da escolha deste filme no curso de extensão. Quem acompanha Michael Moore percebe que ele é um ícone da mídia contra-hegemônica do imperialismo americano. E, ao conversarmos sobre ele, me dei conta de que ele também é um grande educador popular. Faz possível através de seus livros e filmes a leitura de mundo muitas vezes ofuscada pela mídia. E isso é um ato de amor. E um mundo melhor pode ser construído também com essa contribuição.

Rota Elaine

Elaine refletiu sobre muitas questões no *Roda*. E isso foi possível diante do seu posicionamento diante de sua ação:

Comecei a refletir melhor sobre minha prática. Já tento planejar até final de semana para ter tempo para tal. Procuro envolver os alunos muito em rodas de debates e reflexões. Estou avaliando a mim e a meus alunos. Peço a eles que digam como eu estou, o que devo mudar... Eles estão avaliando mensalmente através de prova escrita. Procuro me envolver mais com o aluno para tentar mostrar a importância da aprendizagem e pra tentar entender melhor os conflitos que eles passam.

E toda essa observação propiciou as seguintes elaborações durante o processo de formação:

- “O diálogo me fez e me faz crescer, diante das problemáticas que me deparo no meu dia-a-dia como mediadora, pois entendo que estou transformando o educando, em um ser pensante e logo com saber crítico”.
- “A aprendizagem dos educandos se torna mais fácil quando trabalhamos temas da vida diária deles, sendo assim eles têm mais condições de estarem passando os seus conhecimentos e as suas esperanças de maneira mais crítica, envolvendo o tema em diversos assuntos e conteúdos a serem trabalhados”.

- “[...] tenho percebido que os educandos, ainda estão muito oprimidos, [...] pois vivemos numa sociedade discriminatória, diante de uma economia incapaz de ter uma visão positiva para a educação, educação esta que se encontra pobre de currículo e de formação permanente de professores”.
- “O papel do Educador, [...] é de estar em constante pesquisa e formação é estar sempre relatando por escrito as dúvidas, os anseios, os medos e as esperanças, juntamente com os progressos dos educando, sobretudo com muito otimismo, à espera de que um novo conhecimento surja, superando aquele que envelheceu, daí a importância da formação permanente do educador.”
- O *Roda* mostrou intensamente a importância de ler visto que suas maiores dificuldades foram o enfrentamento dos livros apresentados, devido à resistência que tem à leitura, resquício escolar;
- Em relação à reflexão coletiva da prática: houve um encontro com um fazer, antes inexistente. “Hoje me sinto bem quando recebo críticas sobre o que faço”.
- Registro da Prática: A partir das reflexões que começa a fazer, procura registrar alguns sentimentos e observações mais marcantes. Tal postura traz muitas repercussões para sua atuação pedagógica, no sentido de que, a reflexão constante e vigilante agrega sempre novas perguntas para quem as faz.
- Quanto a organização do tempo diz que é uma coisa que não consegue organizar. Passou por um processo de adequação, uma tentativa de melhorar. Mas a questão do tempo também esbarra no planejamento da rotina. Elaine não conseguiu, por exemplo, escutar Madalena Freire no *Roda*.
- Quanto ao diálogo, acredita que desenvolveu sua capacidade de argumentação, considerada por ela, antes, muito fraca.
- Fala sobre o olhar cuidadoso, que lhe permita mudar de repente o que foi planejado, deixando claro que o conhecimento não está somente no professor, mas está com ele mesmo;

- Escola e Sociedade: Elaine compreende a educação popular como algo que mobilize a sociedade.
- Cabe destacar que Elaine, de forma parecida com a Crislene, complicou-se no momento de falar sobre a evolução de alguns pontos trabalhados no Roda, demonstrando que alguns conceitos ainda estão em construção. Por exemplo, em relação à sua concepção de aprendizagem, diz que antes do Roda, “misturava tudo no meu pensamento. Durante o Roda “comecei a entender e saber observar melhor.” Durante o Curso de Extensão “estou em constante busca para compreender e praticar. Hoje tento entender e aplicar da melhor forma para que aconteça”.

Nessa citação, Elaine parece não ter conseguido capturar o sentido da categoria aprendizagem. Cita como um conceito distante, intocável. Ao mesmo tempo, desenvolve bem o conceito quando afirma que, como professora aprendeu que tem muito a aprender. Parece-me que o que está em jogo, nessa situação é uma dificuldade de teorização sobre o aprender. Quando procura conceituar a sua concepção de aprendizagem, isola esse conhecimento de si mesma. Não relaciona com sua experiência, velho resquício escolar.

Sobre aprendizagem, coloca-se o desafio de aprender a trabalhar com turmas mistas, grandes: “O complicado é que a turma é muito mista. Não tenho conseguido trabalhar para cada série especificamente. [...]. Tenho dificuldade de atender a todos. Não há possibilidade de dividir a turma.” Em relação a isso Francijairo tece uma crítica: “Essa é a dificuldade dessas instituições que propõem a alfabetização”.

Ao mesmo tempo em que assume essa dificuldade, critica o diagnóstico inicial realizado por sua entidade para distribuição dos alunos nas turmas: “As turmas são separadas no SECONCI através de uma sondagem, não gosto muito dela, o aluno fica constrangido, é limitante. Há 11 anos é o mesmo teste de sondagem”.

Ao refletir sobre as relações de poder, comenta uma situação difícil que vivenciou, quando seus alunos fizeram uma prova para ingressar na 5ª série: “ocorreu um fato que me senti oprimida, pois os alunos foram oprimidos e eu não falei nada, não consegui só fiquei cabisbaixa”. Nesse sentido, Elaine não conseguiu desenvolver uma reflexão a partir de Freire sobre a relação oprimido X opressor. Outras coisas que aconteceram no decorrer do

processo e marcaram profundamente Elaine têm a ver com essa relação de poder: “Não sei, estou tão acabada, anestesiada porque não sei o que falar sobre a minha turma. Estamos passando por tantas coisas e agora é um período tão ruim.”.

Relata ainda sobre a forma como a Secretaria de Educação se relaciona com os contratos temporários: “Mudei de escola sem poder me despedir da turma. É complicado você está fazendo um trabalho e ser interrompida. Sinto-me largada, jogada, ainda bem que tenho à noite a minha turma”. A esse respeito, Neide se pronuncia:

Neste último relato da Elaine fico pensando na situação em que nós professores também da Fundação educacional somos submetidos [...] Penso que esta é uma questão a ser refletida e sobretudo enfrentada por nós, se acreditamos em uma educação libertadora, se nosso papel é permitir que nosso educando tenha autonomia, como posso permitir que os outros tomem iniciativas por mim, sem ao menos me consultar?

Acrescento à reflexão de Neide, a importância da coordenação para o acolhimento das angústias das educadoras populares. Parece-me que sua importância está muito mais em *ouvir* do que no *dizer*.

Durante o nosso percurso, Elaine vivenciou também problemas com alguns alunos em sala. Destaca uma relação oprimido/opressor entre dois alunos, mas não conseguiu encaminhar o conflito para sua resolução. Utiliza-se de um sistema muito utilizado entre mães e filhos quando estes (as) propõem que se peça desculpas sem antes fazer pensável o não pensado: “A aluna repressora não foi à aula. O aluno reprimido estava meio estranho. Levei a armação dos óculos e ele fez desfeita com o óculos. Pedi que ele pedisse desculpas por ter jogado a armação na aluna. Fiquei decepcionada com ele, parece que ele está se mostrando[...]”

Fez grande falta para Elaine um melhor entendimento dessa relação oprimido/opressor. Sua leitura de Paulo Freire não foi razoável nessa relação

Suas idéias nos inspira para a busca de soluções e propostas para uma melhoria em nossa comunidade, nos mostrando que temos poder e força para lutar, que não somos oprimidos e que podemos nos livrar do opressor, nos dando esperança, tanto da certeza do ‘achado’ como da ‘busca’, tendo em vista que não é possível caminhar na solidão, devemos sim em comunhão acreditar que um outro mundo é possível.

Freire não nega a opressão do oprimido, mas mostra uma forma de enfrentamento, que se inicia com o desnudamento da opressão que o próprio oprimido carrega. Nesse sentido, o primeiro opressor que devemos enfrentar é o que vive em nós.

Parece-me que Elaine não conseguiu resolver esses problemas, levando-o os embates para um nível pessoal. Conversamos sobre essa questão da transferência entre aluno e professora. Muitas vezes ela acontece não entre pessoa e pessoa, mas entre posições ocupadas pelas pessoas. E um exemplo disso também pode ser a experiência traumatizante que vive com um aluno que se apaixona por ela e vive essa paixão platônica até começar a dar sinais de seu amor. Elaine se paralisa, não consegue pensar sobre o fato, não é capaz de conversar com o aluno. O resultado é a desistência do aluno pelo curso e a sua frustração como professora.

Essa situação vai de encontro com o que sente em relação ao trabalho que realiza: “Quando trabalho com adulto parece que estou completa. Eu preciso de EJA, vejo como ar para mim, como uma passarela, um caminho, que cada vez vou melhorando”. E isso deve fazê-la sofrer.

Elaine também se questiona sobre seu papel de professora, refletindo sobre questões colocadas por Neide no curso de extensão que a fizeram pensar sobre seu trabalho:

O último encontro foi muito importante pra mim, to fazendo muitas reflexões. Levar perguntas para a turma. Perguntei pra turma como está sendo o meu papel de professora. Eles disseram que querem aula expositiva, quadro... Me veio a história do meu tempo de coordenação. Aí planejei em casa as atividades para cada grupo. Fizeram outra avaliação e eles gostaram muito. Acho que mudou muito. Algumas alunas estavam desmotivadas e fizeram felizes.

Vejamos o perfil do trabalho pedagógico de Elaine:

Quadro 14. Perfil do *espaço pedagógico* da Elaine.

Turma	Participativa, 28 alunos, aula no espaço de uma creche, no Riacho Fundo II.
Currículo desenvolvido	Contextualizado, preocupação com gramática, classificação de palavras..., História de Vida dos alunos é valorizada e tem espaço. Utilização de sua caixa - mensagem..., Autoconhecimento.
Relação professora x aluno	Respeitosa, dialógica, amigável, Preocupação com a aprendizagem dos alunos, escuta, paciência, professora muito disponível para os alunos. É muito respeitada pelos alunos.

Intervenção	Vai de aluno em aluno dar assistência no decorrer da atividade. Respeito pelo pensamento do aluno. Na sala: famílias silábicas, tabuada com “Jesus te ama” um cartaz sobre Brasília, Pensamentos, mural de fotos, aniversariantes, cartaz de dígrafos, encontro vocálico, sílaba tônica, palavras iniciadas por vogais e consoantes, salmo 91, supermercado Bom Jesus com rótulos com preços, mapa-múndi, mapa do Brasil político e uma biblioteca do saber (caixa-estante) com livros didáticos cedidos pelo Seconci que ela nunca usa... Turma em roda em dois dias e nos outros dias um atrás do outro.
Planejamento	Leitura e discussão, conversa, uso de dinâmica, uso de jogo, pensamentos.

Ressalto que Pandora às avessas é extremamente organizada. Seus planejamentos, embora diga que sejam feitos *mais na cabeça*, refletem uma aula dinâmica, com uma rotina diversificada. Uma dificuldade apontada diante da mistura de níveis, fato muito comum, principalmente em turmas de EJA, é a proposição de atividades específicas para cada grupo. Geralmente propõe um tema pra todo mundo e tenta adaptar as tarefas na hora. Isso a faz pensar que está deixando a desejar na sua prática.

Ao sair do magistério para dar aula, Elaine já havia percebido que “a teoria é diferente da prática”. Elaine percebe a distinção entre teoria e prática, demonstrando que possui uma visão de unidade sobre essa relação, conforme apontado por Candau e Lelis in Candau (1989), ao afirmar que um bom curso de formação é aquele que permite o estabelecimento de relações entre o conteúdo do curso e a OTP do professor.

Da mesma forma que Barreto (1990), Elaine gostaria que os cursos de formação demonstrassem “uma metodologia para ser aplicada” e não um conteúdo a ser aplicado. Ou seja, que eles mesmos fossem um exemplo concreto de como proceder em sala de aula. Devido à sua experiência negativa em relação à matemática, deseja, por exemplo, um curso de formação que demonstre como “aplicar conteúdos e métodos a ser aplicada na matemática e como é a melhor forma de planejar e se organizar para tal”.

Cabe destacar que o trabalho com matemática aparece muito menos em suas aulas do que o de português (durante minhas presenças nas aulas, não participei de nenhum momento de matemática). Talvez seja por isso que valorize também cursos que trabalham

com matérias específicas. Salienta que não é seu forte “colocar a parte de matemática de modo que entre na cabeça”.

Ao ser questionada sobre o que há de mais importante em um curso de formação, além de apontar a necessidade de relação teórico-prática que ajude a suprir suas necessidades de conhecimentos, dúvidas, diz que não consegue pensar nada mais além das matérias específicas”. Nesse sentido, demonstra preocupar-se com duas dimensões da transposição didática da qual nos fala Perrenoud (1993): do currículo formal ao currículo real e do currículo real à aprendizagem dos alunos. De fato, como pode ensinar algo que nem mesmo ela domina? Talvez o mais prudente seja mesmo evitar correr o risco, e talvez isso justifique o menor apelo à matemática em suas aulas.

Tal situação pode explicar o fato de Pandora carregar em sua caixa um currículo com tantos cursos: micro-informática, educação nutricional, ensino especial, didática, gestão, método Dom Bosco, Literatura infantil, ensino de Ciências, Ensino de Matemática, formação de alfabetizadores de adultos. Acaba, concomitantemente, de finalizar mais dois, um em nível de graduação: Teologia e outro em nível de pós-graduação: Orientação Educacional em Ensino Especial. Mas cabe a pergunta: como esses cursos estão contribuindo para a emancipação do trabalho pedagógico da Elaine?

Rota Marly

Conforme relatado no capítulo anterior, Marly demonstrou ter realizado pouca relação entre o *Roda* e a sua OTP. Inicialmente, explicados devido aos problemas de vista e o falecimento do seu pai durante o *Roda*. Explicados, mas não justificados. Uma das aprendizagens importantes que fiz ao trabalhar com Esther Grossi foi a de que a não aprendizagem não pode ser justificada devido aos problemas pessoais dos alunos e alunas. Ela pode ser dificultada. Aprendi, durante o meu contato com Grossi, que o desejo é o grande propiciador da aprendizagem. E temos desejo com problemas ou sem problemas. O

desejo não morre, quando morre é porque também morremos. Cabe a nós, educadoras, criar uma situação que provoque no sujeito o reencontro com o prazer de aprender.

Com esta experiência com a Marly, pensamos durante o processo de formação estar fazendo este tipo de provocação, mas certamente, e infelizmente, nos escapou a percepção e acolhida de um processo de sofrimento que se fez presente. Talvez se tivéssemos, conforme nos aponta Fernández (2001b) ajudado Marly a tornar pensável no espaço do *Roda* tudo o que lhe acontecia, teríamos oportunizado a ela um outro tipo de relação com sua dor, com o curso, com sua autoria.

Mesmo assim, Marly afirma que o *Roda* valeu a pena: *“Como eu só conhecia Paulo Freire pela boca de outras pessoas para mim foi excelente”*, apontando uma mudança provocada durante o *Roda*: *“Tento pensar relendo os pensamentos de Freire. Planejo pensando que também sou um dos educandos. Que além de transmitir novos conhecimentos eu também estou aprendendo com eles. Procuo avaliar o aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Hoje me sinto uma pessoa muito mais preparada para atuar em sala”*.

E tal constatação parece repercutir em sua atuação pedagógica, conforme o perfil de sua OTP apresentado no quadro a seguir.

Quadro 15. Perfil do *espaço pedagógico* da Marly.

Turma	Tranqüila, Participativa, 4 alunos em uma turma e outra turma com 27 alunos. Aula em convênio com o CDS, em espaço pouco seguro na Ceilândia, Interesse.
Currículo desenvolvido	Preocupação com gramática, classificação de palavras... Formação de palavras com sílabas, História de Vida dos alunos é valorizada e tem espaço. Utilização de encarte para trabalho com palavras, Utilização de cartilha, famílias silábicas, Português e matemática. Bingo... Uso de trabalhos mimeografados com apresentação de modelos, formar frases, pouco sentido, sem contextualização.
Relação professora x aluno	Respeitosa, dialógica, amigável, preocupada com a aprendizagem e os problemas dos alunos, carinhosa, escuta, paciência, professora muito disponível para os alunos. É muito respeitada e querida por eles.
Intervenção	Forma tradicional de introduzir um conteúdo. Muito didática e organizada no quadro, preocupada com a organização dos alunos no caderno, capricho na escrita... usa o quadro regularmente. Vai de aluno em aluno dar assistência no decorrer da atividade. Demonstra pouca habilidade para intervir psicogeneticamente e preparar atividades para a aluna que está em processo de alfabetização, propondo atividades que vão de encontro com a sua zona proximal de desenvolvimento.
Planejamento/ Rotina	Realiza atividades diversificadas

As imagens que construímos das pessoas duram bastante. Nos primeiros dias que estive presente com Marly em suas aulas, eu conseguia enxergar aquilo que já supunha encontrar. E o fiz: Enxerguei a Marly super carinhosa, organizada, interessada no trabalho que realiza, dedicada aos alunos (as), paciente, dialógica, etc.

No entanto, aos poucos fui percebendo algumas dissonâncias. Marly demonstrou uma forma bastante escolarizada de ensinar. Utiliza-se, como Elisângela, de algumas atividades desconectadas com o sentido que a EP aponta, quando, por exemplo, utiliza exercícios que mostram um modelo a ser repetido. Em relação à alfabetização, utiliza a cartilha, com exercícios de formar palavras com famílias silábicas sem, no entanto, tornar pensável para o(a) aluno(a) o que é sílaba.

Hoje nós vamos ver diminutivo. (copia no quadro o conceito) O que é diminutivo: É dizer a palavra diminuindo. Pouquíssimas palavras não usamos nh para diminuir. Eu ia trazer digitado para vocês mas não deu. Depois eu trago. Vão fazendo, aí se surgir dúvida, já sabe, é só perguntar. (entrega uma ficha para cada um) Eu não sei o que é pra fazer! Pra escrever bola, bolinha, casa, casinha... Ah! Onde tá a dificuldade? Na minha cabeça. Trouxe a cartilha? Sim. [...] S de sapo – sa pó. sa se si so su pa pe pi po pu; Qual é a palavra sapo? Essa. Isso!

Tais atitudes vão de encontro com os princípios trabalhados no *Roda* e inclusive do que escreve em seu próprio artigo: “Uma das idéias de Freire é a escola cidadã, onde se prepara o aluno para tomar decisões. Ele também dizia que antes de ensinar uma pessoa as palavras era preciso ensiná-la a ler o mundo”. Será que se tivéssemos conseguido tragar a Marly para o processo de formação ela teria emancipado sua OTP? Embora tenha demonstrado um estilo de ensino tradicional, Marly afirma que “O CESAS foi aplicar avaliação de 4ª série para meus alunos. Meus alunos depois de 20 anos sem estudo, com nove meses comigo, passaram”.

Marly demonstra uma grande habilidade de misturar¹⁰¹ disciplinas enquanto trabalha, contextualizando algumas atividades. Nesse sentido, é fiel ao que escreve no seu artigo: “Os educadores freirianos buscam articular a cultura do educando e suas experiências”:

¹⁰¹ Essa forma de entrelaçar questões desconectadas entre várias disciplinas, muitas professoras parecem chamar de trabalho interdisciplinar. Na verdade, Marly não me disse isso em nenhum momento, mas esse perfil é muito comum entre os docentes: Simplificar um processo que só cobra sentido, a meu ver, quando se utiliza de várias disciplinas para a melhor compreensão de uma realidade ou conhecimento.

Nós vamos fazer um bingo. Olhando aí pro seu encarte, quanto mais ou menos você vai gastar para comprar esses produtos? Maristela, quando você vai fazer compra você leva alguém? Não. Então como você faz? Eu pego no rumo e vou pegando os produtos. Mas você sabe ler preços? Não, eu pergunto. “Qual o produto que você compra no mercado que não tem a vogal a? Ovo. Ivanildo, um produto do mercado com 3 sílabas: Feijão, óleo, macarrão.[...] Quais os profissionais que tem no supermercado? Açougueiro, caixa, balconista.

Uma outra questão que me intrigou durante esse final de processo de formação foi a seguinte: Após nosso último encontro com o grande grupo, combinamos encontros individuais para pensarmos juntas as análises feitas a partir do mapeamento apresentado. Com o grupo do SECONCI, combinamos um encontro com todos para trabalharmos questões de textualização. Todas compareceram, tendo Marly ficado como destaque devido à sua ótima capacidade de escrita. Marly quase não *erra o português*. Todas comentamos sobre isso. No entanto, Marly não gosta de escrever. Uma típica situação de alfabetização que vivenciei em que foi privilegiada a forma e não o conteúdo. E essa mesma situação ela parece repetir com seus alunos e alunas.

Após esse encontro no pequeno grupo, combinamos de agendar os encontros individuais, mas não foi possível para Marly se encontrar comigo. Ao final, desencontros mais concretos e explícitos. Isso me angustiou devido ao fato de que ela era a pessoa mais *sui generis* a ser analisada, precisava dela para compartilhar muito do que estou escrevendo agora. Nós teríamos muito a aprender e ensinar juntas. Mas acredito que isso ainda é possível.

Ao começar esta última análise deste capítulo, que demorou tanto a ser feito, pensei que poderia inverter a situação. Já que não tenho muitos dados sobre as relações que Marly realizou entre o *Roda* e a sua OTP, pensei em falar um pouco sobre as relações que eu, Martha, pesquisadora realizei entre esse o meu processo de formação na pesquisa e a minha OTP.

Não me estenderei muito, mas algo que deve ser importante é assinalar a importância de compreender, no processo de aprendizagem descrito por Fernández (2001b) e penso que também por Freire em toda sua obra, o sujeito da autoria do pensamento. Ou seja, cada sujeito ocupa um lugar diferente em cada situação que vive, (aluna, filha, professora, amiga, etc) mas é constituído como sujeito epistêmico, desejante, social, aprendensinante. Nesse sentido aprendi com a Marly:

- A olhar nos olhos e escutar todos os alunos (as) todos os encontros;
- Desconfiar, como Descartes, sempre das imagens que construir;
- Manter meus registros com respostas atualizadas, o que significa: de que valem as perguntas que me faço ao registrar, se não as respondo?

Acho que foram grandes aprendizagens.

No capítulo seguinte, me proponho a cruzar rotas. Muito embora, no decurso deste capítulo, tenha feito algumas relações entre as rotas (de vida e de formação) das educadoras entre si, acredito que a sistematização a seguir, embora de ordem mais descritiva, é importante para a compreensão de outras relações, ainda não apresentadas.

6 SALDO DA VIAGEM - Cruzando rotas

Após a apresentação das rotas percorridas pelas educadoras, procedo, agora, à sistematização de algumas relações entre as rotas percorridas, tentando integrar as trajetórias de vida com o processo de formação propiciado pela pesquisa. Cabe destacar que ao longo da pesquisa fui me encontrando com teóricos que, inicialmente, não estavam previstos e que foram chamados a contribuir para melhor esclarecer as relações estabelecidas pelas educadoras populares.

Vale lembrar, ainda, que não tenho a “ilusão pedagógica” de constatar que o conhecimento partilhado e/ou construído é praticado instantaneamente. Nesse sentido, concordo com Moreira (2002), quando utiliza a expressão “ilusão pedagógica” descrita por Vergnaud para designar a atitude das professoras que crêem que o ensino

[...] consiste na apresentação organizada, clara, rigorosa, das teorias formais e que quando isso é bem feito os alunos aprendem. Trata-se de uma ilusão porque, segundo ele, é através de situações de resolução de problemas que os conceitos se desenvolvem no aluno e as situações de resoluções de problemas que tornam os conceitos significativos para os alunos podem estar, pelo menos inicialmente, muito distantes do formalismo apresentado pelo professor. (p. 11)

O *Roda* não foi um curso com os moldes tradicionais. Considerou rigorosidade, organização e planejamento, mas sem a intenção de apresentar algo pronto. Partiu do pressuposto de que a construção do conhecimento pelo aprendiz não é um processo linear e facilmente identificável. Ao contrário, é um processo complexo, tortuoso, demorado, com avanços e retrocessos, continuidades e rupturas. (MOREIRA, 2002)

Buscando retomar os objetivos inicialmente postos na pesquisa, dividirei este capítulo tentando sistematizar algumas relações estabelecidas pelas educadoras, por objetivos, agregando outras questões que se fizeram presentes no decorrer da mesma:

OBJETIVO 1. Analisar a construção de identidade da educadora popular alfabetizadora de pessoas jovens e adultas no Brasil e, particularmente, das participantes da pesquisa.

OBJETIVO 2. Analisar as contribuições e desafios do *Roda* para as Educadoras Populares.

Eu fico pensando nessa experiência única, nesse grupo de educadores populares nas nossas particularidades e individualidades, construímos juntos uma identidade e vocabulário próprio, palavras que é parte

exclusiva desse grupo como por exemplo: a sombra da mangueira, é só! Registros ou resistros, bambusal, desleixo, folha em branca, lapsos, diário de bordo, memorial. É uma oportunidade única. Não haverá em outro grupo, identidade semelhante. (Neide)

A identidade das educadoras populares que participaram da pesquisa é marcada pelo movimento feito em cada espaço social, e carrega todo um *habitus* decorrente das relações estabelecidas nos *campos* por onde elas circularam e circulam.

Destaca-se, nesse sentido, a inserção micro e macro no espaço/tempo de circulação. Recorro a Brandão (2003) para aproximar-me de parte da obra de Geertz que pensa, simultaneamente, o cotidiano e a história. Segundo ele, cada um de nós convive diariamente e ao longo da vida com as seguintes categorias de pessoas, do ponto de vista de cada uma:

- aqueles com quem dividimos um tempo e um espaço de vida, que compartilham círculos geográficos e sociais do mundo durante pelo menos parte de um tempo de vida e de história comum em que nós, também estamos “ali” (nossos familiares, vizinhos, amigos, companheiros, conhecidos, pessoas do mesmo bairro, cidade...);
- aqueles com que dividimos um mesmo tempo, mas não necessariamente um mesmo espaço, nossos contemporâneos, pessoas do mesmo tempo de vida que o nosso, mas que viveram sempre em outro lugar, longe, (um pensador, um artista, uma educadora) e que sejam ou tenham sido importantes em nossas vidas;
- aqueles com quem partilhamos um mesmo espaço, mas não um mesmo tempo, nossos antecedentes ou nossos sucessores; aqueles e aquelas que de uma outra maneira deixaram algo para nós e para quem haveremos de deixar algo, em alguma dimensão de uma cultura comum partilhada;
- aqueles com quem não compartilhamos nem o mesmo tempo nem o mesmo espaço.

Esta última categoria pode ser definida, em nível macro, através da trajetória histórica da Educação no Brasil, nesse caso, e mais especificamente, da trajetória da EP no campo da EJA. Nesse sentido, as educadoras populares situam-se entre o que foi, até então,

consolidado historicamente e o sonho de um mundo melhor e mais justo que buscam construir a cada dia para as gerações futuras.

A primeira categoria apresentada associa-se a um nível micro, na qual o sujeito relaciona-se com seus pares, compartilhando de um mesmo *habitus*. Entretanto, tais relações não deixam de influenciar e receber influências do nível macro. Pensando ainda em nível micro, posso compreender as possibilidades de cada sujeito em sua relação com o processo de formação, considerando a dimensão espaço/tempo e alguns fatos marcantes que se observaram.

Antes da apresentação da dimensão micro em que se encontram os sujeitos da pesquisa, gostaria de esclarecer porque estou me referindo à relação do sujeito com o processo de formação em vez de relação do sujeito entre o *Roda* e a sua OTP. Ora, um aspecto que ficou muito claro para mim durante esse processo, é que só pude perceber estas relações devido ao processo de formação. Acredito que o mesmo se passou com o grupo, conforme as citações apresentadas nos capítulos anteriores. Isso significa dizer, que a apresentação das relações feitas por esses sujeitos dependeu da forma como a pesquisa foi organizada. Seriam outros os resultados que apresentaria se não tivesse realizado, por exemplo, o Curso de Extensão...

Feito este esclarecimento, apresento um retrato de como me foi mostrada¹⁰² a dimensão micro dos sujeitos da pesquisa, apontando que as relações feitas por eles receberam influências dessas relações e de tantas outras não mostradas durante a pesquisa, conforme já explicitado.

¹⁰² Lembrando de que pode haver um hiato entre o que me foi mostrado, guardado, escondido e/ou exibido e o que consegui perceber.

Quadro 16. Espaço social e temporal das educadoras populares.

Sujeito	Espaço Social (<i>habitus</i> passado)	Fatos marcantes Passado	Espaço social (<i>habitus</i> presente)	Fatos marcantes Presente
Crislene	Família, escola,	Morte do pai, casamento, experiência negativa na escola	Família, SECONCI, Turmas EJA, Pesquisa	Processo de separação
Elaine	Família, escola	Separação dos pais, experiência negativa na escola	Família, SECONCI, Turma EJA, Pesquisa, SEDF (Ens.Especial) Faculdade (Teologia e Orient. Educac)	Problemas de saúde do filho, Pesquisa
Elisângela	Família, escola, igreja	Experiência positiva na escola, sentimento de falta dos pais por ficar na creche o dia todo	Família, CEACS, Turma EJA, Pesquisa, Igreja, Trabalho no Posto de Gasolina	Pesquisa
Francijairo	Família, escola	Experiência positiva na escola	Família, GTPA, CEPACS, Turma EJA, Pesquisa, Faculdade (Educação)	Pesquisa, ENEJA, MOVA
Leda	Família, escola	Exílio, dificuldade financeira	SECONCI, Turma EJA, Pesquisa, SEDF (educação infantil)	Desemprego Problemas com moradia, pesquisa
Marly	Família, escola	Experiência amorosa na família	Família, SECONCI, Turma EJA, Pesquisa, Faculdade (Teologia e Orientação Educativa), SEDF (Ensino Fundamental)	Morte do pai Problema de vista
Neide	Família, escola, igreja, vizinhança	Experiência negativa na escola, Experiência positiva na igreja	Família, CEPAFRE, IPPC, Pesquisa, Faculdade (Educação), SEDF (Educação Infantil)	Faculdade, pesquisa

Faz-se pertinente apresentar o espaço geográfico de cada sujeito. Todos os sujeitos têm procedência nas cidades do DF, muitas delas desprovidas de boa infra-estrutura. Com

exceção de Taguatinga e Ceilândia, as demais cidades quase não têm opção de lazer e esporte. Faltam parques, escolas, hospitais etc. São cidades que desenvolveram grandes problemas de violência e que a circulação dentro delas não se faz tranqüilamente. O acesso a eventos culturais é restrito, privando os sujeitos de um capital cultural mais rico. As entidades ocupam um espaço de destaque nas comunidades, oferecendo atividades educativas e culturais, como é o caso do CEPAFRE, CEPACS e CEACS – embora, este último, ainda de forma tímida.

Tal retrato permite analisar a partir de onde falam os sujeitos e compreender melhor os limites de cada um ao estabelecer relações durante o processo de formação; como diz Freire (2003b), “a gente pensa onde os pés pisam”. Pode-se perceber que o espaço de circulação das educadoras populares tem um núcleo comum: família, escola, EJA e a entidade que pertencem. Certamente, tais instituições agregam um *habitus* semelhante, mas a posição que ocupam em cada um desses espaços confere um status e poder diferente, o que pode ser perceptível através das relações de poder observadas entre as entidades no *Roda*. Isso será abordado mais adiante.

Retornando a Brandão (2003) e as considerações que traz de Geertz, recordemos a segunda e a terceira categorias de pessoas que apresenta: aquelas que vivem no mesmo espaço, mas em tempos diferentes. O *Roda* permitiu uma aproximação ao pensamento de Paulo Freire e, conseqüentemente, a ampliação da visão de mundo de seus participantes.

Posicionam-se politicamente diante das desigualdades historicamente criadas pelo sistema de produção capitalista, reforçadas e mantidas por meio da escola, a partir de seu engajamento em um movimento de contra-hegemonia mesmo que em meio a uma situação precária. Não identifiquei se todas as participantes da pesquisa têm essa consciência, mas certamente o lugar que ocupam nesse jogo é comum: há que se combater a desigualdade através da alfabetização.

Vale apontar os conceitos que elas construíram sobre o que é ser educadora popular:

É atuar com alunos que perderam a chance de estudar quando criança, a sociedade hoje começa a dar um pequeno valor para essa categoria. É difícil lidar com a falta de conhecimento e valorização. (Crislene)

Envolvimento com a comunidade para melhorias, debater, ajudar a comunidade com obras sociais, morar, fazer parte desse conjunto. (Elaine)

É mover-se com clareza em sua prática tendo o mesmo a necessidade de conhecer diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que talvez poderá torná-lo mais seguro em seu próprio desempenho. (Elisângela)

Para ser um bom educador popular, ser uma pessoa da comunidade que vai atuar, estar sintonizado com a realidade política, social e das lutas permanentes da comunidade. Assumir um compromisso, a humildade, compreensão, e os valores éticos são parte de um bom educador. (Francijairo)

É estar dando uma nova oportunidade a alguém que já havia perdido a esperança de um dia poder ler e escrever... (Leda)

Ser educadora popular hoje é construir a própria identidade profissional que tenha base histórica na luta por um mundo mais humano e fraterno. Construir a própria autonomia pois não oferecemos aos outros o que não temos. Precisa estar sempre em formação. (Neide)

Talvez o núcleo comum por elas vivenciado tenha gerado um *habitus* semelhante em relação à sua visão de mundo, ao compromisso que demonstram no trabalho que realizam e à ética. A identidade profissional das educadoras populares revela a competência da qual nos fala Rios (2002), pois guarda um conjunto de propriedades de caráter técnico, ético, político e estético que, por sua vez, permite o sentido de saber fazer bem o desejável e o necessário. A partir da compreensão da autora, percebe-se nas educadoras populares uma dimensão fundante da competência: a ética, que guia as demais, dando-lhes significado pleno.

É certo que existe a necessidade de aprimoramento, destacando-se o técnico - conforme o processo de formação de cada uma (fragilidade na escrita, domínio didático) - conforme bem coloca Torres (1988), o que implica uma revisão global e profunda da própria formação que tiveram a oportunidade de construir, diante do que lhes foi oferecido.

Em relação à formação inicial das educadoras populares, a grande maioria do grupo tem formação inicial na área de educação, apresentando o seguinte perfil¹⁰³:

Quadro 17. Formação inicial das educadoras populares.

EDUCADORA POPULAR	FORMAÇÃO		
	CONCLUÍDA	EM CURSO DURANTE A PESQUISA	EM FEV/2006
CRISLENE	Magistério	-	-
ELAINE	Magistério Graduação em Teologia e Pós-graduação em Orientação Educacional em Ensino Especial	Graduação em Teologia e Pós-graduação em Orientação Educacional em Ensino Especial	-
ELISÂNGELA	Ensino Médio Regular	-	-
FRANCIJAIRO	Ensino Médio Regular	-	Graduação em Pedagogia
LEDA	Contabilidade (Técnico) e Pedagogia	-	-
MARLY	Magistério	Graduação em Teologia e Pós-graduação em Docência do Ensino Superior	-
NEIDE	Magistério e Pedagogia	-	-

A circulação em cursos de formação continuada é intensa para as participantes da pesquisa, chegando a ser exagerada para algumas. Mesmo assim, esse espaço é muito importante para a constituição da identidade da Educadora Popular, principalmente no caso de Francijairo e Elisângela que não fizeram curso de magistério. Sobre os cursos de

¹⁰³ No ano de 2006

formação continuada que têm transitado, as educadoras parecem estar satisfeitas, conforme revela o quadro a seguir, mostrando que as entidades¹⁰⁴ que se têm prestado a esse serviço merecem destaque.

Quadro 18. Expectativas das educadoras em relação à formação continuada.

Educadora	Expectativa em relação aos cursos realizados	Entidade formadora	Expectativa suprida?
Crislene	Troca de experiência e atualização	AEC, CEACS	Sempre
Elaine	Suprir necessidades de conhecimentos, dúvidas, respostas para seus conflitos em sala de aula	UEJA, UCB, SECONCI, AEC, DEJA, SEDF, UNI FAT-ICT, EAPE/SEDF,	Muitas vezes
Elisângela	Aprimorar conhecimentos, melhorar a prática educativa	CEACS/MEB, AEC	Muitas vezes
Francijairo	Acrescente outras possibilidades	CEPACS, UnB/DEx, JPE, IAC, AEC, GTPA/DF	Sempre
Leda	Que esteja relacionado com as dificuldades que encontra em sala de aula	CEACS, AEC,	Sempre
Marly	Atualização e amizade	AEC, CEACS, CEESP-Centro de Ensino Especial Superior e Profissionizante	Sempre
Neide	Caráter de continuidade	CEPAFRE, AEC, IAC, Dom Tomás Balduino	Muitas vezes

Segundo as educadoras populares, para que um curso de formação continuada favoreça o estabelecimento de melhores e maiores relações com a sua OTP, é necessário que ele tenha a seguinte configuração:

¹⁰⁴ CEPAFRE, IAC, AEC, MEB, UEJA, DEJA/DF, EAPE, UNI, UCB, FAT-ICT,

Quadro 19. A formação continuada na visão das educadoras populares.

EDUCADORA POPULAR	VISÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA
CRISLENE	Tem que haver conteúdo em todos os sentidos, realidade, profissionalismo, interação, serenidade, reconhecimento e troca de experiência.
ELAINE	Trabalhar conteúdo e método
ELISÂNGELA	Deve-se basear na realidade onde a prática docente está inserida. É necessário nos ensinar, como se deve fazer um planejamento das atividades docentes, para assim torná-la mais segura e impedindo assim a fragmentação do saber.
FRANCIJAIRO	Atenda as necessidades do grupo de alfabetizadores (as)
LEDA	Buscar temas, problemas que cercam a nossa prática, trazendo-os para o círculo e juntos, tentaremos solucioná-los ou amenizá-los.
NEIDE	A metodologia deve oportunizar os relatos de experiências, para melhor atender as dificuldades relacionadas aos conteúdos para a OTP.

De acordo com este quadro, percebe-se a importância do trabalho com conteúdo e método nas formações continuadas, de modo que possibilite a relação teórica-prática. Os cursos de formação continuada ocupam, ainda, um espaço de destaque para estas educadoras que relacionam a sua evolução como educadora popular aos aspectos relacionados no quadro a seguir:

Quadro 20. Evolução das educadoras populares.

	Crislene	Elaine	Elisângela	Francijairo	Leda	Marly	Neide
Formação continuada		X	X	X			X
Experiência	X			X	X		
Esforço						X	

Cabe perguntar por que as educadoras populares não apontaram as suas entidades como *locus* importante para sua evolução, uma vez que estas ocupam um espaço

fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho. Seria um lapso ou algo tão claro que não precisaria ser dito? A importância dessas entidades¹⁰⁵ para as educadoras populares pode ser compreendida a partir do quadro a seguir:

Quadro 21. **Importância das entidades para as educadoras populares.**

Educadora Popular	Tempo na entidade	Importância
Crislene	6 meses no CEACS	Aquisição de conhecimentos e constatação da importância do trabalho que realiza na comunidade
Elaine	6 meses no CEACS	Conhecimento do importante trabalho desenvolvido pela entidade junto à comunidade
Elisângela	5 anos no CEACS	Conhecimento de métodos e intervenção nos alunos
Francijairo	11 anos no CEPACS	Troca de experiências, aprendizado nas relações e diferenças, pensamento político, religioso, valores, princípios, conceito de sociedade
Leda	1 ano no CEACS	Conhecimento da realidade de Samambaia
Marly	Tempo não informado (ACESO)	Conhecimento do Método Paulo Freire e conquistas para a Ceilândia
Neide	11 anos no CEPAFRE	Ampliação da visão de mundo

Destaco que apenas Elisângela, Francijairo e Neide participam de uma *entidade popular* atualmente e que estas entidades localizam-se nas cidades onde moram. A passagem no CEACS por Marly, Leda, Crislene e Elaine foi importante, mas em *território estrangeiro*. Ou seja, daquele grupo de pessoas das quais nos falava Brandão (2003) em que só se compartilha o mesmo tempo. E, em se tratando de EP é fator preponderante a partilha de tempo e espaço, segundo os conceitos já apresentados. Talvez essa seja uma das explicações para a saída do grupo do CEACS.

Sobre o processo de formação dessas entidades, algumas ponderações foram feitas, coletivamente. Aponta-se para um processo de formação que assegure um espaço/tempo

¹⁰⁵ O SECONCI não foi incluído neste quadro pois as informações colhidas diziam respeito à participação em entidade de caráter popular. Certamente, esta entidade também tem muita importância para as educadoras no trabalho que realizam.

constante de reflexão coletiva da prática. Tal constatação surgiu a partir da discussão com a Elisângela sobre as possíveis causas da dificuldade de aproximação teórico-prática que encontrou após o *Roda*, conforme relatado anteriormente, e penso que devido à experiência do processo de formação como um todo.

Tal constatação, no entanto, parece ser do conhecimento das entidades participantes da pesquisa, principalmente no CEPAFRE e CEPACS, mas as dificuldades encontradas para essa realização são muitas: tempo, dinheiro, espaço, pessoal. A constatação óbvia de que a ação pedagógica esbarra em dificuldades estruturais abre um outro espaço de demanda para as entidades parceiras (GTPA, AEC, IAC etc), além das já assumidas: uma formação em nível organizacional, administrativo que auxilie as educadoras populares a gerenciar projetos, recursos financeiros, humanos etc.

Essas considerações parecem apontar para a necessidade de institucionalização da EP, o que merece grande cuidado para que o processo de profissionalização daí decorrente não assumam matriz escolarizada. Ou seja, lança-se o desafio de construção de uma OTP que se adapte à sociedade que aí está, sem se esquecer da matriz de Paulo Freire, e cujas pistas Freitas (1995) já nos apontou.

Destaca-se a importância do espaço de formação política (para a construção dessa nova OTP), através da participação das entidades no Fórum de EJA – GTPA, que figura como pólo mobilizador e porta-voz da categoria frente ao governo local que, através de sua trajetória histórica, construiu um espaço de destaque para a EP no DF.

Resumindo, a identidade das educadoras populares pode ser percebida como uma gota de água de um rio. Traz da sua nascente propriedades específicas e ao longo de sua jornada de encontro ao mar vai experimentando margens, desníveis, perdas, ganhos, profundezas, estreitezas, climas, efluentes e temperaturas diferentes. Algumas dessas águas permanecem mais na superfície, outras mais nas profundezas. E há as que se movimentam entre um espaço e outro. Há as que experimentam as duas margens do rio, há as que experimentam uma só. E há aquelas que não se atrevem a aproximar-se de nenhuma delas. Mas, certamente, são elas que fazem o rio. Todas elas se misturam, caem, perdem e ganham novas propriedades e o convívio com novas gotas, experimentam sabores, odores, velocidades e temperaturas diferentes. Em comum, são águas que fazem o rio e vão, no

momento, em direção ao mesmo mar, mas não se sabe até quando. O que apresento aqui é apenas o retrato de uma combinação destas variáveis, o que leva a crer que cada identidade já não é a mesma desde o click disparado pela máquina.

Deixando vou as terras
de minha primeira infância.
Deixando para trás
os nomes que vão mudando.
Terras que eu abandono
porque é de rio estar passando.
Vou com passo de rio,
que é de barco navegando.
(João Cabral de Melo Neto)

OBJETIVO 3. Analisar as contribuições e desafios do *Roda* para as Educadoras

A Roda de Leitura com Paulo Freire me foi útil em todos os campos e com relação a organização do meu trabalho pedagógico, a Roda me deu mais incentivo para seguir a caminhada. Também me fez acreditar no meu potencial e está aberta para aprender tudo que é novo. A partir da Roda, eu me sentir mais segura, por saber que eu não estava só naquela luta, que os livros de Paulo Freire estavam ali para me dar um luz. Ali, daquela roda, haviam pessoas com as mesmas inseguranças, mesmas dúvidas e juntas, trocando experiências, dando palestras, crescemos e nos fortalecemos. (Leda)

Teve para algumas pessoas porque houve continuidade, acompanhamento. Deveria ser feita uma seleção de pessoas para o curso, havia pessoas com mais vontade e possibilidade de estar lá. [...] No Roda de Leitura tinham os feudos. A Roda de Leitura se fechou, algumas pessoas não deveriam estar lá. (Francijairo)

Iniciemos com os desafios, falando sobre as dificuldades da assessoria do *Roda* em gerenciar as relações de poder. Certamente, esta situação configurou-se como um grande desafio para as educadoras populares também, no sentido de que elas tiveram que interagir no *campo* sem uma ajuda pedagógica. O posicionamento diante das demandas feitas pelo curso também sofreram influência da relação que ali se configurava.

Cabe destacar a importância das entidades na localização das educadoras populares no *campo* que compartilham, seja pelo espaço de formação que oferecem, seja pelo trabalho que desenvolvem junto à comunidade, seja pelo status que conferem aos seus participantes. Penso procedente levantar algumas questões.

Poderíamos dizer que este espaço compartilhado pelas educadoras populares é compatível com a noção de *campo* de Bourdieu (1983)? O status das educadoras populares, a partir da posição que ocupam em relação à sua entidade poderia configurar-se em um campo de forças antagônicas, mesmo que todas tenham um mesmo objetivo? Entre elas repete-se a segregação dominado/dominante? Humanos...

Nesse caso, podemos compreender, a partir de Castells (1996), que as educadoras populares estariam vivenciando o que ele chama de “fronteira entre a exclusão social e a sobrevivência diária”? Haverá uma disputa entre elas nessa “corrida competitiva” para “não cair em um submundo estigmatizado de mão-de-obra desvalorizada e de pessoas socialmente incapazes”?

Ou poderíamos explicar o impasse ocorrido no *Roda* a partir de Fernández (2001c), acreditando que as relações de poder estão mais imbricadas pela modalidade de aprendizagem e de ensino de cada educadora? Nesse caso, poderia dizer que a formação dos *feudos* estaria mais relacionada com a dificuldade de cada um situar-se como um sujeito autor que aprende e ensina?

Ou ainda, tudo não se resolveria com a simples constatação pedagógica a partir de Freire (2003a) de cuidado com a constituição de grupo? Caso procedente, esse movimento poderia ser o início de um entrosamento institucional mais profícuo entre as entidades, possibilitando a troca de experiências, o diálogo, a construção de um conhecimento coletivo e mais complexo sobre EP - Esse seria mais um desafio que as entidades parceiras devem assumir junto às educadoras populares.

Acredito que todas as questões devem ser consideradas e podem, satisfatoriamente, ajudar a compreender a constituição dos *feudos* no *Roda*, mas pensemos agora, em outros desafios lançados por este curso, destacados pelas educadoras populares, conforme o quadro que se segue:

Quadro 22. Desafios lançados pelo *Roda*.

Educadora Popular	Desafios lançados	Os desafios foram superados?
Crislene	Compreensão da realidade estudada e de como atuar no processo	Umhas foram sanadas, outras cada vez mais despertadas
Elaine	Leitura	Ainda há resistência
Elisângela	Discurso x prática, pensamento x ação	Eliminados, em contrapartida, surgiram outros
Francijairo	Diálogo	Não sabe dizer
Leda	Falar na roda	Sim, ao longo do curso.
Marly	Conclusão do curso devido à morte de seu pai e ao problema de vista	Sim
Neide	Trabalho em grupo: diálogo e construção coletiva do conhecimento	Sim, a partir do exercício na faculdade e no processo de formação

Penso que os desafios apontados no quadro se resumem, de uma maneira ou de outra, em um *metadesafio* que é a linguagem. Sobre isso, Moreira (2002), a partir de Vergnaud, diz que

a maior parte de nossa atividade física e mental, de nosso comportamento enfim, é constituída de esquemas e estes têm como componentes essenciais (conceitos e teoremas-em-ação) que constituem os conhecimentos contidos nos esquemas e que são largamente implícitos. Quer dizer, há muito de implícito nos esquemas. Os alunos em geral, não são capazes de explicar ou expressar em linguagem natural seus teoremas-em-ação, ainda que sejam capazes de resolver certas tarefas (situações). Não só os alunos, qualquer pessoa muitas vezes é incapaz de colocar em palavras coisas que faz muito bem, conhecimentos que tem. Há um hiato entre a ação e a formalização da ação. (p.11)

Talvez o conceito de teorema em ação expresse o que se passou com Crislene, quando não conseguia discorrer sobre questões que vivenciava em seu cotidiano. O *Roda* certamente propiciou à Crislene a possibilidade de formalização de conceitos que ainda não havia sistematizado, através, por exemplo, da produção de seu artigo. Vergnaud nos fala através de Moreira (2002)

[...] palavras e outros símbolos, sentenças e outras expressões simbólicas, são instrumentos cognitivos indispensáveis para a transformação de invariantes operatórios, implícitos, em conceitos e teoremas científicos, explícitos. Quer dizer, a formalização – o ensino direcionado à formalização – e necessária, porém é preciso levar em conta que as idéias científicas evoluem no aluno, durante um

longo período de desenvolvimento cognitivo, através de uma variedade de situações e atividades e que qualquer conhecimento formal e axiomatizado que o aluno apresenta pode não ser mais do que a parte visível de um iceberg formado basicamente por conhecimentos implícitos. (p. 11)

O confronto entre seu discurso e sua prática revela que esta é mais rica; porém permanece intocada, impensada. Nesse sentido, o exercício da *práxis criadora* fica prejudicado, visto que Crislene não consegue enxergar suas ações e escutar-se, permanecendo em *movimento* de *práxis reiterativa*. Pois, para que a *práxis criadora* se realize é necessário que o sujeito entre em contato com suas próprias ações. A linguagem é um instrumento de mediação entre a teoria e a prática, ela permite tal *práxis*.

Movimento inverso ocorreu com Neide que, conseguindo formalizar sobre o corpo teórico que lhe foi apresentado e discutindo com o grupo suas considerações, realizou a emancipação de seu discurso, movimento que já fazia parte de sua rotina de coordenadora no CEPAFRE. No entanto, quando Neide retorna para a sala de aula com os adultos, percebe que tem mais uma construção a fazer: reconstrução de sua prática, o que foi possível através do movimento prático que realizou ao confrontar discurso e atuação.

Com Elisângela, o processo foi similar. A formalização das situações vividas ocorreu nas mesmas condições - as contradições que começava a perceber em si mesma e em sua atuação pedagógica estão explícitas no seu artigo. Porém, o *Roda* acabou e, com ele, as aulas em sua turma. O Curso de Extensão foi um espaço/tempo em que ela desenvolveu significativamente sua escrita, mas quando retornou à sala de aula percebeu as incongruências entre discurso e prática.

Procedo, agora a apresentação de outras contribuições disparadas no *Roda*, destacando a importância do curso de extensão para sua sistematização, segundo constatação das próprias educadoras populares. Mas destaco que, os desafios por si só configuram-se como uma grande contribuição, visto que são uma provocação, produzem desequilíbrio e, portanto, movimento de adaptação, conforme nos fala Piaget in Ferreiro. (2001)

A sistematização que apresento, a seguir, foi feita em conjunto com as educadoras populares através de um *retrato* feito por elas de como se percebem em relação a algumas questões levantadas ao longo do processo de formação:

Quadro 23. Contribuições disparadas no *Roda*.

	Crislene	Elaine	Elisângela	Francijairo	Leda	Neide	Marly
Registro da prática	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↗
Reflexão coletiva da prática	↗	↗	↗	↗	↗ ↘	↗	↗
Organização do tempo	↗	→	↗	↗	↗	↗	↗
Reflexão sobre Diálogo	↗	↗	-	↗	↗	↗	↗
Visão de mundo	↗	→	↗	→	↗	↗	↗
Conceito Aprendizagem	-	↗	↗	→	↗	↗	↗
Papel da professora	↗	↗	↗	→	↗	↗	↗
Reflexão Escola e Sociedade	↗	↗	→	→	-	↗	↗
Leitura	→	↗	↗	↗	↗	↗	↗
Aproximação ao pensamento de Freire	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↗

LEGENDA	↗	Houve destaque de crescimento
	→	Não houve destaque de crescimento
	↘	Houve destaque de decaída
	-	Dado não informado
	↗ ↘	Houve destaque de crescimento e posterior decaída

A seguir, me deterei às repercussões destas contribuições e desafios na OTP das educadoras populares.

OBJETIVO 4. Analisar a OTP das Educadoras Populares à luz das Histórias de Vida, articuladas aos princípios teórico-metodológicos trabalhados no *Roda*.

Um dos objetivos do curso era fazer uma observação de nossa atuação pedagógica a luz das reflexões feitas na Roda de leitura com Paulo Freire, e foi realmente enriquecedor para minha prática, poder fazer essas reflexões e assim, pode me conhecer mais e aprender mais. (Leda)

Pelos relatos, também observei um ponto comum, à todos, que é o processo de mudança em algum aspecto da prática educativa, da vida, ou personalidade de cada um, e isso graças a esse processo de formação que levou a todos a refletirem sobre si mesmo, e em relação ao seu papel de educador. Outro ponto comum é a questão do tempo, que ainda continua sendo um empecilho para uma organização pedagógica mais eficaz. (Neide)

Conforme já assinalado, as relações realizadas pelas educadoras populares foram influenciadas pelo contexto histórico-cultural, conforme nos aponta Reis (2000). Entrelaçando Tardif (2002), Bourdieu (1983) e Fernández (2001c), podemos compreender que esses saberes profissionais foram adquiridos através do tempo e provêm de sua própria história de vida, sua cultura pessoal, escolar e das suas experiências iniciais na prática profissional. São saberes personalizados e situados, fortemente apropriados, incorporados, subjetivados, difíceis de serem dissociados das pessoas, da situação de trabalho, de suas experiências, da sua modalidade de aprendizagem e de ensino, ou seja, de seu *habitus*.

O processo de formação possibilitou às educadoras populares a sistematização de alguns saberes que consideram importantes, segundo sua experiência pedagógica. Apresento-os a seguir.

Quadro 24. Saberes sobre a educação popular.

Educadora Popular	Saberes que julga importantes para seu ofício
Crislene	Conhecimento do seu aluno e compreensão da necessidade de cada um. Utilização de técnicas.
Elaine	Conteúdos de 1ª a 4ª série de português e matemática, conhecimentos gerais, ter um dom para lidar com dificuldades que aparecem na sala de aula, saber como ajudar no processo de alfabetização.
Elisângela	Conhecer a história de vida dos educandos, participar ativamente no processo, respeitar e trabalhar as limitações do aluno e trabalhar assuntos do cotidiano da comunidade educativa.

Educadora Popular	Saberes que julga importantes para seu ofício
Francijairo	Conhecer a geografia política e social da comunidade que atua ou vai atuar. Assumir compromisso consigo mesmo, dominar princípios e valores de compromisso, responsabilidade, ética e diálogo.
Leda	Gostar do que faz, ter abertura ao novo, formação inicial, conteúdos, conhecer especificidades de EJA, preparo psicológico, ter sensibilidade.
Marly	Domínio do conteúdo que vai ser repassado ao educando.
Neide	Praticar o diálogo, respeitar a palavra do outro, saiba sobre a pedagogia das diferenças e outros saberes da experiência. Conhecimentos teóricos e metodológicos necessários ao educador, como registro e reflexão, por exemplo.

Percebe-se que há três grupos de saberes destacados pelas educadoras populares: o conhecimento do aluno, o domínio de conteúdos, e conhecimentos teóricos e metodológicos. Parece-me uma síntese interessante. O *Roda*, nesse sentido, foi um curso que possibilitou uma aproximação maior das educadoras com conhecimentos teórico-metodológicos. Mas pode-se dizer que, paralelamente, ao constituir um espaço de reflexão coletiva da prática, através do curso de extensão, o conhecimento do aluno também foi foco de investigação. Vejamos, agora, que relações começaram a ser feitas pelas educadoras populares entre os princípios trabalhados no *Roda* e sua OTP.

Quadro 25. Relações estabelecidas entre o *Roda* e sua OTP.

Educadora Popular	Relações feitas a partir do Roda
Crislene	Relação aluno x professora. Autoria na OTP, planejamento, tempo.
Elaine	Importância da leitura, planejamento, tempo, relações de poder
Elisângela	Revisão da prática, necessidade do planejamento, tempo, percepção de que fazia uma educação bancária através do confronto em seu discurso e prática, pensamento e ação. Constatação de que a sua prática desvia-se claramente da sua teoria (não consegue inserir idéias que expõe como necessárias à sua prática educativa no seu cotidiano escolar)
Francijairo	Leitura, autocrítica, importância do registro, do Outro, do diálogo, reflexão da prática. Discussão teoria e prática, relação alfabetizador e alfabetizando, percepção de dificuldades e desafios na sua OTP. Importância do planejamento, tempo..
Leda	Sentimento de autoria diante da sua OTP. Relação opressor e oprimido, diálogo. Importância do Planejamento, tempo.

Educadora Popular	Relações feitas a partir do <i>Roda</i>
Marly	Planejamento e tempo.
Neide	Relação teoria e experiência pedagógica: embasamento teórico. Assunção da práxis. Reflexão da OTP, tempo, organização da metodologia e rompimento com uma rotina que limitava sua prática. Importância do outro na escrita.

Percebe-se que questões como tempo e planejamento foram motivo de reflexão para todas as educadoras, o que retrata que a OTP das mesmas acompanhava o mesmo rush social, reflexo explícito da ideologia capitalista sobre os cidadãos e cidadãs. Nesse sentido, o tempo é um fator que não possui a menor relativização (pasmé Freud!).

Diante dessa constatação, cai por terra a diferença que pressupunha existir entre a OTP destas educadoras e a OTP das educadoras de ensino formal, pelo menos em relação a tempo. As influências sociais atingem e modulam também a OTP das educadoras populares que, independente de basear-se em fundamentos diferentes da Educação formal, reproduz esta mesma característica. Isso parece dificultar mais a construção de uma OTP “pura”, sem amarras. Na verdade, será que tal possibilidade existe?

Encaremos dialética e esperançosamente esse desafio, como Marx e Engels (s/d, p.15): “Se, por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino, por outro falta um sistema novo para modificar as condições sociais. Conseqüentemente, é necessário partir da situação atual”.

A construção da situação atual em situação ideal para o início dessa transformação depende da assunção da *práxis* como possibilidade de produção de um novo saber. Faz-se, portanto, imprescindível a construção de um projeto social que dê conta de romper com o contrato social que aí está, e isso já começa a ser esboçado diante das novas relações que se estabelecem a partir dos anos 90, conforme nos apontou Gohn (2001).

A esse respeito, Neide destaca a importância do FSM:

Acredito que Paulo Freire se fosse escrever este capítulo hoje, certamente em meio à contradições do “governo Lula,” (e ele já havia previsto que na conjuntura atual seria mais fácil ganhar as eleições do que governar) e às contradições do partido que se diz esquerda e apresenta práticas de direita, como ele mesmo já havia registrado, na sua leitura crítica do mundo, antes da esquerda assumir o poder. Certamente continuaria fazendo suas críticas, mas jamais deixaria de relatar motivos para se ter

esperança. Provavelmente citaria o Fórum Social Mundial como um grande motivo para continuar tendo fé na humanidade, pois ao meu ver o Fórum Social Mundial representa o que ele chama de “unidade na diversidade” não em sentido totalmente concreto, mas como sombra de possibilidades. Todos os que vão ao Fórum Social Mundial desejam tantas coisas, tem seus objetivos individuais, mais uma coisa é comum: todos vivem no mesmo quintal terra e desejam o fim do império que arrasa continentes, “produz escassez na abundância”. Todos gritam a uma só voz. “Por uma cultura de vida e paz”, por uma nova globalização que não exclua nenhum só povo, que não destrua a vida humana, nem a vida da terra, nem da água, bichos, plantas , e nem das árvores que espriam sombras de esperança à todas as nações.

Esse projeto social pode começar a ser realizado individualmente e, em relação ao problema de tempo na OTP, vale recordar da importância da disciplina que Freire (1998) confere à rotina. O conhecimento dos limites pessoais e históricos da educadora popular possibilita a organização de uma prática pedagógica compatível com suas possibilidades. Para isso, a disciplina se faz elemento fundante para a organização autônoma do tempo e do espaço pedagógico. O movimento iniciado no *Roda* pôde ser mais elaborado no curso de extensão que propiciou às educadoras o reconhecimento da necessidade de mudança de sua rotina, conforme demonstra o quadro:

Quadro 26. Relação que as educadoras populares estabelecem com o tempo.

Educadora Popular	Rotina/Tempo
Crislene	“Dia-a-dia corrido, a vida e o tempo passam rápido”. Reflexo desta angústia na sala de aula, ao apressar seus alunos para terminar logo as tarefas. Dificuldade de planejamento devido à organização do tempo.
Elaine	“Dia-a-dia corrido, a vida passa muito rápido”. Enfrenta problemas de falta de tempo há dois anos, o que repercute na prática do planejamento.
Elisângela	“A gente pode melhorar nossa rotina, a partir do outro. Pensar sobre o tempo e a rotina é necessário para que administremos melhor nossas atribuições... estabelecer limites.”
Francijairo	“Me envolvo com várias coisas para não achar que a alfabetização tem que ser uma coisa permanente comigo. Tem que ser superado. Acordo e organizo meu dia, as vezes mudo de tempo igual a redemoinho.”

Educadora Popular	Rotina/Tempo
Leda	“Se resume em trabalhar e estudar. Dia-a-dia corrido, o tempo passa muito rápido. Pouco tempo pra tanta coisa. Cuidado com a rotina”.
Marly	“ <i>Tento destinar meu tempo para as atividades de modo que não vire uma rotina¹⁰⁶ constante.</i> ” No <i>Roda</i> trabalhava 9 h por dia.
Neide	“O fator tempo tem prejudicado um pouco a organização. Muitas atividades. Quando não nos reunirmos mais, que rotina construiremos para continuar essa postura reflexiva?”

A questão levantada por Neide aponta para a importância de continuidade nos processos de formação. As lacunas que se abrem em um curso podem ser muitas e, se não aproveitadas, se perdem em meio à correria do dia-a-dia de cada educadora. Acredito que o processo de formação que vivenciamos nos ajudou a refletir sobre as lacunas abertas no *Roda* e a pensar as relações entre conhecimento científico, prática social e saber docente, mesmo que realizado pelas educadoras a partir de suas possibilidades.

Da mesma forma que ocorreu no *Roda*, espera-se que a cada curso de formação, abram-se novos espaços de pergunta. Esse movimento parece apontar para a necessidade de um espaço permanente de formação *in loco* que possibilite a continuidade sistematizada dos caminhos que cada educadora põe-se a percorrer.

¹⁰⁶ Nota-se que Marly ainda não havia compreendido a noção de rotina, da qual nos aponta Freire (1998).

FINALIZANDO: sobre a âncora e o mar

Parece-me ser este o momento de lançar âncora ao mar.
 Respiro fundo.
 As águas parecem calmas.
 O azul parece misturar céu e mar.
 Nos olhos dos tripulantes vejo o brilho de outros mares desejar.
 E antes que nos lancemos nesse azul imenso mar,
 meus olhos mergulham primeiro, pois já sinto em meus lábios o sal de lágrimas tocar
 Respiro fundo.
 Penso nas delícias que vivemos,
 Nos mares visitados
 Nas canções das sereias, do boto
 Na beleza das paisagens: na vitória-régia, na esfinge,
 No encontro com Penélope e Pandora
 E comigo mesma
 Eu
 Homero
 Ou mera,
 Martha
 Penso no sufoco dos ventos fortes
 Dos mares bravos
 Dos monstros encontrados
 Muitos deles dentro de nós mesmos
 Respiro fundo.
 É hora de sair do mar
 Levantar âncoras
 E seguir nova viagem
 É hora de despedida
 Àqueles que mesmo distantes
 Continuarão a nos habitar

Nesse momento, habitam em mim muitas idéias. Olhando a dissertação ao meu lado, muitas delas parecem pular. O que meu corpo me diz que ainda merece ser dito? Que contribuição penso ter dado a partir do movimento de pesquisa realizado? Talvez muito pouco. Mas, certamente, carrego comigo fotografias de um tempo em que participei da construção de saberes importantes para um grupo de educadoras populares. Acho que fiz/fizemos a diferença.

Posso, na verdade, dizer algo de novo, conforme aprendi com Fernández. De novo, não de velho. Posso dizer que as identidades das educadoras populares parecem constituir-se na relação que travam entre o espaço social, histórico, físico e seu corpo. Posso dizer que essa identidade é influenciada pelas especificidades culturais da qual participam e

participaram, carrega um componente historicamente construído, é limitado e, por isso, desafiado pelo espaço físico em que circulam, sendo, este, percebido a partir do corpo por elas construído, conforme nos aponta Sara Paín.

Suas histórias de vida revelam experiências variadas, refletindo uma determinada modalidade de relacionamento com o outro, com o saber e consigo mesma. Para algumas, a escola foi um espaço de grande importância, para outras, de frustração.

A partir do *Roda* puderam se aproximar do pensamento de Paulo Freire, desenvolvendo cada uma, um tipo de relação, que dependeu, além das questões já citadas, da situação vivenciada naquele momento. Questões internas, como doenças, externas, como morte de alguém querido, pedagógicas como tarefas, grupais como relações de poder.

No curso de extensão, a profundidade com que educadora mergulhou nessas situações também foi diferente, constituindo um espaço heterogêneo de reflexão e de ricas trocas de experiência. As relações estabelecidas neste grupo propiciaram a constatação da importância do Outro para o processo de aprendizagem. O grupo aqui construído favoreceu não só a imersão mais profunda nos princípios trabalhados no *Roda* - quando investigamos nossa atuação pedagógica a partir deles - mas também um profundo olhar-se no espelho.

Parece-me que o movimento de introspecção e re-cohecimento da subjetividade feito pelas educadoras, constitui-se em elemento importante não só no plano pessoal, mas para o possível crescimento e fortalecimento da própria categoria. Quanto mais próximos (as) estivermos de compreender os mecanismos subjetivos que nos habitam, mais abertos (as) estaremos para o diálogo e, portanto, para a participação saudável no coletivo. Nesse sentido, foi possível à categoria de educadoras populares fortalecida politicamente, a ampliação de leitura sobre o Outro, suas ações, contradições, incompletudes. Essa dimensão, geralmente pouco considerada nos coletivos, merece ser pensada.

Nesse momento, pudemos perceber que o *Roda* disparou reflexões que puderam ser pensadas em relação à OTP de cada educadora popular. Uma delas foi a importância da rigorosidade metódica para a prática pedagógica da qual nos fala Paulo Freire e que Madalena nos ensina a ter a partir das reflexões que dispara no grupo sobre rotina, tempo, planejamento e registro, grande desafio a ser encarado pelas educadoras populares. Outra questão que se fez presente diz respeito à linguagem. O desafio do diálogo foi lançado, bem

como a constatação de dificuldades em torno da expressão oral e escrita - enfrentadas por algumas, apenas miradas por outras.

Essa OTP revelou, ainda, educadoras que sabem manter o diálogo com seus alunos e alunas e cuja escuta me impressionou, na maioria dos casos. Embora entenda que também seja cuidadosa em relação à escuta, tive uma dificuldade no decorrer da pesquisa na relação com uma educadora no *Roda*. Essa experiência me possibilitou a grande aprendizagem da importância do olho no olho, da escuta diária e constante com todos aqueles(as) que participam de um processo pedagógico, também entre os pares. Nesse momento, questiono-me se não terei me identificado com Homero por ele ser um contador de histórias...cego?

O currículo desenvolvido pelas educadoras populares mostrou-se diverso, em alguns casos menos escolarizados, noutros mais. Houve a demonstração de que conseguem realizar a transposição didática da qual nos fala Perrenoud em que a professora retira da cultura extra-escolar um currículo formal, havendo certa variância na transposição do currículo formal para o currículo real, mas em grande parte, conseguindo realizar com sucesso a transposição do currículo real em aprendizagem dos(as) alunos(as).

A OTP das educadoras populares revela dificuldades advindas da falta de rigorosidade em relação ao tempo e, portanto, ao planejamento e à rotina. Foram observadas também, fragilidades decorrentes da experiência com a escrita e a leitura e algumas incongruências metodológicas em relação à alfabetização. Por outro lado, a observação da distância do discurso em relação à prática foi um elemento disparador de perguntas que, certamente, contribuiu para a escuta mais suave e razoável dos fazeres pedagógicos de cada educadora popular. No entanto, me pergunto, nesse momento, se fui cuidadosa o suficiente para encaminhar a discussão sobre as distâncias entre o dito e o feito, entre o pensamento e a ação, de modo que o encontro das educadoras populares com suas contradições não gerasse impotência, visto os limites que o próprio sistema no qual estamos inseridos encerra.

Não foi possível perceber uma relação instantânea de mudança da OTP das educadoras em virtude do *Roda*, visto isso ser algo improvável, conforme apontado por Vergnaud.. Mas percebeu-se a inquietação das educadoras populares diante do encontro com suas contradições e um movimento em direção à superação destas, o que pôde ser

percebido em alguns registros citados. As entidades às quais as educadoras populares participam foi apontado como um *locus* importante para a emancipação do trabalho pedagógico por elas realizado e merece atenção por parte das entidades parceiras para o atendimento de demanda em nível estrutural e de mobilização *distrital* para troca de experiências.

As relações de poder observadas entre as entidades durante o *Roda* suscitam outros questionamentos: como se coloca o caráter dialógico quando a realidade recusa o seu princípio? Posso ser dialógico sem abrir mão do poder? Muito embora a Educação Popular seja mais propícia para a dialogia, visto que dá conta de democratizar as relações de poder, estas continuam atreladas a um sistema maior - um *habitus* que influencia e impulsiona modos de ser e estar no mundo que precisam ser pensados pelos sujeitos. Abre-se a pergunta se essas entidades não podem vir a ser um exemplo do que Illich nos aponta de uma nova estrutura educativa. Para tanto, há que se empenhar na construção de uma OTP livre das amarras escolares e, para isso, seria importante o encontro mais sistemático entre EP e educação formal.

Várias outras relações foram construídas, mas meu intuito aqui não é o de esgotar os questionamentos que surgiram com o trabalho, mas sim de destacar os que me pareceram mais importantes no momento. Espero que a riqueza de reflexões que as educadoras populares nos deixam aqui possa servir de investigação futura para aqueles (as) que se preocupam com a EP e a formação docente. Na esperança de que tenha contribuído, mesmo que com uma gota, para a reflexão destes mares que se mostraram profundos, despeço-me do (a) leitor (a), desculpando-me pelo volume do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.144 p.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais – Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999, 2ª edição. 203 p.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Profissionalização continuada de docentes universitários: A construção do memorial e as questões da identidade pessoal e profissional**. In: VIELLA, Maria dos Anjos. (Org.) *Tempos e Espaços de Formação*. Chapecó:Argos, 2003. p: 163-198.
- APPLE, Michael S. e NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1998.192 p.
- ARROYO, Miguel G.. **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 251p.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004, 28ª edição. 186 p.
- BARRETO, Vera. **Formação de Alfabetizadores**. Cadernos de Educação Popular. Nº 17, ano 1990. Editora Vozes.
- _____. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.137 p.
- BELLO, Isabel Melero. **Formação, Profissionalidade e Prática Docente: Relatos de Vida de Professores**. São Paulo: Arte e Ciência Edibra, 2002. 209 p.
- BERTAGNA, R. H. **Progressão Continuada: Limites e possibilidades**. Tese de Doutorado. UNICAMP-Campinas, 1993
- BECKER, Fernando. **A construção do conhecimento – que idéia é essa?** ABC Educatio, n. 20, Ano 3. São Paulo: Editora Criart Ltda. P. 6-10.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar – ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 199 p.
- BOURDIEU, Pierre. **Trabalhos e Projetos**. In: ORTIZ, Renato. (Org.). *Pierre Bourdieu*. Coleção Grandes Cientistas Sociais.São Paulo: Ática, 1983. P. 38-45)
- BOURDIEU, Pierre, CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do Interior**. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 219-227.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985, 5ª edição. 211 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 455 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta a várias mãos: A experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003. 318 p.

BRANDÃO, Zaia. **A Teoria como Hipótese**. In TEORIA & EDUCACAO, v. 6, p. 161-169, 1992.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. 23ª ed.: Brasília: Coordenação de Publicações, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Volta aos Estudos: Alfabetização de Funcionários Terceirizados da Câmara dos Deputados**. Brasília, 2000. 131p.

BRASIL. CNE – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. Parecer nº 11/2000 e Resolução nº 01/2000: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. MEC. **Educação de Jovens e Adultos – A experiência do MOVA-SP**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996. 125 p.

_____. Informativo MEC. Brasília, 2004, nº 3.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 701 p.

CANDAU, Vera M. e LELIS, I. A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In Candau, Vera M. Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1989. 179 p.

CASTELLS, Manuel. **Fim de Milênio – A era da informação: economia, sociedade e cultura – volume 3**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 497 p.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **Instituição, Educação e Autonomia na obra de Cornelius Castoriadis**. Brasília: Plano Editora, 2004. 129 p

DESCARTES, René. **Discurso do Método e Regras para a Direção do Espírito (texto integral)**. Coleção Obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2003. 144p.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emilia – A trajetória da Alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000. 207 p.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação Continuada e prática de sala de aula – Os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 230 p.

FERNÁNDEZ. Alicia. **A Inteligência Aprisionada - Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1991. 261 p.

_____. **A mulher escondida na professora. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001a. 182 p.

_____. **O Saber em Jogo – A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b. 179p.

_____. **Os Idiomas do Aprendente – Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001c. 223 p.

FERRARO, Alceu Ravello. **História Quantitativa da Alfabetização no Brasil.** In RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil – reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. P. 195 - 207

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 143 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FLEURI, Reinaldo Matias. **A questão do conhecimento na Educação Popular – uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002. 243 p.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como Nos Tornamos Professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 204 p.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: Da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos -1534 – 1930.** São Paulo: Cortez, 2001a, 3º edição. 247 p.

FREIRE, Madalena (Org.). **Observação, Registro e Reflexão. Instrumentos Metodológicos I.** Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996a.

FREIRE, Madalena. **Sobre Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica.** In FREIRE, Madalena (Org.). Série Cadernos de Reflexão. Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica. Série Cadernos de Reflexão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998. P. 43 – 46.

_____. **O Que é um Grupo?** In: FREIRE, Madalena (Org.). **Grupo - Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento.** Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003a. P. 29 – 38.

FREIRE, Paulo. **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.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b, 29ª edição. 148 p.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001b. 300 p.

_____. **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003b, 5ª edição. 120 p.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2003c, 27ª edição. 158 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995, 6ª edição. 288 p.

- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**, Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.
- GARCIA, Pedro Benjamin. **Paradigmas em Crise e a Educação**. In: BRANDÃO, Zaia. **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 104 p.
- GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais – A construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Edições Loyola, 1995. 213 p.
- _____. **Educação Popular na América Latina no novo milênio: Impactos do novo paradigma**. International Conference of community organizers. Baguio City – Philippines, 2000. 19 p.
- _____. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Vozes, 2001. 4ª edição. 117 p.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL – Secretaria da Educação. **Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do RS**. Cadernos Pedagógicos EJA – 1. Ano 2000. 95 p.
- HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. 120 p.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade Sem Escolas**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1976. 186 p.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004. 119 p.
- IMBERT, Francis. **Para uma Práxis Pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003. 156 p.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.
- KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis – O pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 141 p.
- LAHIRE, Bernard. **Reprodução ou Prolongamentos Críticos?** Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Nº 78 – 2002. P. 37-55.
- LAROSSA, Jorge. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação (ANPED). Nº 19, ano 2002. Campinas, SP: Autores Associados. PP. 20-28.
- LUCINDA, Elisa. **O Semelhante**. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1994. 222 p.
- MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação Continuada**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. 160 p.
- MARIZ, Ricardo Spíndola. **O cotidiano como práxis pedagógica emancipatória na formação em processo de alfabetizadoras (es) de camadas populares: O caso do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – DF**. Dissertação de Mestrado. UnB, 2003.
- MARX, Karl. **O Capital**: Edição Compacta. São Paulo: Centauro, 2005. 403 p.
- MARX, Karl e Engels, F. **Textos sobre Educação**. São Paulo: Cortez, s/d.

MOREIRA, Marco Antonio. **A Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud, o Ensino de Ciências e a Pesquisa nesta área.** Investigações em Ensino de Ciências. Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil: 7(1):7-29, jan./abr. 2002

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. 118 p.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de Professores.** Porto – Portugal: Porto Editora, 2000, 2ª edição. p:11-30.

OLIVEIRA, Edna Castro de, RIBEIRO, Eliane, PAIVA, Jane e SILVA, José Barbosa da. **Relatório–síntese do VI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre, RS. Ano 2004.

PAÍN, Sara. **A Função da Ignorância.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. 201 p.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática – Uma análise da influência francesa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 127 p.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas – uma leitura desde o campo democrático e popular.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. 268 p.

PELIZZOLI, M. L. **A Emergência do Paradigma Ecológico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 160 p.

PENTEADO, H. D. **Os possíveis papéis da teoria na formação de professores.** Caderno Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. N. 20, p. 125-141, jan/jun de 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas e Profissão Docente: Três facetas.** In: Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar.** Porto – Portugal: Porto Editora, 1995. 238 p.

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor.** Revista de Educação AEC n. 104, ano 1997. Brasília: AEC. P, 45 – 61

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos.** São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1991. 118p.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. 192p.

REIS, Renato Hilário dos. **A Produção do Conhecimento enquanto dimensão de relação com o mundo, o ambiente e a sociedade: a questão do paradigma.** In

GUIMARÃES, A.A., MANSANO, CF.; MACIEL, E.N.; SPRINGER, M.A.M.L.; CAPELO, M.R.C.; SILVA, M.R.; REIS, R.H.; XIMENES, T.M. **Epistemologia da Ciência Moderna: dialogando com Edgar Morin**. Campinas: FE/Unicamp/Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação/ Disciplina Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicada à Educação, prof. Zeila Demartini, 1996, mimeo.

_____. **A Constituição do Sujeito Político, Epistemológico e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Tese de doutorado. Campinas - SP. Faculdade de Educação / UNICAMP, 2000.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **A Perspectiva do multiculturalismo no Projeto político-pedagógico**. In RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves e VEIGA, Ilma Passos (orgs.). Escola: espaço de projeto político pedagógico. 7ª edição. Campinas-SP: Papirus, 2003. 200p.

REY, González. **Pesquisa Qualitativa em psicologia – Caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 187 p.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma melhor docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002. 158 p.

ROLDÃO, Maria do Céu. **A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura?** In ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. P. 115 – 133.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª edição. Porto: Edições Afrontamento, 1995. 58 p.

SANTOS FILHO, José Camilo dos, GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995. 111 p.

SARAMAGO, José. **O Conto da Ilha Desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 62 p.

SAVIANI, Demerval. **Educação: Do senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980. 224 p.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Roberto Marinho Alves da (2003). Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semi-árido. **Sociedade e Estado**. Vol. 18 n.1/2 jan/dez. 2003. P. 361-385.

SOUSA, Carlos Alberto Lopes de. A Experiência do Programa MEB: Alfabetizando em parceria. In: **Alfabetização e Cidadania**. Nº 5. Julho/1997. RAAB. São Paulo. P.39-49

SOUSA, José Vieira de. **O Ensino Superior Privado no Distrito Federal: Uma análise de sua recente expansão (1995-2001)**. Brasília, 2003. Tese de doutorado. Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação, 2004.

STREK, Danilo Romeu. **Correntes Pedagógicas: Aproximações com a Teologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 136 p.

_____. **O Fórum Social Mundial e a Agenda da Educação Popular**. Revista Brasileira de Educação (ANPED). Nº 26, ano 2004. Campinas, SP: Autores Associados. Pp. 58-68.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e Prática em Educação Popular**. Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1988. 89 p.

VASQUEZ, A. D. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (454p.)

VERGNAUD, Gerard. **A Trama dos Campos Conceituais na Construção dos Conhecimentos**. Revista do GEEMPA, Porto Alegre, nº4, 1996. P. 9-19.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich.. **Obras Escogidas III: Problemas del Desarrollo de la Psique**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. 383 p.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 496 p.

_____. **Psicología Pedagógica**. Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003. 306 p.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **As práticas de avaliação e organização do trabalho pedagógico**. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1993.

VÓVIO, Cláudia Lemos, MOURA, Mayra Patrícia, RIBEIRO, Vera Masagão. **Fundamentos de Educação de Jovens e Adultos - Módulo Integrado I – SESI**, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **Histórias de Vida em Formação: Uma nova perspectiva para a formação de adultos**. In Revista da E.PSI.B.A.- Psicopedagogia. Nº 7, 1998. P. 70 – 74.

www.gtpaforumejadf.unb.br. Acessado em 06/06/2005

<http://www.acasicos.com.br/html/idadesf.htm> . Acessado em 07/12/2005

<http://timo-kotipelto.lettras.terra.com.br/lettras/263413/> Acessado em 10/12/2005

http://www.semardf.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=3696. Acessado em 04/02/2006

http://veja.abril.com.br/idade/estacao/veja_recomenda/091105/odisseia_penelope.html. Acessado em 12/11/2005

<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/viajantes3.htm>. Acessado em 13/11/2005

<http://www.meb.org.br/conhecaomeb/descriacaoentidade/> . Acessado em 02/04/2006

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO I

QUESTIONÁRIO II

ROTEIROS DA ENTREVISTA II

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM RICARDO MARIZ

QUESTIONÁRIO I

Cara(o) _____, solicito a sua colaboração respondendo o questionário abaixo para que possamos dar continuidade à pesquisa que temos realizado.

TEMA I – CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO(A) EDUCADOR(A)

1. Por que atua como educador(a) popular e/ou alfabetizador(a) de pessoas jovens e adultas?

2. Pensando na sua história de vida, que fatos/acometimentos influenciaram a sua escolha para trabalhar como educador(a) popular na alfabetização de pessoas jovens e adultas?

3. Quais foram as vivências e/ou fatos mais importantes que ocorreram na sua atuação/trabalho como educador(a) popular?

4. Que saberes são importantes para um(a) educador(a) popular que trabalhe com EJA saiba e domine?

5. Você participa ou já participou de algum grupo ou associação de educação popular?

() não () Sim. Qual (Quais)? _____

Por quanto tempo? _____ Qual a importância dessa participação para o desenvolvimento do seu trabalho como educador(a) popular?

6. Desde quando e como você participa e tem participado da história de EJA aqui em Brasília? Qual tem sido a sua maior contribuição?

7. Quais as suas maiores dificuldades na organização do trabalho pedagógico em EJA?

8. Você considera que ao longo de sua atuação você tenha evoluído como educador(a) popular? () não () sim. A que atribui essa evolução?

TEMA II – CENÁRIO DE EJA NO DF

9. Como você avalia a EJA aqui no DF, tendo em vista sua experiência e seu espaço de atuação?

10. De um modo geral, que críticas e sugestões você faria à EJA no DF?

TEMA III – CURSO DE FORMAÇÃO

11. Independente do conteúdo de um curso de EJA, o que você mais espera dele, de um modo geral?

12. Com que frequência tem encontrado o que procura nos cursos de formação que tem participado?

() sempre () muitas vezes () poucas vezes () nunca

13. O curso Roda de Leitura com Paulo Freire correspondeu às suas expectativas?

() não () em parte () sim. Justifique:

14. Quais as maiores dificuldades e/ou desafios que o curso Roda de Leitura com Paulo Freire trouxe para você?

15. Você sabe dizer o que aconteceu com essas dificuldades e desafios ao longo do tempo?

15. Identifique alguma mudança provocada durante ou após o curso Roda de Leitura com Paulo Freire:

a) Em seu pensar: _____

b) Em seu planejar: _____

c) Em seu lecionar: _____

d) Em seu avaliar: _____

e) Outras mudanças: _____

16. Comparando com outros cursos de EJA que já realizou , como avalia o curso roda de Leitura com Paulo Freire?

() ótimo () bom () regular () ruim () péssimo

17. Você poderia citar 3 cursos que já realizou que foram tão contribuidores quanto o curso Roda de Leitura com Paulo Freire?

Muito obrigada pela valiosa contribuição,

Martha P. Scardua

QUESTIONÁRIO II

Solicito que responda ao questionário abaixo:

1. Para você o que é ser um(a) educador(a) popular?

2. Que relações você conseguiu fazer entre o Roda de Leitura com Paulo Freire e a sua organização do trabalho pedagógico?

3. Que relações você conseguiu fazer entre o curso de extensão e a sua organização do trabalho pedagógico?

4. Geralmente, que relações você consegue fazer entre um curso de formação qualquer e a sua organização do trabalho pedagógico?

5. O que deve ter ou como deve ser um curso de formação para que favoreça o estabelecimento de melhores e maiores relações entre o conteúdo do curso e a sua organização do trabalho pedagógico?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS II

CRISLENE

- Função do memorial
- Forma emergencial e simplista de resolver as questões que lhe são apresentadas: tempo, DM
- Como adquiriu domínio e segurança como educadora popular?
- Coloca a dificuldade de expressão como uma contradição, por quê?
- Timidez e insegurança na escola quando criança e repercussões hoje
- Análise da relação de não autoria com a escrita
- Por que infância incompleta?
- Relação morte do pai X desobediência
- Pouca aproximação e imersão em seu processo de conhecer, ausência de relações entre as suas experiências e o conhecimento
- Diferença entre língua escrita e oral
- Tempo X rotina X planejamento na sala de aula
- Curso de extensão X reflexão coletiva da prática: por que não relacionou um ao outro?
- Intervenções positivas junto aos alunos na sala de aula – favorece a aproximação do aluno com o conhecimento
- Análise do perfil por mim sistematizado de sua atuação pedagógica
- Análise da minha sistematização a partir do retrato feito de sua evolução como educadora durante o processo de formação

ELAINE

- Como desenvolveu o hábito de colecionar mensagens, pensamentos?
- Fundação Bradesco: Como você acha que desenvolveu sua autoria na escola?
- Escola e leitura – “escola tem acervo maravilhoso de árvores X base militar
- Leitura e tempo, tempo e planejamento
- Quais são seus pontos fortes na escola, só apontou pontos fracos
- “É a primeira vez que faço a brincadeira, se algo sair diferente, a culpa é da turma.”
- Alfabeto disposto em sala de aula da direita para a esquerda, por que inverteu a ordem?
- Boa intervenção sobre dialeto
- A realização de dinâmicas de autoconhecimento significam o quê? Sua própria necessidade de auto reconhecer-se?
- Por que se comparou a Neide em relação à sua produção de pensamentos e reflexões?
- Relação com o aluno apaixonado
- Crise quanto ao seu papel de educadora
- Reprovação na escola, como significou?
- Análise do perfil por mim sistematizado de sua atuação pedagógica
- Análise da minha sistematização a partir do retrato feito de sua evolução como educadora durante o processo de formação

- Qual a diferença entre o que gostaria de ensinar e o que os alunos gostariam de aprender?
- Ver conceito de OTP
- Família, por que é complicado?
- “É a primeira vez que faço a brincadeira, se algo sair diferente, a culpa é da turma”
- O alfabeto estava disposto da direita para a esquerda na parede. Sinalizei isso pra ela e observei a mudança no dia 21/06. (06/04/05)

FRANCIJAIRO

- Ao ser convidado para a pesquisa externou 2 preocupações: “Sou muito enrolado” e que era preciso cuidado com o trato com a realidade dos Educadores Populares visto suas incompletudes... dicotomias... paradoxos... O que quis dizer com essa fala?
- Leitura coletiva do Francijairo na extensão foi muito difícil, demonstra dificuldades para ler em voz alta. Nenhum trauma? Na leitura?
- Destaque da leitura na sua aula
- Francijairo fez seu memorial todo em fotografia, ele ama fotografia, por que a opção?
- Qual a importância do trabalho do coordenador e do educador popular?
- Assumiu turma de EJA depois do Roda, falar sobre isso.
- Análise das relações de poder no Roda (feudos)
- Ver o conceito de lapso: não dar satisfação a ninguém do que faz?
- Me impressionou a escuta e a paciência de Francijairo na aula com os alunos.
- Ver sua concepção de aprendizagem
- Matemática e Zelito
- História de vida do Zelito
- Avaliação a cada aula
- Faltam conhecimentos sobre alfabetização e numeração para o trabalho didático com Zelito?
- “Me envolvo com várias coisas... (20) Conversar.
- Contradição: dificuldade de ser compreendido e facilidade de se comunicar
- Construção da identidade do educador popular
- sua crítica à escola
- Análise do perfil por mim sistematizado de sua atuação pedagógica
- Análise da minha sistematização a partir do retrato feito de sua evolução como educador durante o processo de formação

NEIDE

- Desde quando realiza registros de sua prática ?
- Suas redações de sétima série sobre a Educação, Ceilândia... eram espontâneas ou demanda da escola?
- O que significam os termos “atividade orientada para a prática” e o “olhar na prática, registro e prática em construção”?

- No que a escola foi importante para você?
- Conversar sobre a evolução/construção do pensamento de Neide em relação à escola.
- Conversar sobre os apontamentos que faz em relação à investigação da sua produção (segundo Neide):
- Falar sobre a sua monografia em grupo sobre Formação Continuada do Educador e o reflexo desta formação em sua prática educativa.
- Contradição: acredita que tem dificuldade de recolher o sentido da fala do outro no registro, quando registra super bem. Sobre seu papel de educadora, não sabe se é claro para as pessoas sua posição, quando é tão visível para nós.
- Analisar o desenho que fez sobre Formação continuada
- Acha que contribuiu com o CEPARE em termos de posição em relação ao meio ambiente, natureza...?
- Que conhecimentos teóricos e metodológicos são necessários para a prática docente?
- Qual a contribuição do curso de magistério pra você?
- Conversar sobre transposição didática e teoria X prática
- Como deve ser um curso de formação continuada
- Diferença de sua atuação na EJA e Educação Infantil
- Correria/ tempo na Educação Infantil → desorganização do trabalho pedagógico
- Não escuta das crianças quando é chamada (69)
- É chamada por Tia
- Agitação da turma → barulho → grito
- modelos prontos/ produção artística na Educação Infantil
- “Êta, menino curioso” e Paulo Freire
- Neide fica no recreio dançando com um grupo de crianças menores no pátio músicas e danças da XUXA. Não combina em nada com ela.
- Análise do perfil por mim sistematizado de sua atuação pedagógica
- Análise da minha sistematização a partir do retrato feito de sua evolução como educador durante o processo de formação

ELISÂNGELA

- Qual o papel das observadoras na aula, como vocês organizam o trabalho pedagógico?TP?
- Convênio com o Instituto Agustín Castejon. O que poderia facilitar seu trabalho pedagógico na realização de parceria com o IAC?
- Muita cópia e pouca escrita nas aulas
- Não contextualização dos temas trabalhados com um debate anterior
- Foi feito algum tipo de mapeamento ou de diagnóstico na turma para orientar o trabalho diversificado em grupos?
- Papel do CEACS hoje na sua atuação como professora
- Admiração pela escrita da Elisângela, como foi essa construção?
- Uma dificuldade que identificou em 2003 foi na elaboração de texto. Na escola também teve isso (ensino médio) ou foi uma dificuldade devido a especificidade do tema no curso?

- Percebe sua evolução em termos de aprendizagem desde que começou a participar dos cursos com a gente em 2003?
- Planejamento
- Conversar sobre transposição didática.
- Ver conceito de “hiperativa”
- Acredita mesmo que tem uma grande dificuldade de expor as idéias verbalmente? A que atribui essa dificuldade?
- Elisângela está sem turma no momento, o projeto do AC acabou e agora trabalha em outra área. Não pretende estudar?
- Leitura e escrita
- Qual sua posição diante das hipóteses que levantamos em relação à dificuldade que teve em aproximar a teoria e a prática?
 - Formação inicial? Neide, Fran, Marlu acham que não;
 - Não estar com turma durante o CE?
 - Não ter momento de coordenação, reflexão, planejamento... no CEACS?
 - Não ter esse momento também no Agustín Castejon?
- Elisângela identifica como ponto de estrangulamento: planejamento, objetivos, rotina e improvisação, mas ao contrário do que diz, Elisângela organiza muito bem suas aulas, traz o material organizado pra ser trabalhado, o que falta é coragem para arriscar talvez... iniciar o debate...sem medo... Algumas atividades que ela preparou demandaram muito tempo de organização...
- Ver conceito de rotina “Quem vai ser a próxima vítima”? “Vou tirar ponto de quem responder a resposta”. “O grupo ta suando! Foi castigo! Ué Baiano, você sabia a de todo mundo” Como é que eu vou rir do desenho de vocês em casa?” – há relação destas falas com as que você ouvia na escola?
- Elisângela não me apresentou pro grupo, pois achou que as pessoas iriam ficar mais enrustidas.
- Atividades infantis e descritivas oferecidas aos alunos.
- Elisângela dá uma explicação fonética para a regra ortográfica – conversar
- Elisângela perde oportunidade de desenvolver mais os temas que aparecem na aula.
- A turma demonstra desejo de pintar, desenhar e mostrar pro grupo X “Por que vocês detestam tanto desenhar? - por que acha que o grupo detesta desenhar?”
- A aula privilegia muito a cópia e leitura e pouca escrita. É preciso diferenciar esses dois momentos. Escrever é construir o texto. Copiar é repetir o texto. Eles não são capazes de produzir do jeito deles?
- Pergunto se Elisângela já sabe quem do grupo é capaz de escrever textos sozinhos.
- Por que o uso da letra cursiva?
- Extensão da mesma atividade por muito tempo.
- Qual era o objetivo do trabalho com a escrita dos nomes? O que foi feito nos outros grupos?
- Análise do perfil por mim sistematizado de sua atuação pedagógica
- Análise da minha sistematização a partir do retrato feito de sua evolução como educador durante o processo de formação
- Análise das relações de poder no *Roda*

LEDA

- Ser chamada por Tia
- Qual a diferença essencial entre o trabalho com os adultos e com as crianças?
- A que atribui a diferença de atuação em um e outro espaço?
- Qual é a importância do papel da coordenadora para a professora?
- Conversar sobre o conceito de OTP
- Trabalho com o jornal
- Preocupação de Leda em fazer intervenções pontuais
- Socialização das produções no grupo
- Conversar sobre transposição didática
- Contabilidade: contar ovos, pedrinhas, aula de comércio na escola
- Conversar sobre a falta de livro didático e o que viveu na infância
- Conquista de autoria no Roda
- Conversar sobre o conceito Déficit de atenção
- Conversar sobre o exercício de autoridade
- Escola x autoria
- Análise do perfil por mim sistematizado de sua atuação pedagógica
- Análise da minha sistematização a partir do retrato feito de sua evolução como educador durante o processo de formação
- Análise das relações de poder no Roda
- Menina medrosa

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM RICARDO MARIZ

- Contribuições e desafios do *Roda* para as educadoras populares
- Sugestões feitas ao *Roda*
- Como você percebeu as relações entre as entidades durante o curso?
- Quais as suas expectativas como assessor em relação ao processo de construção de conhecimento das educadoras populares?
- O que acha que foi mais importante para elas durante o curso?
- Qual foi o ponto forte e o ponto fraco do *Roda*?
- Você soube da morte do pai da Marly durante o *Roda*? E as conseqüências disso...
- Como você acha que o *Roda* pode ter contribuído para a participação oral das educadoras populares?
- Em relação aos artigos produzidos pelas educadoras populares, o que tem a dizer?
- Que estratégias podemos criar para cumprir com a promessa da AEC de publicar tais artigos?
- Você chegou a tomar conhecimento sobre certa disputa de poder durante a apresentação dos seminários?