



Vilmar Alves Pereira
José Roberto de Lima Dias
Bruna Telmo Alvarenga
Organizadores

Educação popular

e a pedagogia da contramarcha

Uma homenagem a Gomerindo Ghiggi



Edição
Fac-similar

Amilton de Moura Figueiredo, Balduino Antonio Andreola
Camila da Rosa Parigi, Celso Ilgo Henz, Danilo R. Streck
Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro, Gomerindo Ghiggi
Humberto Calloni, Jaime José Zifkaski
Júlia Guimarães Neves, Leonardo Dorneles Gonçalves
Mariza Rodrigues, Paola Reyer Marques
Roberta Pereira, Thiago Ingrassia Pereira
Valdo Barcelos, Veridiana Gomes Caseira
Vinícius Lima Lousada

méritos
editora

Educação popular
e a pedagogia da contramarcha

Uma homenagem a Gomercindo Ghiggi

**Conselho Editorial de Ciências Humanas Méritos Editora
(2013-2014)**

Alessandro Batistella

Doutorando em História (UFRGS) / prof. na UPF / Brasil

Arisa Araújo da Luz

Doutora em Educação (Unisinos) / profa. na UERGS / Brasil

Elio Masferrer Kan

Doctor en Antropología (ENAH) / prof. en la Escuela Nacional de Antropología e Historia / México

Elzbieta Budakowska

Doctor of Sociology (University of Warsaw) / profa. in the same institution / Poland

Gerson Wasen Fraga

Doutor em História (UFRGS) / prof. na Universidade Federal da Fronteira Sul / Brasil

Gizele Zanotto

Doutora em História (UFSC) / profa. na UPF / Brasil

Gilmar Mantovani Maroso

Doutor em História (PUCRS) / prof. na Universidade Luterana do Brasil

Jaime Giolo

Ph.D. em Educação Superior Brasileira (Unicamp) / prof. na Univ. Federal da Fronteira Sul / Brasil

João Carlos Tedesco

Ph.D. em Ciências Sociais (Università degli Studi di Milano) / prof. na UPF / Brasil

Luiz Carlos Tau Golin

Ph.D. em História (Universidade de Lisboa) / prof. na UPF / Brasil

Nadir Antonio Pichler

Doutor em Filosofia (PUCRS) / prof. na UPF / Brasil

Thaís Janaina Wenczenovicz

Ph.D. em História (UFRGS e Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoameryka) / profa. na UERGS / Brasil

Valentina Ayrolo

Doctora en Historia (Univ. Paris I, Panthéon-Sorbonne) / profa. en la Univ. Nac. de Mar del Plata / Argentina

Vilmar Alves Pereira
José Roberto de Lima Dias
Bruna Telmo Alvarenga
Organizadores



*Edição
Fac-similar*

Educação popular ***e a pedagogia da contramarcha***

Uma homenagem a Gomercindo Ghiggi

Passo Fundo
2013

méritos
editora

2013 - Versão livro em papel
2023 - Versão fac-similar em ebook/PDF

© Livraria e Editora Méritos Ltda.
Rua do Retiro, 846
Passo Fundo - RS
CEP 99074-260
Página na internet: www.meritos.com.br
E-mail: sac@meritos.com.br

Charles Pimentel da Silva
Editor

Jenifer B. Hahn
Auxiliar de provas

Léo Hélio Dellazzari
Revisor de português

❖ Importante: As opiniões expressas neste livro, que não sejam as escritas pelos organizadores em seus capítulos, não representam ideias destes. Cabe, assim, a cada autor a responsabilidade por seus escritos.

❖ Todos os direitos reservados e protegidos pela lei nº 9.610 de 19/02/1998. Partes deste livro podem ser reproduzidas desde que citados o título da obra, o(s) autor(es), a editora e os demais elementos de referência bibliográfica, conforme as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

E24 Educação popular e a pedagogia da contramarcha: uma homenagem a Gomerindo Ghiggi / organizado por Vilmar Alves Pereira, José Roberto de Lima Dias, Bruna Telmo Alvarenga. - Passo Fundo: Méritos, 2013. - 248 p.

1. Pedagogia 2. Educação popular 3. Educação profissional - Tecnológica I. Pereira, Vilmar Alves (Org.), II. Dias, José Roberto de Lima (Org.) III. Alvarenga, Bruna Telmo (Org.)

CDU: 37

Catálogo na fonte: bibliotecária Marisa Miguellis CRB10/1241

2013 - Versão livro em papel - ISBN: 978-85-8200-028-1

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

<i>Vilmar Alves Pereira, José Roberto de Lima Dias, Bruna Têlmo Alvarenga</i>	13
---	----

CARTA-PREFÁCIO: DIÁLOGOS E PARCERIAS COM GOMERCINDO GHIGGI

<i>Balduino A. Andreola, Danilo R. Streck</i>	21
---	----

OS ORGANIZADORES.....	35
-----------------------	----

O HOMENAGEADO.....	36
--------------------	----

CAPÍTULO I – A CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA DAS MARCHAS PARA A RETOMADA DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: (OU) AS (IM)POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA

<i>Gomercindo Ghiggi</i>	37
--------------------------------	----

A constituição da pedagogia das marchas.....	37
--	----

Caminhando à constituição da pedagogia das marchas (ou da contramarcha?).....	42
--	----

Referências.....	44
------------------	----

CAPÍTULO II – A PEDAGOGIA DAS MARCHAS E A EDUCAÇÃO POPULAR: LUTAS E ESPERANÇAS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

<i>Jaime José Zitkoski</i>	47
Introdução	47
A pedagogia das marchas: origem e inspirações teóricas....	48
Uma pedagogia da “luta política”, na perspectiva freireana.....	51
O resgate do “sentido amplo” da educação, enquanto humanização.....	55
Considerações finais	59
Referências	60

CAPÍTULO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: DIÁLOGOS POR UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

<i>Celso Ilgo Henz, Camila da Rosa Parigi, Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro</i>	63
Iniciando o diálogo: palavras ao Gomerindo	63
EJA: Políticas públicas e a realidade na escola e na formação de professores.....	66
Práticas pedagógicas horizontais e dialógicas na EJA.....	70
Auto/trans/formação permanente de professores: possibilidades de mudanças pelos diálogos em construção?	75
Ensinar-aprender com os sujeitos da EJA	79
Para prosseguir o diálogo.....	81
Referências	83

CAPÍTULO IV – O DESAFIO E A NECESSIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E POPULAR

<i>Thiago Ingrassia Pereira</i>	85
Primeiras palavras.....	85
Refletindo sobre o público e o popular	87
A universidade popular como inédito-viável.....	92
Considerações finais.....	96
Referências.....	98

CAPÍTULO V – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO CONTRAMARCHA

<i>Vinicius Lima Lousada, Amilton de Moura Figueiredo</i>	101
O contexto do texto.....	101
A marcha pela educação profissional e tecnológica no Brasil nos anos 90.....	103
A educação profissional tecnológica emancipatória como contramarcha	108
Por fim: pensar a EPT para além do capital	116
Referências	118

CAPÍTULO VI – DIMENSÕES ANTROPOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS DA OPRESSÃO

<i>Balduino Antonio Andreola</i>	121
Dimensões antropológicas da opressão.....	122
Dimensões ontológicas da opressão.....	126
Referências.....	131

CAPÍTULO VII – PAULO FREIRE: UM EDUCADOR DOS TRÓPICOS

<i>Valdo Barcelos</i>	133
Primeiras palavras.....	133
Paulo Freire e uma educação solidária nos trópicos.....	144
Referências.....	148

CAPÍTULO VIII – PAULO FREIRE E EDGAR MORIN: UM DIÁLOGO SOLIDÁRIO E A PESQUISA SOCIAL QUALITATIVA

<i>Humberto Calloni</i>	149
Primeiras palavras.....	149
Breve noção sobre a complexidade.....	152
A complexidade presume um pensamento complexo.....	154
A questão social e a complexidade.....	157
Ética e a triunidade humana.....	160
Ética e qualidade social de vida.....	163
Referências.....	167

CAPÍTULO IX – A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA ENQUANTO CONTRAMARCHA: A EXPERIÊNCIA DE UM CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR

<i>Júlia Guimarães Neves, Leonardo Dorneles Gonçalves</i>	169
Primeiras palavras.....	169
Traços contextuais das ações em educação popular.....	171
A dimensão formadora do trabalho com as narrativas de vida.....	175
A constituição de grupo e a concretização dos sonhos possíveis.....	178

A abordagem (auto)biográfica enquanto contramarcha.....	181
Considerações finais	182
Referências.....	184
CAPÍTULO X – A CONTRAMARCHA DE UMA PETIANA CONEXISTA EM UM PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR	
<i>Paola Reyer Marques, Bruna Telmo Alvarenga, Vilmar Alves Pereira</i>	187
Introdução	187
Concepções acerca da educação popular	189
Potenciais de mudanças na educação popular	192
Uma breve contextualização sobre as marchas, contramarchas e a relação com os cursos pré-universitários	195
Conhecendo o Pré-Universitário Ousadia Popular	199
Atuação como petiana: conexões de saberes.....	201
Considerações finais	203
Referências.....	205
CAPÍTULO XI – DESAFIOS E LIMITES ENTRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL LICENCIADO	
<i>Mariza Rodrigues, Roberta Pereira, Vilmar Pereira</i>	207
Introdução	207
Conhecendo as diretrizes curriculares nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia	210
Relato da autora/educanda inserida em um curso de pedagogia.....	220

A percepção dos educandos sobre a petiana no curso pré-universitário.....	223
Considerações finais.....	225
Referências.....	227

CAPÍTULO XII – A EDUCAÇÃO POPULAR E OS DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA APROXIMAÇÃO À PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E UMA AFIRMAÇÃO DE CONTRAMARCHA

<i>Veridiana Gomes Caseira, José Roberto de Lima Dias, Leonardo Dorneles Gonçalves</i>	229
Introdução	229
O contexto da Ilha dos Marinheiros em Rio Grande/RS....	232
Entre o cotidiano do educador popular e alguns saberes da “Pedagogia da autonomia”, de Freire.....	233
Entendendo a contramarcha.....	240
A contramarcha em nossa prática educativa	240
Considerações finais.....	244
Referências.....	245

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação e compromisso que assumimos esta nobre tarefa de apresentar a obra que segue. Isso porque nela há algo especial: os aspectos afetivos precedem os demais, ou seja, este é o caso em que amigos se solidarizam em escrever suas temáticas a partir do exemplo e das provocações despertadas por um grande educador popular. Assim, surgiu a ideia da construção coletiva de *Educação popular e a pedagogia da contramarcha: Uma homenagem a Gomerindo Ghiggi*. Emerge de uma escuta desse nosso amigo e pesquisador em comum. Em épocas em que correntes advogam a favor da intensificação do chamado “presenteísmo”, do esquecimento do passado e do pessimismo e da desesperança em relação a perspectivas futuras e a qualquer horizonte possível, esse coletivo de autores toma como desafio apresentar, em seus contextos de atuação, reflexões oriundas de suas crenças epistemológicas, políticas, éticas e estéticas e, acima de tudo, pedagógicas. Esses autores denominaram tais questões de “contramarcha”, essa provocada pela leitura e discussão de Ghiggi sobre a proposição de uma pedagogia da contramarcha, a partir da compreensão de Freire a respeito das marchas.

Reforçando a premissa de que nos constituímos como seres históricos, a obra é prefaciada por dois amigos que participaram e participam da trajetória formativa de Gomercindo. Dessa maneira, somos brindados, estética e eticamente, pela *Carta-prefácio* de Balduino A. Andreola e Danilo R. Streck. Ambos destacam aspectos que reforçam a perspectiva dialógica assumida por Ghiggi nos diferentes espaços por onde transita, principalmente, no contexto das edições do Fórum de Leituras Paulo Freire.

A constituição da pedagogia das marchas para a retomada da pedagogia da autonomia: (ou) as (im)possibilidades da educação popular na escola, de Gomercindo Ghiggi, é o texto que segue como orientador das discussões vindouras. Ele situa Freire, quando conclama o movimento dialético das marchas, e nos desafia a pensar a educação para além do seguimento dos trilhos que nos levam a “endereçamentos certos”.

Não se furtando do compromisso de apresentar a sua contramarcha, em *A pedagogia das marchas e a educação popular: lutas e esperanças no contexto latino-americano*, Jaime José Zitkoski apresenta um panorama da discussão, remetendo-nos às origens da educação popular na América Latina, enquanto paradigma pedagógico que emerge das lutas populares por emancipação social. O autor também procura aproximar essa discussão dos contextos atuais, sugerindo maneiras concretas de enfrentamento da dominação imposta pelas elites.

Além de reforçar os laços afetivos e trabalhos comuns, o texto *Práticas pedagógicas e formação de professores da EJA: diálogos por uma educação para além da escola*, de Celso Ilgo Henz, Camila da Rosa Parigi e Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro, denuncia o pouco investimento na formação de professores e

sugere que repensemos o direito à educação, que foi negado à população de jovens e adultos em nosso país. No movimento dessa contramarcha, os autores apontam para a necessidade de focar e (re)significar os conteúdos, a maneira de sentir/pensar/agir na escola, na sociedade, no mundo; e para a possibilidade de que cada um, em seu contexto, comece a fazer a sua própria diferença, principalmente na e com a EJA.

O desafio e a necessidade da construção de uma universidade pública e popular são apresentados na contramarcha de Thiago Ingrassia Pereira. Esse belo texto, além de situar o papel assumido historicamente pela universidade brasileira, em favor de uma cultura de elite, apresenta como sugestão o movimento à construção de uma universidade popular que, a partir da concepção freireana de inédito viável, está situada num outro lugar. Assim, discute os limites e possibilidades no contexto da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Em *A educação profissional e tecnológica como contramarcha*, Vinícius Lima Lousada e Amilton de Moura Figueiredo fazem uma reflexão a respeito da marcha pela educação levada a cabo em nosso país nas últimas décadas, particularmente, a partir do caso da expansão da Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com o advento do Governo Lula. Para tanto, propõe-se a estabelecer uma análise dialética de algumas possibilidades emancipatórias da EPT – no sentido de inserção cidadã no mundo do trabalho, formação humana e politécnica – e do desafio inerente de suas contradições, em razão do contexto onde o seu projeto se desdobra.

Recentemente, em Santa Maria, Gaudêncio Frigotto sugeriu que pensássemos sobre a pedagogia do opressor. Nesse sentido, Balduino Andreola, educador popular e amigo de

Ghiggi, apresenta-nos *Dimensões antropológicas e ontológicas da opressão*. Trata-se um trabalho valioso, que não se contenta apenas em indicar as referidas dimensões, mas em apontar as perspectivas de esperança, libertação e utopia em Freire, mesmo considerando que as situações, cada vez mais numerosas e cruéis de opressão, revelam ainda estarmos longe das soluções.

Valdo Bacelos homenageia Gomerindo com o texto *Paulo Freire: um educador dos trópicos*, com a proposição de que reflitamos sobre a educação brasileira numa perspectiva intercultural. Para isso, traz representantes do pensamento educacional brasileiro, como, Paulo Freire (1921-1997), aquele que se considera talvez o único exemplo de antropofagia na educação brasileira.

O trabalho de Humberto Calloni encerra essa primeira parte de autores que homenageiam Ghiggi. Mesmo considerando ser uma tarefa ousada, o autor propõe uma aproximação em seu texto *Paulo Freire e Edgar Morin: um diálogo solidário e a pesquisa social qualitativa*. Calloni sinaliza a tese de que, entre esses dois grandes pensadores, existe a presença de um sintomático horizonte hermenêutico solidário, quando se pretende acentuar o processo de leitura do real, consubstancializado, tanto no enfoque dinâmico com que a realidade é tecida – suas múltiplas dimensões –, quanto no enfoque particularmente humanístico da complexidade do humano, enquanto sujeito e, ao mesmo tempo, objeto do conhecimento.

A segunda parte desta obra é composta por textos de educadores(as) populares vinculados ao grupo “PET Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos da FURG” e construídos coletivamente pelo grupo e pela equipe de orientação. O objetivo foi relatar experiências educativas de

jovens comprometidos com a construção de uma sociedade que se propõe resistir às investidas do capital, na privatização do processo de produção do conhecimento, pois acreditam que a educação emancipatória dos sujeitos só é possível quando efetivamente se promove a igualdade e a justiça social. Suas práticas educativas estão inseridas no movimento das contramarchas, afinal, todos se constituem pesquisadores enquanto vivenciam a experiência formativa de educadores populares. Exemplo disso é a reflexão de Júlia Neves e Leonardo Gonçalves, ao escreverem sobre *A abordagem (auto)biográfica enquanto contramarcha: a experiência de um curso pré-universitário popular*. Os autores procuram refletir suas práticas ao entenderem que, no contexto dos cursos pré-universitários populares, é possível “construir coletivamente conhecimentos e aprendizagens”.

Na sequência dos autores petianos, que deixam suas impressões nas páginas desta obra, está Paola Reyer Marques e Bruna Telmo Alvarenga, orientadas pelo professor Vilmar Alves Pereira. Basicamente, elas trazem observações sobre suas práxis, no contexto do curso em que estão inseridas. No texto *A contramarcha de uma petiana conexas em um pré-universitário popular*, emergem interrogações sobre quais mudanças ocorreram no curso pré-vestibular a partir de suas atuações como bolsistas comprometidas com a educação popular.

Outro grupo de educadores populares engajados com a construção coletiva de um projeto social de conhecimento é composto por Mariza Rodrigues e Roberta Pereira, também orientadas pelo professor Vilmar Pereira. Em *Desafios e limites entre as diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia e a formação do licenciando em pedagogia*, deixam registrados nesse livro a necessidade de se (re)pensar os processos pedagógicos

que tratam da formação do profissional da pedagogia, enquanto possibilidades de atuação na educação popular.

Encerrando a coletânea de textos desta obra – que aponta as diversas formas de construir contramarchas e que homenageia o educador Gomercingo Ghiggi –, situamos a educadora petiana Veridiana Gomes Caseira, orientada por Leonardo Dorneles Gonçalves e José Roberto de Lima Dias. Ela nos brinda, em *A educação popular e os desafios à prática pedagógica: uma aproximação com a pedagogia da autonomia e uma afirmação de contra marcha*, a análise que faz sobre as implicações das propostas da educação popular no contexto do Projeto Educação para Pescadores, trabalho comprometido com a Educação de Jovens e Adultos – EJA. A autora busca, ainda, entender como as obras de Freire a levaram a constituir-se em uma educadora comprometida com o movimento das marchas e contramarchas.

Não poderíamos encerrar esta apresentação sem relembrar algumas frases de um grande educador popular, que tinha grande admiração e respeito pelo nosso homenageado Gomercindo. Trata-se do eterno amigo Nilton Bueno Fischer que, de onde se encontra, deve estar vibrando por ti, Gomercindo. Vejamos o que ele afirma sobre no prefácio da obra *Pedagogia da autoridade a serviço da liberdade*:

Entre tantos trabalhos publicados sobre o tema; entre inúmeros eventos sobre formação de professores; entre iniciativas e políticas públicas de todas as esferas de poder, a contribuição de Gomercindo não se institui pelos modismos tanto da academia como das exclusivas formas denunciadas! Estamos diante de um raríssimo caso de texto *desacomodador* que clama pela amorosidade exigente, pela definição do profissional da educação assumir-se como educador, como mestre!

É isso mesmo, ele já havia percebido o valor que tu, Gomercindo, tens para a educação popular. Em outra parte ele acena para outras virtudes, ao dizer que:

estamos diante de um autor que fala das suas incompletudes, de suas certezas na dúvida e de sua constante atitude *receptiva* para acolher o outro, seja na forma das diversidades culturais, sociais, econômicas, religiosas, mas também acolher o contraditório ao seu argumento. Nada melhor que isso significa o diálogo freiriano, intenso!”

E o reconhecimento não para por aí:

Gomercindo tem o mérito indiscutível de aproximar os ensinamentos dos clássicos, através de seu jeito de conectar parte e todo, individual e coletivo, sujeitos concretos e estruturas, contemporaneidade e tempos históricos, passado e presente.

Dessa forma, o grupo PET – Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, da FURG –, através desta obra, quer agradecer pela valiosa contribuição que o professor doutor Gomercindo Ghiggi tem dado à educação popular e, principalmente, pelas inúmeras aprendizagens coletivas que temos tido com esse educador.

Outono de 2013.

Vilmar Alves Pereira
José Roberto de Lima Dias
Bruna Telmo Alvarenga

Organizadores

CARTA-PREFÁCIO: DIÁLOGOS E PARCERIAS COM GOMERCINDO GHIGGI

Balduino – Caro amigo e colega Gomercindo. Nós três: tu, o Danilo Streck e eu (Balduino Andreola), estamos indo e vindo, juntos, em diferentes formas de diálogo e parcerias já há muito tempo. Recordo da gente no contexto do Fórum Paulo Freire, há quinze anos... e mais formalmente, de uma mesa redonda em um seminário em Santa Maria... lembro até de muitos outros eventos e papos ocasionais. Eu não ia dizer, mas lembrei que, no século passado, ou melhor, no milênio passado, nós três tínhamos começado a redigir um livro, solicitado por Antonio J. Severino. Era para a Coleção Educação e Conhecimento da Vozes. Quem parou, acho que fui eu, e até sei o porquê. Agora, o Danilo e eu fomos convidados a prefaciar um livro em tua homenagem, sendo organizado por colegas da FURG, com a participação de amigos teus e nossos, de várias universidades. Combinei com o Danilo que nosso prefácio fosse dialogado, à maneira como Freire sempre amava dialogar, mesmo através de numerosos livros escritos em coautoria. O Danilo propôs que eu começasse.

Além de nossos diálogos a três, ou *triálogos*, se vale o neologismo, lembro agora de muitos outros, na UFRGS, em nossos seminários de doutorado, ou em sessões de orientação,

prolongados depois nos meus prazerosos quatro anos como visitante no Mestrado da FAE/UFPEL. Ao pensar este início de conversa, fui buscar o significado etimológico de *prefácio*. E o dicionário latino sabiamente explica: *Praefactio, -onis*: de “prae” (antes) e “fari” (falar). Trata-se do prelúdio, do preâmbulo, do exórdio de uma fala, de um discurso, no nosso caso, de um livro. Em geral, é o que se lê antes do conteúdo do mesmo. Aqui, nosso prefácio teve que ser escrito antes da obra pronta, o que o tornou mais difícil de preparar.

Neste início de conversa, Gomercindo, vou te “jogar na fogueira”, como tu me jogaste, há uns nove anos, naquela tertúlia de amigos, lá na FACED/UFRGS, de que participaram, além de nós dois, o Celso Ilgo Henz, o Humberto Calloni, o Felipe Gustsack, o Fábio da Purificação de Bastos e o saudoso José Fernando Kieling. Depois de lembrar de uma história que, segundo disseste, havias aprendido comigo, foste “ler o livro do Brandão, *O menino que lia mundo*, falando de Paulo Freire”. Prosseguindo, então, disseste:

Eu acabo me lendo nessa história, e aí eu queria te jogar na fogueira. Do agricultor *inculto* para uma mistificação quase tipológica do colono: o colono de outrora, na cidade, visto como inculto, incapaz, retrógrado, portador da barbárie na civilização. Logo adiante, parece-me que surge um novo jeito de olhar o colono, idealizando a sua vida; todos querem viver uma vida de colono, ou, pelo menos, viver a natureza, companhia cotidiana do colono. Após, surge uma terceira *olhada* sobre o colono: *a compaixão*, produzida pela dita civilização. Então, a pergunta poderia ser um pouco esta: [Gomercindo, *indagou*] “Tu te reconheces no mundo, com as tuas origens de agricultor, *grosso*, que não sabe falar o português direito, que vivia a cultura do silêncio, da vergonha, do medo em relação ao mundo culto, o mundo da cidade? Como isso aconteceu na tua vida?”

“Como isso aconteceu na tua vida?” Aquela tua pergunta, Gomercindo, mexeu muito comigo, tanto que a resposta em que me delonguei, resultou em quase quatro páginas e meia de um livro. E tu a formulaste porque ela tinha muito a ver também com tua experiência de vida, com tua trajetória de coloninho do interior, sequestrado do aconchego afetuoso de uma família, de um contexto rural, para o exílio prematuro da cidade grande, numa vocação provisória (ou aparente, talvez), mas que abriu o caminho para uma vocação abraçada com todas as energias, com todo o dinamismo do sonho utópico, não idealista, de lutar por um mundo menos desigual, mais belo, fraterno e solidário.

Gomercindo, gostaria de escrever-te, com o Danilo, esta carta-prefácio depois de ler o livro já escrito, como fiz ao prefaciá-lo aquele que organizaste junto de Ana Lúcia S. de Freitas e de Márcia H. K Cavalcante. Assim mesmo, compreendo, emocionado, o espírito com que esta obra foi pensada e escrita. No e-mail que me enviou o professor Vilmar Alves Pereira, li o seguinte:

O grupo PET – Conexões e Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos da FURG estará, em 2013, prestando uma homenagem a um grande amigo e colaborador do campo da educação popular: trata-se do nosso amigo professor Gomercindo Ghiggi. Nesse sentido, pensamos em lançar uma obra cuja temática central é a educação popular e a pedagogia da *contramarcha*.

Nós sabemos muito bem que as *contramarchas*, historicamente, são muito mais difíceis e desafiadoras do que as *marchas*, mas sabemos também que, em nossas opções e em nossa prática pedagógico-política de cada dia, estamos juntos, participando de uma multidão de muitos milhares de educadores populares e de muitos milhões de sujeitos históricos, unidos pela crença de que vale a pena lutar por um novo projeto de sociedade.

Porém, antes de rememorar outros momentos, de tuas e nossas marchas e contramarchas, faço um intervalo de silêncio, porque o Danilo tem outros momentos e outras parcerias contigo a lembrar aqui.

Danilo – “Meu jovem”, é assim que costumamos iniciar tuas cartas e, por isso, confesso que sinto um misto de constrangimento e vaidade. Constrangimento, porque as marcas do tempo se fazem sentir no corpo da gente e nas memórias que, às vezes, remetem ao “era uma vez”. Vaidade, porque, afinal, há outras dimensões de juventude que podemos cultivar ao longo da vida, como continuar fazendo perguntas e buscando respostas, inventando marchas e contramarchas. Então, “meu/nosso jovem”, é essa juventude que queremos celebrar contigo!

Em se tratando de um prefácio para um livro cujos capítulos ainda não conhecíamos, tivemos o desafio de introduzir os leitores e as leitoras deste livro a textos que, possivelmente, ainda estivessem sendo redigidos, enquanto desenvolvíamos este diálogo. Recuperando a reflexão sobre o *falar antes*, estávamos literalmente diante de pré-textos. O livro todo é um *pretexto* para falar de duas coisas, conforme as orientações repassadas aos autores convidados. Por um lado, é uma forma de recuperar memórias, que muitos de nós trazemos de tua companhia, e possivelmente ninguém melhor que teu ex-orientador (e possivelmente sempre orientador) Balduíno Andreola. Além de ser dotado de uma invejável e aguçada capacidade de lembrar detalhes, o Balduíno é um grande contador de *causas*. Muitos deles, decerto, vão aparecer aqui para mostrar parte da faceta que te torna uma pessoa querida por tanta gente. Se tens inimigos, imagino que fique por conta deles, porque nunca ouvi referência a isso de tua boca.

Havia, porém, outro lado que deveria compor este livro e que é uma espécie de registro das esperanças que nos movem.

Paulo, o apóstolo, disse em algum lugar que, nós, cristãos, estamos desafiados a dar conta da esperança que existe em nós, o que não é nada mais e nada menos do que o desafio de testemunhar a boa nova, o evangelho. O outro Paulo, o educador ecumênico, fala do professor como testemunha do *ensinar-aprender*. Imagino que alunos teus farão essa parte melhor que nós, mas podes ter certeza de que, quem anda em tua companhia, aprende um *bocado* de coisas boas.

Essas aprendizagens estariam ligadas, assim entendi a proposta, com as marchas, um conceito de Paulo Freire que tomaste como uma bandeira de reflexão. Retomei esse diálogo num momento (histórico!) em que o país literalmente se encheu de marchas, como profeticamente Paulo Freire anunciou em sua última entrevista à TV PUC, referindo-se aos sem-terra que, então, marchavam em direção a Brasília. “Quero ver o país cheio de marchas!” Compartilhaste a intuição de Paulo Freire de que as mudanças viriam com o movimento da sociedade, como vimos tantas vezes. E esses movimentos e marchas têm algo de imprevisível, tanto que a maioria dos analistas políticos se mostrou surpresa com as vozes que, derrepente, compuseram uma sinfonia de protestos, de perguntas e de propostas do norte ao sul do país.

Introduzo, aqui, a reflexão de um companheiro nosso, Vinicius Lousada, falando das marchas nesses dias e lembrando Paulo Freire:

Multidões se articulam pelas redes sociais e se aglutinam em marchas pela decência e reforma política, pelo respeito aos trabalhadores, pela saúde, trabalho, moradia, segurança e educação de qualidade para todos e todas. Eles e elas marcham pela dignidade com que o povo merece ser tratado, onde os interesses do bem-comum devem estar acima do egotismo de alguns setores da classe dirigente. Muitas são as bandeiras, as

intencionalidades que convergem na defesa da ética no trato da coisa pública e da renovação na práxis política.

Muitas marchas se fizeram numa – em diversas cidades – que parece transcender o sectarismo partidário e o seu recado se constitui em um grande basta (!) aos abusos perpetrados pela corrupção e o jogo de interesses que historicamente se firmaram na organização política de nosso país. Enfim, vimos as pessoas organizadas em ações coletivas, onde o povo disse a sua palavra, clamando à classe dirigente, nas diferentes esferas de gestão pública, a edificação da boa política, firmada na ética a favor das gentes, da vida, da retidão na vida pública (*Jornal Agora*, 26.6.2013).

Vale lembrar aqui que os últimos fóruns de estudos, *Leituras de Paulo Freire*, tiveram marchas em sua programação. E lá estavas, Gomercindo.

Balduino – Retomando nosso papo, Gomercindo, intercalado ao diálogo do Danilo, relembro um detalhe muito importante, quanto às origens do nosso Fórum Paulo Freire. Foi lá na FAE/UFPel, no período em que fui professor visitante. Um dia tu e um aluno do mestrado deram-me uma sugestão nesse sentido: “Baldô, tu já falaste várias vezes da ideia de criarmos um Fórum de estudos e diálogos em torno da obra de Freire. Por que não mandas uma carta para as faculdades de Educação e aos PPG/EDU, propondo uma reunião para discutirmos esta possibilidade?” Muitas cartas foram enviadas com o apoio do Augusto Deon, da AESUFOPE, hoje presidente do Conselho Estadual de Educação. Ele nos conseguiu os endereços e enviou as cartas. Depois, veio-me o convite para participar como palestrante do Congresso Internacional Paulo Freire, promovido pela Unisinos. Então, mandei outra carta, propondo que, em lugar de um encontro paralelo, fôssemos para o Congresso da Unisinos. E, lá, a comissão organizadora,

coordenada por Danilo Streck, reservou um horário para uma sessão, presidida pelo então coordenador do PPG/EDU da Unisinos, o professor Ático Chassot, na qual foi discutido e aprovado o Fórum Paulo Freire, que, a propósito, neste ano, vai realizar sua 15ª Sessão Anual, na FACCAT de Taquara.

Gomercindo, sem enfeites de retórica ou falsos louvores, lembro, com emoção, que tu foste um dos participantes mais assíduos, desde as origens, e uma referência muito importante ao Fórum, por tua liderança apaixonada, carismática e, ao mesmo tempo, desprendida. Parece-me que nunca faltaste. Eu não pude participar de dois eventos, por motivo de doença na família, um em Alegrete, e outro em Passo Fundo.

O que mais me alegra de nossos fóruns são *quatro características*. *A primeira delas*, a estrutura e a dinâmica coletivas. O Fórum foi uma criação coletiva e continua sendo construído coletivamente, com total autonomia e criatividade extraordinária da comissão coordenadora de cada sessão anual. Ninguém é dono do projeto e ninguém se sente a estrela maior. Somos uma constelação fraterna e solidária, e, por que não dizer, em clima de muito bom humor. *A segunda qualidade* a salientar é a itinerância. E nisso há uma feliz variedade de instituições que se ofereceram e continuam se oferecendo para sediá-lo. Dei-me a satisfação de listá-las. Foram cinco universidades federais, cinco comunitárias, quatro confessionais e uma estadual. As federais, por ordem cronológica: UFSM, UFPel, FURG, UFRGS e UFFS; as comunitárias: UNISC, UPF, UNIUI e URI (juntas) e FACCAT; as confessionais: UNILASALLE, EST, UNISINOS (duas vezes) e PUCRS; estadual: a UERGS. *Como terceira característica*, gostaria de enfatizar que o Fórum é realmente um espaço dialógico e democrático. Nada de elitismo, aceitando apenas trabalhos de excelência. Aceitam-se também os de iniciantes. Assim mesmo, a garantia de quali-

dade é salvaguardada, enquanto os participantes estão ligados a instituições e grupos de pesquisa. Além disso, temos os pré-fóruns e outras promoções. Dessa forma, as experiências e as aprendizagens vão acontecendo contínua e progressivamente. Por fim, não poderia esquecer de uma *quarta característica*, a da extrema criatividade. Não vivemos repetindo Paulo Freire. Como ele sempre quis, sua proposta veio sendo recriada, de inúmeras formas, a partir de diferentes contextos e das mais variadas experiências. Freire, então, veio sendo recriado, inclusive, porque não fazemos dele um mito, enquanto muitos de nós o releem no diálogo com outros pensadores da educação. Enfim, das caminhadas, conquistas e aprendizagens de nosso Fórum, o Danilo tem muito mais coisas a dizer.

Danilo – Acho que os quatro pontos traduzem de forma bem importante as virtudes do nosso Fórum. Mesmo assim, sempre se encontram novos motivos para estarmos contentes com os rumos que essa iniciativa vem tomando. Vou acrescentar outros pontos que acho muito relevantes. Mas por que falar tanto do Fórum num prefácio de um livro que homenageia o Gomercindo? Primeiro, não só porque – como dito pelo Balduino – o Gomercindo está sempre presente, mas porque também foi ele que, em alguns momentos de crise, tomou a frente e não permitiu que os organizadores esquecessem o seu compromisso. Ele fez isso por acreditar na proposta, mesmo que isso implicasse deixar de lado outras atividades. Segundo, porque, como o leitor já terá percebido, o Gomercindo é um dos mais aplicados estudiosos de Paulo Freire e faz isso de uma forma aberta, não dogmática. E o Fórum é um espaço coletivo, com uma certa permanência, o que o diferencia de outros congressos ou seminários.

Voltando agora ao Fórum, um dos pontos que eu queria acrescentar diz respeito ao fato de integrar pessoas com formações acadêmicas e práticas muito diferentes. Lembro de um encontro quando um representante dos sem-teto falou, em Porto Alegre, sobre a linguagem dos moradores de rua. O tema era *diálogo* e vimos o quão difícil é um verdadeiro diálogo entre experiências de mundos que convivem, mas que, ao mesmo tempo, estão a uma enorme distância um do outro. Escrevo este trecho em Buenos Aires, onde participo de um Congresso Mundial de Educação Comparada, no qual Carlos Alberto Torres coordenou uma bela mesa sobre os 50 anos de Angicos. Mas tenho certeza que o que mais marcou algumas pessoas foi a presença de duas professoras gaúchas, dos MSTs, que falaram sobre sua experiência pedagógica inspirada em Paulo Freire. Procuro interpretar isso com a seguinte tese: que a pedagogia de Paulo Freire é forjada *nos* e a *partir* do movimento da sociedade na busca do *ser mais*. Desde o Movimento de Cultura Popular no Recife, passando pelos movimentos de libertação do fim da década de sessenta, até aqueles pela democratização no Brasil pós-ditadura, a pedagogia foi sendo recriada.

Outro ponto do Fórum que destaco é a possibilidade de outras formas de expressão. De repente, aparece um gaiteiro, um cantor, um poeta... E lá pelas tantas, o Balduino lembra que corporeidade não é apenas um conceito, mas uma convocação para o movimento do corpo e para o abraço.

Balduino – Neste sentido, Danilo, acho interessante lembrar que na 15ª edição do Fórum, na FACCAT, já houve uma inovação, ao serem aceitas outras formas de apresentar os trabalhos, como a música, a percussão, a poesia e a representação teatral.

Danilo – Sem esquecer as marcas que a passagem do Fórum vai deixando em diferentes universidades e cidades. O que representou a marcha dos participantes para os moradores da cidade de Taquara (RS) que, de suas lojas e sacadas, ouviam as músicas e olhavam os cartazes e bandeiras com palavras e frases que lembravam que podemos fazer mais e melhor na educação? Mas as marcas também são registradas em papel e nos meios eletrônicos. Se hoje temos dezenas ou centenas de teses e dissertações sobre Paulo Freire em nossa região, muito se deve a esse movimento que, de forma alegre e séria, introduz as pessoas na obra desse educador. Como um dos organizadores do *Dicionário Paulo Freire* – recentemente publicado em inglês como *Paulo Freire Encyclopedia* –, sempre refiro que esse trabalho só foi possível graças a uma certa massa crítica do pensamento freiriano, em boa medida formada nos fóruns.

Balduino – Na ótica de nossas conversas sobre o Fórum Paulo Freire, eu gostaria de fazer um destaque ainda. Ele não significa mitificação de Paulo Freire, nem exclusividade sobre ele, sendo que são muitos já os trabalhos apresentados em que os autores e autoras estabelecem diálogos interessantes e fecundos com outros pensadores da educação e da cultura. Aliás, o próprio Paulo sempre foi um exemplo de diálogos amplos, com muitos outros pensadores ou pensadoras e, com o mesmo respeito para com os saberes do povo simples, dialogando com todas as pessoas com quem se encontrava, ao longo de tantas caminhadas, no mundo inteiro. Das tuas experiências, Gomerindo, não posso esquecer o que me contaste, de tua participação como membro da equipe da Secretaria da Educação de Pelotas, no primeiro mandato de Bernardo de Souza como prefeito. O Jandir Zanotelli, nomeado secretário, formou sua equipe com

o pessoal da educação popular. E, com todo o idealismo da juventude, vocês colocaram no papel um projeto inspirado em Freire e o implantaram em todas as escolas da rede municipal. Para decepção de vocês, porém, a confusão foi muita. Por ocasião de uma visita de Freire, tu relataste o acontecido, ao que ele questionou: “Em lugar de levar um projeto prontinho, elaborado na Secretaria, não teria sido melhor discuti-lo com a comunidade? Em e-mail tu me confirmaste:

A discussão era essa mesma. O Paulo, no entanto, sempre era propositivo, creio. Ele dizia: é preciso discutir o projeto de educação libertadora com as pessoas da escola. Mas o contexto era mesmo: (1) anunciamos o fim do autoritarismo e a educação libertadora como nova proposta para a educação municipal; (2) houve, sim, confusões em relação à ideia de liberdade (não por pouco Paulo a chama de “licenciosidade”), além de reações contrárias de grupos que estavam nas equipes diretivas, de docentes etc. Falo de 1983 (início). Em 1985, com Paulo, em Pelotas, discutíamos as dificuldades e foi quando ele disse que o projeto novo não pode ser levado pronto às escolas, mas construído. E foi o que fizemos, mesmo antes da vinda de Paulo a Pelotas: (3) muita discussão com direções, professores, estudantes, famílias, motoristas etc.

Tudo que venho dizendo até aqui, Gomercindo, tem a ver com as “*marchas*” e “*contramarchas*”, tema central estabelecido pelos amigos que planejaram o livro em tua homenagem. E já que falei da seriedade dos trabalhos apresentados no Fórum e dos diálogos desencadeados, lembrarei de um problema que tu levantaste um dia, em nossas conversas lá na FAE/UFPel. Tu dizias de certa situação que denominaste “Paulo Freire do senso comum”, ou seja, de certa “vulgarização” do pensamento e da obra de Freire. Sei que o sentido era: todo mundo citando Freire, de maneiras deturpadas, reducionistas e superficiais. Era isso? Lembro também que estivemos discutindo, em 2005,

creio, “a banalização do tema do diálogo em Freire”, apontada pelo Fábio, no encontro da UNISC. Estou registrando estas falas não como denúncia, mas, sem dramatizações, porque acho tratar-se de problemas a serem discutidos no Fórum ou em seus desdobramentos.

Gomercindo, conforme o Danilo me pediu, coube a mim iniciar este diálogo contigo, e agora cabe a ele concluí-lo. Despeço-me, então, agradecendo aos organizadores deste livro em tua merecidíssima homenagem, a oportunidade prazerosa de associar-me à mesma, dizendo a ti que ter amigos como tu é uma bênção de Deus. Que o bom Deus retribua a ti, à tua esposa Dionísia e a teus filhos, a Marina e o Marco, o acolhimento amigo que sempre tive na casa de vocês. Aquele abraço, Gomer!

Danilo – Para ir concluindo, já que falamos tanto do Fórum, talvez pudéssemos vê-lo como uma marcha de um grupo que se encontra em torno de uma proposta ético-político-pedagógica. E um prefácio de textos que têm o Gomercindo como referência não poderia deixar de mencionar que, para ele, a ética é o eixo em torno do qual tudo se move. Nas marchas que estão acontecendo no Brasil e pelo mundo afora, princípios éticos deveriam ser não apenas um objetivo, mas uma orientação às ações. Na discussão ética, lembro três conceitos que são caros para o Gomercindo.

O primeiro deles é a ideia de *liberdade*, aquela entendida como uma possibilidade do *ser mais*, isto compreendido de uma forma não individualista. As marchas são um exercício de aprendizagem de liberdade porque existem inúmeras oportunidades de, em nome da liberdade, cometer abusos. A violência praticada por grupos que se aproveitam do anonimato da multidão são um exemplo da dificuldade dessa aprendizagem.

Liberdade implica limites impostos pela compreensão do outro como um “tu” e não como “isso”, para usar a linguagem de Martin Buber. Só aí é que o diálogo se torna possível.

Outro conceito que está na pauta de Gomercindo é o de *autoridade*, sempre contraposto ao de autoritarismo. Nas marchas, como na vida, a linha que divide a autoridade do autoritarismo, às vezes, é muito tênue e se pode ultrapassá-la a cada momento. Isso acontece quando o poder é usado de forma arbitrária, sem levar em conta a perspectiva do outro. Nesse sentido, precisamos admitir que o autoritarismo não é exclusividade da direita. Também a esquerda, frequentemente, *atropela* os meios em nome de fins considerados justos.

Finalmente, liberdade e autoridade têm a ver com outro conceito, o de *humanização*, que não é um atributo fixo de alguém, como se outros fossem irremediavelmente desumanizados. Vivemos, de fato, na tensão entre humanização e desumanização, ambas possibilidades históricas.

Gomercindo, entendo que quiseste trazer para a conversa de abertura do livro essa dimensão, porque ela faz parte da tua maneira de viver e de ser. Além dos encontros em fóruns, bancas e seminários, tive o prazer de coordenar junto contigo um projeto, “Casadinhos”, entre os PPGs de Educação da Unisinos e da UFPel. Reconheço que muito aprendi contigo e uso essa oportunidade para te agradecer. Tenho certeza de que os textos reunidos nesse livro têm origem na gratidão pelo que nos foi proporcionado nas andarilhagens contigo.

Um abraço fraterno,

Balduino A. Andreola
& Danilo R. Streck

Outono de 2013

OS ORGANIZADORES

Vilmar Alves Pereira – Doutor em Educação; professor e pesquisador no Instituto de Educação e nos programas de pós-graduação em Educação (PPGEDU/FURG) e em Educação Ambiental (PPGEA). Coordena o Programa de Auxílio ao Ingresso aos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS. Tutor do Programa de Educação Tutorial PET – Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos. Editor da *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)* da FURG. Pró-reitor de Assuntos Estudantis.

José Roberto de Lima Dias – Doutor em História, pela PUCRS; mestre em História da Literatura, pela FURG; especialista em História do Rio Grande do Sul, pela FURG; bacharel em História, pela FURG e licenciado em História, pela UNIJUÍ. Atua como professor na disciplina de Práticas na Educação de Jovens e Adultos no PARFOR do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS/Câmpus POA, no curso de Licenciatura em Pedagogia. É educador no Núcleo Educacional Popular Quinta Superação, da cidade do Rio Grande; colaborador do PET Conexões de saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos e colaborador do projeto Cirandar: Rodas de Investigação desde a Escola.

Bruna Telmo Alvarenga – Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena e aluna “especial” no Mestrado em Educação (2013), pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Faz especialização em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Educação Especial e Educação Inclusiva no Centro Universitário Uninter. É colaboradora do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) e do Programa de Educação Tutorial (PET- Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, onde também atuou, como bolsista por três anos).

○ HOMENAGEADO

Gomercindo Ghiggi – Doutor em Educação pela UFRGS; mestre em Antropologia Filosófica, pela PUCRS; graduado em Filosofia, pela UCPel; especialista em Pesquisa Educacional, pela PUCRS; em Fenomenologia da Educação, pela UFPEL e em Filosofia da Educação, pela UPF. Foi diretor da Faculdade de Educação da UFPel, vice-reitor da UCPel e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel (mestrado e doutorado). Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal de Pelotas; pesquisador e orientador de Mestrado e de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação. Gomercindo publicou 46 artigos em periódicos; possui publicados 69 livros (ou capítulos), entre eles: *Pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação* (Pelotas: Seiva, 2002). Também participa do grupo de pesquisa: Filosofia, Educação e Práxis Social, assim como da linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação do PPGC da UFPel. Atua na área de educação, com ênfase em fundamentos da educação e educação popular.

Capítulo



A CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA DAS MARCHAS PARA A RETOMADA DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: (OU) AS (IM)POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA

Gomercindo Ghiggi¹

A constituição da pedagogia das marchas

Freire, em vários momentos de seus textos, aponta o tema das marchas. Ele fala da escola como uma “aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida” (1993, p. 63).

Percebendo ser a vocação ontológica do humano um “ser mais”, Freire aponta para a marcha. E assim nos diz:

¹ Doutor em Educação, professor da FAE/PG em Educação da UFPel, Universidade Federal de Pelotas. E-mail: gghiggi@terra.com.br

Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática (Ibidem).

No percurso da história de exílio, mirando sistemas políticos, como o chileno, depara-se com o *retorno* da marcha e com a certeza que a marcha é um caminho que, sendo feito caminhando, faz bem. Assim, fala acerca dos que, arrependidos, abandonavam a marcha:

de novembro de 1964 a abril de 1969, acompanhei de perto a luta ideológica. Assisti, às vezes surpreso, aos recuos político-ideológicos de quem, tendo proclamado sua opção pela transformação da sociedade, assustado, arrependido, voltava medroso do meio do caminho e se tornava ferrenhamente reacionário (1994, p. 40).

E fala dos que continuavam a marcha:

mas vi também o avanço de quem, confirmando seu discurso progressista, marchava coerente, sem fugir da história. Vi igualmente a caminhada de quem, de uma posição inicial mais do que tímida, buscou, firmou-se e afirmou-se numa radicalidade que jamais se alongou em sectarismo (Ibidem).

Mirando a escola, também questiona a *marcha* acertada, “nos trilhos”, como afirma. Alerta a escola que treme

de medo só em ouvir falar de liberdade, de criação, de aventura, de risco. Para ela o mundo não devia mudar e [...] jamais deveríamos sair dos trilhos que bitolam nossa passagem pelo

mundo. Marchar nos trilhos já postos para nós, eis o nosso fado, a nossa sina. Fazer os caminhos caminhando, recriar o mundo, transformá-la, jamais! (Idem, p. 143).

Embora a escola, sob a perspectiva da classe dos *antagônicos*, trabalhe para preservar o *modelo atual*, para Freire, ela (a escola)

se dá também, independentemente do querer dominante, a outra tarefa que contradiz aquela. Tarefa de desvelamento do real. Esta tarefa, sem dúvida, pertence àqueles educadores que estão aderindo, marchando, na direção dos interesses na realidade, portanto, de desmistificação da ideologia dominante” (FREIRE apud GADOTTI et al., 1986, p. 78).

Freire reconhece, porém, que “quem se bate para desocultar a realidade desmistificando a reprodução da ideologia dominante, nada contra a maré. Daí a necessidade de usar manhas a que já me referi” (Ibidem).

Por fim, servindo-nos do mundo virtual, podemos localizar uma entrevista reveladora e de síntese dos principais temas de Freire. Indica, pouco antes de sua partida (para continuar caminhando conosco!), as necessárias marchas “*dos que não têm escola*”, “*dos reprovados*”, “*dos que se recusam a uma obediência servil*”, “*dos que querem amar e não podem*”, “*dos que se rebelam*”, “*dos que querem ser e estão proibidos de ser*”. Por isso afirma: “*eu morreria feliz se visse o Brasil cheio, em seu tempo histórico, de marchas*”, tomando o MST como referência para tal *pedagogia*, pedagogia esta, aliás, propulsora de uma perspectiva de formação das pessoas contra “*uma vontade reacionária, histórica, implantada no Brasil*”. Ou seja, com a conclamação

da passagem da indignação às marchas”, Freire nos convoca à realização de uma nova pedagogia: da superação da “*sem-vergonhice*” e a favor da “*decência*”, uma pedagogia que atua a favor da felicidade de todas as pessoas.²

Lendo o acima dito, atentas leituras de Paulo Freire podem nos levar a uma fecunda discussão acerca da estreita relação entre unidade e diversidade, fundamento, advogo, para a constituição da pedagogia das marchas. *Freire escreve sobre unidade dialética* acentuadamente nas obras dos anos 60-70, período de exílio, e sobre *unidade na diversidade*, nas obras dos anos 90. Referenciados nas discussões freireanas indicadas acima, advogamos que se torna principal apontar questionamentos acerca das atuais discussões que envolvem diferença, diversidade, igualdade, unidade e educação. Tais questionamentos nascem de uma constatação: a cultura capitalista impõe modelos aos quais os novos atores sociais têm acesso por ritos de iniciação, que não pouco garantem hegemonia ao molde dominante e dificultam inserção crítica de quem inicia uma trajetória social. É o caso de jovens, por natureza portadores de impulsos à mudança, não raro reveladores de umbilical dependência ao modelo cultural vigente.

A leitura de Freire nos leva a Lefebvre (1967), para quem é fundamental trabalhar para juntar fragmentos, auscultar *experiências*, construir (conceitualmente) totalidades, universais históricos e sínteses provisórias, abrindo a possibilidade de descobrir novos horizontes do fazer das pessoas e produzir sentido à vida e à luta por ultrapassar limites do tempo presente, enfrentando *relativismos culturais*. Tal desafio pode dar-se

² Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=MZQIP-7Ezbw>>.

pela retomada do conceito de classe social, não só dimensão de análise do lugar de onde os humanos produzem o que produzem, mas condição de possibilidade de sua compreensão como seres que amam e são amados, que exploram ou são explorados (MARTINS, 1996). Coerente com sua história, *classe*, para Freire, é um conceito que não é eliminado do dicionário da vida por decreto ou discurso contrário: “os discursos neoliberais, cheios de *modernidade*, não têm força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses diferentes entre elas, bem como não têm força para acabar com os conflitos e a luta entre elas” (1994, p. 43), conceito, aliás, bem caro ao tema das marchas.

E, por que Freire aposta que é do fragmento que é possível construir sínteses, sempre provisórias, agora na perspectiva da indicação de uma pedagogia das marchas? Freire atua, por primeiro, para rechaçar construções culturais essencialistas e estáticas e coloca-se a favor da concepção de cultura dinâmica. Por isso tem a “*história como possibilidade*” (2000, p. 58), quando reconhece

a importância da consciência no processo de conhecer, de intervir no mundo. A história como tempo de possibilidade pressupõe a capacidade [...] de observar, de conhecer [...], de avaliar, de decidir [...], de ser responsável [...], ético, assim como de transgredir a própria ética.

Para ele,

não é possível educar para a democracia, para a liberdade, para a responsabilidade ética na perspectiva de uma concepção determinista da história.

E é assim que Freire mostra que não esqueceu que a história é *tarifa humana*, desafio permanente à reconstrução do já construído e edificação do novo.

Caminhando à constituição da pedagogia das marchas (ou da contramarcha?)

Da leitura dos textos de Freire, então, aparece um indicador metodológico para organizar a atuação a favor das *marchas* (ou da *contramarcha?*), no complexo mundo acima parcialmente desenhado: falo da construção de uma condição para que os oprimidos reconheçam-se atores da história. Para tanto, é fundamental assumir tarefas (práxis!) que possibilitem tomar o mundo das diferenças e dele *capturar, compreender e fazer falar o mundo da interculturalidade*, apontando, imperativamente, à *unidade*. Por isso, retomando ideia já expressa, é central colocar às ciências da educação, centralmente, uma tarefa e com ela atuar como pesquisadores e pesquisadoras: refletir o presente, com as referências do passado e convocar os humanos à humanidade para (a) reconhecer as diferenças, (b) fazê-las dialogar com outras diferenças ... e (c) produzir *unidade* mínima à produção da das condições para a mudança. É o caminho das *marchas*... (ou da *contramarcha?*).

É fundamental, então, trazer denso mapeamento acerca de tentativas de elaboração de matrizes para a construção de um marco teórico explicativo do fenômeno educacional multicultural. O que parece urgente fazer avançar é a avaliação da compreensão da questão, possibilitando, assim, certa limpeza de terreno, ou seja, separando a literatura que não passa de moda, de mero desfile, de mera produção de novas categorias, para

que, então, *os oprimidos* tenham acesso à *realização* da história. O fundamental é evitar elaborações que se entregam à produção de abstratos. O central, então, é fazer densa compreensão dos lugares onde as pessoas produzem sua sobrevivência material e simbólica e suas configurações multiculturais.

Para atuar a favor da *pedagogia das marchas*, fundamental é trabalhar para a superação do individualismo, solitário e narcísico, e do critério do mercado, que quer organizar a vida, fragilizando, pela globalização, individualidades, responsabilizando-as por descontextualizados fracassos presentes em suas histórias e conjunturas. O sofrimento, material e simbólico, pode produzir resistências em forma de redes de solidariedade, instaurando processos de produção de práticas, inicialmente fragmentadas, que, ajuntadas, podem instalar contra-hegemonia. É pelo contraditório, então, que é possível reagir e criar alternativas ao estado social posto, caminhando na direção da mudança, ou seja, apontando para a *marcha* como concepção política e pedagógica. O diálogo, eterno companheiro, é a base à instalação de processos de compreensão e explicação, contando com a complexidade que lhe é própria. A elaboração da indignação (e não a resignação ao *status quo*, colonizado e conformista, que procura justificar perversamente a dominação e a redução da diferença à sua explicitação) produz argumentos e práticas a favor da convivência intercultural (jamais com o antagônico!), o que requer aprendizagem, tarefa esta novamente posta à escola e aos educadores, ressaltando: a educação pode algo, porém não é a messiânica instituição na qual toda a perspectiva de mudança está contida. Apontar para a *pedagogia das marchas* pode fazer a possibilidade da mudança avançar. Ou será pela pedagogia da contramarcha?

Ficamos, em síntese, com a indicação de tarefa ao pesquisador-educador: observar o anterior, recolher material necessário e elaborar explicações que nos aproximem da compreensão da complexa realidade socioeducativa que vivem as pessoas das mais diversas comunidades, interculturalmente constituídas e avançar, pelas marchas, na provocação à mudança, mudança esta que nada mais aponta a não ser à humanização inteira de todos os humanos.

Para tanto, a sempre atual pedagogia do oprimido, indica os centrais elementos da *pedagogia das marchas*: “a co-laboração”, “a união”, “a organização” e “a síntese cultural” (FREIRE, 1982), sistematizando, assim, a perspectiva da unidade na diversidade. É a *travessia* proposta por Freire, na perspectiva da construção da liberdade para todos os humanos. Nada, porem, está pronto: é “caminho que faz caminhando”, conforme título de obra dialogada de Freire e Horton (2003)!

Referências

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. *Professora sim tia não*. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. *Pedagogia da esperança*. 3. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1994.

- _____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- _____. *Política e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997a.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.
- _____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____; OLIVEIRA, Rosiska e Miguel de; CECCON, Claudius. *Vivendo e aprendendo: experiência do Idac em educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 2. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.
- GHIRALDELLI, Paulo Jr. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática, 2006.
- GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: IPF, 1999.
- LEFEBVRE, Henri. *Metafilosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- MARTINS, José de Souza. *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA, Ricardo Timm de. Identidade e diferença: da mera identificação ao diferencial de gênero. In: TIBURI, Márcia et al. *As mulheres e a filosofia*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.
- TORRES, Carlos A. De pedagogia do oprimido à luta continua: a pedagogia política de Freire. In: _____. *Educação, poder e biografia pessoal: diálogos com educadores críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. *A práxis educativa de Freire*. São Paulo: Loyola, 1979 (Coleção "Freire" – 1).

A PEDAGOGIA DAS MARCHAS E A EDUCAÇÃO POPULAR: LUTAS E ESPERANÇAS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Jaime José Zitkoski¹

Introdução

Este capítulo remete às origens da educação popular na América Latina, enquanto paradigma pedagógico que emerge das lutas populares por emancipação social. O horizonte teórico e a análise político-social buscam refletir o contexto da segunda metade do século XX até os dias atuais, principalmente, a cultura e os saberes populares, presentes na forma que o povo organiza suas lutas e constrói alternativas diante da dominação imposta pelas elites, através da lógica do capital.

Dentro da relação dialética entre educação e sociedade existente neste estudo, a questão de fundo a ser discutida será se a educação pode ou não transformar a sociedade e, nesse sentido, até que ponto as marchas produzidas efetivamente no seio da sociedade hoje, de um modo geral, sofrem influências da educação. Ou inversamente, até que ponto a educação sofre impactos dessas marchas, as quais, como diz Freire (2000), são

fundamentais à existência humana, pois servem como “andarilhagem das pessoas para transformar o mundo”.

A pedagogia das marchas: origem e inspirações teóricas

A origem da pedagogia das marchas está diretamente relacionada à educação popular, enquanto paradigma pedagógico que emerge na América Latina nos anos de 1960. Segundo Gadotti (1994), esse foi um contexto histórico muito importante de efervescência das classes populares e de formas inovadoras de vivenciar a educação e a cultura através de projetos variados junto ao povo. A educação popular, vivenciada em diferentes países de nosso continente, passou a ser uma referência para o mundo, enquanto organização das lutas populares e construção de alternativas de acesso à educação, cultura, direitos sociais e melhores condições de vida para parcelas importantes da população.

Pouco mais de vinte anos depois da *Pedagogia do oprimido*, [...] a educação popular segue inextricavelmente vinculada ao realismo mágico dos setores populares e, quem sabe, por isso mesmo, a educação popular é um dos marcos teóricos mais férteis da experiência latino-americana (GADOTTI, 1994. p. 8).

Dos anos de 1960 em diante, multiplicaram-se em toda a América Latina experiências de alfabetização de adultos, economia solidária, círculos de cultura, projetos de mutirão para construção de moradias populares e, o mais importante, ocorrem avanços significativos na organização de movimentos

sociais populares², que nos anos 80 foram estratégicos nas lutas para o fim das ditaduras militares. Todas essas experiências, emergidas na América Latina da década de 1960, convergem para uma modalidade inovadora de educação, que começou a ser definida como educação popular, com propostas e projetos educativos para além da educação escolarizada e profundamente comprometida com a transformação social a favor das classes populares. Ou seja, uma educação engajada politicamente e com compromissos éticos de promoção de uma sociedade justa e solidária.

A concepção ético-política de educação popular, enquanto proposta de mobilização em prol das transformações sociais, caracteriza-se, então, por estratégias bem claras e definidas de organização da sociedade civil através de várias formas de ações políticas. Essas, ao respeitar a cultura autêntica de cada povo, visam, sobretudo, solidificar a organização de projetos e ações sociais emancipatórias.

A educação popular caracteriza-se, portanto, por sua identidade com as lutas e formas de organização das classes populares em seus desafios concretos de busca de emancipação social, pois se volta para a necessidade de os movimentos sociais populares estabelecerem suas práticas pedagógicas e se organizarem com ideias e estratégias de luta contra-hegemônica diante da lógica social excludente. Nessa perspectiva, segundo Brandão, as principais características da educação popular são:

² Conforme Maria da Glória Gogh (1997), é importante distinguir movimentos sociais de cunho popular, que defendem e se organizaram historicamente na luta pelos interesses das classes populares dos movimentos sociais em geral, pois temos no Brasil e na América Latina movimentos sociais que defendem as causas das elites. Por exemplo, a UDR, ou os sindicatos patronais e mesmo as organizações de empresários das indústrias e do setor bancário.

uma educação que busca compromissos com as classes populares; movimentos de educação popular em setores que realizam trabalhos com o povo através da Igreja, agências de saúde, comunicação social, mobilização popular; e o movimento social como um lugar de realização da educação popular, sendo um movimento ou uma ação pedagógica (1985, p. 148).

Nessa maneira de conceber, a educação popular busca desenvolver uma estratégia militante junto às classes populares, sem querer institucionalizar o seu trabalho político. Esse saber construído pelo povo tem sido motivado a estabelecer formas de articulação de redes e de unidades populares para o trabalho político, ou social. Por resistir a se tornar um exercício pedagógico fechado e/ou institucionalizado, a educação popular torna-se a possibilidade prática da crítica dos sistemas hegemônicos e institucionalmente estruturadas na lógica de uma pedagogia oficial, a qual Freire (1993) denomina educação *bancária*.

Portanto, uma das inspirações teóricas centrais da *pedagogia das marchas* é a obra de Paulo Freire. Desde a sua crítica à educação bancária em *Pedagogia do oprimido* até a sua obra que ficou incompleta sobre a mesa de sua biblioteca e que depois foi publicada posteriormente com o título *Pedagogia da indignação*, Freire sempre deixou claro a importância das marchas na história da humanidade. Ao reconhecer e homenagear a marcha dos sem-terra a Brasília, em abril de 1997, ele assim se pronuncia:

A eles e elas, sem-terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes podemos pensar. É que bom seria, para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para a sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a men-

tira e o desrespeito à coisa pública. [...] A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível (FREIRE, 2000, p. 61).

Nesse horizonte de luta pela construção da democracia e de organização das marchas históricas a partir dos excluídos, pois são estes que mais sofrem no corpo e na alma as consequências da opressão e das injustiças sociais, é que Freire contextualiza o valor e a importância histórica dos movimentos sociais populares. É a partir da organização e luta política das diferentes pautas colocadas por estes movimentos que se pode ir construindo uma *pedagogia da indignação*, ou também denominada “pedagogia das marchas”, enquanto expressão política do empoderamento dos oprimidos que juntos constroem-se na luta por um *outro mundo possível*.

Uma pedagogia da “luta política”, na perspectiva freireana

A luta política, segundo Freire, requer uma educação de nossa esperança no futuro e na humanidade. Se, na *Pedagogia do oprimido*, o grande tema de Freire foi a discussão da luta histórica dos oprimidos pela transformação da sociedade, na *Pedagogia da esperança*, o tema central é a esperança que move a nossa luta. Para desenvolver esse tema, Freire chama nossa atenção para a necessidade de uma “pedagogia da luta política” em um mundo cada vez mais desafiador para construirmos nossas lutas emancipatórias a favor do povo.

Uma das teses mais explícitas da proposta freireana que é, ao mesmo tempo, uma questão simples de se entender, defende a “necessária” união dos *diferentes* segmentos das classes oprimidas para lutar contra a classe *antagônica*. A união das classes

populares requer o diálogo autêntico e crítico, que articule a diversidade em direção à unidade, para obter a força necessária à luta contra-hegemônica. Esse é um aprendizado que demanda um certo tempo de experiência na luta política e exige das lideranças a atitude da “paciência histórica”, que se mantém impaciente diante dos desafios do processo histórico, carregado de contradições e razões para a luta crítico-libertadora. Sem essa *paciência impaciente* e a atitude de humildade, do diálogo problematizador junto às populações que representa ou nas quais está inserido, nenhum líder será capaz de articular a união necessária à luta. Nesse sentido Freire nos alerta para os equívocos que normalmente ocorrem nas articulações políticas entre as lideranças do *campo popular*.

A unidade na diversidade é uma imposição da própria luta. Os dominadores sabem disso muito bem. Daí que uma de suas regras mais antigas seja *dividir para governar*. Nós é que, classificados por eles como “minorias”, assumimos esse perfil. Assim, nossa tendência é dividir forças, lutando entre e contra nós mesmos, em lugar de lutarmos contra o inimigo comum (FREIRE, 1995, p. 69).

É por não respeitar essas exigências radicais do próprio processo democrático que os líderes de esquerda encontram tantas dificuldades para unir os movimentos sociais populares e partidos políticos representativas da luta progressista em direção ao mesmo objetivo, que é a resistência à classe antagônica (elite dominante) e seu enfrentamento na luta por um novo projeto de sociedade.

Só uma política radical, jamais, porém, sectária, buscando a unidade na diversidade das forças progressistas, poderá lutar para uma democracia capaz de fazer frente à virulência da

direita [...]. Essa é a virtude revolucionária que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagonicos (FREIRE, 1994, p. 39).

É a partir dessa exigência radical, necessária à construção democrática de uma nova sociedade, através da organização política e cultural dos oprimidos, que Freire concebe a *pedagogia da luta política*, por nós aqui denominada “*pedagogia das marchas*”. A posição de Freire é nitidamente clara ao tratar sobre a *luta de classes* no contexto atual e as diferenças de uma atitude radical, comparada às posturas sectárias e anti-dialógicas. Ou seja, a radicalidade da convivência democrática exige saber conviver com as diferentes posições políticas, mas esta mesma radicalidade exige, também, não esquecer a luta necessária contra as posições que antagonizam e colidem de frente com o projeto que defendemos. Portanto, a verdadeira postura democrática é a radicalidade da posição política que cada um defende, que exige a explicitação dos argumentos de sua defesa, a partir da qual se abre para o diálogo crítico e problematizador sobre nosso mundo. É nela que se encontra o sentido da união dos diferentes para lutar contra o seu oposto. Eis as principais diferenças entre o radical e o sectário: a postura crítica diante da realidade e a humildade que é a abertura para o diálogo.

Os sectários não são somente os de direita, mas há muitos líderes que se dizem progressistas, libertadores e democráticos, porém, na prática, são tão autoritários e opressores quanto a elite dominante. A sectarização na política decorre de um equívoco elementar na visão de mundo que, para ser crítica e democrática, deve ser fundamentada dialeticamente. Negando o processo dialético e dialógico de construção e transformação

do mundo, o sectário de esquerda, por exemplo, reproduz as mesmas práticas bancárias de “depositar os saberes” na consciência dos seres humanos, disciplinar a apreensão do mundo e/ou domesticar o futuro a partir de uma visão fatalista ou determinista do processo humano na história.

Todo líder de esquerda que, negando a dialeticidade entre consciência-mundo e, assim, sectariza sua visão do processo revolucionário, tende a reproduzir a opressão em nome da liberdade. Em vez de conscientização, produz alienação; em vez de problematizar a realidade, faz comunicados aos oprimidos; em vez de debater as razões, dialogando abertamente sobre a realidade social que os envolve, decide o processo por si mesmo e impõe seus métodos de luta aos liderados.

É esse o grande equívoco, muitas vezes, dos partidos de esquerda quando dogmatizam sua visão de mundo e não se abrem para o debate crítico e dinamizador das *táticas* necessárias para a concretização das metas estratégicas. As alianças políticas dos partidos identificados com as classes populares, constituem-se o caminho concreto da estratégia política hoje necessária para atingir os objetivos de realizar democraticamente um novo projeto de sociedade.

Como bem explicita Freire, em sua *Pedagogia da esperança*, as várias *tramas* dos partidos de esquerda na América Latina demonstram as grandes limitações do processo de elaboração da luta política. A *sectarização* e dogmatização da filosofia política dos partidos e, muitas vezes, até dos movimentos populares compromete ainda hoje, em muitos países de nosso continente, a *união dos diferentes* setores da sociedade civil para a luta contra-hegemônica e a meta da reinvenção do poder tão

necessária para a experiência revolucionária de transformação das estruturas sociais.

Mas a história é um aprendizado, e a *pedagogia da esperança* pode ser vista como um complemento, reforço e impulso novo à *pedagogia da luta política dos oprimidos*, em processo de gestação na história da América Latina e também de outros povos. Por essa razão é que Freire reforça, mas também ressignifica suas principais teses da *Pedagogia do oprimido*, e faz a releitura política do mundo atual à luz de um contexto sociocultural mais contemporâneo.

O resgate do “sentido amplo” da educação, enquanto humanização

A concepção de *história como possibilidade* e a esperança em construirmos uma luta política autenticamente comprometida com a humanização do mundo denotam a força da pedagogia freireana. A concepção da natureza humana, tematizadas por Freire através das categorias da *inconclusão*, do *ser mais* e da consciência humana sobre sua *condição de ser no mundo* convergem para uma visão de história que, refutando veementemente os fatalismos e/ou determinismos justificadores da realidade, concebe à espécie humana a capacidade e a responsabilidade pelos destinos de si mesma e do mundo. Tal destino se faz, a rigor, pela educação enquanto humanização, ou seja, um sentido amplo de educação e de pedagogia.

Freire é ousado em fazer a crítica aos fundamentos dos projetos de educação que a todo custo querem justificar o mundo como está com todas as suas mazelas e injustiças sociais, que há muito já conhecemos. Tanto o neotecnicismo hoje

em voga, quanto as pedagogias oficiais comprometidas apenas com a regulação dos sistemas hegemônicos alimentam posições fatalistas diante do futuro das sociedades atuais. A crítica de Freire em seus últimos escritos a tais concepções não poderia ser menos veemente do que já tinha exposto anteriormente. Ele denuncia essa visão mecanicista, definindo-a como um *fatalismo de direita* que concebe de modo ideológico e manipulador a condição humana no mundo.

Essa forma de entender a história e a vida humana é autoritária e anti-dialética, pois justifica a realidade tal qual existe. A dogmatização da análise sobre a história e o mundo sócio-culturalmente construído nega, igualmente, o valor da subjetividade humana, do *sonho* e da *esperança*, como fatores relevantes para os processos de emancipação humana diante das *situações-limite*, que estão impedindo a vida, e para a construção de uma nova estrutura de sociedade mais justa e humanizada. Em última instância, há, nessa visão mecanicista da história, uma distorção na forma de conceber o ser humano, a liberdade e o papel da consciência desde o processo de sua formação dialética, bem como sua inserção crítica no mundo (FREIRE, 1995).

É no resgate do papel da subjetividade humana na história, da importância da formação da consciência crítica e da construção da liberdade (que deve ocorrer de modo autenticamente dialético via permanente conflito entre reflexão-ação) que Freire busca fundamentar uma *pedagogia da esperança*. O resgate do valor do *sonho*, da *esperança*, da *utopia* é a base de uma educação comprometida com a humanização da sociedade. Nessa direção, Freire reforça a importância do sonho e da esperança

enquanto condição intrínseca à própria natureza humana, que vai se fazendo a si mesma na história.

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança (FREIRE, 1994, p. 91).

A maneira como Freire concebe a existência humana, enquanto processo aberto, que vai se construindo e reconstruindo na busca de fazer sua própria história, é o fundamento para uma concepção de *história como libertação humana*. Ou seja, para Freire a tomada de consciência de nossos condicionamentos, situações limites que nos oprimem como seres humanos, pode proporcionar um novo impulso essencialmente vital à existência humana, a saber, o *sonho* e a *esperança* que constituem a construção da *utopia* humana na história. Tais impulsos, enquanto motores da história (não únicos), que a natureza humana foi elaborando em sua experiência existencial, são o que nos movem na direção de uma intervenção transformadora no mundo concreto visando a superação das *situações-limite* que nos oprimem enquanto seres em busca da liberdade.

Portanto, não é possível nos entendermos enquanto seres humanos sem as dimensões do *sonho e da esperança*, que movem a autêntica utopia de um futuro histórico para a humanidade e nos impulsionam para a superação de nós mesmos. Essa é a dinâmica da natureza humana, que busca transcender a si mesma a partir da busca permanente de transpor as barreiras que atrofiam seu potencial e desvirtuam a nossa própria *vocação* para o *ser mais*.

A *esperança* na histórica *vocação* que a nossa espécie vem afirmando, desde a sua articulação entre o *inato* e o *adquirido*, não deve ser concebida de forma ingênua, puramente idealista, e sem critério de realidade na experiência humana.

Ao contrário, Freire fundamenta a esperança de humanização a partir da transcendência de uma natureza que se constrói a si mesma em um processo aberto e dinâmico, como mostramos recém, e mais ainda, na *possibilidade da educação* do ser humano (ZITKOSKI, 2010). Nossa maior força, segundo Freire, como possibilidade de humanização de nosso mundo reside no fato de que nós, seres humanos, somos naturalmente seres educáveis, desde a dimensão mais profunda (ontológica) de nosso ser, que consiste na *consciência* do mundo e de nós mesmos. Ou seja,

a importância da consciência está em que, não sendo a fazedora da realidade, não é, por outro lado, [...] puro reflexo seu. É exatamente nesse ponto que se coloca a importância da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de “interdição do corpo” consciente, a que estejamos submetidos (FREIRE, 1994, p. 102).

O potencial da educação como base para a humanização inscreve-se na própria natureza da consciência humana, que se caracteriza radicalmente por sua *transitividade*. Ou seja, nossa consciência está voltada para além de si mesma e, como tal, é passível de sofrer alterações e/ou interferências, assim como, também, é atividade que produz interferências no mundo concreto e, portanto, jamais é totalmente intransitiva, ou fechada em si própria. É nessa perspectiva que Freire concebe

coerentemente uma teoria epistemológica que articula o potencial de auto-construção da natureza humana com a necessária intervenção política no mundo, tendo por objetivo torná-lo mais ético, digno, humanizado e justo para todos.

Considerações finais

Esse nos parece ser o desafio para a construção histórica da *utopia social emancipatória* em nossa querida América Latina. Já está em andamento um processo cultural inovador, que Sader denomina de “*nova toupeira*”, onde muitos sentidos novos, eticamente revolucionários e politicamente coerentes com os desafios da libertação humano-social, estão sendo gestados a partir de novas práticas pedagógicas, que brotam de projetos sociais, movimentos de lutas e propostas de educação popular. Há, nesse sentido, um acúmulo de vivências, experiências e lutas das classes populares que se transformaram no autêntico *jeito de ser* do povo latino-americano. Ou seja, nós vivenciamos hoje um *horizonte cultural* que faz parte da nossa história, enquanto povos distintos com uma memória (símbolos e referências culturais próprias) servindo de ponto de partida às lutas emancipatórias futuras.

Mas o desafio ainda é enorme, se considerarmos os entraves concretos da realidade social que precisamos transpor para efetivamente nos constituirmos em povos livres e emancipados, no amplo sentido desses termos. Para isso, faz-se necessário cultivarmos coletivamente o horizonte de nosso tempo histórico, que implica a vivência intersubjetiva do *sonho* e da *esperança* em um mundo mais humanizado e feliz para todos. O ponto de partida para essa *utopia coletiva* deve ser a

nossa experiência histórica, tendo como preocupação central entender o que nos caracteriza como próprios, distintos e originalmente diferentes das demais culturas (ZITKOSKI, 2011). A partir daí, será possível construir novos caminhos, para a vida humana em sociedade, relativizando os padrões de qualidade de vida, verticalmente *ditados* pelos países ditos do *primeiro mundo*.

O nosso futuro está diretamente relacionado com a reinvenção dos modelos de vida, das formas de organização social e política, dos sistemas regulatórios (SANTOS, 2008) copiados de fora e concebidos como verdade inquestionável. E, nesse sentido, um dos grandes desafios da atualidade, diante do ufanismo dos sistemas financeiros e dos mercados globalizados, é a *desvirtualização* da existência humana, hoje, fortemente marcada e até mesmo asfixiada pelo mundo dos sistemas burocratizantes, que desumanizam a todos: ricos e pobres, cultos e analfabetos, velhos e jovens, incluídos e excluídos.

Esse processo emancipatório precisa estar ancorado a partir do nosso *mundo da vivido concreto*. Pois ali está o grande potencial para reinventar as formas do viver humano, superando as crises que nos atingem e desenvolvendo o potencial de humanização intrínseco à própria vocação do *ser pessoa*.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

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

- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Extensão e comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- GADOTTI, Moacir (Org.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GONH, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.
- SADER, Emir. *A nova toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____; MORIGI, Valter (Org.). *Educação popular e práticas emancipatórias: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Corag, 2011.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA EJA:
DIÁLOGOS POR UMA EDUCAÇÃO
PARA ALÉM DA ESCOLA

Celso Ilgo Henz¹

Camila da Rosa Parigi²

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro³

Iniciando o diálogo: palavras ao Gomerindo

O Brasil, há séculos, e mais intensamente há décadas, vem tentando alternativas de alfabetização àqueles que não tiveram condições e oportunidades na infância ou adolescência. Muitos adultos, no entanto, quando retornam às escolas, não se sentem acolhidos, nem envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, tampouco nas relações entre as pessoas que são

¹ Doutor em Educação, professor do PPGE/UFSM, coordenador do Grupo de Estudos Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. E-mail: celsoufsm@gmail.com

² Acadêmica de Pedagogia/UFSM, bolsista FIPE 2012/2013. E-mail: camilaparigiufsm@gmail.com

³ Mestranda em Educação no PPGE/UFSM, especialista em Gestão Educacional e professora da rede pública estadual. E-mail: elizianetainalr@gmail.com

e fazem escola. Muitos acabam, uma vez mais, abandonando os bancos escolares, sendo que muitos nunca mais voltam. Outros, mais persistentes, matriculam-se novamente. E até acontece de, ao encontrarem um “professor gente como eles”, acabam ficando, mesmo com dificuldades em aprender os “conteúdos mais complicados”.

Sim, o Estado brasileiro vem se propondo a reparar uma *dívida* para com os adultos que, na infância ou adolescência, tiveram que crescer e (para) sobreviver sem poder frequentar uma sala de aula. No entanto, pouco tem investido para educar os educadores que atuariam no acolhimento, envolvimento e aprendizagem dos jovens e adultos que ainda acreditam que a escola tem algo significativo a oportunizar para suas vidas. Essa lacuna fez com que muitos intelectuais, educadores e pesquisadores, apresentassem teorias, propostas metodológicas, conteúdos, didáticas e outras contribuições para a EJA. Entretanto, talvez por serem geradas na frieza e ipseidade de gabinetes e academias, muitas destas propostas não encontraram organicidade, sentido, nem mesmo viabilidade no cotidiano de educadores e educandos que, à noite, após um dia inteiro de trabalho e com muitos “saberes da experiência-feito” (FREIRE, 2002), ainda participam, dispostos e esperançosos, da escola (para) com jovens e adultos.

O professor e pesquisador Gomercindo Ghiggi, há mais de duas décadas, vem trabalhando com diferentes processos de formação inicial e continuada de educadores, sobretudo escutando e dialogando com os colegas da educação básica, dentre os quais os de escolas rurais e também os da modalidade EJA. Ghiggi tem praticado algo que parece simples, mas profundo e fundamental: a escuta sensível, atenta e respeitosa, dialetizando-a com os estudos acadêmico-científicos. Isso possibilita reflexões e (re)(des)construções que sempre nos

surpreendem, muitas vezes incomodando, mas também abrindo horizontes mais esperançosos. Em cada frase dita ou escrita, sente-se a coerência e o vigor próprios de quem soube, com sensibilidade, amorosidade e afetividade, auscultar as pessoas, comprometendo-se com a (re)(des)construção de uma educação e uma ciência que ajudem a todos a “ser mais” (FREIRE, 2002).

O professor Gomercindo, acima de tudo, acredita nas pessoas. Aposta na capacidade que cada criança, jovem ou adulto tem para aprender, não somente os “conteúdos”, mas aprender a viver juntos, a respeitar, a escutar, a dar atenção, a dialogar, a ser solidário, a conhecer o outro e a si mesmo, a ler o mundo, a refletir, a sonhar, a engajar-se nas “marchas” a serviço de uma sociedade com mais bonitezas.

Com este pequeno ensaio sobre auto/trans/formação permanente – sempre dialógico-reflexiva e intersubjetiva – de professores da EJA, queremos homenagear e agradecer ao professor Gomercindo pelas muitas interlocuções que, com ele, muitos de nós vivenciamos, sempre com muita amorosidade e rigorosidade. Assim tem contribuído para se (re)pensar a EJA e a auto/trans/formação de professores para a mesma, a partir de uma caminhada que temos com estes colegas da educação básica que atuam na EJA⁴. Muitas vezes, nos encontros quinzenais ou mensais, os escritos e os diálogos com o professor Gomercindo (alguns com suco de uva) nos desafiaram a pensar a *escola de EJA*, não apenas a partir de questões técnicas e de conteúdos, mas como uma ambiência sócio-político-pedagógica de múltiplas relações e emoções, de partilha de muitos saberes

⁴ O Grupo de Estudos Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, coordenado pelo professor Celso Ilgo Henz, do PPGE/UFMS, realiza encontros quinzenais e mensais de formação permanente, nas escolas de Santa Maria e região, desde 2007. O presente texto aborda parte dessas vivências e processos auto/trans/formativos.

e viveres, como um espaço-tempo para a vivência de “experiências” significativas, que “nos toquem” (LARROSA, 2002), possibilitando aos homens e mulheres um pouco mais de conhecimento sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu entorno, enquanto encontro dialógico-dialético entre a “leitura do mundo e a leitura da palavra” (FREIRE, 2011).

EJA: Políticas públicas e a realidade na escola e na formação de professores

As rápidas mudanças que se veem na sociedade atual também ocorrem no contexto escolar, o que exige dos educadores ações emergentes diante dos desafios enfrentados. E isso é mais urgente no contexto da modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA), o que provoca novas maneiras de se (re)pensar e (re)fazer a EJA:

Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo (HADDAD, 2007, p. 15).

Assim, repensar que o direito de educação a todos, principalmente àqueles para quem a educação foi e ainda é negada, torna-se urgente. Esses sujeitos que tiveram seu direito à educação negado são os jovens e adultos das camadas populares que constituem o público da EJA; homens e mulheres com diferentes faixas etárias, trabalhadores, muitos deles responsáveis pelo sustento de uma família, mães solteiras, “estudantes

problemas do diurno”, pessoas com deficiências físicas ou mentais, jovens em situação de conflito com a lei ou em situações de vulnerabilidade social, enfim, essas são algumas especificidades características dessa modalidade. Os educandos da EJA não foram apenas excluídos da escola, mas da sociedade de uma maneira em geral; “vivem à margem” dela e, diante disso, torna-se necessário que os educadores que trabalhem nessa modalidade tenham uma formação que considere as especificidades dos seus mundos e das suas histórias de vida.

Entretanto, apesar de as políticas públicas, como o Parecer CEB 11/2000, documento que orienta a modalidade de ensino EJA em nosso país, apresentar a garantia da formação do docente para a EJA, afirmando que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino (2000, p. 56)”, nota-se que esta formação ainda segue bastante *frágil*. Depreende-se daí, segundo Fávero (2009), “uma educação pobre para os pobres”:

Não apenas uma segunda oportunidade de escolarização, em termos do que se critica como uma “educação pobre para os pobres”, mas outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos e grupos para, dizendo novamente: entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação. Não mais meras e repetitivas campanhas de alfabetização, nem ofertas facilitadas do ensino copiado do sistema regular, mas ações educativas que preparem para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida (FÁVERO, 2009, p. 91).

Diante disso, percebe-se como desafio não apenas a elaboração de políticas públicas para a profissionalização dos

educadores que trabalham com a EJA, mas um enfoque que atenda às necessidades e especificidades de uma auto/trans/ formação para se trabalhar com essa modalidade. A situação atual da formação dos educadores da EJA reafirma a ideia de que *amadorismo*, *assistencialismo* ou ainda *boa vontade para trabalhar* são suficientes.

Constata-se que o que vem sendo proposto aos educadores em questão, nos cursos de licenciaturas, é apenas uma disciplina que, na maioria das instituições, é complementar ao currículo (DCG). E, como formação após a graduação, *formação continuada*, tem-se cursos *aligeirados de aperfeiçoamento* para esse trabalho.

Desse modo, além de formação frágil, o que tem sido proporcionado pelo governo são *programas*, como, por exemplo, de alfabetização, que possuem materiais didáticos, metodologias uniformes para todo o país, ou seja, trata-se de uma perspectiva de educação que desconsidera a realidade de cada região, os saberes dos educadores e dos educandos, sendo que ainda compreende a educação como algo pronto, acabado. Essa formação *frágil e insuficiente*, que vem ocorrendo ao longo dos anos com os educadores da EJA, é denominada por Arroyo (2005) de “lote vago”, explicando que esse caráter compensatório ou supletivo emergencial e filantrópico, em que basta a “boa vontade para atuar”, torna a formação de educadores para EJA e na EJA apenas uma prática assistencialista e não uma prática pedagógica com intencionalidade.

Contrário a essa perspectiva, Paulo Freire apontava para a importância de os sujeitos se assumirem como seres inconclusos, ou seja, em constante processo de busca, em permanente processo de aprendizagens auto/trans/formativas:

seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. (FREIRE, 2002, p. 72-73).

Essa consciência do inacabamento dos educadores é que irá lhes proporcionar possibilidades para sua auto/trans/for-
mação pessoal e para suas práticas pedagógicas, de maneira crítica, reflexiva, problematizadora, consciente, mas sempre pela interação dialética com o mundo e pelo diálogo amoroso e reflexivo com os outros. Ou seja, “ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p. 68). Nessa perspectiva, a construção do conhecimento passa a ser concebida como um processo dialógico e intersubjetivo, mediatizado pelo mundo, o que só é possível quando for engajado, relacionado com o cotidiano das vivências dos sujeitos cognoscentes da EJA; daí também a sua dimensão sócio-política.

Paulo Freire (1980) assegurava que “a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato da ação-reflexão”. Logo, o trabalho desenvolvido pelos educadores, e, principalmente, pelos da EJA, precisa ser imbricado pela reflexão-ação-reflexão sobre suas práticas pedagógicas, para que elas se tornem humanizadoras, que considerem os educandos em sua totalidade sócio-histórica e inacabamento, como homens e mulheres que possuem saberes da vida que precisam ser considerados e dialetizados com os saberes escolares.

Então, os processos de ensino-aprendizagem tornam-se um tempo-espaço necessário para que os educadores busquem pesquisar, construir práxis pedagógicas que possibilitem aos

educandos tornarem-se sujeitos ativos nos seus processos de ensino-aprendizagem. Enquanto sujeitos da sua “formação permanente”, assumem-se como seres inacabados, capazes de tomar “distanciamento” e refletir criticamente sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, tornando-se “capazes de mudar” e de promoverem-se “do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011, p. 40).

A respeito da construção da possibilidade de novos caminhos pedagógicos a serem buscados, Freire (2011) assegurava que tinha “reserva em dizer aos educadores o que fazer, [...] dar as chamadas receitas de *como fazer*”, visto que acreditava que as práticas pedagógicas emergem do contexto em que ocorrem. Dessa maneira, cada educador, *com* os educandos (e não *para* os educandos) constrói suas práticas pedagógicas, proporcionando a si e aos educandos vivências crítico-reflexivas-
-conscientizadoras, não apenas sobre os assuntos específicos da escola, mas sobre sua condição no/com o mundo, enquanto homem, mulher.

Práticas pedagógicas horizontais e dialógicas na EJA

As práticas pedagógicas humanizadoras na escola tornam-se cada vez mais necessárias, sobremaneira na modalidade EJA, pois os educandos são jovens e adultos, em sua maioria de camadas populares, que por muito tempo viveram afastados da escola e, assim, condicionados ao que a sociedade lhes impunha. Portanto, ao retornarem à escola, procuram auto/trans/formar-se em sujeitos que participam na sociedade de maneira concreta, tornando-se crítico-reflexivos, para, pela conscientização, engajarem-se na transformação da realidade.

Freire (2002) problematizava sobre a necessidade de uma educação não verticalizada (de cima para baixo), como é o que ocorreu com os estudantes que hoje fazem parte da EJA, mas uma educação horizontal. Nas palavras do autor,

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. [...] Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (FREIRE, 2002, p. 68).

Os jovens e adultos que retornam a esse espaço-tempo denominado “escola” precisam ser compreendidos por seus educadores como sujeitos que, apesar de todos os processos de exclusão que sofreram na sua escolarização, ainda reconhecem a escola como uma ambiência com relações, diálogos, reflexões e aprendizagens, enquanto experiências significativas em suas vidas. É importante, então, que os educadores propiciem práticas pedagógicas democráticas, em que todos participem da tomada de decisão diante das diversidades e desafios ocorridos dentro da escola, para que assim, fora dela, possam enfrentar as injustiças sociais que vivem diariamente.

Diante disso, o desafio é ousar com novas práticas pedagógicas, reconhecendo que para “outros sujeitos”, que trazem as marcas das “imagens quebradas”, fazem-se necessárias “novas pedagogias” (ARROYO, 2010 e 2013), com as quais os conteúdos sejam abordados e imbricados com as relações humanas e socioculturais. Relações pelas quais os sujeitos se constituem e necessariamente precisam perpassar todos os momentos dos

processos de ensino-aprendizagem. Nessa dinâmica dialética, o educador também está constantemente aprendendo e ensinando junto com os educando. No entanto, nos nossos encontros de formação continuada com professores da EJA, a ideia de educação como *instrução* ainda aparece nas práticas e nos discursos de muitos deles. Afirmam que saber os conteúdos específicos de sua disciplina é o *suficiente* para ser um bom professor, para *ensinar bem*. Porém,

o direito à educação, é o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à identidade, à diversidade, ao desenvolvimento pleno como humanos. [...] Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos (ARROYO, 2000, p. 53).

Desse modo, vale reforçar a ideia de que os educadores da modalidade EJA tenham um olhar diferenciado sobre os jovens e adultos, percebendo-os não como sujeitos em que o educador *deposita* conteúdos, mas como homens e mulheres na sua inteireza, como sujeitos histórico-político-sociais ativos, que estão constantemente se constituindo, dialógica e intersubjetivamente, construindo e (re)construindo a sua história e a da sociedade da qual fazem parte.

Quando o educador percebe os educandos como *gente*, também ele vai se redescobrendo como tal, na trama complexa de dimensões e aspectos do humano, *ensinantes* não apenas de *razão*, mas também de *emoções*, sensibilidades, vivências e outros tantos saberes enquanto sentir/pensar/agir para ser/fazer melhor enquanto profissional e enquanto homem e mulher. Este é o movimento de consolidação da mais autêntica docência dos educadores, a humana docência, pela qual os educandos

aprendem a primeira e grande *lição*: aprender a ser *gente*. De acordo com Arroyo, as crianças, os adolescentes e os adultos são capazes de aprender a ler sozinhos, a contar sozinhos, a escrever sozinhos, “porém, não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido esta difícil tarefa” (ARROYO, 2000, p. 54).

Quando os educadores afirmam que os educandos perderam a curiosidade em aprender, torna-se imperativo que os educadores também se questionem sobre o seu interesse pelos seus estudantes. Muitas vezes, querem que os estudantes tenham interesse nos conteúdos da sua disciplina, mas não se interessam pela vida, realidade e história dos jovens, homens e mulheres concretos, nem pelos saberes que trazem da “experiência feito” (FREIRE, 2002).

Aliás, este distanciamento entre o pedagógico e o mundo da vida, da existência concreta, esvazia as salas de aula da “gentidade” dos sujeitos, levando-os a abandonar a escola, porque ela já não mais é significativa para suas vidas. São muitos os que arriscam retornar à escola na EJA, esperando encontrar algo significativo para suas vidas. Se os conteúdos das disciplinas não fazem mais sentido para os educandos, pode significar que esses estudantes estejam buscando na escola algo mais do que conteúdos. Nas palavras de Freire:

a classe trabalhadora tem dois direitos, entre muitos outros, fundamentais: primeiro, conhecer melhor o que já conhece a partir da sua prática. Ninguém pode negar que a classe trabalhadora tem um saber. [...] O segundo direito é o de conhecer o que ainda não conhece, portanto, de participar da produção do novo conhecimento. [...] Ora, para que se faça isso ao nível do conhecimento da realidade, ao nível da participação, não há outro caminho senão o de partir precisamente do lugar em que a classe trabalhadora se acha. Partir da sua percepção do

mundo, da sua história, do seu próprio papel na história, partir do que sabe para saber melhor, e não partir do que sabemos ou pensamos que sabemos (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 69).

A escola precisa se estruturar com práticas pedagógicas humanizadoras em que todos os educandos sejam tratados com respeito e dignidade. As práticas pedagógicas necessitam dar ênfase às relações pessoais e interpessoais. Os conteúdos das disciplinas precisam ser enfocados a partir do contexto dos educandos. Assim, poder-se-á instigar e aguçar a curiosidade epistemológica e constituir um ambiente e relações de ensino-aprendizagem do qual todos participem, com mais diálogo, reflexão, criticidade, conscientização, cidadania e humanização.

Portanto, compete a todos os educadores, de maneira especial aos da EJA, recuperar seu ofício, o da humana docência, para que, assim, a escola constitua-se num tempo-espaço onde a ambiência e as práticas pedagógicas humanizadoras sejam a centralidade do processo de sua práxis político-pedagógica, pelo acolhimento, diálogo, afeto, respeito às diversidades. Para tanto, não é necessário desconsiderar a importância dos saberes científicos, mas os relacionar com os da vida.

Assim, educandos – crianças, jovens e adultos – e educadores constituirão juntos suas práticas educativas, seus processos de ensino-aprendizagem, seu “aprender a dizer a palavra” (FIORI, In: FREIRE, 2002 - Prefácio), sua conscientização, sua vivência da cidadania, sua humanização enquanto possibilidade de “ser mais” (FREIRE, 2002).

Auto/trans/formação permanente de professores: possibilidades de mudanças pelos diálogos em construção?

O projeto Humanização e Cidadania na Escola objetiva ser uma possibilidade de auto/trans/formação, dialógica e intersubjetiva, para os professores em uma perspectiva humanizadora, orientado pelos pressupostos de Paulo Freire. O mesmo ocorre, desde 2007, em escolas municipais e estaduais de Santa Maria/RS e região, com participantes que trabalham na educação básica, acadêmicos dos cursos de graduação e pós-graduação e professores da UFSM. Porém, nesta escrita iremos relatar a experiência que está sendo vivenciada (2004-2013) com um grupo de educadores da modalidade EJA, de uma escola municipal de Santa Maria/RS.

Acreditamos que os diálogos com os educadores dessa modalidade de ensino tornam-se relevantes, não apenas para resultados de pesquisas, mas também enquanto tempo-espço de auto/trans/formação dos envolvidos no projeto. O objetivo principal é compreender como se desenvolvem e como proporcionar a criação de processos de humanização e vivências de cidadania nas escolas de educação básica, visando identificar os seus limites, desafios e possibilidades. Compreende-se a escola como um *lócus*, no qual os pesquisadores compartilham experiências, para reconstruir os sentidos que os sujeitos dão a elas; todos os participantes caracterizam-se como produtores e (re)construtores de conhecimentos e práticas que servem para intervir nos desafios apontados pela escuta sensível dos educando.

Ainda, o projeto inscreve-se no âmbito hermenêutico que, de acordo com Hermam (2002), trata-se de ler e interpretar os escritos e as falas a partir dos diferentes mundos e horizontes de

compreensão, sem, contudo, dar as costas à realidade a partir da qual nós os interpretamos e significamos. As compreensões, muitas vezes, são buscadas nas entrelinhas, contextualizando e/ou dialetizando o que é dito com a realidade e os *silêncios* do tempo de cada participante, possibilitando a interlocução com o nosso mundo e horizonte de compreensão.

Tomando como enfoque a perspectiva hermenêutica, deu-se preferência ao processo investigativo enquanto pesquisa-ação, pelos seus aspectos eminentemente construtivos e dialéticos com vistas à transformação. Segundo Chizzotti, “a pesquisa-ação se propõe a uma ação deliberada visando a mudança do mundo real” (2006, p. 100). O projeto se constitui como um processo de educação permanente e (re)construção de conhecimento a partir da indagação autorreflexiva, a qual prevê o envolvimento de todos os sujeitos em ações prospectivas, procurando “vê-los” e “ouvi-los” na sua complexa totalidade humana; os saberes e as ações se inter-relacionam, possibilitando a todos depararem-se com e assumirem-se como seres que estão sendo no mundo⁵ (FREIRE, 2001).

No ano de 2012, iniciou-se o trabalho com educadores da modalidade EJA, a partir da procura pelos encontros por parte da coordenadora da escola que, representando os colegas, solicitou os diálogos de formação. Logo, nos primeiros encontros pôde-se perceber as inquietações dos educadores com relação à educação de jovens e adultos e o desejo de encontros para diálogo, talvez para amenizar um pouco as suas inseguran-

⁵ Freire já diz em seu livro *Professora sim, tia não: cartas com quem ousa ensinar*, que “somos condicionados, mas, ao mesmo tempo, conscientes do condicionamento, é que nos tornamos aptos a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada” (FREIRE, 2000, p. 63).

ças, angústias ou, até mesmo, frustrações. Procuramos, com eles, partir das narrativas sobre o cotidiano com estes “outros sujeitos”, criar novas possibilidades e “novas pedagogias” (ARROYO, 2013) para os desafios encontrados no cotidiano dos educadores. Enquanto processo de auto/trans/formação de professores, seja inicial, continuada ou *permanente*, isso nos direciona para a *dialeiticidade* (FREIRE, 2001) das práticas educativas, na perspectiva da ação-reflexão-ação.

Com isso, os tempos-espço de formação *permanente* foram construídos coletivamente com acadêmicos e educadores das escolas de educação básica, buscando elos entre os conhecimentos produzidos pela academia e as ações desenvolvidas nas escolas. Para Caimi (2002, p. 07), trata-se de “articular teoria e prática num processo de ação-reflexão-ação; a valorização da atitude reflexiva no processo de formação continuada; o reconhecimento do ambiente pedagógico como o *locus* privilegiado de formação docente”. Freire (2001) corrobora isso, ao enfatizar que não há prática que se desenvolva sem a reflexão, nem teoria eficaz sem o horizonte da prática; fala, ainda, da necessidade de a escola tornar-se tempo-espço de estudos e diálogos sobre as ações pedagógicas;

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. À medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também necessariamente ampliando o horizonte de conhecimento científico, sem o qual não nos “armamos” para superar os equívocos cometidos e percebidos (FREIRE, 2001, p. 75).

Segundo o que foi narrado por um dos professores do grupo, muitos profissionais da educação estão em um “pedestal”, assim acabam não mais estudando, nem buscam se qualificar; escondem-se atrás dos livros didáticos e ministram aulas “automaticamente”, ofuscando os estudantes com suas práticas pedagógicas conteudistas e autoritárias. Nas palavras da colega educadora,

o professor é uma das categorias que menos lê, está comprovado cientificamente, o professor que está no magistério não lê absolutamente nada. E essa história de falta de tempo não justifica, pois eu trabalho manhã, tarde e noite e mesmo assim leio, ando com livros na pasta e ao chegar em casa repenso a minha prática (Palavras de um dos educadores do grupo, no encontro do dia 8 de agosto de 2012).

A partir da alocução desse educador, compreendemos que existe uma resistência à *inovação* por uma parcela da classe professoral. Imbernón, no último capítulo de sua obra *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (2009), propõe uma reflexão a partir das dificuldades e do risco de o professor estagnar-se no conhecimento e não acompanhar as mudanças sociais e históricas que caracterizam novos paradigmas da sociedade.

Já para outro educador do grupo, o desafio parece incomodar, talvez por desacomodar: “Qual é o tempo que temos para leituras? Para formação continuada? Tenho que trabalhar 60h para ter um salário razoável” (Fala de um educador, no encontro do dia 8 de agosto de 2012). Com esses argumentos, uma parte dos educadores refugia-se em práticas “familiares e seguras” (IMBERNÓN, 2009, p. 105), que não lhes oferecem risco profissional, nem promovem a reflexão sobre os conhecimentos

já adquiridos pelos estudantes, sobre o planejamento em conjunto, sobre possibilidades de (re)construção do conhecimento científico de uma forma mais contextualizada e compartilhada.

Ensinar-aprender com os sujeitos da EJA

Ao direcionarmos os diálogos sobre suas práticas e vivências como educadores na EJA, muitos dos presentes nas reuniões admitiram terem que mudar completamente a forma de trabalhar, uma vez que os estudantes não possuem as mesmas características que as crianças. São jovens e adultos com necessidades particulares, com arranjos e modos de ser e viver que não podem ser reduzidos, padronizados.

Com o grupo de educadores da escola municipal, buscamos dialogar sobre o contexto da EJA, um dos espaços em que trabalham e sobre o seu trabalho tornar-se diferenciado em relação aos espaços-tempo da educação com crianças. Essa situação é ratificada nas palavras de Vieira Pinto “é necessário distinguir grandes períodos gerais, correspondentes às fases de desenvolvimento individual” (2001, p. 70, 72). Ainda, segundo o autor, os desafios de trabalhar com jovens e adultos está no risco do “não (re)conhecimento dos mesmos como membros da sociedade a mais tempo que as crianças (VIEIRA PINTO, 2001)”. Compreendemos a educação como um processo permanente de aprendizagens significativas, a partir das quais os sujeitos se auto/trans/formam, e, desse modo, também modificam o meio no qual vivem. Concordamos, então, com o autor (Ibidem, p. 29) de que “a educação é um processo no qual a sociedade forma seus membros a sua imagem e em função de seus interesses”.

Daí a importância da sensibilidade e busca do conhecimento da realidade dos sujeitos da EJA. Nos encontros, foi possível observar que muitos professores sentem-se bastante inseguros em trabalhar com a EJA, dado o perfil dos estudantes da modalidade. Uma das educadoras relatou que sempre ultrapassa o tempo que tem para planejar suas aulas, pois os educandos têm outros interesses e é necessário levar algo que os “encante”:

Os alunos são jovens, muito jovens, alguns com problemas familiares e que trabalham durante todo o dia; por esse motivo, não têm como dar aula como antes, além disso, o pensamento e forma de ser dos alunos durante a noite, não são nem um pouco parecidos com os alunos que trabalham de manhã ou de tarde (Palavras de uma das educadoras, no encontro do dia 27 de julho de 2012).

Para outro educador do grupo, atualmente, o perfil do estudante de EJA mudou, pois “são de jovens e adultos em situações desumanas, que chegam à escola cheios de problemas e somente buscam o papel de conclusão do ensino fundamental, pois o mercado exige”. Sobre isso, Vieira Pinto afirma que

o que distingue uma modalidade da educação de outra não é, portanto, o conteúdo, os métodos, as técnicas de instruir (isso é secundário, o reflexo) e sim os motivos, os interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou o adulto. Esse é o fator primário e fundamental (VIEIRA PINTO, 2001, p. 72).

Desse modo, é preciso ver e ouvir os educandos, na complexidade e amplitude de suas vidas, respeitá-los, ter tolerância e amorosidade com eles, construindo relações democráticas e

libertadoras. A aprendizagem e o ensino não podem se dar de forma desconectada do mundo, dos sonhos e do contexto de seus sujeitos: “O ensino dos conteúdos não pode ser feito autoritariamente, vanguardisticamente, como se fossem coisas, saberes que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos. Ensinar, aprender, conhecer não tem nada a ver com essa prática mecanicista” (FREIRE, 2001, p. 66).

Com isso, a escola e os educadores devem estar permanentemente abertos às realidades dos educandos e, com eles, pensar em uma outra escola possível, com práxis político-pedagógicas mais humanas, democráticas e cidadãs, que priorizem as relações, as trocas afetivas e a (re)construção do conhecimento vinculado à realidade, constituindo-se em processos de ensino-aprendizagem significativos para os educandos.

Para prosseguir o diálogo...

As provocações propostas neste texto não se esgotam. Ao contrário, procuram sugerir mais reflexões acerca da formação *permanente* de educadores da modalidade EJA. Por isso, essas reflexões precisam estar presentes nos contextos educativos, já que a formação de professores ainda enfrenta muitos desafios que precisam ser superados. É necessário, então, a articulação não apenas dos professores da educação básica e do ensino superior, mas também das políticas públicas, dos estudantes, assim como de todos os envolvidos com a educação.

Os diálogos que vêm sendo construídos, ao longo do ano de 2012 e 2013, com os professores da EJA de uma escola municipal de educação básica, de Santa Maria/RS, já estão provendo aos educadores um outro modo de perceber, problematizar e organizar suas práticas pedagógicas.

É assim que o projeto Humanização e Cidadania na Escola vem criando espaços-tempo de estudos, pesquisas, formação continuada/permanente e diálogos no sentido de resgatar, vivenciar e (re)construir a cidadania, por meio de práxis educativas (re)humanizadoras. Inclusive, vem-se refletindo sobre as práticas educativas vigentes nas escolas e desafiando os educadores a assumirem ações que criem uma ambiência escolar e político-pedagógica de relações e vivências humanas e cidadãs em todas suas dimensões. Daí a importância da interação e cooperação dialógico-reflexivo, permeada por uma razão-emoção que combine o sentir/pensar/agir crítico com o sentir/pensar/agir criativo, curioso, rigoroso e amoroso em que educandos e educadores vão aprendendo, também, a tomar nas próprias mãos suas histórias e vidas, a partir e com os conteúdos trabalhados.

Com o professor Gomercindo, com os educadores da EJA e com os muitos “outros sujeitos”, ainda sonhamos e acreditamos que podemos começar a fazer a diferença nas relações entre nós e os alunos, pela maneira de enfocar e (re)significar os conteúdos, a nossa maneira de sentir/pensar/agir na escola, na sociedade, no mundo. Podemos começar a fazer a diferença na nossa vida pessoal e profissional, sobretudo na medida em que assumirmos o compromisso de fazer a diferença na vida dos jovens e adultos que conosco participam de práxis educativas para aprenderem a “ser mais” gente.

Sim, a educação ainda tem a sua importância na (re)humanização dos seres humanos e do mundo. Se ela não pode tudo, ela pode alguma coisa: eis, ainda, a razão de ser da nossa existência enquanto educadores, mas... não esperemos de mais. Podemos começar já a ousar um exercício e vivência diferente do nosso *ofício de mestre*, embora as grandes mudanças dos

nossos sonhos ainda não estejam acontecendo na sociedade e na escola.

Afinal, escola “é lugar de gente” (Freire). Escola existe porque existem pessoas, educadores e educandos, aprendizes do humano, que vão se constituindo sócio-histórico-culturalmente. Logo, na dialética da complexidade dos aspectos e dimensões da totalidade humana e social, a escola é o lugar para aprender e viver como gente.

Referências

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre*. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Imagens quebradas*. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. *Outros sujeitos*. Outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia E. (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática*. Passo Fundo: UPF, 2002.

BRASIL. *Ministério da Educação e Cultura*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (9.394/96) Brasília, 1996.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer 11/2000. Brasília. 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FÁVERO, Osmar. Educação de jovens e adultos: passado de histórias, presente de promessas. In: *Educação de Jovens e Adultos na América Latina*. São Paulo: Moderna, 2009.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____; DONALDO, Macedo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio (Org.). *Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA*. São Paulo: Global, 2007, v. 1, p. 7-26.

HENZ, Celso I. *Educação de jovens e adultos: processos de construção de relações intra e interpessoais*. Anais da Anped Sul/2010. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

_____. Educação e culturas: (des)encontros entre o “Eu” e o “Outro”. In: ANDREOLA, B; HENZ, C; GHIGGI, G. *Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação cultura e sociedade*. Pelotas: Editora da UFPEL, 2012, p. 67-94.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: fora-se para a mudança e incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

PINTO, Álvaro Viera. *Sete lições sobre a educação de adultos*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

O DESAFIO E A NECESSIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E POPULAR

Thiago Ingrassia Pereira¹

“A realidade social não é dada e acabada e o pesquisador não consegue ser observador imparcial, que se coloca fora na situação que analisa” (GHIGGI, 2012, p. 160).

Primeiras palavras

Pensar a universidade² como instituição social historicamente construída é percebê-la em permanente disputa. A universidade é parte do sistema escolar e, por isso, é condicionada pela correlação de forças do contexto social concreto que a situa. Ao longo de sua quase milenar história, é possível perceber a variedade de modelos e de projetos que sustentou, indicando a sua pluralidade e a sua capacidade de se moldar e tensionar o ambiente social que a produz. Assim,

a universidade desempenha um papel social muito importante e, à medida que a sociedade muda, também se transforma e vai adquirindo novas formas e novas funções segundo as condições locais e regionais. De uma instituição uniforme, tende a uma

multiplicidade, de modo que é muito diversa a sua estrutura ou organização, dependendo da época ou do país em que se encontra e das condições políticas, econômicas, sociais ou culturais. Essa capacidade de adaptação e mudança é, sem dúvida, uma das causas da sobrevivência e da relevância das instituições universitárias na sua longa e perturbada trajetória até os dias de hoje (ROSSATO, 2005, p. 11).

Refletir sobre a universidade em uma dimensão popular é o principal objetivo desse texto. Entendo que esse é um desafio e uma necessidade. Um desafio, a partir do histórico elitista da instituição e uma necessidade a partir dessa mesma constatação, ou seja, um projeto de universidade popular não pode estar descolado de um projeto popular de sociedade, pois as instituições educacionais não são *ilhas* independentes em relação ao sistema sociopolítico como um todo.

Por outro lado, ratificando o argumento do professor Gomercindo Ghiggi (2012), que enxerga o pesquisador como alguém que não consegue ser imparcial, assumo meu lugar dentro da universidade e, a partir disso, começo a refletir com Paulo Freire:

É por isso que eu, como homem que se considera progressista, não luto contra a academia. Eu não penso metafisicamente; portanto, a academia não existe para mim como entidade abstrata: é uma entidade social e histórica, engastada em um determinado lugar e em determinado tempo, jamais neutra, mas cheia de ideologia e política. O que eu quero é uma academia diferente, não a anulação da academia. Minha luta é para melhorá-la, é para democratizá-la, não para anulá-la, porque ainda que esteja ruim, a academia está nos possibilitando podermos falar destas coisas (FREIRE, 2004, p. 143).

Partindo de uma postura não metafísica, apresentarei algumas reflexões com base em minha experiência junto à construção de uma universidade³ que, além de pública, busca ser popular.

Refletindo sobre o público e o popular

O debate sobre os possíveis significados de uma universidade *popular* é trazido neste texto a partir de minha pesquisa de doutorado em andamento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual a experiência da UFFS é trazida como ilustrativa de uma nova universidade criada em 2009.

De acordo com este perfil desejado da instituição (expresso em seu sítio⁴ na *internet*), pretende-se que a nova universidade seja “pública e popular”. Além disso, tem como outros aspectos de seu pretendido perfil:

- Universidade de qualidade comprometida com a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e solidário da região Sul do país;
- Universidade democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais.

³ Trata-se da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em especial, de seu *Campus* na cidade de Erechim, ao norte gaúcho, região do Alto Uruguai.

⁴ Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/wp/?page_id=2>. Acesso em: 13 mar 2010.

- Universidade que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade.
- Uma universidade que tenha, na agricultura familiar, um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento;
- Uma universidade que tenha como premissa a valorização e a superação da matriz produtiva existente.

Em relação a metas, a universidade deveria buscar:

- Promover o desenvolvimento regional integrado – condição essencial para a garantia da permanência dos cidadãos na região;
- Assegurar o acesso ao ensino superior como fator decisivo para o desenvolvimento das capacidades econômicas e sociais da região, a qualificação profissional e o compromisso de inclusão social;
- Desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão como condição de existência de um ensino crítico, investigativo e inovador e a interação entre as cidades e estados que compõem a grande fronteira do Mercosul e seu entorno.

O estabelecimento do perfil e das metas acima descritos é uma preocupação constante dos gestores *pró-tempore* neste período de instalação da UFFS. Atividades formativas acerca do tema “universidade pública e popular” são constantes na agenda da administração superior da instituição, bem como a lembrança permanente do papel desempenhado pelos movimentos sociais na construção da universidade.

Nesse sentido, torna-se pertinente buscarmos as origens das primeiras experiências que buscaram a construção de universidades populares. Datam do final do século XIX e início do século XX algumas experiências exitosas de universidades populares, principalmente na França. A tese principal foi a aproximação entre as classes intelectuais e a operária, por isso,

as universidades populares foram como que um anúncio das universidades socialistas e da importância da educação dos adultos, as quais atingiram grande desenvolvimento no século XX, tanto nos países socialistas como no trabalho pedagógico de Paulo Freire (ROSSATO, 2005, p. 90).

É possível estabelecermos uma relação potente entre a ideia de universidade popular e a classe trabalhadora, tendo em vista que o popular se constrói em oposição à elite. Cursos noturnos, rompimentos de hierarquias e a discussão socialista são marcas dessas primeiras experiências que, na França, entre 1899 e 1914, chegaram ao número de 222 universidades populares (ROSSATO, 2005), sendo que “apesar de praticamente terem desaparecido em 1915, as universidades populares chamaram a atenção para a necessidade de valorização da cultura popular, da educação operária e, sobretudo, da educação dos adultos” (Ibidem, p. 92).

Na América Latina, a ideia de universidade popular esteve presente na luta e na teoria de autores ligados à vertente socialista. O venezuelano Andrés Bello queria a universidade como instrumento para generalizar a educação para todo o povo, tendo em vista o modelo francês. Segundo sua concepção, “as universidades seriam o instrumento idôneo para a propagação das luzes, sem negar, contudo, o papel que as sociedades de

comércio, indústria e de beneficência exerciam nesse sentido” (PUIGGRÓS, 2010, p. 73).

Por sua vez, o peruano José Carlos Mariátegui defendeu a criação de universidades populares, entendendo-as como espaços autônomos para a criação de uma “cultura operária”. Mariátegui deu aulas na Universidade Popular González Prada de Lima, no Peru, proferindo 18 aulas conferências a alunos operários (PERICÁS, 2010). Para ele,

diferenciar o problema da universidade do problema da escola é cair num velho preconceito de classe. Não existe problema da universidade independente de um problema da escola fundamental e secundária. Existe um problema da educação pública que abarca todos seus compartimentos e compreende todos os seus graus (MARIÁTEGUI, 2010, p. 257).

Podemos perceber como a concepção popular de universidade é próxima, tanto na prática como na teoria, da educação popular. Por outro lado, aparece como uma resposta ao elitismo presente nas instituições tradicionais. O que significa o traço elitista da universidade?

Ser de elite é estar associado a uma pequena parcela da população, geralmente, detentora de capitais (econômico, político, cultural etc.) que conforma a chamada classe dominante. Elite estaria numa direção contrária a do povo, este representando um grupo amplo e diversificado, alijado das macroestruturas de poder da sociedade, e aquela, um pequeno círculo, *fechado*, que se (re)produz por meio da apropriação dos capitais citados. Assim,

O adjetivo *popular* refere-se ao povo e não à elite. Povo no sentido mais amplo, não tem nada a ver com as classes dominantes. Quando dizemos *povo* não estamos incluindo neste conceito os

industriais e eu não quero dizer que os industriais não fazem parte de uma outra compreensão do conceito de povo, de povo de um país. Eu não tenho o poder de separá-los como eles fazem conosco. Mas de um ponto de vista sociológico e político, eles obviamente não são povo (FREIRE, 2008a, p. 74).

A elite, identificada com a classe dominante, vai criar e se apropriar de instituições centrais na configuração societária. A universidade é uma dessas instituições que foi construída para *poucos*. Por isso, a universidade elitista vai trabalhar pela manutenção do *status quo*, apresentando uma estrutura “fechada” em relação ao seu acesso (FERNANDES, 2010). Isso ajuda a explicar a contundência de Florestan Fernandes, ao afirmar que “a universidade é uma instituição das elites” (apud CERQUEIRA, 2004, p. 101).

Para Pedro Demo (2008, p. 8), “apesar dos pesares, a universidade pública gratuita, em particular as federais e as paulistas, continuam sendo o melhor patrimônio universitário brasileiro, infelizmente presa da elite, como regra”. Popularizar a universidade parece estar associado à ampliação das possibilidades de acesso aos segmentos sociais carentes do ponto de vista socioeconômico e cultural. Segundo Dilvo Ristoff (1999, p. 29), “o grande desafio, hoje, de países como o Brasil é como adaptar um sistema extremamente elitista às demandas populares por acesso ao ensino superior, sem dismantelar ainda mais as poucas boas universidades que temos”.

Popularizar e democratizar a universidade pública sem abrir mão de sua qualidade é um desafio importante no atual contexto. Creio ser possível afirmar que um conjunto de intelectuais e militantes concorda que “é muito importante que população bem maior tenha acesso à educação superior, mas, de novo, estamos massificando por baixo” (DEMO, 2008, p.

92). A construção de uma universidade pública e popular deve levar em conta a necessidade de “diminuir a distância entre a universidade ou o que se faz e as classes populares sem a perda, contudo, da seriedade e do rigor” (FREIRE, 2008b, p. 193).

Esse é um grande desafio que deve ser buscado com o cuidado de não cairmos em soluções simplistas que ora resvalem para o basismo, ora para o academicismo, ambos deletérios para a práxis verdadeira (FREIRE, 2005). Assim, a construção de uma universidade popular deve avançar em relação ao estabelecido, preservando as potencialidades criadas ao longo do tempo pela universidade que se quer democratizar.

A universidade popular como inédito-viável

Diante das questões provenientes de minhas preocupações políticas e de minha inserção na UFFS/Erechim, imagino que seja possível estabelecer o tema das classes populares na universidade pública (PEREIRA, 2011) como um *inédito-viável* – “possível não experimentado” (FREIRE, 2008b, p. 34).

Este é um termo freireano que aponta para a esperança e para a utopia que devem encorajar nosso movimento no mundo. Segundo Nita Freire, na sua primeira nota em *Pedagogia da esperança*, “uma das categorias mais importantes, porque provocativa de reflexões nos escritos de *Pedagogia do oprimido*, é o *inédito-viável*” (ARAÚJO FREIRE, 2008a, p. 205).

A construção de uma nova universidade é uma tarefa que nos toma por inteiro. É algo que alimenta projetos e que vai sendo produzida em meio às contradições do atual processo de expansão das universidades federais, via Reuni⁵. Os espa-

⁵ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

cos alugados, a morosidade das obras do *campus* definitivo, os desencontros administrativos na estrutura *multicampi*, a chegada de mais estudantes, o desafio da qualidade nos cursos noturnos, a formação de futuros professores para a educação básica a partir de um grupo de estudantes que, em sua maioria, vieram da escola pública... tudo isso aponta para aquilo que gera a possibilidade do novo, as *situações-limites*.

Em certo sentido, o inédito-viável surge da necessidade consciente de enfrentamento das situações-limite. Esses dois conceitos, que exprimem a orientação antropológica⁶ de Freire, estão associados na busca de transformações sociais que produzam uma sociedade mais democrática, com justiça social.

Zitkoski (2007, p. 231) argumenta que, “segundo Freire, nós, seres humanos, somos *seres inacabados* que, conscientes de nossa inconclusão, buscamos *ser mais*, humanizar-nos e, no entanto, nos deparamos com os condicionantes históricos que nos limitam”. Por sua vez, Osowski (2008, p. 384) entende que “situações-limite são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como *fatalismo* aquilo que lhes está acontecendo”.

Contudo, a dimensão fatalista é carente de problematizações que permitam o entendimento da *razão de ser* das situações, ou seja, é formada no estágio ingênuo da consciência (FREIRE, 2005b). Os obstáculos, por outro lado, podem ser enfrentados quando os homens e as mulheres sabem de sua existência e se envolvem na sua superação. Desse modo, “eles e elas se separaram epistemologicamente, tomaram distância daquilo que os *incomodava*, objetivaram-no e somente quando o entenderam

⁶ “Freire concebe uma *natureza humana* que vai se gestando no processo histórico de humanização do mundo” (ZITKOSKI, 2007, p. 231).

na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí é que pode ser visto como um problema” (ARAÚJO FREIRE, 2008a, p. 205-206).

Assim, as situações-limite não devem ser entendidas como limitadoras da atividade humana, como entes a-históricos e, portanto, acima das forças humanas que, passivamente, devem aceitar suas determinações. Pelo contrário, as situações-limite devem servir como pontos de partida para a criação do *novum*, do *inédito-viável*. Inclusive, essa noção freireana encontra amparo na produção filosófica de Álvaro Vieira Pinto, considerando que *situações-limite* não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse.

Desse modo, “o inédito-viável é, pois, uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas” (ARAÚJO FREIRE, 2008b, p. 234). Em minha pesquisa proveniente de um doutorado, utilizei a categoria *inédito-viável* para entender (e apostar de forma esperançosa e crítica) a construção da UFFS/Erechim, tendo em vista seu projeto popular que se esboça.

Nesse sentido, movimentos importantes de discussão dos modelos universitários e da criação de novas arquiteturas institucionais têm encontrado espaço na agenda de intelectuais e militantes do campo da esquerda. No contexto do Fórum Social Mundial (FSM), realizado em Porto Alegre em janeiro de 2003, Boaventura de Sousa Santos defendeu a criação de uma universidade popular, que designou como Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), demarcando uma crítica ao modelo universitário tradicional. Para ele,

não tanto para evocar as universidades operárias que proliferaram na Europa e na América Latina no início do século XX, mas,

antes, para transmitir a ideia de que, depois de um século de educação superior elitista, uma universidade popular é necessariamente uma contra-universidade (SANTOS, 2005, p. 136).

O propósito de tal proposta, que veio a se materializar pela *internet*⁷, teve como um de seus objetivos principais *ultrapassar a distinção entre teoria e prática, promovendo encontros sistemáticos entre os que se dedicam essencialmente à prática da transformação social e os que se dedicam à produção teórica*. Para isso, encontram, em métodos de pesquisa-ação e pesquisa participante, os canais pelos quais o conhecimento é construído:

como alternativa a uma teoria geral, diante da ampla multiplicidade e variedade das práticas sociais contra-hegemônicas do FSM, Boaventura de Sousa Santos aposta num “universalismo negativo”, isto é, numa “ecologia de saberes” e no trabalho da tradução intercultural, o que Paulo Freire chamava de “diálogo intercultural”, superando o “lado negativo” da diversidade, que é a fragmentação e a atomização (GADOTTI, 2008, p. 10).

Além da experiência da UPMS, articulada em nível internacional pela *internet*, encontramos outras manifestações que defendem a construção de uma universidade popular⁸. Em todas elas há um forte desejo de ruptura com o esquema

⁷ Disponível em: <<http://www.universidadepopular.org/pages/pt/inicio.php>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

⁸ Trago os exemplos disponíveis em: <<http://universidadepopular.blogspot.com/>>; <<http://www.unipop.org.br/>>; <<http://universidadepopular.milharal.org/>>; <<http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,O1511456-E18266,00Filosofia+faz+sucesso+em+universidade+popular+na+Franca.html>>; <<http://www.brasildefato.com.br/content/em-debate-universidade-popular>>; <<http://gtup.wordpress.com/nos-construimos-uma-universidade-popular/>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

tradicional de trabalho das universidades, indo ao encontro do argumento de Santos (2005) sobre a “contra-universidade”.

Por outro lado, o tema *universidade popular* é um projeto em disputa, ora encontra-se associado a vertentes anarquistas e comunistas, que, além das críticas ao modelo tradicional de universidade elitista, promovem forte contestação às políticas governamentais de expansão, como o ProUni (Universidade para Todos) e o Reuni, ora está relacionado a práticas que se situam a partir de preocupações instrumentais de formação para o trabalho⁹.

Considerações finais

A possibilidade de a experiência da UFFS chegar a de uma universidade popular é algo que precisa ser examinado ao longo do tempo, pois a nova universidade ainda está dando seus primeiros passos. Contudo, a preponderância de estudantes originários da escola pública, de jovens do interior do país, de comunidades camponesas ligadas à agricultura familiar, enfim, de segmentos historicamente excluídos do acesso à universidade, principalmente a pública, além do envolvimento inicial do Movimento Pró-Universidade (BENINCÁ, 2011), podem

⁹ Nesse sentido, a Prefeitura Municipal de Passo Fundo (município distante cerca de 83 km de Erechim) instituiu a Coordenadoria Universidade Popular, que “é o órgão responsável em implantar e coordenar os programas e serviços da Universidade Popular, promovendo a formação continuada de jovens e adultos, prioritariamente das classes menos favorecidas, articulando-se com órgãos e entidades ligadas à Educação Popular; orientar e auxiliar os respectivos Núcleos na execução das competências atribuídas”. Integram a estrutura desta Coordenadoria o Núcleo de Capacitação para o Trabalho e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para maiores informações, ver <<http://www.pmpf.rs.gov.br/secao.php?p=1206&a=2&pm=1198>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

contribuir para a criação de uma instituição que promova avanços na relação entre os saberes populares e acadêmicos.

A desigualdade social é um traço da sociedade brasileira que impacta a instituição universidade, estando nesse ponto a raiz de seu caráter elitista. Para a construção de uma universidade com uma outra lógica, menos colonialista (ANDREOLA, 2007) com preocupações de acesso e de permanência de estudantes de origem popular, é preciso tensionarmos a lógica hegemônica da educação brasileira, pois

iniciada no regime colonial, consolidada em um país dividido e dependente, a educação brasileira nunca teve oportunidade de educar-se a ela própria. Não teve objetivos que visassem a educação como meta de seu povo, e instrumento da construção de uma modernidade que significasse ampliação do horizonte de liberdade. Não contemplou objetivos sociais, como na Europa, no Japão e na Coreia, e mesmo outros países latino-americanos. Usou instrumentos, objetivos e métodos de uma sociedade dependente e a serviço de uma minoria. A educação foi relegada e confundida como simples instrumento de promoção de indivíduos em sua busca de ascender socialmente. Ensinando a elite a ver o Brasil com olhos de estrangeiro e a defender-se cada um egoisticamente na luta de uma sociedade não solidária. E oferecendo a alguns jovens das massas pobres o uso da instrução como forma de mudar de lado, saltando a barreira da apartação social, com a mesma visão de descompromisso e egoísmo (BUARQUE, 1991, p. 4-5).

A universidade, pensada na dimensão popular, mantém estreito vínculo com a educação popular como estratégia política e acadêmica. Por isso, nosso desafio é “reposicionar” (APPLE; AU; GANDIN, 2011) o nosso olhar e trabalhar por uma universidade que possa ser um espaço de resistência ao tecnicismo e à formação pautada pela lógica mercantil estabelecida pelo mercado de trabalho. Assim, para além da *denúncia* do elitis-

mo universitário podemos nós, sujeitos do processo, trabalhar pelo *anúncio* concreto de uma nova instituição democrática em termos substantivos.

Professores e pesquisadores com o compromisso de popularizar¹⁰ a universidade, como é o caso do professor Gomerindo Ghiggi, são fundamentais para a recriação da instituição em meio a um contexto sociopolítico desafiador em relação às assimetrias sociais que criam obstáculos à vocação ontológica de *ser mais*, segundo a perspectiva freireana.

Referências

ANDREOLA, B. A. A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre. In: *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas: jul./dez. 2007, p. 45-72.

APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Org.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARAÚJO FREIRE, A. M. Nota n. 1. In: FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008, p. 205-207.

BENINCÁ, D. Uma universidade em movimento. In: BENINCÁ, D. (Org.). *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 31-63.

BUARQUE, C. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

¹⁰ Popularizar não significa *vulgarizar*, tornar a instituição *menor*, pela presença das classes populares. É exatamente pela maior presença, ainda que longe da ideal, das classes populares nas universidades públicas que devemos assumir o compromisso de *reinvenção* da universidade, seja na democratização de seu acesso, seja na discussão epistemológica de como os conhecimentos e saberes populares são considerados em *conexão* com os saberes acadêmicos tradicionais. Esse é um grande desafio.

CERQUEIRA, L. *Florestan Fernandes: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DEMO, P. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERNANDES, F. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. São Paulo: Globo, 2010.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008a.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.

GADOTTI, M. Universidade popular dos movimentos sociais: breve história de um sonho possível. 2008. Disponível em: <<http://www.universidadepopular.org/media/relatos%20oficinas/Gadotti.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

GHIGHI, G. Pesquisa em educação: do modelo dogmático à perspectiva dialógica de Paulo Freire. In: ANDREOLA, B. A.; HENZ, C. I.; GHIGGI, G. (Org.). *Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade*. Pelotas: Ed. UFPel, 2012, p. 159-188.

MARIÁTEGUI, J. C. Os professores e as novas correntes. In: STRECK, D. R. (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 254-257.

OSOWSKI, C. I. Situações-limites. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 384-386.

PEREIRA, T. I. Classes populares no ensino superior brasileiro: desafios políticos e pedagógicos. In: BENINCÁ, D. (Org.). *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 65-86.

PERICÁS, L. B. José Carlos Mariátegui: educação e cultura na construção do socialismo. In: STRECK, D. R. (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 247-254.

PUIGGRÓS, A. Andrés Bello, o humanista latino-americano. In: STRECK, D. R. (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 71-75.

RISTOFF, D. I. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história*. 2. ed. Passo Fundo: Ed. UPF, 2005.

SANTOS, B. S. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

WANDERLEY, L. E. W. *O que é universidade*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ZITKOSKI, J. J. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, F. T.; GHIGGI, G.; PITANO, S. C. (Org.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*. Pelotas: Seiva Publicações, 2007, p. 229-248.



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO CONTRAMARCHA

Vinicius Lima Lousada¹

Amilton de Moura Figueiredo²

O contexto do texto

O presente texto parte de um convite ao diálogo e de uma intencionalidade partilhada. O convite surgiu dos organizadores dessa obra cuja conexão conosco se fundamenta na convergência de utopias em torno da educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva das classes populares. Já a nossa intencionalidade está articulada com a referência crítica da educação que encontra ressonância, entre outros referenciais, na provocação presente na carta pedagógica de Freire (2000), intitulada *Do direito e do dever de mudar o mundo*, onde, o autor,

¹ Professor de educação básica, técnica e tecnológica e pró-reitor adjunto de Ensino no IFRS, licenciado em Pedagogia (FURG) e doutor em Educação (UFRGS). E-mail: vinicius.lousada@ifrs.edu.br

² Professor de educação básica, técnica e tecnológica e pró-reitor de Ensino do IFRS, licenciado em História (UFPEL) e mestrando em Educação (UNISINOS). E-mail: amilton.figueiredo@ifrs.edu.br

ao analisar a luta pela reforma agrária, nos anos 90, propõe oportuna reflexão sobre a tarefa do educador progressista em intervir na realidade para transformá-la, indicando a necessidade de que outras marchas se somassem à do campesinato³, pela democratização de diversas instâncias em nosso país, considerando os condicionamentos históricos de uma sociedade de classes, ao mesmo tempo em que, na radicalidade crítica, deve se ter em conta a não inexorabilidade da história e o papel transformador da educação.

Pretendemos apresentar aqui uma reflexão a respeito da marcha pela educação levada a cabo em nosso país nas últimas décadas, particularmente, a partir do caso da expansão da Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com o advento do governo Lula. Para tanto, estabelecemos uma análise dialética de algumas possibilidades emancipatórias da EPT – no sentido de inserção cidadã no mundo do trabalho, formação humana e politécnica – e do desafio inerente de suas contradições em razão do contexto em que o seu projeto se desdobra.

Por fim, manifestamos uma leitura da EPT como um campo social de disputa hegemônica que, mediante a crítica às suas contradições, anuncia-se em uma assumida contramarcha em sintonia com os projetos de sociedade das classes populares para a superação do modo como o capitalismo estabelece as relações sociais. Nosso olhar, evidentemente, é matizado pelo trabalho docente que exercemos e pela experiência gestora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) na qual convivemos.

³ Nessa carta, Paulo Freire menciona a marcha dos sem-terra, ocorrida em Brasília, em 17 de abril de 1997, onde homens, mulheres e crianças marcharam juntos pela reforma agrária na capital do país.

A marcha pela educação profissional e tecnológica no Brasil nos anos 90

O início da rede de educação profissional, hoje institutos federais, tem como marco o ano de 1909, quando o presidente da república, Nilo Peçanha, criou dezenove escolas de aprendizes e artífices no Brasil.

A justificativa do Estado brasileiro, quando da criação desse conjunto de escolas, foi a de atender aos “desvalidos da fortuna”, expressão utilizada para nominar a parte da população desprovida de bens e que possuíam apenas sua força de trabalho para objeto de comercialização, como requeria o modelo econômico da época. A expressão está contida no *decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909* e marca uma fase histórica em que a educação e, sobretudo, a profissional, tinha uma função de estratificação social. Nesse sentido, o Estado, através da educação profissional, buscava manter o controle das camadas empobrecidas por meio de ações assistencialistas e moralizadoras.

Daquele tempo até então, a rede de escolas federais retraíram e expandiram ao gosto dos governantes de cada período. A década de 1990, para o Brasil, foi marcada pelo início e ápice da implementação da política neoliberal. A necessidade de reformas do modo de produção capitalista com vistas a superar a crise intrínseca ao sistema resultou na guerra declarada ao Estado e a toda sua estrutura. A retomada de conceitos clássicos do liberalismo acabou com o ciclo do Estado como esfera reguladora dos setores estratégicos da economia, abrindo caminho para o reinado e a implantação da lógica do mercado máximo.

O modelo de Estado mínimo e mercado máximo atingiu diretamente a educação pública do país. O sucateamento das

instituições federais (IF's) de educação foi marcado pelo abandono e estagnação das estruturas de universidades e instituições de educação profissional. Através de campanhas sistemáticas da mídia, os serviços públicos foram desqualificados, recebendo cada vez menos recursos de custeio e investimento, além da inexistência de concursos para docentes e técnicos.

A lógica imposta pelo Plano de Reformas do Estado, de 1995 (PERONI, 2006), colocou as políticas sociais fora do plano estatal, considerando-os serviços não exclusivos do Estado. No plano da educação, não foi diferente. A estratégia utilizada foi a de transferir responsabilidades do Estado para setores que lucravam com serviços que antes eram ligados ao plano estratégico de desenvolvimento no âmbito público.

A educação profissional, na qual focaremos o olhar, foi um dos alvos do governo neoliberal que dominou os anos 90 no país. Com a publicação do *decreto 2.208, de 17 de abril de 1997*, as ações da educação profissional no âmbito das IF's foram impactadas diretamente. O decreto abria o caminho para o segmento comunitário e instituições privadas.

A principal ação do neoliberalismo foi a reforma da educação profissional que adotou como uma das ações o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional). Esta ação repassava recursos do governo federal, que, em grande parte, eram obtidos junto a órgãos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para projetos de expansão de unidades de ensino. Os recursos foram alocados em 250 projetos de construção e reformas de centros de educação tecnológica.

Entretanto, do total de recursos do PROEP, apenas 40% foram destinados às instituições públicas, ficando o restante para o segmento comunitário, no qual se encaixavam empresas

privadas educacionais ou não, além do Sistema S, que é financiado basicamente através de recursos públicos.

A lógica imposta colocava as IF's à margem das prioridades do governo neoliberal. Somado aos aspectos de financiamento da educação, o *decreto nº 2.208/97* acabava com a possibilidade de desenvolvimento da educação profissional de forma integrada com o ensino médio, indicando um caminho alienador para as instituições, que passaram a ofertar educação profissional de forma desarticulada com a profissionalização, inviabilizando a formação integral e integrada.

Para entender os rumos da educação profissional na década de 90, precisamos compreender que a lógica neoliberal não tratava apenas de gestão de recursos públicos, mas encaminhava o país para um projeto de capitalismo associado e dependente (FRIGOTTO, 2007).

O rompimento com as diretrizes impostas pelo *decreto 2.208/97* ocorreu a partir da publicação do *decreto nº 5.154/04*, resultado de mudanças que começaram a ser efetuadas a partir do governo de Lula, em 2003, que apontavam em outras direções, sobretudo, no que se refere a aspectos políticos e pedagógicos da educação profissional, além do redirecionamento do financiamento público para a rede pública. Essa nova orientação política retoma o papel estratégico da educação profissional para o Estado.

A nova orientação para a educação profissional passa então a se configurar como possibilidade concreta de marcha pela educação na perspectiva da formação profissional integral e integrada. As mudanças na economia do país colocaram o Brasil em outro patamar, no que se refere às relações internacionais e necessidades do mundo do trabalho. Esse novo contexto demandou sobremaneira a ampliação da educação profissional

(EP) como um caminho para a formação de profissionais para atender às diversas áreas do conhecimento.

Para efetivar a nova política pública de expansão do ensino técnico, o governo federal precisou criar uma nova legislação revogando amarras impostas na década de 1990. Com o fim da legislação proibitiva, criou-se a possibilidade de ampliação das instituições até então existentes, além de iniciarem os programas de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (rede de EPCT). O governo federal, a partir daquele momento, criou programas e projetos com objetivos comuns, quais sejam: aumentar o número de vagas ofertadas à EP a partir da criação de novas instituições de ensino.

O compromisso com essa política se confirma ao analisarmos que, até 2002, eram 140 escolas federais de EP em todo o país, ofertando cerca de 140 mil vagas. O programa de expansão da EPT contará com 562 unidades até 2014. Quando em pleno funcionamento, atenderá mais de 600 mil estudantes em todo o país.

A consolidação dessa política se fortaleceu com a criação de 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia em todo o Brasil, através da *lei nº 11.893, de 29 de dezembro de 2008*. Para estruturação da ação, foram concursados mais de 15 mil professores e 14 mil técnicos administrativos, segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec-MEC).

Além do investimento em pessoal, os recursos financeiros da Setec-MEC praticamente quadruplicaram. No ano de 2003, o orçamento que era de, aproximadamente, R\$ 1,1 bilhão, em 2010, alcançou cerca de R\$ 5,1 bilhões e, para 2013, a previsão

ultrapassa 5,8 bilhões. Esses investimentos possibilitaram a construção de novas unidades, além de ampliações, reformas e aquisição de equipamentos.

O aumento do orçamento na rede federal possibilitou também a criação da política de acesso e permanência aos estudantes que, através da concessão de auxílios e bolsas, têm garantida a queda da taxa de evasão das instituições federais de educação profissional.

A sanção da *lei nº 11.892/2008*, que instituiu a rede federal de EPCT e que criou os IF's, determinou o reordenamento institucional que ocorreu através da unificação de instituições, como as escolas agrotécnicas federais (EAF's), centros federais de educação tecnológica (Cefet's) e escolas técnicas vinculadas às universidades federais. As atividades, antes isoladas, passaram a ser desenvolvidas de forma integrada e em rede, formulando e implantando políticas de EP através de programas e ações, constituindo políticas de governo e de Estado.

O MEC propõe que os IF's assumam o papel de colaboradores na estruturação de políticas, públicas, sendo pólos de inclusão social e de desenvolvimento socioeconômico. O estabelecimento de uma interação e integração direta com o poder público local, regional, entidades do setor produtivo e sociedade civil são fundamentais para o desenvolvimento e promoção de políticas de inclusão social. Nesse sentido, a missão dos IF's, enquanto elementos das políticas públicas para a educação, para além de serem formadores de profissionais qualificados, deve ser de promoção de desenvolvimento humano e inclusão social pela educação.

A educação profissional tecnológica emancipatória como contramarcha

Pensar e fazer uma EPT para além dos discursos de empregabilidade, sociedade do conhecimento e adaptação do trabalhador flexível e móvel para o mercado, em uma instituição pública de ensino orientada pela gestão democrática – onde várias vozes e pontos de vista precisam convergir pelo interesse da coletividade –, é um desafio contemporâneo que exige do educador e gestor comprometido com as classes populares ter sempre em vista a politicidade da educação.

Não que simplesmente nomear a educação como ato político (FREIRE, 2001) mude alguma coisa. Ocorre que vivemos um tempo em que se procura instaurar, em nome da capacitação do trabalhador para as competências que o mercado impõe para a sua adaptação, um esvaziamento de sua discussão política, como se ela estivesse superada, a luta de classes encerrada e a história acabada. Desse modo, resistir ao imobilismo fatalista provoca a demanda por afirmar a politicidade da EPT cujo ato de anunciá-la se define também como práxis do trabalhador social (FREIRE, 1981) no processo de intervir no mundo para transformá-lo.

As mudanças tecnológicas e seus impactos nos processos produtivos, sob a tutela da reestruturação do capital e suas estratégias na globalização, promoveram uma fragmentação e certa liquidez na vida cotidiana que somos colocados em uma dinâmica existencial onde novos processos de alienação indicam a problematização da realidade como algo *démodé*, ao mesmo tempo em que o debate e a ação coletiva em torno do politicidade da educação parecem destituídos de seu significado diante de nossa luta pela sobrevivência. Ao contrário disso, partilhamos do entendimento de que a EPT não pode ser neutra,

em virtude de se constituir em um lugar político de disputa de projeto de sociedade, seja para a superação das desigualdades sociais, como se apresentam, seja para a manutenção do *status quo* de uma sociedade de classes norteada por valores utilitários de uma ética de lucro sem freios.

Assumir a politicidade da EPT implica apreendermos a educação “no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma, constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2010, p. 27), disputa esta que se desdobra desde as concepções fundadoras e difundidas em práticas e políticas educacionais, na organização dos processos educativos e na vida cotidiana, em conformidade com interesses de classe. Logo, é impossível ao educador ou gestor educacional não fazer uma opção cujo critério de veracidade consista em sua práxis social, até porque, parafraseando Marx (2013), mais do que interpretar o mundo é preciso transformá-lo. E, nesse sentido, não se pode perder de vista que a EP faz parte de uma totalidade em que a disputa ideológica é pautada e está viva no cotidiano educativo.

No âmbito das finalidades dos IF's, no que diz respeito à sua lei de criação⁴, encontramos – ainda que no plano conceitual da legislação, no inciso primeiro de seu artigo sexto – a oferta de EPT voltada à formação e qualificação de cidadãos apenas “com vistas na atuação profissional, nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008). Inclusive, ao falar em emancipação do cidadão, assinala a perspectiva do desenvolvimento local e regional. Evidencia-se no texto da lei um caráter de EPT economicista, focado no trabalho de forma

⁴ Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

relacionada com o desenvolvimento, sem indicar, ao menos, qualquer conflito com a lógica do capital, apesar de os IF's, em alguns documentos oficiais da Setec/MEC, terem sido indicados como um processo de renovação na educação brasileira. Essa crítica não quer dizer que os autores somos contra o desenvolvimento, muito pelo contrário, mas almejamos que este não seja o de formato anômalo do capitalismo, gerador de exploração humana, sofrimento e danos ambientais.

Por sua vez, a proposta de comentários e reflexões sobre a lei de criação dos IF's (SILVA, 2009) sublinha, como de vital importância para a EPT, a geração de trabalho e renda articulada com a emancipação do cidadão, superando, em alguma medida, o chamado lugar-comum das análises da efetividade da EP estribadas apenas nas taxas de empregabilidade dos educandos.

Ao se referir à impossibilidade do contexto da época para a criação de novos postos de trabalho autônomo ou de criação de pequenas e microempresas, sem discutir criticamente as suas causas e a interdição provável dessa conjuntura à emancipação social dos indivíduos, o documento sugere para alguns beneficiários da EPT a busca de trabalho e renda alternativos, como no caso das cooperativas e da economia solidária.

Na mesma linha de raciocínio, os processos educativos focados no desenvolvimento local conduziriam *positivamente* à emancipação, ali delineada como uma habilidade do sujeito em perceber problemas contemporâneos e se posicionar criticamente a respeito.

Nesse sentido, emancipação estaria mais vinculada à autonomia intelectual ou à ascensão socioeconômica do que ao seu significado na tradição crítica da educação, empobrecendo a sua potencialidade pedagógica e política ao não gerar em-

poderamento (LOUSADA, 2011), quer dizer, libertação das condições de opressão das classes subalternas que exige dos sujeitos, nessas condições materiais, a superação de diferentes níveis de consciência para a apropriação coletiva e política da realidade em que estão imersos, tendo em vista uma mudança radical da dinâmica social.

Nesse momento, é necessário explicitar ainda mais o que entendemos por educação emancipatória, para situar a EPT no contexto das contramarchas. Para tanto, lançamos mão do que disse Theodor W. Adorno, em uma Alemanha pós Auschwitz, quando anunciou a sua concepção de educação:

Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente, não a assim chamada modelagem de pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi por demais destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira*. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de apenas funcionar, mas operar conforme o seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2000, p. 141-142).

Verifica-se que uma educação emancipatória é uma exigência política fundamental para a efetivação da democracia, até porque a democracia sem emancipação social é de uma fragilidade absurda pela vulnerabilidade em que vivem os indivíduos atrelados a condições de opressão, mais passíveis de manipulação ideológica e política, interditados de ser o que potencialmente são pelas condições materiais e culturais a que são acometidos, levados a confundirem direitos do cidadão

com benesses estendidas pelas mãos dadas de uma classe dirigente nos atos clientelismo e assistencialismo⁵.

Encontramos indicativos para uma tendência de superação da mera reprodução dos interesses do capital na EPT na referência à economia solidária na legislação já citada e nas recentes *diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional (DCN's)*⁶, onde estão presentes as categorias emancipação e cidadania, que podem fertilizar as bases para uma gestão e ação educativa comprometida com a EPT de caráter emancipatório, em sintonia com o que acima assinalamos, vinculando trabalho, como princípio educativo, e cidadania.

Muito embora o texto das DCN's aparente timidez quanto ao potencial transformador da EPT, entre os objetivos apontados, mais especificamente no artigo quinto, está escrito “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais” (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012). Exercício profissional e cidadania, eis a margem para a construção da contramarcha de uma EPT emancipatória, para além dos interesses do capital, em diálogo com o desenvolvimento local e regional, tendo em vista a emancipação social dos educandos e de suas comunidades.

É nessa fissura do sistema de EPT que se instauram as suas possibilidades de emancipação dos sujeitos e de fortaleci-

⁵ Freire (2001b, p. 16) escreve que, em oposição ao diálogo, transformador dos sujeitos de um processo educativo, o assistencialismo “deforma” e “domestica” o ser humano. Ao gerar dependência, o assistencialismo depõe contra a possibilidade de assunção da própria história do sujeito que é coisificado e tem as suas possibilidades de protagonismo social reduzidas.

⁶ Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.

mento da coesão social para a superação paulatina e crescente das desigualdades sociais. Mesmo no cerne de um sistema capitalista, a EPT pode pautar a sua agenda na emancipação dos indivíduos em um profícuo diálogo com desenvolvimento, em perspectiva diferente da ideologia vigente. Logo,

a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento, ou adestramento para uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de adultos, hoje, como a educação em geral, não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas a que não falte a vigilância ética implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo (FREIRE, 2000, p. 102).

É dessa forma que a EPT pode se constituir numa *contramarcha* (GHIGGI e NÓBREGA, 2012), numa ação coletiva (MELUCCI, 2001) transformadora. Ademais, a palavra *contramarcha* parece indicar um horizonte de inédito viável que conclama as classes populares a não se resignarem com as conquistas no campo de políticas sociais e educacionais da última década, trata-se de um convite para a ampliação de direitos e possibilidades para os sujeitos que historicamente estão situados à margem da sociedade, jungidos à pobreza em suas diversas faces.

Pois bem, pensar a EPT como *contramarcha* significa uma aposta em sua dimensão transformadora que pode transcender as situações-limite impostas no desenvolvimento anômalo do capitalismo. Ou seja, mesmo sendo a realidade social ainda adversa à EPT emancipatória, é preciso insistir, como propôs Frigotto (2009, p. 76) em “uma formação científica, técnica e política, cujo conteúdo, método e forma expressem uma direção

antagônica à perspectiva de subordinação unidimensional às relações sociais e educativas capitalistas.”

No Projeto Pedagógico Institucional (PPI)⁷ do IFRS, já está posto em relevo a concepção da educação “como processo complexo e dialético, uma prática contra-hegemônica que envolve a transformação humana na direção do seu desenvolvimento pleno” (IFRS, 2011, p. 10). E esse documento sinaliza para a gestão e os demais trabalhadores em educação que está formalmente rejeitada uma educação de caráter adaptativo, prescritivo e instrumental. O que se quer é “proporcionar uma educação profissional politécnica, reflexiva, crítica, política, a partir de uma compreensão histórico-cultural do trabalho, das ciências, das atividades produtivas, da literatura e das artes” (Idem, p. 12).

Notadamente, nos textos oriundos do campo da EPT, a categoria *politécnica* é recorrente e está em voga, instituindo-se, atualmente, uma variedade de usos e abusos da mesma. É importante, então, esclarecer de qual educação politécnica falamos.

Inscrita na tradição do pensamento marxista sobre educação (RODRIGUES, 2009), a educação politécnica pretendia se constituir numa superação da educação para a profissionalização dos educandos, estribada na lógica do mercado – hoje formadora de capital humano polivalente para o trabalho alienado diante das novas configurações tecnológicas. Em direção oposta, a educação politécnica, portando, como referência à noção de trabalho como princípio educativo geral, postula uma unidade

⁷ O PPI do IFRS consiste em um documento resultante de uma produção coletiva de representantes de todos os câmpus do IFRS – dos segmentos docente, técnico-administrativo em educação e discente –, coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino e finalizada em 2011. Trata-se de um texto filosófico que explicita as concepções que orientam o que fazer educativo do IFRS no momento presente.

indissolúvel entre trabalho manual e intelectual, pressupondo a inexistência de condição pura de trabalho intelectual ou manual.

Todavia, do ponto de vista da literalidade do termo, *politecnia* significaria “múltiplas técnicas” ou “multiplicidade de técnicas”. Essa concepção de polivalência é a que vigorou com o advento da *lei nº 5.692/71* e sua proposta de profissionalização do segundo grau para a qual a escola, objetivando atender às necessidades de mão-de-obra do mercado de trabalho, fomentava a diversificação de habilitações. Ao invés disso e por princípio, *politecnia* (como contramarcha) refere-se à apropriação dos fundamentos científicos das diversas técnicas referentes aos processos produtivos que caracterizam o trabalho na atualidade. A classe trabalhadora, em tese, ao se apropriar desses fundamentos, numa formação multilateral, encontrar-se-ia habilitada para o trabalho não-alienado e, portanto, em condições de desenvolver modalidades diversas de trabalho em diferentes ângulos com conhecimento de causa, superando a rotina de simples executora de tarefas. Talvez a verticalização do ensino nos IF’s (inciso III do artigo sexto da *lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*), com a presença de educadores de diversas áreas do conhecimento e diferentes níveis de formação, bem como a partilha de espaços educativos por educandos inscritos em diferentes níveis de ensino, poderá potencializar essa possibilidade da efetivação de uma formação politécnica para jovens e adultos.

Para se desenvolver na perspectiva da contramarcha, a EPT, sem resvalar nas armadilhas da reestruturação produtiva, reclamada pelo sociometabolismo do capital, necessita de um profundo diálogo teórico-prático com seus fundamentos oriundos da tradição crítica da educação e permitir-se, através da práxis de educadores e educadoras que nela atuam, à invenção de outra relação entre educação e trabalho, tendo por

horizonte utópico a constituição de um sistema social em que as relações sociais de produção sejam mais humanas, politicamente conscientes e plenamente realizadoras da vocação ontológica do ser humano em “ser mais” (FREIRE, 2003).

Por fim: pensar a EPT para além do capital

Estamos vivendo um novo momento da educação no Brasil, decantado como uma revolução na EPT que, a seu modo, recusava-se a assumir uma função social de “formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista” (PACHECO, 2011, p. 7). Como práxis, a EPT está articulada à constituição de um novo projeto de sociedade que intenciona concretizar a igualdade política e social nas relações dos indivíduos em seu âmbito. Contudo, numa visão dialética, é forçoso considerar o contexto no qual se tem produzido essa transformação educacional. Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre a inseparabilidade das dimensões do sistema capitalista (capital, trabalho e Estado), sendo “inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e o Estado. Pois, paradoxalmente, o pilar material fundamental de suporte do capital não é o Estado, mas o trabalho em sua contínua dependência estrutural do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 600).

Por isso, somos desafiados a problematizar as contradições inerentes à formação educacional integrada ao trabalho, quando condicionada ao modelo social vigente, enquanto o capital demandar pelo trabalho alienado e a adaptação do trabalhador aos ditames do mercado. Dito de outro modo: considerando

o contexto de uma sociedade capitalista como a nossa, com um tipo muito próprio que se inscreve em nossa modernidade anômala (MARTINS, 2008), será que a EPT que realizamos está tencionando essa relação díspar entre capital e trabalho, a ponto de promover emancipação social?

A questão acima assinalada, por certo, jamais pode ser respondida com simplificações. Exige respostas à altura de sua significação pedagógica e política para a vida dos sujeitos envolvidos nos processos educativos de um IF e, por isso, sinaliza para a urgência de um programa de pesquisa que dê conta das várias frentes pelas quais se deva analisar essa problematização, desde um universo mais *macro* e estrutural da EPT no contexto das reconfigurações do capital ou da inserção dos IF's, no âmbito das políticas públicas atuais de profissionalização de trabalhadores, na apreensão de uma “pedagogia da EPT” presente na sua práxis pedagógica, como também, a partir da escuta sensível das juventudes usuárias do serviço público que ofertamos a respeito da efetividade da emancipação social promovida pela educação que fazemos.

Há mais de 150 anos, a educação institucional serve aos propósitos do capital (MÉSZÁROS, 2005), fornecendo pessoal e conhecimento científico produzido em harmonia com a sua expansão. Serve também à promoção de valores para internalização das regras do jogo capitalista. Logo, as reformas na educação não poderiam ser simplesmente formais, mas essenciais, a fim de impactar os processos educativos e, por consequência, a sociedade. Romper com a lógica do capital, em termos educacionais, exigiria, assim, a substituição das variadas formas de internalização ideológica por alternativas concretas mais abrangentes que, processualmente, conduzam os indivíduos à superação da alienação pelo trabalho educativo articulado à formação cidadã.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*.

_____. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*.

_____. *Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004*.

_____. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*.

CNE/CEB. *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez & Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.129-1.152, out. 2007.

_____. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GHIGGI, Gomercindo; NÓBREGA, Michelle. *Da teoria dos fragmentos à pedagogia da contramarcha: reencontrando Freire na educação popular em tempos de desfiles*. Anais da IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1869/623>>. Acesso em: 20 maio 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Bento Gonçalves: IFRS, 2009.

_____. *Projeto Pedagógico Institucional*. Bento Gonçalves: IFRS, 2011.

LOUSADA, Vinícius Lima. Pensar a economia solidária a partir de processos educativos com recicladores. *Diálogo*, Canoas, n. 28, p. 171-188, jan./jun. 2011.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade e história na modernidade anômola*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. Disponível em: <http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/bibliografia/Teses_Feuerbach.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

PACHECO, Eliezer. *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

RODRIGUES, José. Educação politécnica. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/index.html>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). *Institutos federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

DIMENSÕES ANTROPOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS DA OPRESSÃO

Balduino Antonio Andreola¹

O livro *Pedagogia do oprimido*, o mais importante de Paulo Freire e expressão maior de uma pedagogia da libertação, não é obra de gabinete, surgida das pesquisas e dos estudos isolados de um intelectual mundialmente reconhecido. Nasceu no âmago de um processo de libertação dos povos latino-americanos, processo barbaramente reprimido pelos regimes militares que se instalaram, na segunda metade do século XX, em vários países da América Latina, com o apoio político e bélico do imperialismo americano. Além da *pedagogia do oprimido*, tal processo teve suas formulações teóricas e práticas expressas

¹ Doutor em Ciências da Educação, pela Université Catholique de Louvain - Bélgica; mestre em Educação pelo PPG/EDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); mestre em Psicopedagogia, pela Université Catholique de Louvain; bacharelado em Filosofia, pelo Seminário Central de São Leopoldo; bacharelado em Teologia pelo Istituto San Pietro - Itália; licenciado em Filosofia, pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira - São Paulo. Professor titular aposentado da UFRGS (1978-1996); professor Visitante do PPG/EDU da UFPel - Pelotas (1997-2000); professor do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação/IEPG da Escola Superior de Teologia/EST - São Leopoldo (2001-2005); professor do Mestrado em Educação, do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE de Canoas (2006-atual).

também na *filosofia da libertação*, na *teologia da libertação*, no *teatro do oprimido*, de Augusto Boal, na *psicoterapia do oprimido*, de Alfredo Moffat, e num amplo leque de obras de numerosos e abalizados pensadores e pensadoras das Américas, compreendidas sob a denominação de “educação popular”.

A realidade da opressão, na América Latina e no mundo, assume tantas formas, todas igualmente cruéis e desumanizantes que podemos considerá-la um fenômeno mundial e cósmico até. Em minha tese de doutorado (ANDREOLA, 1985), considere que Paulo Freire, em suas obras, mas principalmente na *Pedagogia do oprimido*, sem que o autor possa deter-se em análises exaustivas, descreve a opressão sob os seguintes ângulos: dimensões psicológicas, antropológicas, ontológicas, econômico-políticas e pedagógicas. Neste capítulo, por sua vez, abordarei as dimensões antropológicas e ontológicas da opressão.

Dimensões antropológicas da opressão

É, principalmente, por seu método de alfabetização de adultos que Freire é conhecido mundialmente. Mesmo que, porém, quanto a esse método, ele não seja, em geral, adequadamente compreendido, dada visão muito reducionista da alfabetização. A alfabetização não é visada, na verdade, por Freire, como simples aprendizagem da leitura e da escrita, mas como a apropriação da palavra por parte de uma multidão reduzida ao silêncio, dentro de relações autoritárias de dominação. Sob o ponto de vista antropológico, o tema do silêncio nos parece fundamental nas obras de Freire, enquanto se configura como uma das formas mais difundidas de opressão das pessoas, de grupos ou de povos

Na *Educação como prática da liberdade*, ele se refere inúmeras vezes ao “silêncio” como traço característico da sociedade brasileira em sua evolução. No capítulo II de seu livro, discorrendo sobre o problema da “inexperiência democrática” que marca nossa evolução histórica, Freire escreve em nota de rodapé: “*O Brasil nasce e cresce sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. ‘Doente’. Sem fala autêntica*” (1999, p. 74). Para comprovar suas afirmações, ele cita um texto do Padre Antônio Vieira, no qual o famoso pregador jesuíta descreve com eloquência este mal do silêncio do Brasil, por ele considerado “*infans* (infante, o que não fala): “o pior acidente que teve o Brasil em sua enfermidade foi o tolher-se-lhe a fala”. Segundo Freire: “Assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se poderia ouvir, era a do púlpito” (1999, p. 83).

Na inexperiência democrática da época colonial, o povo, esmagado e oprimido pelo poder dos senhores das terras e das gentes, sempre ficou reduzido ao silêncio. Com a proclamação da Independência, não chegou a mudar a situação, de acordo com Freire, quando escreve:

Importávamos o Estado democrático não apenas quando não tínhamos nenhuma experiência de autogoverno, inexistente em toda nossa vida colonial, mas também e sobretudo quando não tínhamos ainda condições capazes de oferecer ao povo, inexperimentado, circunstâncias ou clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas. Superpúnhamos a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem vivia vencido, esmagado e mudo, uma forma política e social cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade política e social (FREIRE, 1999, p. 87).

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire emprega o conceito de “cultura do silêncio”, para caracterizar a situação de dominação a que estão submetidos os povos dominados (2007, p. 53). Esse conceito é desenvolvido longamente em “Ação cultural para a liberdade” e “Conscientização”, onde o aplica já para uma realidade mais ampla, vindo na “cultura do silêncio”, consequências das diferentes formas de “invasão cultural”, uma característica das sociedades dependentes do Terceiro Mundo, mas também das “zonas de silêncio” da metrópole, que se assemelham ao Terceiro Mundo (FREIRE, 1977, p. 70).

A cultura do silêncio “é resultado de relações estruturais entre o dominado e o dominador”, as quais têm caráter de dependência e se repetem no interior das sociedades subalternas. Não se deve esquecer que as sociedades latino-americanas continuam sendo ainda hoje “sociedades dependentes, para as quais o único que tem mudado são os polos de decisão de que são objeto, conforme os diferentes momentos históricos: Portugal, Espanha, Inglaterra e Estados Unidos” (FREIRE, 1979, p. 66).

Na segunda metade do século XX, assistiu-se, na maioria das sociedades latino-americanas, a uma mobilização das classes populares, que tentaram emergir da “cultura do silêncio”, mas as tentativas fracassaram na maioria dos casos. A respeito do Brasil, Freire observa que o golpe de Estado militar de 1964, teve uma atitude coerente: uma sólida política de servidão para com a “metrópole”, acompanhada de repressão violenta e de imposição de silêncio às massas populares (1977, p. 72). Nesse contexto, todos os movimentos populares através dos quais o povo começava a tomar a palavra, foram coagidos ao silêncio.

A ideia de *cultura do silêncio* nos sugere também a problemática muito complexa e polêmica das relações entre a língua do dominador e do dominado. Freire, em várias ocasiões, faz

referência a isso, especialmente, em “Cartas à Guiné-Bissau”. Segundo ele:

Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá em termos profundos e autênticos, se esse povo não conquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de *pronunciar* e de *nomear* o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de uma sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador (1978, p. 145).

Existe interesse crescente pelo estudo das relações entre língua dominante e língua dominada, tanto entre estudiosos de linguística, quando de antropologia e de educação. Parece-me útil assinalar aqui uma obra cujo título fala por si, sobre a importância dos problemas tratados: *Linguistique et colonialisme*, mas o subtítulo é ainda mais significativo, em termos de “denúncia” da violência cultural dos colonizadores: “Petit traité de glottophagie”. O autor é Louis-Jean Calvet. O assassinato da língua dos colonizados, expresso por Calvet com o vocábulo “glotofagia”, pode corresponder ao que Paulo Freire denomina “invasão cultural”, e Boaventura de Sousa Santos denuncia como “epistemicídio”.

No livro *Andarilho da esperança: Paulo Freire no CMI*, escrito em co-autoria com meu ex-orientando de doutorado Mario Bueno Ribeiro, reservamos o capítulo V, intitulado “Freire e os problemas linguísticos da alfabetização na África”, para uma análise de como esse educador e sua equipe do IDAC enfrentaram os problemas linguísticos. A posição de Freire era de que aquelas populações não podiam ser alfabetizadas na língua dos colonizados, que elas em geral rejeitavam. Sua proposta teria sido que o fosse no crioulo.

Freire nos fala de camponeses chilenos alfabetizados que gostavam de escrever palavras com os próprios instrumentos de trabalho, no chão, pelos caminhos que os conduziam as tarefas diárias. A socióloga chilena Maria Edi Ferreira dizia que eram “semeadores de palavras.” Paulo Freire perguntou a um deles por que não havia aprendido a ler e escrever antes da reforma agrária. E o agricultor respondeu:

Antes da reforma agrária, meu amigo, eu nem sequer pensava. Nem eu nem meus companheiros.” – “Por quê?” – perguntou-lhe Freire. “Porque não era possível. Vivíamos sob ordens. Não tínhamos nada a dizer”, respondeu o alfabetizando. “A resposta simples deste camponês [conclui Freire] nos introduz, claramente, à compreensão do que é a *cultura do silêncio*. Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil, dizer a palavra, proibido (FREIRE, 1977, p. 62).

Essa relação entre *pensamento, palavra e existência* nos introduz às dimensões bem mais profundas e radicais da opressão, que são as de ordem ontológica.

Dimensões ontológicas da opressão

Aqui abordaremos alguns aspectos que psicológicos como resultado e manifestação de uma dimensão mais profunda da opressão. As populações oprimidas são massas inferiorizadas e dilaceradas pelo auto-desprezo; são, além disso, massas silenciosas. Recusar a alguém a palavra é negá-lo em seu próprio ser de pessoa. Numa sociedade de classes é fundamental para a classe dominante, afirma Freire, manter a cultura do silêncio “em que as classes dominadas se acham semi-mudas ou mudas

proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser” (FREIRE, 1977, p. 49).

Este argumento está de acordo com o pensamento do Heidegger (1964, p. 204), que afirma: “a palavra é constitutiva da existência do ser-ai [...], o homem se manifesta como ente que fala” (dzoon lógon ékon, de acordo com a definição dos gregos).

A situação de opressão em que se *formam*, em que *realizam* sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser. Basta, porém, que os homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a antológica e histórica vocação dos homens – a do *ser mais* (FREIRE, 2007, p. 47).

Nesta situação de duplicidade e de inautenticidade, do ser, em que hospedam em si mesmos o ser do opressor, os oprimidos ficam despojados da própria humanidade, como Freire esclarece:

Do ponto de vista filosófico, um ser que ontologicamente é *para si* se *transforma* em *ser para outro* quando, perdendo o direito de decidir, não opta e segue as prescrições de outro ser. Suas relações com este outro são as relações que Hegel chama de *consciência servil para a consciência senhorial* (FREIRE, 1979, p. 55).

Despojados da própria humanidade, do próprio ser de pessoa e de sujeito, os oprimidos estão reduzidos à condição de coisa e de objeto, sem finalidade própria, a serviço dos

objetivos dos outros. A opressão é, portanto, uma situação desumanizante.

No entanto, a situação de menos-ser, de alienação, de inautenticidade e de desumanização atinge, de maneira diferente, tanto o oprimido quanto o opressor. Ambos se fazem coisas, segundo Freire, “desumanizando-se o primeiro por excesso, o segundo, por falta de poder” (FREIRE, 2007, p. 86).

Nessa linha de pensamento, cabe citar aquele que é, talvez, o princípio fundamental e fundante da própria pedagogia do oprimido: “Ninguém pode ser autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical” (FREIRE, 2007, p. 86). Expresso em outras palavras: “Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser” (Ibidem, p. 48).

Numa sociedade de classes, a classe dominante e as oprimidas são alienadas de maneiras antagônicas.

As primeiras se alienam enquanto, transformando o *ser no falso ter*; exacerbam-se no poder e já não o são automaticamente; as segundas, porque, proibidas de ser, são quase-coisas. Engendrando o trabalho como mercadoria, o sistema cria aqueles que compram e aqueles que vendem a força de trabalho. O equívoco dos inocentes e a esperteza dos espertos está em afirmar que a superação de tal contradição é uma questão de consciência moral (FREIRE, 1977, p. 123).

A situação de inautenticidade a que são reduzidos, de maneiras opostas, o opressor e o oprimido, elimina também a condição essencial para a existência de verdadeiras relações humanas. As relações opressor-oprimido, dominador-dominado, senhor-escravo, não estão mais situadas no nível do *ser* e do *amor*; mas sim do *ter* e da *possessividade*. Falando do Brasil colonial, Freire lembra que os senhores feudais, eram “donos

das terras e das gentes” ou, então, como o afirma mais explicitamente Gilberto Freire, “donos da terra; donos dos homens; donos das mulheres” (FREIRE, 1999, p. 75).

Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser. [...] Por isto é que, para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* os oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem. – Não podem perceber, na situação opressora em que estão, como usufruários, que se *ter* é condição para *ser*, esta é uma condição necessária a todos os homens (FREIRE, 2007, p. 51).

A consciência do opressor é uma consciência eminentemente possessiva, que instaura a posse das coisas e das pessoas, sendo o *ter* absolutizado às custas do *ser*.

Existe perversão não somente das relações no nível das pessoas humanas, objetivadas e coisificadas, mas também no nível da dialética homem-mundo. O homem, cuja vocação é ser consciência crítica e criadora do mundo, que ele deve nomear e transformar, perde essa condição e é absorvido pela materialidade. O dinheiro, o poder aquisitivo, o lucro, permanecem como possibilidades exclusivas de valorização para a sede de posse do dominador. O oprimido, por seu lado, está impedido de realizar esta mesma vocação, porque é reduzido a instrumento dos objetivos de quem explora sua força de trabalho.

Inspirado pela análise de Fromm, Freire considera que a consciência possessiva é uma “consciência necrófila”, sendo que as relações que o dominador estabelece com os homens e o mundo não são relações de vida e de amor, mas sim de destruição e de morte.

Enquanto a vida, diz Fromm, caracteriza-se pelo crescimento realizado de maneira estruturada, funcional, o indivíduo necrófilo ama tudo o que não cresce, tudo o que é mecânico. A

pessoa necrófila é movida por desejo de converter o orgânico em inorgânico, de considerar a vida mecanicamente, como se todas as pessoas viventes fossem coisas. Todos os processos, sentimentos e pensamentos da vida se transformam em coisas. A memória e não a experiência; ter e não ser é o que importa. O indivíduo necrófilo pode realizar-se com um objeto – uma flor ou uma pessoa unicamente se o possui; como consequência, uma ameaça à sua posse é uma ameaça a ele mesmo; se perde a posse, perde o contato com o mundo. [...] Ele ama o controle, e, no ato de controlar, mata a vida (FROMM apud FREIRE, 2007, p. 74).

Esta tendência à dominação, à possessividade, à supressão da alma em tudo e em todos, na mesma perspectiva de Fromm, Freire a considera “impulso sádico”. “O sadismo aparece, assim escreve ele, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida” (FREIRE, 2007, p. 52).

Essas análises das estruturas ontológicas da opressão, baseadas na dialética ser-ter, correspondem completamente às análises de Emmanuel Mounier e de Gabriel Marcel. Mounier também considera as relações de dominação e de posse uma forma sádica de relação.

Parece-me haver bastante convergência entre essas análises e as reflexões de Ladrière, sobre as questões nascidas do impacto da ciência e da tecnologia sobre as culturas. Ladrière observa que um certo movimento, muito difundido entre as novas gerações, e que ele chama de “contracultura”, representa, negativamente, um protesto radical contra todas as formas de cultura consideradas dominantes, alienantes, desumanizantes, opressivas e em definitivo, geradoras de infelicidade (LADRIÈRE, 1979, p. 194-195).

Os problemas e as análises correspondentes, acima citadas, são de uma atualidade indiscutível e de fundamental importância para o destino da humanidade em seu conjunto. O furor sádico do homem moderno preocupou muito a Von Braun, que escreveu, em seu testamento espiritual: “As incríveis ambições humanas converterão, algum dia, o planeta terra em um lugar desolado e inabitável” (*CORREIO DO POVO*, 1977).

Na mesma perspectiva de muita preocupação, o cacique indígena Seattle escreveu, em sua famosa carta ao presidente dos Estados Unidos, em 1855:

Não parece que o homem se preocupe com o ar que respira [...]. O homem branco também desaparecerá, mais rapidamente, quem sabe, que as outras raças. Continua a poluir teu próprio leite, e morrerás alguma noite, sufocado por teus próprios detritos (*CORREIO DO POVO*, 1976).

Para amar a terra, a casa do homem, é, preciso amar, antes de tudo, o homem: toda pessoa humana. As situações cada vez mais numerosas e cruéis de opressão, revelam-nos que ainda estamos longe das soluções, mas se Freire fala de opressão, como denúncia, ele fala muito mais de libertação, como a utopia, num horizonte de esperança. E eu concluo dizendo que gostei da definição que o Papa Francisco nos deu de utopia: “A utopia é respirar e olhar adiante”.

Referências

CALVET, Louis-Jean. *Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie*. Paris: Payot, 1974.

Conscientisation: Recherche de Paulo Freire: Document de travail INODEP. Paris: 1971.

Educação e mudança. 2. ed. Trad. Moacir Gadotti et Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Extensão ou comunicação?* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FROMM, Erich. *El corazón del hombre*. (The heart of man). México: Breviarios, Fondo de Cultura Económica, 1967.

HEIDEGGER, M. M. *L'Être et le temps (1927)*. Trad. R. Boehm et Waelens. Paris: Gallimard, 1964.

LADRIÈRE, Jean. *Os desafios da racionalidade: o desafio da ciência e da tecnologia às culturas*. Trad. de Hilton Japiassu. Petrópolis: Vozes, 1979.

MARCEL, Gabriel. *Être et avoir*. Paris: Montaigne, 1935.

MOUNIER, Emmanuel. *Feu la chrétienté*. In: *Oeuvres*. Tome III, p. 527-713, Paris, Seuil, 1950.

_____. *Traité du caractère*. Paris: Seuil, 1962.

SEATTLE, Cacique Indígena. *Carta ao Presidente dos Estados Unidos*. Correio do Povo, 26 set. 1976.

VIEIRA, Padre Antonio. *Sermão da visitação de Nossa Senhora*. In: *Obras completas do Padre Antonio Vieira*. V. III. Porto: Lelo & Irmãos, 1959.

VON BRAUN. *Testamento espiritual*. Porto Alegre: Correio do Povo, 1977.

PAULO FREIRE: UM EDUCADOR DOS TRÓPICOS

Valdo Barcelos¹

Primeiras palavras

Amigo, se você veio aqui pensando que ia ensinar nós a derrubar o pau, nós tem de dizer a você que não tem precisão. Nós já sabe derrubar o pau. O que nós quer saber é se você vai tá com nós na hora do tombo do pau (PAULO FREIRE, *Política e Educação*, 2003).

Esta epígrafe é mais uma das tantas histórias *arrecadadas* por Freire nas andanças pelo Brasil, na sua incansável peregrinação como educador popular. Escutar as histórias dos educandos é uma possibilidade muito rica na perspectiva de

¹ Professor associado-UFSM, pesquisador Produtividade 1- CNPq, pós-doutorado em Antropofagia Cultural Brasileira, doutor em Educação, mestre Educação-Prof. PPGE-CE-UFSM. Escritor dos gêneros crônica, conto e poesia. Pesquisador/conferencista convidado do Instituto PIAGET-Lisboa-Portugal. Também é professor e pesquisador visitante no INPA (Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia), consultor UNESCO-MEC, consultor do Programa Iberoamericano de Ciência e Tecnologia para el Desarrollo (CYTED-OEA, CEPAL, BID-UNESCO) e consultor do INPA, MMA e MEC.

ampliar nosso repertório de informações sobre a forma como as pessoas buscam entender o mundo em que vivem, bem como para nos aproximarmos do sentido que essas pessoas atribuem ao que lhes acontece.

Praticar a conversa, o diálogo amoroso, a escuta, não só é uma questão de educação nas relações, como se faz necessária na educação escolar em particular. Diria mais: é uma condição necessária para pensar-se uma educação como direito humano e reconhecer a legitimidade das diferentes culturas. Esse é o mínimo para iniciar a construção de uma educação solidária e cooperativa².

No rápido diálogo da epígrafe, fica evidente, na educação, a necessidade que sentem os educandos de terem o educador como alguém solidário com suas vivências. Não lhes basta o ensino de uma técnica. Querem, eles e elas, também, uma parceria, uma relação de estar junto de partilhamento das alegrias e das tristezas.

Quando refletimos sobre nossas práticas pedagógicas e suas implicações educativas, é fundamental que atentemos para os saberes e fazeres verbalizados pelo grupo com o qual estamos envolvidos. Ao contar sua história, cada pessoa conta um pouco de sua vida e, assim, faz uma apresentação de sua leitura de mundo. Uma leitura que pode até não *caber* em nossas *matrizes* curriculares tradicionais; nos processos ou objetivos de avaliação que colocamos em movimento; nas teorias e práticas de gestão. No entanto, isto não justifica que as deixemos de lado. Ao contrário, penso que foi esse deixar de lado tudo aquilo que não *cabe* em nossos conceitos, categorias

² Uma educação solidária e cooperativa é o que defendo no livro *Uma educação nos trópicos – contribuições da antropofagia cultural brasileira* (VOZES, 2013).

e definições acadêmicas, um dos fatores que contribui, e que ainda contribui, para termos índices tão vergonhosos de evasão, de repetência e de baixo aproveitamento escolar. Não por acaso tanto se fala, ainda hoje, em *inclusão*.

Quando refletimos sobre os processos educativos, o mais frequente é tomarmos a inclusão como o oposto da exclusão. Quando tratamos de educação, defendo que contrapor inclusão à exclusão é algo sem sentido. Por que digo isso? Pelo simples fato de que se um processo educativo não está promovendo a inclusão das pessoas, nele envolvidas, não merece o nome de educação. Educação e inclusão são inseparáveis. Ou acontece a inclusão, o envolvimento, o protagonismo de educandos e de educadores ou não temos *educação* acontecendo. Poderemos ter muitas coisas acontecendo. Poderemos ter de tudo, menos *educação*.

Portanto, falar, por exemplo, de *educação inclusiva*, é uma redundância tão grande... É mais ou menos como dizer que alguma coisa “caiu para baixo”, “subiu para cima”, “entrou para dentro” etc.

Seguindo essa perspectiva é que Paulo Freire, ao refletir sobre os desafios, e sobre a importância da educação para a construção da autonomia e de uma cidadania plena das pessoas, sempre a colocou no contexto da educação popular. Para ele, são tão importantes os conteúdos técnicos ministrados quanto a relação que educandos e educandas venham a fazer desses conteúdos, com o contexto cultural e político em que estão inseridos. Uma das maneiras de incentivar essa reflexão, por parte dos educandos, tem a ver com a capacidade do educador em provocar a *curiosidade epistemológica* dos mesmos. Com isso, esta passagem de um saber prévio – do educando – para um saber mais reflexivo e elaborado, do ponto de vista científico, levá-lo-á à superação daquilo que comumente é denominado

de *sensu comum*. Contudo, é muito importante ressaltar o que adverte Freire (2003), quando diz que o senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele.

Alguns aspectos e indicadores da educação no Brasil demonstram uma situação que permanece dramática. Estamos algo mais que estagnados quando, por exemplo, nos detemos nos índices persistentes de analfabetismo. Os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostragem de domicílios (PNAD) do ano de 2008, do IBGE, revelaram, tristemente, a existência de 14 milhões de analfabetos no Brasil. Digo tristemente, mas a expressão mais adequada talvez fosse vergonhosamente. A razão é simples: este número absoluto é quase o mesmo do ano de 1960 (15 milhões). Certamente que a população do Brasil aumentou neste período, contudo, quando falamos em educação das pessoas, não podemos aceitar que um contingente tão grande de pessoas ainda continue sem o direito básico de aprender a ler, a escrever e a contar. As pessoas – no caso, estes 14 milhões de brasileiros – não são meras estatísticas presentes em um relatório que descansa sobre a mesa de um burocrata da educação. Não. São gente, que tem nome, sobrenome e vive nesta “pátria amada, idolatrada”, Salve! Salve!

Outra questão que merece atenção é o fato de que a educação brasileira, em termos gerais, melhorou nas últimas décadas. Então, o que está acontecendo com a alfabetização? O comentário feito por Moacir Gadotti sobre esse cenário merece atenção. Para ele, “a taxa de analfabetismo no Brasil está praticamente estagnada. A nação deveria ficar chocada diante desses dados que revelam flagrante desrespeito aos direitos humanos” (GADOTTI, 2009, p. 05). Essa reflexão feita por Gadotti, que coloca a educação ao lado de outras questões de direitos humanos, é uma excelente proposição no sentido de

mostrar a responsabilidade dos diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal), como, também, chama à responsabilidade nós que fizemos parte desta sociedade injusta e excludente.

Existem muitas vergonhas a serem enfrentadas por todos nós brasileiros, contudo, isso de excluir da escola um número tão grande de homens e mulheres oriundos dos setores populares não pode mais ser adiado, sob pena de aceitarmos como *natural* a negação da cidadania a este imenso contingente de brasileiros.

É nesse sentido que penso a educação, não como um fim; não como um ponto de chegada, mas, sim, como um primeiro passo, como um ponto de partida para a construção e/ou para a ampliação da cidadania de homens e mulheres que se encontram à margem do processo de participação nas riquezas e nas oportunidades de trabalho, lazer, saúde etc. A educação pode se constituir, então, em uma das portas que possibilitarão, a uma significativa parcela de cidadãos, o acesso aos diferentes bens e serviços produzidos em sociedade. Nunca é demais lembrar que mesmo não tendo a escolarização necessária e aconselhada, para a vida no mundo contemporâneo, esses homens e mulheres – sem escolaridade ou com baixíssimos índices de escolarização – participam, ativamente, com seu trabalho, da produção de riqueza neste país e neste mundo.

Não por mero acaso, o direito à educação é referendado, no artigo 26, da Declaração dos Direitos Humanos, promulgada no ano de 1948, como um direito fundamental da pessoa. Ter assegurado o direito à educação é uma condição necessária para a garantia do respeito e da manutenção da liberdade de qualquer pessoa no exercício pleno de sua cidadania.

Com isso, não há como tergiversar: o acesso à educação básica não é uma mera condição suficiente para a vida em sociedade, ela é uma condição necessária para a busca e garantia ao direito da educação continuada, permanente ou uma educação para toda a vida se assim a pessoa o desejar.

Educação, intercultura e antropofagia

Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena
Fosse uma manhã de sol
O índio teria despido
O português
(Oswald de Andrade – Erro de Português).

O Brasil vive um cenário paradoxal em seu contexto social. Vivemos situações que não mais se justificam. Por exemplo: o Brasil faz parte das oito maiores economias do mundo; um país que possui um parque industrial sofisticadíssimo tecnologicamente; um país que é um dos primeiros produtores mundiais de *commodities* agrícolas³; sem falar de várias outras potencialidades inerentes à sua formação e situação geográfica e ecológica. Paradoxalmente, ainda temos uma imensa dívida educacional

³ Este é outro aspecto do paradoxo brasileiro. Somos grandes produtores agrícolas, mas não de alimentos. Produzimos *commodities* que são negociadas nas grandes bolsas de valores do mundo. Diga-se, de passagem, que nisso nada mudaram as elites dirigentes brasileiras, hoje, em relação às que as antecederam. Queriam, ambas, desenvolver o Brasil. Os militares fracassaram. Os governos de esquerda estão tendo mais sucesso do ponto de vista do desenvolvimentismo. Sem dúvida que isso não significa que áreas como a saúde, a moradia e a educação, em especial, das camadas populares, tenham recebido o devido e proporcional retorno de todo esse processo de desenvolvimento econômico.

com uma significativa parcela da população brasileira que, em pleno terceiro milênio, ainda lhe tem negada a possibilidade de partilhar da boniteza e da magia que é, por exemplo, aprender a ler e a escrever na sua língua materna. Isso para não falar dos inaceitáveis índices de analfabetismo funcional, que vão desde o ensino básico, chegam às universidades e acompanham até mesmo parte de seus egressos.

A postura de defesa do diálogo e da escuta que adotei neste texto está em acordo com a perspectiva antropofágica proposta pelo escritor Silviano Santiago, quando este defendeu a urgência em rompermos com o pensamento adesista e imitador de certa parcela da elite intelectual brasileira. Uma intelectualidade que se acostumou a viver, grande parte de sua vida, de costas para a cultura do povo do qual faz parte. Para Santiago, faz-se necessário romper com uma razão etnocêntrica e intolerante que se mostrou incapaz de dialogar com os demais que o cercam – exemplo das etnias africanas e indígenas. Essa forma de relação favoreceu, por exemplo, que grande parte das mazelas sociais fosse atribuída às contaminações decorrentes da mistura das diferentes *raças*. Nem mesmo a historiografia acadêmica e oficial brasileira foi capaz de romper com esta visão eurocêntrica e perceber a valiosa contribuição que as culturas africanas e indígenas têm a oferecer ao se colocarem em diálogo com a cultura da modernidade ocidental.

O antropólogo Roberto Da Matta (1978) constata, ao pesquisar a relação das elites brasileiras com a sociedade em geral, que esta é uma das mais insensíveis do planeta. São, segundo ele, elites que se esmeraram em se afastar da cultura do povo e, ao mesmo tempo, autodenominam-se e nomeiam-se porta-vozes da mesma. Já para o antropólogo Darcy Ribeiro, devemos nos libertar, intelectualmente, das práticas acadêmicas de copiar e imitar os intelectuais de além-mar, sob pena de nos

transformarmos em meros *acadêmicos completos*, do tipo que só se preocupa em criticar ou em ficar colocando *poréns* aqui e ali nos textos que outros escrevem. De preferência, que sejam textos de intelectuais estrangeiros. Darcy ribeiro, em entrevista ao jornalista Juremir Machado da Silva, ao se referir à grande parte de seus colegas intelectuais brasileiros, afirma que eles agem mimeticamente, tendo uma atitude de “Pai-de-santo, recebe uma divindade pela cuca, fala pela boca e dita o que contar. Sobretudo, os cientistas sociais abrem a boca para que fale Lévi-Strauss ou Althusser. Essa é a grande alienação” (RIBEIRO, 2007, p. 176). O que anseia, mesmo, este tipo de intelectual acadêmico é fazer um doutorado fora do Brasil e, quando voltar, passar a recitar o que lá fora ouviu – quem de nós já não teve esta sensação ao escutar os discursos de nossos colegas nas universidades, após retornarem de seus doutorados ou pós-doutoramentos no exterior? No seu livro clássico *Carnavais, malandros e heróis* (1978), Da Matta alerta que nossas elites intelectuais se esmeraram em se fazer apartadas da sociedade em geral, para, com isto, poder falar por essa massa anônima chamada por elas de *povo*. Nesse livro, o autor resume sua preocupação de uma vida inteira de pesquisas e de estudos sobre a cultura brasileira numa pergunta: “O que faz do Brasil, Brasil?”

O que faz da sociedade brasileira esse conjunto de gente tão cheia de generosidade, de sabedoria e, sobretudo, de esperança? Para ele, uma multidão privada de voz e de uma face própria, mas, que, paradoxalmente, tem uma elite de mentalidade colonizada e subalterna já rouca de tanto reclamar por seus direitos e por suas prerrogativas de uma intelectualidade sempre muito preocupada com as coisas do Brasil, mas, sempre tão voltada e presa ao que leem no último livro publicado no estrangeiro que lhe chega em mãos. Essa mesma elite que

não percebe nem mesmo aqueles que em suas casas trabalham fazendo os serviços domésticos, enfim, são “patrões tão ego-cêntricos; uma sociedade, tão rica em leis e decretos racionais, mas que espera pelo seu D. Sebastião, o velho e ibérico pai de todos os renunciadores e messias” (DA MATTA, 1978, p. 14).

O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro vai direto ao ponto quando questiona a maneira como nossas elites acadêmicas se mostram, com tanta frequência, submissas, vítimas do explorador *de fora* e, ao mesmo tempo, comportam-se como verdadeiros feitores ou senhores de escravos quando se relacionam, por exemplo, com seus empregados domésticos. Vamos ao que diz Viveiros de Castro sobre essa estranha postura:

Há uma situação muito confortável da elite brasileira que é poder brincar de dominado quando olha para fora, dizendo “vejam como eles mandam na gente, nós somos uns pobres coitados, estamos aqui dominados, explorados cultural e economicamente”, e brincar de dominantes quando olhamos para dentro e mandamos a cozinheira fazer nossa comida. Você é um explorado pela cultura francesa e pode dar um grito de guerra contra a alienação cultural; mas é sempre um patrão que reclama da alienação cultural” (CASTRO, 2008, p. 174/175).

Como não perceber nestas passagens de Da Matta, Darcy ribeiro e de Viveiros de Castro uma importante linha de concordância com o que defendia um dos criadores do movimento antropofágico brasileiro, Oswald de Andrade (1890-1954), quando este, ao se referir às elites nacionais nos desafia a pensar sobre o fato de as mesmas terem renunciado a criação, a invenção e partido para a cópia, para a imitação.

Já nos idos da década de 30, do século passado, Oswald de Andrade, ao se referir às elites intelectuais brasileiras, às denominava de “elites vegetais em contato direto com o solo”.

Como vemos, não é difícil perceber-se como que uma espécie de desapego intencional e antigo, de nossas elites, a tudo que acontece à sua volta. Tal postura é sacramentada através de uma relação de cópia e de imitação dos ideais de uma Europa idealizada. A mesma Europa que Oswald de Andrade chamou de uma civilização que já se mostrava *cansada e triste*. Para ele, o que fizeram até então essas elites nacionais foi, nada mais nada menos, que importar

A produção dos prelos incoerentes do Além-Atlântico. Vieram para nos desviar, os Anchietas escolásticos, de sotaina e latinórios, os livros indigestos e clássicos...Que fizemos nós? Que devíamos ter feito? Comê-los todos. Enquanto esses missionários falavam, pregando-nos uma crença civilizada, de humanidade cansada e triste, nós devíamos tê-los comido e continuar alegres. Devíamos assimilá-las, elaborá-las em nosso subconsciente, e produzirmos coisa nova, coisa nossa” (ANDRADE, 1990, p. 44).

Enquanto isso, grandes pensadores brasileiros se destacavam aos olhos de seus colegas estrangeiros em diferentes áreas⁴. O ganhador do Prêmio Nobel de Literatura de 2010, o escritor latino-americano e peruano Mario Vargas Llosa, ao comentar a inspiração para seu livro *A Guerra do fim do mundo*, confessa a influência que o mesmo sofreu da obra *Os Sertões – a Campanha de Canudos*, do escritor brasileiro Euclides da Cunha (1866-1909). Para Llosa, mesmo no que pese algumas

⁴ Vale lembrar, entre outros, apenas alguns exemplos, como o economista Celso Furtado (1920-2004); o físico Mário Schemberg (1914-1990); o geógrafo Milton Santos (1926-2001); o médico Josué de Castro (1908-1973); o escritor e fundador da literatura infantil no Brasil Monteiro Lobato (1882-1948); o sanitarista Oswaldo Cruz (1882-1917); o cineasta Glauber Rocha (1939-1981) o arquiteto Oscar Niemayer e Euclides da Cunha (1866-1904).

controvérsias e mesmo alguns equívocos⁵ presentes na obra *Os Sertões*, seu autor conseguiu, de forma magistral, mostrar um pouco daquilo que é e daquilo que não é a América Latina e, em particular, o Brasil. O autor afirma que, em *Os Sertões*, podemos encontrar muito do que existe e que nos faz semelhantes e também diferentes do continente europeu. Segundo o autor, o livro mostra, também,

como as instituições, ideias, mitos, crenças, preconceitos, que para cá vieram com os europeus, modificaram-se e por vezes tornaram-se o seu oposto. Poucos livros, em nossa história, mostraram como *Os Sertões*, essa estranha, sutil metamorfose sofrida pelo europeu ao se combinar com o autóctone – homem, cultura e paisagem – para produzir uma especificidade latino-americana (LLOSA, 2009, p. 132).

Para Vargas Llosa, é tão fundamental a contribuição dessa obra para o entendimento da história, da economia, das lutas políticas, dos embates sobre as crenças religiosas, enfim, da cultura da América Latina e do Brasil que o mesmo sugere sua leitura por todos e todas as crianças e adolescentes na escola brasileira e latino-americana. Segundo Llosa, com a leitura desse livro, elas teriam, certamente, acesso ao mundo difícil e ao mesmo tempo fantástico onde nasceram e vivem, bem como seriam informadas dos imensos desafios que as esperam.

⁵ Euclides da Cunha lança mão, na obra *Os Sertões*, de teses muito em voga à época na Europa, como, por exemplo, o etnocentrismo e até algumas teorias de orientação racista para explicar determinadas situações presentes na cultura da região de Canudos.

Paulo Freire e uma educação solidária nos trópicos

Sempre desejei ser eu mesmo. Mau mas eu (Oswald de Andrade. *Ponta de lança*, 1972).

Seguindo nessa reflexão, vale lembrar que, no caso da educação, o nome sempre lembrado fora do Brasil, apenas tardiamente aqui reconhecido, foi o do educador do mundo, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1998). Ele foi um dos grandes e pioneiros exemplos de educador brasileiro que nunca deixou de dialogar com o mundo, sem, contudo, descuidar de valorizar os saberes e os fazeres das gentes de sua terra de origem.

Paulo Freire levou para todos os lugares por onde passou aquilo que de melhor tinha para dizer e fazer: sua imensa paixão pelas gentes do Brasil, em especial, pelos marginalizados, pelos pertencentes às periferias excluídas pelas elites econômicas, intelectuais e acadêmicas. Não podemos esquecer que as elites brasileiras se mostraram – e ainda se mostram – umas das mais arrogantes do planeta. O artista Plástico Vitor Muniz declara, em uma entrevista no seu documentário *Lixo Extraordinário*, que, após viver muitos anos fora do Brasil não podia entender como aqui ainda podiam existir pessoas que acreditavam, sinceramente, serem “melhores que outras”.

Outra característica de Paulo Freire e que o fez deixar uma imensa contribuição para a cultura brasileira e para o mundo, foi sua capacidade de trazer para o Brasil aquilo que de bom ele encontrava em suas peregrinações por diferentes países. Freire soube, como poucos, *devorar antropofagicamente* tudo aquilo que deglutia das demais culturas. Fez – sem saber ou perceber – um raro exemplo de exercício antropofágico na educação. Uma prova disso é que sempre pedia aos seus *dis-*

cópulos e seguidores que não o copiassem, que não procurassem imitá-lo, mas sim que buscassem recriar suas propostas, seus métodos, enfim, suas propostas filosóficas para a educação.

Vale aqui um pequeno parênteses: parece que este pedido não foi muito bem assimilado por muitos que se dizem *freireanos*. É muito frequente encontrar nos encontros, fóruns e debates sobre a obra freireana verdadeiros *ventríloquos* de suas palavras e/ou repetidores contumazes de algumas de suas máximas. Isso era tudo o que Freire não queria que acontecesse com suas ideias, suas proposições, enfim, com as práticas educativas que defendia. Freire foi o mais forte exemplo, na educação, de incentivo à criação, à rebelião ao consolidado, à invenção em contraposição às cópias e às imitações de que nossas elites tanto gostaram. O pior é que grande parte ainda parece gostar.

Penso que Freire exerceu, na sua prática, aquilo que outros pensadores brasileiros defenderam como forma de produzir um pensamento que levasse em conta nossas culturas em movimento. Que fizesse justiça ao imenso leque de interculturalidade formador das gentes da terra de *Pindorama*. O que Freire sempre defendeu foi a construção de um conhecimento que fosse tributário de nossas nuances interculturais.

Não percebemos que, não raro, buscamos longe algo que pode estar muito próximo de nós. Como ironizou, certa vez, Roberto Gomes, em *Crítica da razão tupiniquim* (1986), ao se referir ao nosso passado de academismo. Para ele, temos uma imensa dificuldade em fazer o exercício, nada pequeno e fácil, de buscar ver aquilo que está, muitas vezes, batendo à nossa porta. Esta é uma das razões que nos desvia do enfrentamento dos problemas reais do Brasil, em geral, e, no caso do tema deste texto, da educação. Essa fuga e facilidade em fazer conciliações, não raro, com o inconciliável, é observada por Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) em seu clássico *Raízes do*

Brasil, quando, ao se referir à facilidade com que os intelectuais brasileiros aderem a ideias e doutrinas bastante díspares:

Basta que tais doutrinas e convicções se possam impor à imaginação por uma roupagem vistosa: palavras bonitas ou argumentos sedutores. A contradição que porventura possa existir entre elas parece-lhes tão pouco chocante, que alguns se alarmariam e se revoltariam, sinceramente, quando não achássemos legítima sua capacidade de aceitá-las com o mesmo entusiasmo. Não há, talvez, nenhum exagero em dizer-se que quase todos os nossos homens de grande talento são um pouco dessa espécie (HOLANDA, 2006, p. 170).

Com esta postura acabamos por abrir mão de exercer a coragem intelectual de começar a pensar por nossa própria conta e risco. Ao abdicar dessa necessidade, fundamental para qualquer intelectual que mereça este nome, julgam, alguns, que serão finalmente aceitos. Abrem mão de sua palavra, de sua opinião, em nome da aceitação por parte daqueles que julgam ser seus *pares* e pertencentes a culturas mais *evoluídas* ou *adiantadas*. Como se este tipo de condição fosse possível de medir, de valorar. Gomes adverte para o fato de que: “*Tendo se furtado a responder a urgências históricas nossas, a grande crise do intelectual tupiniquim é viver mendigando consideração e reconhecimento*” (GOMES, p. 51). Nessa caminhada de submissão e de colonialismo, o destino mais provável é – e nem poderia ser diferente – a morte intelectual e a subserviência cultural.

Com esta postura, esquecemo-nos de uma obviedade filosófica, qual seja: aquilo que pode ser de grande pertinência, para uma dada cultura, pode ser nada mais que um mero *penduricalho* excêntrico para outra, noutra contexto.

Portanto, proponho que reflitamos sobre a educação brasileira numa perspectiva intercultural e, a partir de alguns

representantes do pensamento educacional brasileiro, como, por exemplo, Paulo Freire (1921-1997), a quem considero, talvez, o único exemplo de antropofagia na educação brasileira. Para Freire, as relações de ensino e aprendizagem estão relacionadas ao inacabamento de homens e mulheres no mundo. Tal característica, reafirmada por ele, exige que o processo educativo escolar esteja permanentemente aberto às questões emergentes na sociedade. Que dialogue com elas, sem, contudo, abrir mão de suas origens, sua cultura, suas experiências, enfim, seus saberes e fazeres.

Em outras palavras: que proceda a devida *devoração* cultural do estranho, do novo, do diferente, para, a partir desta *devoração*, criar, inventar, aquilo que me interessa. Aquilo que me faz feliz.

Ao trazer Paulo Freire para o contexto filosófico da antropofagia cultural brasileira, quis fazer uma homenagem a sua trajetória de vida. Uma vida inteira dedicada às causas da educação no Brasil, no continente latino-americano e, como podemos ver, no mundo. Quis, também, com esta referência, mostrar um pouco da atualidade e pertinência do legado de Freire, mesmo que alguns acadêmicos brasileiros ainda insistam em se referir à sua obra como um elenco de *obviedades*. Ao contrário disso, a obra antropofágica e filosófica de Freire construiu-se por um diálogo com grandes sistemas filosóficos da humanidade, coisa que raros outros pensadores brasileiros jamais haviam feito: criar sua própria filosofia educacional a partir deste diálogo devorativo. Aqui reside, em meu entendimento, o caráter antropofágico e intercultural da obra freireana. Ontem e hoje.

Para encerrar, como diria Paulo Freire, “a realidade não é assim. Está assim”. Cabe a cada um a decisão de transformá-la ou deixá-la como está.

Saudações freireanas e antropofágicas!

Referências

ANDRADE, O. *Ponta de lança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

_____. *Os dentes do dragão-entrevistas*. São Paulo: Globo, 1990.

CASTRO, E. V. de. Eduardo Viveiros de Castro. In: *Encontros*. Rio de Janeiro. Beco do Azogue, 2008.

DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GADOTTI, M. *Educação de adultos como direito humano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Cadernos de Formação, 4).

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: CORTEZ, 2003.

GOMES, R. *A crítica da razão tupiniquim*. Curitiba: Cria, 1986.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras (Edição comemorativa aos 70 anos), 2006.

LLOSA, M. V. *Saberes e utopias - visões da América Latina*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Utopia Brasil*. São Paulo: Hedra, 2007.

SANTIAGO, S. *Ora (direis) puxar conversa – ensaios literários*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

PAULO FREIRE E EDGAR MORIN: UM DIÁLOGO SOLIDÁRIO E A PESQUISA SOCIAL QUALITATIVA

Humberto Calloni¹

Primeiras palavras

Ao longo de mais de uma década de estudos teóricos dedicados ao entendimento da noção de complexidade, a partir das obras de Edgar Morin (1921-) e das noções de inter, pluri, multi e transdisciplinaridade em Paulo Freire (1921-1997), minha intuição dizia, com a precisão que lhe é particularmente verdadeira – como toda intuição (Bérgson) –, que é possível e mesmo desejável, sob o ponto de vista epistemológico, ler Paulo Freire a partir de Edgar Morin e Edgar Morin a partir de Paulo Freire.

Ainda que este capítulo não tenha por objetivo precípua sistematizar um diálogo de caráter epistemológico entre o educador brasileiro e o filósofo francês (tarefa algo ousada que reservaria para um futuro próximo), eu não poderia deixar de

¹ Professor de Filosofia da FURG, doutor em Educação (UFRGS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa da Complexidade (CNPq/FURG). E-mail: hcalloni@mikrus.com.br

sinalizar a minha tese de que, entre esses dois grandes pensadores, existe a presença de um sintomático horizonte hermenêutico solidário, quando se pretende acentuar o processo de leitura do real consubstancializa tanto no enfoque dinâmico com que a realidade é tecida – suas múltiplas dimensões – quanto no enfoque particularmente humanístico da complexidade do humano enquanto sujeito e, ao mesmo tempo, objeto do conhecimento.

Do ponto de vista epistemológico, as abordagens do real em Freire e em Morin presumem inevitavelmente uma leitura privilegiada de mundo vivido, do contexto existencial, do caráter situacional efetivo do sujeito em sua relação imediata com o Outro, seja este humano ou não. Quero dizer: a natureza em suas múltiplas manifestações. Essa relação inextricável entre sujeito/indivíduo – espécie/natureza e sociedade/cultura –, presume toda a pedagogia freireana, sendo o caráter complexo dessa relação problematizado desde os seus primeiros escritos acerca da compreensão de cultura, complexificando-se gradativamente na obra *Pedagogia do oprimido* e no seu “reencontro” em *Pedagogia da esperança*, sem esquecermos que, em *Pedagogia da autonomia, a autoética* (Morin) fecunda todo o diálogo entre educador e educando, assumindo a concretude de uma práxis de incontestável sintonia com as urgências de civilidade do espírito hodierno. Essa *tríunidade* constituída entre sujeito/natureza/sociedade recebe a denominação de *dialógica*, em Morin, conceito que significa que dois ou mais conceitos ou noções são ao mesmo tempo distintos, contrários e complementares.

Freire insiste que a natureza curiosa do humano, quando autêntica, instiga-o ao conhecimento dos fenômenos humanos e não humanos em sua totalidade, cuja tarefa torna-se impossível, dado que o todo nunca é passível de apreensão. Daí que a inter/transdisciplinaridade torna-se fundamental recurso metodológico, a fim de que o conhecimento construído seja o

resultado de um trânsito sistemático entre os saberes disciplinares, onde a leitura do real se constitua em um processo de permanente redimensionamento no tempo/espaço, na história/cultura de cada manifestação/expressão do saber. Edgar Morin denomina de “*princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento*” o processo de “reconstrução/tradução” do conhecimento, seja este científico ou humano, “*em uma cultura e épocas determinadas*”.

Essa compreensão de que os saberes, conhecimentos fragmentados em inúmeras disciplinas, não pode jamais ser entendido em sua totalidade, mas a partir de relações entre as partes e o todo, em contínuo processo de mudança, insere-se fundamentalmente em uma percepção complexa dos processos vitais/culturais e, *a fortiori*, no processo educativo.

A questão fundamental [...] está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes (FREIRE, 1987, p. 96).

Finalmente, da maneira como leio Paulo Freire e Edgar Morin, compreendo que existe um diálogo comum entre eles, quando refletem a ética, a humanização do humano, o res-

peito e a dignidade inata do Outro, humano e não humano; a compreensão e o amor como forças nucleares de *unidade na diversidade*; a resistência à barbárie interior de cada indivíduo, a um tempo produto e produtor da barbárie exterior, que oprime, no dizer de Freire, o ser vocacionado a ser mais e violenta o seu processo de humanização.

É importante insistir em que, ao falar do *ser mais* ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta *vocação*, em lugar do ser algo *a priori* da história e, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história (FREIRE, 2000, p. 99).

Tanto em Freire quanto em Morin, face ao futuro incerto, emerge uma aposta na derradeira utopia possível e realizável pela práxis fecundada pelas *forças de religação* (ética), da solidariedade, da liberdade e da esperança “como necessidade ontológica”.

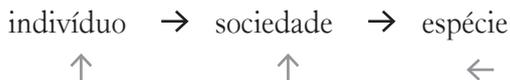
A seguir, tecerei considerações aproximativas sobre a noção de complexidade, onde acredito poder ler Paulo Freire a partir de Morin. Esta é a minha tese. Precisaréi comprová-la? Igualmente, tentarei abordar o caráter qualitativo da pesquisa social, ensaiando considerações a partir da noção de complexidade.

Breve noção sobre a complexidade

O conceito de complexidade tem sua origem nos trabalhos desenvolvidos pelo filósofo francês Edgar Morin, notadamente, através do conjunto de obras de sua autoria, denominadas de *La méthode* (O método), compostos pelas seguintes obras: *A natureza da natureza*, *A vida da vida*, *O conhecimento do co-*

nhecimento, As ideias, A humanidade da humanidade e Ética. É possível notar que os títulos dessas obras traduzem desde já uma reflexão *transdisciplinar* que abarca os fenômenos físicos, químicos, biológicos, sociológicos e filosóficos, ou seja, as contribuições das ciências e das humanidades.

Complexidade, num primeiro momento, significa uma determinada forma de (se) pensar e perceber a realidade existente e as múltiplas derivações que constituem um elemento, um ser vivo, um fenômeno, enfim. Morin denomina *complexus* (o que é tecido junto). Por exemplo: compreender a constituição ontológica do ser humano presume o entendimento de que a sua constituição é, ao mesmo tempo, individual, social e natural, ou seja:



Como veremos adiante, o ser humano é um sujeito/indivíduo pertencente a uma determinada sociedade e espécie. É dotado de razão e sentimentos. Por isso, também é, ao mesmo tempo, racional e emotivo, ou seja: homo *sapiens-demens*.

Por *homo sapiens*, podemos compreender o ser humano em sua dimensão racional, o caráter lógico do seu pensamento, da sua reflexão, e sua noção de consciência e de conhecimentos científicos. Por isso, também podemos compreender sua dimensão onírica, poética, sonhadora, criativa e, ao mesmo tempo, destruidora. É ao mesmo tempo a qualidade que faz do humano o senhor e servo de sua loucura, da desmedida, da desrazão, do irracional.

Mas o ser humano também é percebido como *homo faber* (fazedor de objetos, construtor de ferramentas, tecnologias, ciências, romances etc.); *homo ludens* (o que brinca, joga, canta,

ri, diverte-se etc.); *homo economicus* (o que produz e administra a economia) e assim por diante...

Com esses exemplos, logo podemos notar que a complexidade é um conceito que procura entender/compreender um determinado fenômeno, levando em consideração a multiplicidade de elementos que fazem parte de sua realidade. Por isso, não é possível pensar o humano sem levar em conta a dialógica existente (o caráter, ao mesmo tempo, distinto, concorrente, antagonico e complementar) entre os termos *indivíduo*, *sociedade* e *espécie*.

É importante, também, compreender a noção de complexidade enquanto *paradigma* e não como mera teoria, método de conhecimento ou epistemologia. Nesse sentido, a complexidade é pensada a partir da solidariedade entre as ciências da natureza e as humanidades, ou seja, da reflexão sociológica, filosófica etc., e entre as investigações dos processos com que a natureza produz o entrecruzamento entre os fenômenos físicos, químicos e biológicos.

A complexidade presume um pensamento complexo

O pensamento complexo possui sete diretrizes, as quais Morin denomina de “princípios da complexidade” (MORIN, 2001, p. 93-6):

a) *Princípio sistêmico ou organizacional*: liga o conhecimento das partes ao do todo. Do átomo às estrelas, da bactéria ao homem e à sociedade, a organização de um todo produz qualidades ou propriedades novas, em relação às partes consideradas isoladamente: *as emergências*. O todo pode ser menos que a

soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização do conjunto.

b) *Princípio hologramático*: põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte. Assim, cada célula é uma parte de um todo – o organismo global –, mas também o todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através da sua linguagem, sua cultura, suas normas.

c) *Princípio do circuito retroativo*: introduzido por Norbert Wiener, este princípio permite o conhecimento dos processos autorreguladores, pois rompe com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito, o efeito age sobre a causa, como no sistema de aquecimento, em que o termostato regula o andamento do aquecedor. A *homeostasia* de um organismo vivo é um conjunto de processos reguladores baseados em múltiplas retroações. Em sua forma negativa, o círculo de retroação (ou *feedback*) permite reduzir o desvio e, assim, estabilizar o sistema. Em sua forma positiva, o *feedback* é um mecanismo amplificador.

d) *Princípio do circuito recursivo*: ultrapassa a noção de regulação com a de autoprodução e auto-organização. É um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz. Assim, nós, indivíduos, somos os produtos de um sistema de reprodução que vem do início dos tempos, mas este sistema não pode se reproduzir se nós mesmos não nos tornarmos produtores, com o acasalamento. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura.

e) *Princípio da autonomia/dependência (auto-organização)*: os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de se autoproduzir e, por isso mesmo, dependem energia para manter sua autonomia. Como têm necessidade de retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência. É por isso que precisam ser concebidos como seres autoecoorganizadores.

f) *Princípio dialógico*: pode ser ilustrado pela fórmula de Heráclito: “viver de morte, morrer de vida”. Ele une dois princípios ou noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade. Deve-se conceber uma dialógica ordem/desordem/organização, desde o nascimento do universo. A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo. Niels Bohr, por exemplo, reconheceu a necessidade de conceber partículas físicas como corpúsculos e como ondas, ao mesmo tempo. O pensamento deve assumir dialogicamente os dois termos, que tendem a se excluir um ao outro.

g) *Princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento*: opera a restauração do sujeito e revela o problema cognitivo central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas. Daí que a *reforma do pensamento* é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento. Ela permitiria a adequação à finalidade da *cabeça bem-feita*. Isto é, permitiria o pleno uso da inteligência. Precisamos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas ideias.

A questão social e a complexidade

Do ponto de vista histórico, as organizações das sociedades entrelaçam-se com as diferentes formas culturais vivenciadas a partir das realidades objetivamente construídas pelos seres humanos ao longo de milênios. Do ponto de vista filosófico, dois enfoques aparentemente antagônicos sempre estiveram subterraneamente presentes nas tentativas de os humanos entenderem a origem e o destino da vida, da existência, enfim, da realidade vivenciada. O enfoque teórico-materialista e o enfoque teórico-idealista permeiam séculos de experiências antagônicas entre si – além, é claro, de suas derivações –, que merecem uma breve menção quando se tem por objetivo refletir aspectos da problemática social existente, sob o ponto de vista da complexidade.

Na obra *Método 3. O conhecimento do conhecimento*, o filósofo destaca o comentário de Batenson (1980, p. 20), acerca desses enfoques, ao apontar que “o debate entre o materialismo e o espiritualismo, cada um considerado como princípio explicativo, não tem mais, hoje, nenhum interesse público, pois o espírito, depois de ter tudo explicado, torna-se o que deve ser explicado”. O mesmo valendo, doravante, para a matéria (MORIN, 1999, p. 91).

Está posta a necessidade de uma epistemologia complexa que explique, doravante, a emergência do real não apenas da matéria pela matéria, nem do espírito pelo espírito, mas na/pela solidariedade entre o espírito e a matéria, isto é, sem que haja primado de uma sobre o outro, ou seja, a partir da noção de autoecoorganização da vida.

Mais adiante, o filósofo reflete que “não podemos tampouco aceitar que o conhecimento da ciência leva à eliminação do

espírito”, nem que o caminho da filosofia conduz à eliminação do cérebro. Ambos são necessários, mas insuficientes isoladamente (Ibidem, p. 91).

Eis porque a compreensão complexa da questão social deve comportar uma dimensão epistemológica que esclareça o *conhecimento do conhecimento* e uma dimensão antropológica que esclareça o conhecimento acerca do ser humano.

A epistemologia complexa permite conceber uma antropologia complexa, a qual é condição da ética complexa, que se integra num circuito em que cada termo é necessário ao outro:



Edgar Morin entende que a crise ética da nossa época é, ao mesmo tempo, crise da relação indivíduo/sociedade/espécie.

Importa, pois, refundar a ética: regenerar suas fontes de responsabilidade-solidariedade significa, ao mesmo tempo, regenerar o circuito de relação indivíduo-sociedade-espécie na e pela regeneração de cada uma dessas instâncias. Essa regeneração pode partir do despertar interior da consciência moral, do surgimento de uma fé ou de uma esperança, de uma crise, de um sofrimento, de um amor etc. (MORIN, 2005, p. 29).

Veremos mais adiante que a noção de ética comporta uma autoética do indivíduo/sujeito, tendo em vista a derrocada das éticas universalistas originalmente testemunhadas pelas grandes religiões. Além disso, a reintegração da noção de indivíduo/sujeito com direito de cidadania, no âmbito das ciências e da filosofia (o conhecimento do verdadeiro, para a antiguidade clássica só podia ser obtido pelo ideal universal, ou seja, a ciência é a “ciência do geral”, dirá Aristóteles), instala

a necessidade premente de se pensar o humano na sua complexa constituição enquanto indivíduo produto e produtor da sociedade em que vive.

Daí que, para o filósofo, importa *refundar* a ética a partir da *tríunidade* indivíduo/sujeito-espécie-sociedade, resgatando o indivíduo subsumido pelas ciências do geral (espécie). Eis porque nutrir a ética nas suas fontes significa que ela tem raízes nas instâncias da natureza mesma (nossa espécie *homo-sapiens-demens*), na sociedade e no indivíduo/sujeito. A ética firma-se, está presente, na noção do dever intrinsecamente associada à vida.

Morin adverte que há um profundo conflito no seio da finalidade ética. A finalidade ética, explica o filósofo, tem duas faces complementares: a primeira é a resistência à crueldade e à barbárie; a segunda é a realização da vida humana. Ora, esta explicitação está presente no tópico destinado à *finalidade ética*, d’*O método* 6, onde o pensador francês enfatiza que viver humanamente “é assumir plenamente as três dimensões da identidade humana: a identidade individual, a identidade social e a identidade antropológica”. E segue afirmando que “viver poeticamente acontece-nos a partir de um patamar de intensidade na participação, na excitação, no prazer, estado que pode ser alcançado na relação com o Outro, na relação comunitária, na relação estética...” Isso é vivido como alegria, embriaguez, comemoração, gozo, volúpia, delícia, encantamento, fervor, fascinação, beatitude, deslumbramento, adoração, comunhão, entusiasmo, exaltação, êxtase. Produz satisfação carnal e espiritual e leva-nos a alcançar o sagrado, um sentimento que aparece no apogeu da ética e do poético. E, para finalizar, “o máximo de poesia, o máximo na união da sabedoria com a loucura, como o máximo da religião, é o amor” (MORIN, 2005, p. 202).

Assim que finalidade ética é trindária e está enraizada na vida como um dever ser, ou seja:

- para viver, necessitamos de um dever ser egocêntrico pelo qual cada um é para si mesmo o centro de referência e de preferência (a leitura de mundo é sempre realizada a partir de um Eu-mundo);
- para viver, necessitamos de um dever ser genocêntrico, pelo qual os nossos genitores, prole, família, clã, constituem o centro de referência e de preferência;
- para viver, necessitamos de um dever ser sociocêntrico, pelo qual nossa sociedade se impõe como centro de referência e de preferência.

É necessário enfatizar que esses *deveres* são complementares e, embora surjam ao mesmo tempo, são também antagônicos e concorrentes (disputam, cada qual, emergências próprias a partir de contextos específicos). Por fim, a ética manifesta-se para nós, de maneira imperativa, como exigência moral. O seu imperativo origina-se numa fonte interior do indivíduo, que o sente no espírito como a injunção de um dever.

Ética e a triunidade humana

Se a ética manifesta-se para nós como exigência moral de caráter interior ao sujeito e sendo o sujeito também constituído pelo meio ambiente em que se insere, então temos que a ética também tem uma raiz exterior ao indivíduo. Essa fonte exterior da ética é a cultura, as crenças, as normas de uma comunidade. Para o filósofo há, certamente, também uma fonte anterior, originária da organização viva, transmitida geneticamente. Essas três fontes são interligadas como se tivessem um lençol

subterrâneo em comum (Ibidem, p. 19). É que as três instâncias *indivíduo*, *sociedade* e *espécie* formam uma tríade inseparável e nela encontramos as três fontes originárias do pensamento ético.

Para o pensamento complexo, o indivíduo humano é, ao mesmo tempo, 100% biológico e 100% cultural. “Carrega consigo uma herança genética e, ao mesmo tempo, o *imprinting* (impressões indelévels no espírito) e as normas de uma cultura” (Ibidem, p. 19).

Edgar Morin elabora uma noção de sujeito/indivíduo que vale para todo o ser vivo, dado que este é detentor de autonomia/dependência. “Nesse sentido, ser sujeito é se autoafirmar situando-se no centro do seu mundo, o que é literalmente expresso pela noção de egocentrismo” (Ibidem, p. 19). A noção de egocentrismo comporta um princípio de exclusão e um princípio de inclusão. O princípio de exclusão significa, ainda segundo o pensador, que ninguém pode ocupar o espaço egocêntrico onde nos exprimimos pelo nosso Eu. O sujeito comporta também, de maneira antagônica e complementar, insiste o filósofo, um princípio de inclusão que lhe permite incluir o seu Eu num Nós (casal, família, pátria, partido, agremiação, sindicato, universo escolar, organização fabril etc.) e, conseqüentemente, inclui em si esse Nós, ou seja, incluindo Nós no centro do seu mundo.

Contudo, o fechamento egocêntrico faz com que o outro nos seja estranho, mas a abertura altruísta o torna fraterno. É que o princípio egocêntrico, potencialmente, inclui a concorrência e o antagonismo em relação ao semelhante, carregando consigo a morte do outro, mas no sentido inverso, carrega o amor pelo outro (Ibidem, p. 20).

A complexidade das relações humanas (e não somente as humanas) é que cada um vive para si e para o outro de maneira dialógica, ou seja, ao mesmo tempo, complementar e

antagônica. É nesse sentido que ser sujeito é associar egoísmo e altruísmo, conforme nos ensina Morin.

Leiamos o que Edgar Morin aponta em O Método 6. Ética, a fim de compreendermos essa ética entrelaçada pela *tríunidade* do fenômeno humano:

- Todo olhar sobre a ética deve conceber o aspecto vital do egocentrismo, assim como a potencialidade fundamental do desenvolvimento do altruísmo.
- Todo olhar sobre a ética deve levar em consideração que a sua exigência é vivida subjetivamente.
- Todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação: religação com o outro, religação com uma comunidade, religação com uma sociedade e, no limite, religação com a espécie humana.

Ora, os tempos modernos produziram deslocamentos e rupturas éticas na relação trinitária indivíduo/sociedade/espécie. A laicização da ética retira da sociedade a força do imperativo religioso (a universalização da ética para todo ser humano, seja qual for sua identidade, só começará com as grandes religiões transculturais como budismo, cristianismo, islamismo, enfim, com o humanismo europeu; mas esse universalismo permanecerá limitado, com lacunas, frágil e será incessantemente acuado pelos fanatismos religiosos e pelos etnocentrismos nacionais). Os tempos modernos, denuncia Edgar Morin, estimularam o desenvolvimento de uma política autônoma, de uma economia autônoma, de uma ciência autônoma, levando a um deslocamento da ética.

Ética e qualidade social de vida

Toda pesquisa social que não levar em consideração a complexidade de base do ser humano, isto é, o fato de o ser humano estar, desde sempre, inserido em um contexto específico (um sistema) onde elabora sua visão de mundo através de interferências recíprocas com o ambiente, será fadada a uma compreensão parcial, incompleta e, no limite, equivocada. Além disso, uma pesquisa social que tem por meta unicamente expressar quantitativamente fenômenos parcelados do objeto estudado estará fadada ao fracasso naquilo mesmo que se propõe.

A pesquisa social necessita de uma teoria capaz de dar conta da complexidade do humano. Porém, necessita de energias teóricas capacitadas para poder olhar o seu objeto de estudo com a mesma acuidade com que um cirurgião experiente consegue perceber os distintos segmentos de um sistema de comunicação orgânica, sem romper os vasos sanguíneos que irrigam o conjunto do sistema, isto é, sem incorrer em separações arteriais ou venosas que possam comprometer o funcionamento do órgão operado. Salvo quando isso é radicalmente necessário para o restabelecimento do próprio sistema.

As energias teóricas necessárias para uma pesquisa social que tem em vista a qualidade de vida não devem desprezar as contribuições históricas oriundas das descobertas científicas de seus estudiosos, nem dos severos estudiosos da filosofia com seus acertos e erros compreensíveis. As energias teóricas para a boa condução de uma pesquisa social, que tenha por objetivo a real tradução das questões sociais para o propósito de contribuir com a sua qualidade de vida, não pode – não mais – ser caudatária de registros meramente quantitativos ou de ênfase apologética oriunda de metafísicas ou ontologias que, ao procurarem compreender o humano em sua real condição de

vida, exatamente o perderam pelo discurso evasivo e unifocal. A noção de complexidade tenta, justamente, ser uma energia teórica que busca complexificar essas experiências históricas no âmbito científico e humanístico, apesar, ou melhor, justamente em face das muitas simplificações/reduções das formas de perceber o real.

Assim que uma pesquisa social de caráter qualitativo tem por objetivo contribuir com a derradeira condição da vida humana em seu estado presencial, levando em consideração as contribuições das inúmeras ciências e das humanidades. A dialógica entre ciências e humanidades realiza-se como um encontro ecumênico entre diferentes abordagens de um mesmo objeto de estudo (no caso, o social), levando-se em consideração as múltiplas concepções de ser, de humano, de vida, de cultura e de sociedade. De um modo mais objetivo, a pesquisa social que leve em conta a qualidade de vida de seus indivíduos/sujeitos não pode ignorar os princípios da complexidade acima expostos, bem como a compreensão da nossa *tríunidade* fundamental humana: o fato de sermos a um só tempo indivíduos/sujeitos, pertencentes a uma determinada cultura e pertencentes também a uma determinada espécie, neste caso, a espécie *homo sapiens-demens*.

A pesquisa social deve levar em consideração a multipluridade do nosso estado de ser; da nossa constituição histórica; da nossa inserção cultural e social, sem a qual não seríamos humanos. A qualidade de vida que a sociologia da pesquisa qualitativa empreende é justamente a aposta na emancipação do humano enquanto indivíduo e sujeito de sua vida, portanto, responsável pelo seu ser e sua realização pessoal. Porém, ao mesmo tempo, a aposta na emancipação do humano, enquanto produtor e produto de uma civilidade cultural que “sabe” que sua intenção de agir e sua ação efetiva mantêm-se em um

núcleo que deve levar em consideração o seu egocentrismo e a sua abertura ao Outro, a fim de que a solidariedade possa prevalecer como instância da civilidade, da derradeira espera da possibilidade de viver em sociedade em relativa harmonia com os demais seres vivos.

Entrementes, essa *harmonia* com os demais seres vivos é totalmente ilusória, uma vez que operamos os nossos desejos e necessidades produzidas por expedientes ideológicos como *naturais*. O inferno dos nossos congêneres vivos é justamente essa noção de que podemos dispor de suas propriedades como algo *natural*, normal (para usarmos, neste último caso, um termo caro aos médicos: “é normal!” Mas o que é o *normal* senão uma aferição de caráter valorativo de um padrão de comportamento ou estado de ser que nem sempre é *comum* aos diferentes indivíduos/sujeitos? A ideia ou noção de *normalidade*, assaz empregada em um procedimento de aferição da saúde de um paciente, a partir dos efeitos de um medicamento ou de um comportamento social de um indivíduo, traz consigo enormes e incompreensíveis consequências. Para o nosso propósito, do ponto de vista social, não é *normal* um proprietário de um cavalo, que traciona a carroça para recolher papelões das lojas de uma cidade qualquer, maltratar acintosamente o pobre animal já cansado, sedento, faminto e esquelético... Embora, para o proprietário do pobre animal, o expediente de maltratar seja *normal*, essa sua atitude mesquinha e covarde não se coaduna, não se *harmoniza* com a noção de civilidade humana e muito menos com os direitos de ser e de existir livremente da própria natureza da qual somos parte integrante...

Uma pesquisa qualitativa, do ponto de vista da qualidade de vida da população humana e não humana, deve levar em consideração os princípios éticos acima elencados. A metodologia de trabalho de pesquisa não carece de um aferidor *a priori*, mas

deve se precaver de atentar para tudo o que ocorre à sua volta (do pesquisador) e saber intuir as informações do ambiente, as suas vozes por vezes mudas, anotando detalhadamente os seus anúncios. Esse método, ou seja, esse caminhar, atento e cauteloso, pode resultar em uma auscultação autêntica da realidade social do investigador, que não precisa estar, necessariamente, preso ou jungido ao seu objeto de pesquisa. Na verdade, o pesquisador social de caráter qualitativo, nem sempre consegue informações e revelações precisas, na mera confiabilidade de sua permanência junto ao seu objeto de pesquisa. A distância metodológica continua sendo um expediente importante e saudável para a realização de sua pesquisa, dado que a demasiada e contínua aproximação do seu objeto de estudo nem sempre confere legitimidade racional para o seu propósito de conhecimento da realidade estudada. Ou seja, há que haver um equilíbrio entre o encontro afetivo (de resto, necessário para o rigor científico) e o encontro racional (de resto, necessário para o rigor igualmente científico), onde as instâncias imanentes da nossa condição humana (*homo sapiens-demens*) (para lembrar a nossa realidade humana e de conformidade com a complexidade) possam, enfim, conferir, aos expedientes da pesquisa de qualidade de vida social humana, uma parcela de aferição da realidade e daí a possibilidade de emergência de uma possível transformação social, individual e da própria espécie.

A noção de ética da complexidade remete-se para a ideia de autoética, como possibilidade de uma nova civilização ante as forças de desagregação. São forças poderosas, com as quais a própria natureza se encarrega de lutar sem, contudo, obter, ao fim e ao cabo, um resultado *otimista*, ainda que a *tecnociência* procure, a todo custo, reduzir ao máximo o que denomina de *feedback positivo*, ou seja, a desagregação dos elementos. A luta da vida é pela manutenção da unidade (forças de conservação e

de identidade ou *feedback negativo*) que, apesar de todo esforço pela manutenção do ser, acaba vencido pela incúria do tempo *cronos*. Um tempo inexorável, decerto, mas que não deixa de oferecer a todos, ainda que por instantes sumários, uma abertura à eternidade, esse grande mistério.

Referências

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

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MORIN, Edgar. *O método 3. O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *O método 6. Ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA ENQUANTO CONTRAMARCHA: A EXPERIÊNCIA DE UM CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR

Júlia Guimarães Neves¹

Leonardo Dorneles Gonçalves²

Primeiras palavras

Oportunizar espaços de escuta, de valorização da vida e experiência do outro e admitir a compreensão de que nos fortalecemos no coletivo é, sem dúvida, distanciar do sentimento individualista que governa muitas relações e que, sobretudo, potencializa-se na própria configuração como está organizada a sociedade capitalista e na forma como impera o “eu” ante ao coletivo.

¹ Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); coordenadora do Grupo de Apoio Educacional Maxximus. E-mail: juliaaneves@hotmail.com

² Pedagogo; mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); educador do Grupo de Apoio Educacional Maxximus. E-mail: dorneles05@gmail.com

Esse capítulo tem a pretensão de, através da realização de um relato de uma experiência, vivenciada no contexto de educação popular, e de alguns de seus desdobramentos, anunciar uma possibilidade de repensar os espaços educativos e, em especial, os cursos pré-universitários populares, enquanto espaços que oportunizam e valorizam a transição da conformação de *turma de alunos* para a constituição de um *grupo de sujeitos* – grupo que constrói coletivamente conhecimentos e aprendizagens, grupo que potencializa sonhos de transformação.

O tema central deste ensaio é a reflexão da prática pautada na abordagem (auto)biográfica, realizada no seio de um curso pré-universitário popular, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – programa de extensão da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A experiência aqui relatada está estruturada de forma a, inicialmente, contextualizar o espaço onde se dão as práticas educativas postas sob reflexão. Em seguida, partimos para os desdobramentos percebidos enquanto frutos do próprio processo vivenciado, que é o caráter formador fecundo, através do trabalho com a adoção da abordagem (auto) biográfica, expressa pelas narrativas de vida. Uma formação entendida enquanto processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se ao longo da sua história, forma-se, transforma-se, em interação.

É na interação propiciada pela partilha das narrativas de vida que as histórias dos educandos desse curso popular se intercambiam e que a formação, além de se dar no âmbito pessoal, passa a ser coletiva também. Pela dimensão formadora e por suas implicações no coletivo, é possível perceber a consolidação de um grupo que se descobre no processo (auto) formativo e que cria identidades comuns. Aqui, residem os principais desdobramentos da prática deste estudo.

Para finalizar, na própria vivência aqui relatada e refletida e no caráter popular que orienta este curso pré-universitário, que, ao se constituir através de práticas consonantes com os pressupostos de uma educação de cunho popular, configura-se enquanto movimento de luta, de marcha da classe popular. Marcha de acesso ao ensino superior que traz bem definido a favor de quem marcha e aponta ao modelo individualista a que resiste e busca romper.

Traços contextuais das ações em educação popular

Com o intuito de contribuir na formação de sujeitos dos municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santo Antônio da Patrulha e Capão do Leão, advindos da classe popular, e que têm como sonho o ingresso no ensino superior, atualmente, nove cursos pré-universitários populares (vinculados ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS) estão presentes em diferentes localidades destas regiões. Seus objetivos consistem em oferecer ensino qualificado, aliando conhecimentos científicos a saberes populares e, assim, construir os conhecimentos necessários para o ingresso na educação superior. Alargando os horizontes, o PAIETS é parceiro do Projeto Educação para Pescadores, em nível fundamental e médio, nas Ilhas da Toratama e Marinheiros, e inclui o Projeto PAIETS Indígena e Quilombola, que realiza acompanhamento especificamente a estes mencionados no nome do projeto, que ingressam na universidade mediante sistema de cotas.

O contexto onde acontecem as práticas (que serão conhecidas ao longo deste estudo) é um dos cursos pré-universitários populares vinculados ao PAIETS, denominado Grupo de Apoio

Educacional Maxximus. Formado desde o ano 2008, esse grupo é um curso gratuito, localizado no bairro Lar Gaúcho, em Rio Grande/RS, onde tem sua sede na Escola Estadual de Ensino Médio Brigadeiro José da Silva Paes. Essa instituição disponibiliza o espaço para que os encontros do curso possam acontecer e, portanto, já se tornou parceira do programa.

Esse grupo reúne sujeitos de diferentes faixas etárias, muitos jovens egressos do ensino médio e inúmeros adultos. Em sua grande maioria, são sujeitos que têm o dia ocupado pelo trabalho. Muitos deles estão empregados no comércio, no centro da cidade e, geralmente, deslocam-se direto para a escola logo que terminam suas atividades. O curso Maxximus procura incorporar educandos moradores do bairro onde está localizada a sua sede, bem como os de bairros vizinhos. Assim, facilita o deslocamento e garante mais presença desses estudantes em sala de aula no turno da noite.

Com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais no âmbito do acesso ao conhecimento institucionalizado, esse grupo procura estreitar a distância entre os que tiveram suas vidas afastadas do ambiente escolar e aqueles com maiores oportunidades educacionais. Os que tiveram o estudo interrompido, por conta de outras responsabilidades diárias, sobretudo o trabalho precoce, têm visto nesse grupo de apoio uma nova oportunidade de realização de seus sonhos.

O caráter popular que enraíza os ideais do Maxximus torna-o um reflexo das constantes buscas por uma educação justa, cidadã, com traços críticos, poder reflexivo, capaz de transformação, tudo isso caracterizado por um processo de comunhão entre os sujeitos. Suas práticas apontam para a valorização da cultura popular e a centralidade atribuída ao diálogo, para a realidade da vida dos educandos e para a forma

como eles a encaram, sem deixar faltar estímulo à participação dos educandos em todas as fases do processo educativo.

As relações que estabelecemos conosco, com os outros sujeitos e com o meio possibilitam a produção de conhecimentos, bem como, sua partilha. É, então, por conta dessas interações humanas que a cultura se constrói. Os propósitos que embasam as práticas educativas, construídas nos diferentes espaços do PAIETS, compreendem a cultura popular como *plano de fundo* das práticas vivenciadas nos cursos vinculados ao Programa.

Salientar as relações humanas e valorizar o saber gerado nelas, desde os ritos de delegação de conhecimento realizados pelos homens do passado longínquo (onde todos entre si se ensinavam e aprendiam) até a desconsideração destes saberes que constituem a cultura popular (pelos moldes do processo educacional atual), são questões importantes quando se pretende falar sobre *educação popular*.

A educação se distanciou das práticas sociais coletivas, em que sempre esteve imersa, para se tornar um bem institucionalizado. As oposições de categorias definidas de sujeitos sociais alarga esse distanciamento, onde a consequência sofrida pela educação foi a perda de seu sentido de troca *solidária*, passando a ser um sistema de trocas *agenciadas*, em que a educação torna-se alvo do capitalismo, que, por intermédio das grandes instituições, unifica o ensino para as suas filiais. Com isso, o saber e o reconhecimento das antigas culturas populares, regionais e locais são desvalorizados.

A expressão *cultura popular*, segundo Fávero (1983), surge como uma denúncia dos conceitos culturais em voga, que buscam esconder o seu caráter de classe. Quando se fala em cultura popular, acentua-se a necessidade a serviço dos interesses do povo. Deixa-se clara a separação entre uma cultura

desligada do povo, não popular, e outra que se volta para ele. O que define a cultura popular é a consciência de que a cultura tanto pode ser um instrumento de conservação como de transformação social. A formada pelo povo, compartilhada, é então, ferramenta de enfrentamento contra a desigualdade e a oportunidade de se ter nas mãos a possibilidade de libertação.

Considerando esse cenário, Freire (1996) nos fala sobre a grande importância da linguagem nos espaços de formação dos sujeitos. Segundo ele, “começar daqui”, e não “de lá” é iniciar da linguagem do outro, de suas experiências, de suas representações a respeito do si.

Em meio aos encontros com as diferentes áreas do saber, que compõem a estrutura curricular deste pré-universitário popular, foi instaurada uma disciplina nomeada “Motivação Educacional”, com o objetivo de constituir-se num espaço de valoração do sujeito, onde os educandos pudessem se conhecer e tecer correspondências, ao passo que as experiências que permeiam a vida de cada um fossem partilhadas. Deveria, ainda, ser espaço para pensar nas trajetórias, significados e sentidos atribuídos ao sonho de ingresso na universidade.

A narrativa de histórias de vida é a prática que arquiteta os momentos motivacionais. Semanalmente, ainda falando do Grupo de Apoio Educacional Maxximus, rodas de diálogo são construídas em plena sala de aula. Isso não se faz ausente de intencionalidade, pois a roda, segundo Warshauer (2001), permite o encontro e trocas entre pares. É um espaço-tempo que possibilita, através do conversar, uma articulação entre os projetos individuais e os coletivos. Nesses espaços, os educandos narram as experiências que constituem sua história de vida, através do resgate (auto)biográfico (NÓVOA, 1988).

Ao retratarem-se, é inaugurado um movimento de reflexão em torno dos modos como tais representações de si estão presentes na identidade que cada um busca assumir para si. Ao considerar a abordagem (auto)biográfica, o ato de *ouvir* o que a memória desses educandos traz é valorizar as linguagens e os modos como se colocam e se representam para si e para o grupo.

A dimensão formadora do trabalho com as narrativas de vida

Falar sobre si aos outros é revisitar momentos de nossas histórias de vida, relembrar experiências, exercitar o olhar para nós mesmos, para o nosso interior, e relembrar os personagens que interpretamos ao longo de nossas trajetórias. Todos estes aspectos centram-se na dinâmica (auto)biográfica do *narrar*.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam experiência em uma sequência. Encontram possíveis implicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (JOVCHELOVITCH e BAUER apud ABRAHÃO, 2002 p. 203).

A validade do ato de narrar, como forma de inaugurar uma aproximação que nos leve a entender quem somos, ganha uma maior expressão no universo científico do século XXI, segundo Mosquera e Stobäus (2006). Trata-se da dimensão narrativa como forma de contar histórias, de se aproximar de si e do outro que realiza uma escuta.

A utilização de narrativas de vida no terreno das ciências humanas fez-se fecundo a partir da década de 1980. Significou considerar a narrativa (auto)biográfica como forma de

pensar a atuação dos sujeitos no mundo, no momento em que constroem suas histórias. Em geral, o trabalho com história de vida surge no terreno da psicologia e da antropologia (Do Bem, s.d). Segundo Souza (2006), no Brasil, a utilização da história de vida inscreve-se sob as influências da história oral, recebendo, por diferentes pesquisadores, variadas tipificações ou classificações. No campo da educação, especificamente, diversos movimentos vêm constituindo-se, desde o início dos anos de 1990, com a utilização do método (auto)biográfico e com as narrativas de formação.

O ato de narrar a própria vida permite que o sujeito conte suas ações e vivências e, ao mesmo tempo, estimule o exercício de pensar sobre os significados delas. Esses não se encontram imbricados somente nas experiências de vida, em um passado longínquo, mas contribuem para as significações do presente.

Segundo Moita (1992), o trabalho com a autobiografia permite apreender de forma geral e dinâmica as inter-relações que existiram entre as diversas situações e dimensões da vida. O resgate e a narração da história de vida permitem compreender o modo como cada sujeito, permanecendo ele próprio, transforma-se. Também evidencia o processo e o movimento que cada pessoa empreende para externalizar seus conhecimentos, valores, máscaras, energias, para ir construindo a sua identidade, num diálogo contínuo com seus contextos.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p. 115).

O trabalho com narrativas de vida, considerando sua dimensão reflexiva e formativa, enxerga as experiências de vida, revistas e narradas, como potenciais formativos do sujeito que constrói a narrativa, pois, no momento em que se rememora, inaugura-se um espaço de reflexão sobre os significados presentes em nossas histórias, ao constituírem-se em experiências, escolhas e renúncias. Segundo Souza (2006), a narrativa é uma prática reflexiva, no momento em que o autor organiza suas memórias, construindo seu relato.

Através do exercício reflexivo sobre as memórias, consagra-se um momento de autoconhecimento. Conforme Josso (2010), as narrativas podem fornecer elementos relativos aos movimentos das histórias de vida como possibilitadoras dos processos de (auto)formação. Trata-se de “colocar o sujeito da narrativa em contato consigo próprio, com esse *si próprio* que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma através delas” (p. 91).

A dimensão (auto)formadora do sujeito que narra suas histórias e revisita suas reminiscências reflete a procura do conhecimento do próprio humano, em seu sentido mais profundo. Ao relembrar, quando realizam esse resgate das memórias e esse encontro consigo, os sujeitos reafirmam-se através do processamento de suas identidades e da consciência de si, em uma articulação do que o indivíduo é para ele próprio. A partir dessa consciência e reflexão, reinventam o futuro pensando em novas possibilidades de vida. Trata-se de narrar a vida não enquanto um passado estático, mas que, através deste rememorar, ocorra o alimento de potencialidades pessoais que proporcionem satisfações.

O processo de autoconhecimento, que se torna fecundo nesse movimento de pensar sobre si e sobre as experiências que permeiam nossas histórias de vida, permite que aquele que

inaugura esse resgate repense sua identidade pessoal. Segundo Abrahão (2004), as narrativas (auto)biográficas permitem reconstruções e ressignificações que o sujeito que rememora faz sobre a própria trajetória, em que há a ocorrência tridimensional do tempo narrado. Trata-se de trazer, na narrativa, a perspectiva entrelaçada do passado, presente e futuro. Nesse sentido, concordamos com Passerini (1979 apud THONSON, 2000, p. 53) ao entender “a memória e o passado, não enquanto passivo de fatos, estático, e sim como um processo ativo e de criação de significados”.

Um ponto importante da narrativa é o presente, parte integrada do tempo caracterizado enquanto tridimensional. Nele, as dimensões individual e coletiva entrecruzam-se e, por isso, a figura do outro se faz necessária no processo de (auto) formação. Na busca pela configuração de um grupo, onde identidades históricas confundem-se por meio da exposição de narrativas e trajetórias, vamos aproximando-nos do ideário pedagógico elaborado pela educação popular e seu, talvez, principal expoente, que é Paulo Freire.

A constituição de grupo e a concretização dos sonhos possíveis

Talvez, um dos maiores desafios da educação que se pretende progressista seja a superação do modelo concorrencial existente nas escolas, nas salas de aula, e a implantação de modos solidários e críticos que permitam a construção do conhecimento. O pré-universitário popular Maxximus vem organizando ao longo de três anos o espaço nomeado “Motivação Educacional”, por meio das narrativas de histórias de vida. A tentativa é de consolidar um grupo, cujo o objetivo,

entre tantos outros, é a aprovação no atual exame de ingresso a grande maioria das instituições superiores públicas de ensino, qual seja, o ENEM.

Reconhecidamente, o ENEM é um teste que suscita a concorrência. Sabemos que o ensino superior brasileiro ainda é profundamente limitado no que tange ao número de vagas, o que acaba criando um ambiente de disputa entre aqueles que buscam um lugar na universidade, principalmente nos lugares onde a preparação para a prova acontece, como é o caso dos pré-universitários.

Entretanto, no que se refere à vida dos cursos pré-universitários populares, de um modo geral, e, especificamente, falando do grupo *Maximus*, tem-se investindo num formato contrário a este modelo. Tomando por base os pressupostos da pedagogia de Paulo Freire, que almeja a libertação dos sujeitos e os princípios que orientam as práticas em educação popular, o curso tem garantido que os momentos de estudos sejam potencializados por aprendizados coletivos, possíveis, em nosso entendimento, pelas narrativas de vida e pela partilha das histórias nos espaços de motivação educacional.

Além disso, as narrativas, ao possibilitarem a constituição de um grupo que se identifica e se aproxima por semelhantes situações de vida, proporciona que aconteça aquilo que Freire (2001) chama de “meios de compreensão de realidade”:

Acredito que seja nosso dever criar os meios de compreensão de realidade políticas e históricas que deem origem a possibilidades de mudança. Penso que seja nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos/as, pouco a pouco, revelarem sua própria realidade (p. 35).

Revisitar a própria história e partilhá-la com os demais membros do curso é, também, uma forma de desnaturalizar o modo como a vida é organizada e buscar uma possibilidade de mudança.

De um modo geral, sujeitos que compõem as classes populares e a educação popular, quando reiniciam seu processo formativo, estão mergulhados nas contradições do vivido e imbuídos de sinais de desesperança em relação a uma utopia de transformação. Buscam mudanças para si (neste caso, por meio da educação) e pensam que, mais que isso, seria ousadia de mais. Os momentos de reflexão e partilha das histórias de vida têm permitido que a dimensão da mudança seja, ao menos, sonhada de maneira mais ampla, perpassando pela problematização de posicionamentos neutros, ou mesmo presenteístas.

Em relação a isso, Freire (2001) nos apresenta um desafio:

Temos de nos esforçar para criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que todos possamos cumprir nosso papel como participantes ativos na história (p. 36).

Considerando, pois, a importância do resgate histórico, tanto na vida dos sujeitos que constituem o curso pré-universitário, quanto nas questões mais amplas que envolvem as opções políticas que tocam nossa vida cotidiana, entendemos que a constituição de um grupo é uma forma possível que atende aos anseios de uma educação popular possíveis, no contexto da preparação para o ENEM. O grupo, que se descobre no processo (auto)formativo e cria identidades comuns, seja pelos objetivos de vida, seja pelas peculiaridades históricas que passaram, faz-se fundamental para alcançar não apenas a aprovação

e o ingresso na universidade, mas, e, sobretudo, para sonhar com uma realidade (que também é sua) transformada.

A abordagem (auto)biográfica enquanto contramarcha

Ao reconhecer a importância de experiências como esta, percebe-se a escassez de espaços para pensarmos sobre os caminhos que escolhemos durante nossa história e como podem ser considerados nos momentos que as práticas educativas são realizadas no curso popular. É importante salientar que, de um modo geral, a realidade vivida na contemporaneidade vem sendo marcada pelo imediatismo e presentéismo, os quais condicionam a vida das pessoas de tal forma que não encontram razões concretas para participar de momentos coletivos, onde a partilha das histórias de vida seja o objetivo principal.

Parece que experiências como esta não encontram significado prático e por isso não são consideradas importantes. Como reflexo deste contexto geral, há uma dificuldade em encontrar momentos como este, que preze a reflexão e a partilha da vida.

O PAIETS, enquanto programa que abarca inúmeros contextos, onde residem cursos pré-universitários populares, configura-se como movimento de luta, representado pelos educadores e educandos que constroem estes espaços; movimento de luta da classe popular ao ensino superior, por compreender que a universidade é um espaço de direito do povo.

Aliada a essa luta, a essa marcha a favor do acesso da classe popular ao terceiro grau, está a práxis de um curso popular que também busca a ruptura com um modelo hierárquico e individualista de produção e partilha do conhecimento. E é

nesse movimento que encontramos o sentido da contramarcha (GHIGGI, 2012).

Contramarchando estamos, ao reconhecer a importância da construção coletiva do conhecimento, da transição de uma turma, entendida como a pura presença de alunos em um mesmo ambiente, para dela haver a constituição de um grupo de educandos, de sujeitos que se identificam, que criam laços e crescem coletivamente. A contramarcha se dá enquanto resistência ao próprio modelo competitivo que é incentivado nos espaços educacionais e, em especial, em cursos pré-universitários. Contramarchando está o Grupo de Apoio Educacional Maxximus, ao distanciar-se de um modelo de educação, denunciado por Gentili (2008), que nos desumaniza, que instiga à competição de duelos entre nichos de mercado; que admite a compreensão de educação como suporte fundamental à construção de nossa própria humanidade.

Uma educação que nos ajuda a construir juntos aquilo que nos iguala, que nos une de forma íntima, que nos humaniza: nossa dignidade e o direito inalienável que temos de não sermos humilhados pela injustiça, pela pobreza, pela exclusão e pela negação de oportunidades (GENTILI, 2008, p. 149).

Considerações finais

Compreendendo a educação como um processo de (auto) transformação do sujeito que constrói aprendizagens em diferentes dimensões, entende-se que esse encontro consigo, através do resgate (auto)biográfico, possibilita aprendizagens da dimensão existencial do próprio sujeito. A narrativa de vida se torna (auto)formadora no momento em que possibilita tais

aprendizagens a quem narra. Esse processo se dá quando, ao organizar a memória e relatar as experiências que marcam sua trajetória, o sujeito atribui sentidos e significados à experiência e ao ato de exteriorizá-la.

Esse encontro consigo amplia o caráter formativo no momento em que o sujeito, que narra sua própria história ao grupo, realiza o que nomeia Benjamim (1996) de a “faculdade de intercambiar experiências” com os outros que, igualmente a ele, constituem o espaço de motivação educacional. Essa partilha possibilita a transição entre diferentes experiências, compreendendo o processo de aprendizagem nos âmbitos individual e coletivo.

O âmbito coletivo, no contexto de educação popular, fortalecido nesse processo de partilha de experiências de vida, possibilita que uma *turma* de educandos se constitua num *grupo*; que os sonhos de transformação de cada educando ganhem uma conotação plural.

Entre as categorias reforçadas neste capítulo, para a constituição de grupo, a do *diálogo* é, sem dúvida, imprescindível. Os momentos de roda, oportunizados nos espaços de motivação educacional, contam com o diálogo como condição que possibilita a partilha da vida. Os educandos que constituem o curso pré-universitário popular Maxximus, mediatizados pelo diálogo, abrem-se aos outros e desvelam o seu próprio mundo e as suas histórias. Através dessa relação dialógica, realiza-se uma articulação entre os projetos de vida.

A experiência relatada aqui buscou, então, mostrar a existência de um espaço, no contexto da educação popular, em que, a partir das experiências de vida dos sujeitos, contribui-se para o desenvolvimento de relações sociais mais fraternas e solidárias.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. V. 1. In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- DO BEM, Arins S. As histórias de vida como metodologia alternativa para uma definição da prática científica. *Comunicação e Artes*, São Paulo, n. 14, p. 191-202.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.
- FÁVERO, Osmar. *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- GENTILI, Pablo. *Desencanto e utopia: A educação no labirinto dos novos tempos*. Petrópolis: Vozes: 2008.
- GHIGGI, Gomercindo; NÓBREGA, Michelle. Da teoria dos fragmentos à pedagogia da contramarcha: reencontrando Freire na educação popular em tempos de desfiles. In: IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.
- MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; JESUS, S. N.; HERMÍNIO, C. I. Universidade: auto-imagem, auto-estima e auto-realização. UNLrevista, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-13, abr. 2006. Disponível em: <[Http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNLrevMosqueraet_al.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNLrevMosqueraet_al.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2011.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992. p. 111-139.
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

THONSON, A. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (Org.). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz, Casa Oswaldo Cruz, Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 47-66. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/editora/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infolid=430&sid=44>>. Acesso em: 5 jun. 2013.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.



A CONTRAMARCA DE UMA PETIANA CONEXISTA EM UM PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR

Paola Reyer Marques¹

Bruna Telmo Alvarenga²

Vilmar Alves Pereira³

Introdução

Na conjuntura atual brasileira, ao longo dos últimos 60 anos, a educação popular começou a ser percebida como um campo de saber fundamental para o desenvolvimento humano, em todas as suas dimensões e, mais explicitamente, na política. Neste capítulo, vamos conhecer a trajetória da constituição do Pré-Universitário Ousadia Popular, compreendendo o modo como este curso organiza suas práticas na realidade local, refor-

¹ Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e colaboradora do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS). E-mail: p_reyer89@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e colaboradora do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS). E-mail: brunabtelmo@bol.com.br

³ Doutor em Educação; professor do Instituto de Educação (IE) e pró-reitor de Assuntos Estudantis (PRAE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: vilmar1972@gmail.com

gando sua *contramarcha*. Por fim, identificaremos as mudanças ocorridas no mesmo, a partir da participação dos bolsistas do Programa de Educação Tutorial.

Os motivos que levaram a estudar esse assunto foram a inserção no PET - Conexões de Saberes Populares e Saberes Acadêmicos, e, também, no Pré-Universitário Ousadia Popular, localizado no município de São José do Norte. A hipótese inicial foi se a presença do petiano ajudou na organização do projeto. Desse modo, tanto o projeto teve benefícios com esta participação, como o próprio petiano modificou-se ao participar efetivamente desse processo de pesquisa-ensino-extensão.

Organizamos, então, este capítulo em quatro momentos: primeiro, mostramos a pesquisa sobre a educação popular, enquanto perspectiva teórica, tomando por referência, obras de Freire e Brandão. Além disso, trazemos referências sobre a pedagogia da *contramarcha* que fundamenta a nossa formação. No terceiro momento, refletimos sobre alguns elementos encontrados no trabalho de campo, realizado através da pesquisa participante, já que, segundo Mello,

uma investigação desse caráter rejeita a distância tradicional ente sujeito e objeto, buscando a participação ativa da comunidade em todo processo. Se esse é um processo coletivo, é necessário buscar uma horizontalidade na relação escola-comunidade tão real quanto seja possível, dadas as diferenças e distâncias que historicamente as separam (2005, p. 36).

E, ao fim do capítulo, são disponibilizados os resultados do projeto (até o ano de 2012), a partir do envolvimento do petiano, com atividades de integração do grupo, estudos, diálogos entre equipe de coordenação, educandos e educadores e, ainda, com as transformações pessoais e acadêmicas que

ocorrem em quem faz parte do projeto enquanto bolsista, reforçam de forma central a importância na articulação entre as atividades de ensino-pesquisa-extensão.

Concepções acerca da educação popular

A educação popular é a negação da negação. Não é um *método conscientizador*, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções. É a negação de uma educação dirigida *aos setores menos favorecidos da sociedade* ser uma forma compensatória de tornar legítima e reciclada a necessidade política de preservar pessoas, famílias, grupos, comunidades e movimentos populares fora do alcance de uma verdadeira educação (BRANDÃO, 2006, p. 89).

Para iniciar este estudo, Brandão (2006) ressalta que, ao escrever sobre a educação popular, não se dá o sentido real que esta expressão significa. Assim, acaba-se por classificar como *modalidade*, como *extensão* dos serviços da escola, proposta a sujeitos determinados ou a grupos sociais, étnicos e também a lutas políticas. Brandão considera que, conforme mostra a história da educação, a educação popular sempre foi distorcida e, predominantemente, oferecida a grupos específicos, em diferentes períodos históricos. Em alguns casos, na prática cotidiana, a sociedade civil utiliza-se da educação popular por meio de oficinas, artesãos e preparo de mão-de-obra para um determinado período ou por necessidades de profissionais e de seus ofícios. Segundo Freire,

a educação popular está relacionada, em um primeiro momento, com a educação das classes populares. Portanto, tem a ver com uma educação que poderíamos dizer, em uma linguagem mais religiosa, *educação dos pobres*. Eu não gosto desta expressão, mas tem a ver exatamente com a educação dos oprimidos, a

educação dos enganados, a educação dos proibidos. Pelo menos, eu penso desta forma (2008, p. 74).

Assim, conforme Brandão (2006), a educação passou a ser universal, ou seja, para todos e encampada pelo poder público, a partir dos movimentos não só políticos, pela escola pública ou pela consciência do poder do Estado, mas a partir, também, das pressões impostas pelos setores urbanizados e interesses do empresariado na maioria dos operários que vinha do campo ou do estrangeiro com pouca qualificação.

Após o início do período republicano, as preocupações eram os altos índices de analfabetismo, que geraram o que podemos chamar de “contramarcha” em favor de uma primeira educação popular. Tudo isso esteve impulsionado pelas evoluções econômica e do processo urbano, onde, então, aconteceram as primeiras iniciativas pela luta das escolas públicas e o combate ao analfabetismo. Porém, o processo pleno da educação popular, conforme entendemos, nunca foi realizado no Brasil.

As críticas ao sistema escolar na sociedade desigual explicam vários problemas que contribuem até hoje para o fortalecimento da evasão escolar, para a repetência ou ainda para a pouca qualidade de nossos educandos, ou seja, para o baixo nível do ensino escolar. Tratando-se de uma sociedade que divide o trabalho e o poder e faz tantas outras divisões, o sistema escolar acompanha e se propaga nesta mesma dimensão. Nesse horizonte, a própria educação percorre caminhos desiguais numa sociedade também desigual. Paludo ressalta como foi e como é compreendida a educação popular, assim como essa desigualdade social:

Há diferentes formas de compreender o que é a educação popular. Ela pode ser compreendida como educação das classes

populares, como saber da comunidade/conhecimento popular, como ensino público. Entretanto, ela também pode ser compreendida como uma das concepções de educação das classes populares. É nesse último sentido que se situa a contribuição de Paulo Freire. Ele define essa concepção educativa como “educação como prática da liberdade”, uma vez que ela, embora esteja sustentada em grandes lineamentos, se faz e refaz continuamente, na experiência dos indivíduos e dos coletivos que o fazem. Não é qualquer indivíduo e nem qualquer coletivo, mas os oprimidos e os que com eles se comprometem na perspectiva de transformação social. Não é qualquer transformação, mas a transformação radical da sociedade (PALUDO, 2010, p. 47).

A educação popular, segundo a autora, precisa ter seus objetivos bem explícitos, ser da classe popular e almejar transformação social. E para que isso ocorra efetivamente, a prática escolar, como contramarcha, não pode ser desenvolvida de uma mesma forma para todos os educandos. Pois, como Freire resalta, “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 1987, p. 102). As necessidades sociais e econômicas direcionam o interesse, de acordo com a orientação de suas condições materiais de vida. Dessa forma, uns necessitam ter condições de vida, uns necessitam ter conhecimentos para ser o poder e outros, para atender a esse poder, estando aí o operário desse sistema. As classes fazem essa divisão social do trabalho para, assim, perpetuar tais formas de organização deste na sociedade capitalista.

A educação, para ser popular, deve ser libertadora, incentivar o lado crítico e dialógico de todos os educandos igualmente, para que todos tenham as mesmas oportunidades e acesso às informações. É preciso privilegiar a classe trabalhadora, para alcançar este objetivo, visto que durante toda a história foram-

-lhe negadas oportunidades e conhecimentos, assim lhe dando voz. Referente a isso, Freire afirma:

quando falo de educação popular, é que tento que esta educação popular esteja, primeiro, a serviço dos grupos populares ou dos interesses dos grupos populares, sem que isto signifique a negação dos direitos dos grupos das elites. Não estou dizendo que devemos matar as crianças ricas, nem negar-lhes educação. Não, não é isto. Mas o grande objetivo da educação popular está exatamente em atender aos interesses das classes populares que, há 500 anos, estão sendo negados (2008, p. 74).

Fica evidente que a educação popular tem intenções bem claras: é para as classes populares. Assim, busca oportunizar aos que até hoje não tiveram as mesmas chances dos grupos de alta classe social.

Potenciais de mudanças na educação popular

O que Freire propôs é uma concepção de educação popular, isto é, de educação do povo, como prática da liberdade, como pedagogia da esperança. O núcleo duro da pedagogia é que ela tem que ser forjada com os oprimidos e não para eles, como seres humanos ou povos que necessitam lutar pela recuperação de sua humanidade (PALUDO, 2010, p. 52).

Após essa compreensão do que é a educação popular, passamos a pensar em quais seriam as suas categorias. Segundo os autores estudados, pode-se dizer que elas estão presentes nos contextos dos pré-universitários populares. Assim, enumeramos, inicialmente, três dessas categorias: o *contexto*, a *transformação social* e o *diálogo*, como as mais evidentes e significativas para a prática no contexto do pré-universitário popular.

Ressaltamos que os cursos procuram se organizar, tendo como ponto de partida o contexto dos educandos, onde o diálogo deve ser uma ferramenta essencial, que possibilite uma intervenção e a concretização de uma contramarcha. As interações entre educador e educando têm que acontecer em uma linha horizontal e não como a educação tradicional, onde o *professor* é que detém o saber e o *aluno* nada sabe. O afeto é de extrema importância nesse contexto, para que todos os sujeitos do aprendizado estabeleçam confiança com os outros. Essas são algumas práticas presentes no curso, características da educação popular, mas muitos outros aspectos podem ser citados como peculiaridades desta educação transformadora, pois segundo Ghiggi e Kavaya, o educador popular, Freire, deixou:

um legado filosófico vital, onto-antropológico. Trata-se de uma crença profunda na pessoa humana, na sua capacidade de tornar-se sujeito histórico; de uma opção política firme e coerente com os oprimidos, na sua capacidade de sonhar e de ter esperança. É a aposta na ousadia de fazer e lutar pelo que se acredita, com a humildade de ser um sujeito aprendente com os outros; de valorizar o saber do povo (educando), que desafia a saber mais (2010 p. 141).

Associado a isso entendemos que, para a educação popular dos cursos pré-universitários efetivar-se, é necessário que coordenação, educadores e educandos tenham presente na sua prática a transformação pessoal, para que assim se transformem juntos. O que precisa ficar sempre evidente é que o modo como o educador pensa as suas aulas influencia inteiramente no fato de a educação ser ou não popular. Para tanto, segundo Freire e Schor,

o educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. A crítica que a educação libertadora tem para oferecer enfaticamente não é a crítica que termina no subsistema da educação. Pelo contrário, a crítica na sala de aula libertadora vai além do subsistema da educação e se torna a crítica da sociedade (FREIRE e SCHOR, 1986, p. 48).

Não adiantaria uma educação *para* as classes populares. Ela precisa *ser com* eles, pois todos os indivíduos precisam estar imersos na prática de conscientização para que haja uma transformação social. A educação popular, em seu caráter de conscientização e desalienação, mostra-se cada vez mais urgente, como ressalta Freire:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (1979, p. 33).

Assim, segundo Paludo (2010, p. 52), “realizar a educação do povo tendo como base a teoria de Freire significa realizar um trabalho de conscientização política”, sendo necessário uma leitura crítica do mundo, onde devem caminhar juntos os processos de construção e de reconstrução dos conhecimentos e implica ações que intervenham na sociedade. Para tanto, é preciso que algo indispensável aconteça:

O diálogo é um aspecto marcante e fundamental da educação proposta por Freire, sem o qual não há comunicação. Considerando que o diálogo, para ser eficiente, deve ser desencadeado, de modo a se fazer entender por todos os que dialogam a comunicação se efetua tomando como mediação os problemas locais (PITANO e NOAL, 2010, p. 116).

Assim, buscamos fundamentar as práticas dos cursos pré-universitários populares no diálogo, para que a educação aconteça com todos os sujeitos envolvidos e sendo sempre *com* e não *para* eles, e para que efetivamente isso ocorra, é essencial a valorização do contexto dos educandos. Portanto, nossas práticas necessitam estar sempre buscando a transformação social, tendo como base as categorias da educação popular propostas por Freire.

Uma breve contextualização sobre as marchas, contramarchas e a relação com os cursos pré-universitários

Na conjuntura atual brasileira, permeada de ações com cunho político e econômico, com frequência, percebemos as decorrências dessa lógica nas contradições que emergem nos processos educativos e formativos, principalmente no que tange às condições de acesso à educação. Nesse sentido, existem políticas sociais que precisam ser mudadas, considerando que somos sujeitos de direitos e devemos intervir nessa realidade.

Na década de 90, Freire teceu considerações sobre os direitos pelos quais devemos lutar para mudar a realidade que enfrentamos, como: desigualdade, condições precárias de trabalho e moradia, *deficit* no ensino, entre outros fatores. Desse modo, o povo precisa ter uma consciência crítica sobre

esse momento que se vive, organizando-se em marchas com o objetivo de atingir a democratização e, com isso, conquistar os seus direitos historicamente negados.

Essas marchas ou (devemos chamar de contramarchas?) são movimentos onde sujeitos se reúnem em prol de um sonho e também de uma mudança política. Ou seja, pelo respeito ao cidadão, trabalho, educação de qualidade e pela voz que o povo merece ter diante da classe opressora. Assim, Freire retrata que:

os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, ao contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não re-conhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. É o momento de que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas, que envolvem compreensão da realidade, interesse de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos mais modernos (2000, p. 54).

Então, é nesse contexto de contramarchas que buscamos a mudança na sociedade. Pois, ao observar que apenas 11% da população brasileira, entre 25 e 64 anos de idade, ingressam no ensino superior⁴, torna-se urgente (re)pensar o processo de ingresso à universidade, sobretudo, no que tange aos desafios existentes no ensino básico público e à forma como as camadas populares têm reivindicado e podem transformar a qualidade da educação.

⁴ Dados apresentados pelo relatório sobre educação, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em setembro de 2012.

Nesse contexto, foi reconhecido o surgimento dos cursos pré-universitários populares, que têm auxiliado jovens e adultos a buscarem a graduação desde a década de 90 (CASTRO, 2005).

O processo de admissão na universidade estava cada vez mais competitivo, pois os processos eram individuais e cada instituição de ensino superior delimitava o que encontrava de mais pertinente para ser conteúdo de prova, ou seja, havia a predominância do vestibular, enquanto processo seletivo à graduação. Nesse cenário, surgiu a necessidade de cursos pré-vestibulares, abrindo espaço para um novo ramo mercadológico educacional. No entanto, esses cursos não eram voltados às camadas populares e, a partir da mobilização desses grupos, passaram a existir os cursos pré-vestibulares populares.

Nessa perspectiva, nos anos 90, começam a se popularizar esses espaços comunitários, os quais apresentam muitas experiências que ultrapassam o sentido do ingresso na universidade, mas que podem afirmar-se enquanto formas de reivindicação pelo acesso ao ensino superior mais humanamente e democrática, a partir do reconhecimento dos sujeitos que os compõem. Foi assim que surgiram os pré-universitários populares.

Embora as formas de ingresso na universidade venham modificando-se a partir no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), esses cursos, ainda hoje, fazem-se necessários, devido à realidade do ensino básico público – o qual enfrenta diversos desafios para uma melhor formação de seus educandos. Aposta-se que os contextos educativos populares, mais especificamente os pré-universitários, configuram-se em espaços para problematizar tais desafios enfrentados no ensino básico, bem como instigar a busca de novas possibilidades frente a esses embates.

Ao buscarmos a contramarcha através da libertação com o coletivo, no sentido da conscientização do povo, rompemos com as camadas opressoras numa interação recíproca entre os sujeitos. Contudo, precisamos ser críticos em relação às condições de vida que o sistema capitalista vigente impõe. Ao tomar essa direção, criando possibilidades para o coletivo trabalhar em prol da igualdade entre todos, sem uma visão de vítima do sistema, mas sim de uma parte dele que luta por direitos legítimos de uma humanidade em desenvolvimento. A educação pode ser uma contramarcha para lutarmos contra as classes opressoras e, através desse instrumento educativo, poderemos ter a transformação social que almejamos e a hegemonia das classes sociais. Ao falar sobre o real papel da educação como prática libertadora, diz Freire que:

quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – obriga-se, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação. [...] A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se (1967, p. 8).

Nesse sentido é que almejamos práticas emancipatórias para os cursos pré-universitários populares, onde poderemos aprender *com* os educandos, rompendo com essa prática alienadora e de falsa liberdade. Para tanto, interpretando o pensamento de Freire, Paludo (2001) reforça a ideia do educador como mediador da prática educativa, com uma ação participativa e dialógica do processo em questão.

Conhecendo o Pré-Universitário Ousadia Popular

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. *Seu* mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (FREIRE, 1992, p. 86).

O Pré-Universitário Ousadia Popular completou seu quarto ano de atividades em 2012. O desenvolvimento das práticas educativas deste curso acontecem em São José do Norte, um dos palcos dos dez anos da Revolução Farroupilha. Por enfrentar a sangrenta batalha, o município foi condecorado por D. Pedro II, recebendo o título de “Mui Heroica Villa”. Geograficamente, esse lugar faz parte de uma península situada entre o oceano Atlântico e a Lagoa dos Patos, distante cerca de 370 quilômetros da capital do estado e a 30 minutos de lancha ou balsa de Rio Grande/RS. Possui uma população estimada em mais de 25 mil habitantes, segundo os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo realizado em 2010.

Os moradores do município têm características comuns: são acolhedores, cumprimentam-se à rua, pois em geral todos se conhecem. Trata-se, então, de uma população simples, humilde e muito conservadora, porém com receio de mudanças. Nesse cenário, a população feminina possui o maior grau de estudos, mas ainda há altos índices de analfabetismo, principalmente entre pescadores e agricultores.

Nos últimos meses, São José do Norte vem vivendo uma expectativa de crescimento ímpar, já que foi aprovada pela Fundação Estadual de Proteção Ambiental (FEPAM) a ins-

talação da empresa Estaleiros do Brasil (EBR) na cidade. A estimativa de impacto econômico abrange toda a região, mas especialmente para São José do Norte, o empreendimento gerará cerca de 20 mil empregos indiretos, quase um por habitante da cidade. Com isso, a busca por qualificação tem aumentado, principalmente entre os jovens.

O meio de comunicação característico do município, em especial para os moradores da zona rural, é o rádio, possuindo a cidade, uma emissora comunitária chamada Rádio Litoral FM, responsável por transmitir informações sobre os moradores (nascimentos, falecimentos) e recados para as pessoas que moram no interior, reproduzir músicas e divulgar os eventos municipais.

Nesse contexto, está inserido o Pré-Universitário Ousadia Popular, projeto de alguns acadêmicos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), moradores do município de São José do Norte que, após experiências de ingresso na universidade, perceberam a importância de um curso preparatório no município, já que não havia serviços desta modalidade por lá. Foi assim que, através de reuniões, troca de ideias e, motivados pela experiência de outros cursos populares existentes em Rio Grande, surgiu este projeto, inicialmente chamado de “Ousadia Pré-Vestibular Popular”, pioneiro no município nortense. Hoje, após mudanças na forma de seleção para ingressar na universidade, passou a se chamar “Pré-Universitário Ousadia Popular”.

Para que o projeto alcançasse efetividade, algumas parcerias foram feitas: primeiramente, com o Instituto Estadual de Educação São José, única escola de ensino médio do município, que acolheu a iniciativa, oferecendo toda sua infraestrutura para o desenvolvimento das atividades. Na sequência, firmamos apoio com a Associação Educacional São José, entidade filan-

trópica com sede em Porto Alegre, que garante mensalmente os custos com as passagens de lancha para os professores vindos de Rio Grande, bem como a aquisição de material de escritório e alimentos, quando necessários para atividades de confraternização.

O objetivo geral do projeto é proporcionar aos educandos das camadas mais populares a oportunidade de ingresso numa universidade pública e gratuita, através de um pré-universitário popular. Além disso, alia conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade com a prática efetiva docente, na tentativa de formar não apenas profissionais com experiência, mas também agentes transformadores comprometidos com a sociedade.

Por tratar-se de um projeto que acredita na educação popular como forma de auxiliar na formação científica e cidadã dos indivíduos, dialogamos, neste capítulo, com alguns teóricos que fundamentaram esta ideologia, entre eles, Freire, por ser um dos mais estudados ao longo da história na área da educação.

Atuação como petiana: conexões de saberes

Tendo em vista o aumento dos pré-universitários com práticas isoladas em Rio Grande, a universidade federal dessa cidade criou o PAIETS (Programa de Auxílio ao Ingresso do Ensino Técnico e Superior), para criar um vínculo com esses cursos. Nesse momento, percebeu-se a necessidade de ter alguém que auxiliasse pedagogicamente, para resolver situações diversas que geralmente surgem ao longo da rotina desses empreendimentos. Assim surgiu o PET (Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos), com 12 bolsistas que atuam diretamente nos cursos. Este trabalho, como petiano, mostra-se muito eficaz,

pois além de ser mais uma pessoa lutando para que o projeto dê certo, o bolsista acaba aprendendo com as experiências dos educandos, educadores e coordenação, havendo, então, uma modificação interna do mesmo.

Como petiana, uma das autoras deste capítulo trabalhou no Pré-Universitário Ousadia Popular e mostraremos um pouco do que representou sua presença para os educandos neste contexto. É nas falas deles, coletadas através de observações participantes, que se pode perceber suas necessidades e realidades, como neste depoimento de uma educanda do curso: *“No período que o curso foi realizado neste ano, foi muito bom o acompanhamento, pois alguns problemas que surgiram durante o cursinho, com as nossas reuniões, puderam ser resolvidos”* (FRANCIELE, 2012). Um dos pontos fundamentais da prática do petiano no contexto da educação popular é o diálogo. Através de encontros, pode-se ir acompanhando quais as demandas de mudança que estavam se apresentando no curso. Assim foram realizadas várias reuniões para buscar novas estratégias, buscando sempre dialogar com todos os envolvidos no processo.

Ainda, através de outra fala, percebe-se que, além dos conhecimentos construídos a partir do curso, foi muito importante a união da nossa autora petiana com os colegas: *“Este curso para mim foi muito bom em geral, pois me proporcionou novos conhecimentos e pensamentos. Gostei muito das dinâmicas que foram feitas no curso, pois além de aproximar a turma, sempre nos ensinaram uma lição de vida”* (RAQUEL, 2012).

Durante uma atividade, uma educanda destacou que já havia participado do curso no ano anterior e que a presença de um apoio pedagógico foi de extrema importância: *“O que posso correlacionar com o ano passado, com relação a ter alguém aqui para nos orientar foi muito bom, pois assim tínhamos como nos reorganizar e nos relacionar melhor com os colegas”* (NATANIELE,

2012). Essas falas reafirmam a necessidade e a importância de haver alguém como apoio pedagógico diário nos contextos dos pré-universitários.

Pelas falas das educandas, percebe-se que, além da importância do apoio pedagógico, “*a petiana orientou os alunos como fazer redação, quando ainda não tínhamos professora*” (JULIETE, 2012). Pela presença no curso e através do diálogo, também se pode perceber a importância de antecipar as aulas de redação. Assim, enquanto algum professor estava ausente, por exemplo, a petiana contribuiu nesse aspecto de preparação para a aula.

O principal trabalho durante o ano de atividades no pré-universitário foi criar um grupo e, conseqüentemente, laços que pudessem ser levados para fora da sala de aula. Em um último relato, vale a pena destacar a fala de uma educanda de 75 anos: “querida, o que eu posso falar sobre você é dizer que tu és especial. Um abraço da tua *avó*!” (EVA DOS SANTOS VICTÓRIA, 2012). O vínculo criado no curso foi tão significativo que, além de amizades, até mesmo uma *avó* a nossa coautora petiana conquistou.

Considerações finais

Consideramos muito importante o trabalho realizado no Pré-Universitário Ousadia Popular e, principalmente, as vivências que aconteceram neste espaço, pois todos os momentos foram muito significativos, nas aulas, reuniões, jantares, passeios, dinâmicas e encontros, tal como relatou nossa autora petiana. Em uma mensagem apresentada à turma, ela descreve um pouco das suas mudanças pessoais. A partir do projeto:

“Percebi que tinha muito que aprender com vocês, companheirismo, amizade, força de vontade, coragem e, principalmente, garra de aprender para alcançar os objetivos. Vocês, para mim, este ano, foram um exemplo e foi muito bom poder contar com cada um de vocês”.

Assim, fica reforçado que a importância deste processo reside no progresso pessoal, pois, ademais de ter sido significativo para o Ousadia, foi ainda mais para a vida acadêmica e particular dessa coautora petiana, já que, em outros depoimentos, confessou ter aprendido muito durante este ano e os aprendizados que teve serão levados para sempre, assim como cada um que passou pelo curso e que, de uma maneira ou de outra, mudou o seu modo de ver o mundo.

Durante o ano, foram realizadas, no Pré-Universitário Ousadia Popular, atividades de integração do grupo, a criação do *blog*, estudos, um simulado, diálogos entre equipe de coordenação, educandos e educadores. A expectativa para o próximo ano é de organizar-se para intensificar essas atividades, atualizando o *blog* semanalmente e preparando novas estratégias. Vale lembrar que foi feita uma avaliação com os educandos, sobre o que para eles foi significativo. Isso também ajudará na melhora das práticas para o ano seguinte.

Pensar em mais momentos de integração entre os outros cursos vinculados ao PAIETS também é uma meta importante. A ideia é que, cada vez mais, ocorram trocas entre educandos e educadores, já que cada um tem muito a ensinar e muito a aprender. Sem falar que são nessas interações que ocorrem as melhores aprendizagens, tal como ocorreu este ano. Para isso, é preciso sempre ter um novo olhar para que, gradualmente, as práticas no Pré-Universitário Ousadia Popular melhorem.

Definitivamente, a percepção da nossa coautora pesquisadora revela que, ao longo deste ano, a formação continuada proporcionou semanalmente uma melhor atuação entre os petianos no contexto do pré-universitário. Isso contribuiu para os estudos e conhecimentos da realidade, dificuldades e vitórias dos outros cursos. O diálogo e os estudos entre o grupo possibilitaram novas ideias, assim, colaborando com a prática diária no projeto e este embasamento teórico irá contribuir, certamente, para que a cada ano as atividades no projeto sejam mais significativas, pois se buscou sempre um referencial para os trabalhos realizados nos pré-universitários. Ainda é importante ressaltar o quanto é significativo participar, durante a formação da graduação, de espaços formativos em contextos que vão além dos espaços formais. Isso poderia ser pensado de uma forma que todos os educandos pudessem se envolver, e não apenas uma minoria.

Referências

BRANDÃO, Calos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CASTRO, Clóves Alexandre de. *Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. *Coleção Educação e Comunicação*. vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

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

_____. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. 2 v. Coleção dizer a palavra. Tradução de Ana Maria Araújo Freire. Ed. Villa das Letras, 2008.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* / Paulo Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GHIGGI, Gomercindo, KAVAYA, Martinha. A escola como lugar de formação: discutindo autonomia e autoridade em educação – diálogos com Paulo Freire e Agostinho Neto. In: STRECK, Danilo. *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo* (II). Brasília: Liber Livro, 2010.

MELLO, Marcos. *Pesquisa participante e educação popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre: Isis, 2005.

PALUDO, Conceição. Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo. *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo* (II). Brasília: Liber Livro, 2010.

PEREIRA, Vilmar Alves; DORNELES, L.G (Org.). *Aprendizagens no contexto do PET Conexões: saberes da educação popular e saberes acadêmicos da FURG*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. Dimensionando o diálogo no pensamento de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo. *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo* (II). Brasília: Liber Livro, 2010.

GASPARETTO, Maurício. Fepam concede licença para a obra do estaleiro em São José do Norte. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/07/fepam-concede-licenca-para-obra-do-estaleiro-em-sao-jose-do-norte-rs.html>>. Acesso em: 02 set. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_156.php>. Acesso em: 02 mar. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO NORTE. Disponível em: <<http://www.saojosedonorte.rs.gov.br/?p=home>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

DESAFIOS E LIMITES ENTRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL LICENCIADO

Mariza Rodrigues¹, Roberta Pereira², Vilmar Pereira³

Introdução

Na contemporaneidade, almeja-se que a formação do pedagogo esteja orientada e fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE CP 01/2006). Esse documento menciona que a formação em nível superior deverá capacitar os pedagogos para o desempenho das seguintes modalidades: docência na educação infantil, ensino fundamental, médio e educação profissional e, ainda, apoio escolar e na área de serviços (DCN, 2006, p. 02). No entanto, alguns espaços educativos caracterizados de educação popular carecem de profissionais com conhecimentos pedagógicos específicos, pelo fato de, na graduação, não haver suporte teórico e pedagógico para trabalhar com a educação popular dentro do contexto escolar, mesmo estando citado no artigo 3º da CNE que o estudante

de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimento teórico e prático.

Por outro lado, a não observância destes espaços na formação acadêmica curricular do curso limita a capacidade do pedagogo, conformando um campo de atuação que gira basicamente no ambiente escolar formal. Nesse sentido, o presente trabalho procura compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estudantes de licenciatura em pedagogia e a forma com que podem contribuir para o andamento dos cursos populares que são vinculados à Universidade Federal do Rio Grande (FURG), através do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS). A propósito, algumas questões foram determinantes para a realização deste estudo, como, por exemplo: Em que medida a presença do acadêmico de pedagogia contribui para aperfeiçoar as práticas educativas dos cursos pré-universitários populares? Até que ponto a inserção do estudante de pedagogia, a partir dos conhecimentos do campo educativo, instiga o sentimento de pertença dos estudantes em relação ao curso e à produção de conhecimento? De que maneira o estudante de pedagogia consegue provocar a reflexão acerca da importância dos cursos populares e da própria educação popular? Que práticas são necessárias para que o licenciando em Pedagogia contribua para o aperfeiçoamento dos cursos pré-universitários de educação popular?

Para esse estudo, estabelecemos os seguintes objetivos:

- a) analisar em que medida a formação do pedagogo oferece pressupostos para a atuação do acadêmico em espaços educativos não institucionalizados, como, por exemplo, a educação popular;
- b) compreender em que medida a inserção do acadêmico em espaços educativos não institucionalizados, como os

cursos pré-universitários populares, podem apresentar outras possibilidades/demandas para a formação do pedagogo.

A investigação justifica-se em virtude do constante interesse de acadêmicos de pedagogia em trabalhar em cursos pré-universitários populares. Na visão de alguns coordenadores desses cursos, pessoas com conhecimentos do campo educativo são necessárias e qualificam as ações dos pré-universitários, garantindo, de certa forma, uma maior aproximação com o campo da educação popular. Obviamente, essa necessidade aumenta na medida em que a procura pelos cursos populares cresce, o que requer uma maior organização pedagógica dos pré-universitários populares.

A pesquisa está dividida em três etapas: na primeira, é desenvolvida um estudo sobre as DCNs para o curso de licenciatura em Pedagogia; a segunda traz um relato de uma educanda de Pedagogia. A última etapa consiste nas considerações finais. Para tanto, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo fundamentos teóricos que dialogam com os resultados. Vale lembrar que, mesmo havendo mais de um autor neste capítulo, a vivência do estudo em questão foi de uma educanda somente.

Conhecendo as diretrizes curriculares nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia

No Brasil, o curso de Pedagogia teve sempre sua identidade questionada ao longo de sua história. Afinal, é um bacharelado ou uma licenciatura? Então, para que se caracterizasse o tipo de profissional que esses cursos estariam formando, sua regulamentação se deu pela primeira vez através do decreto-lei 1.190/1939, o qual deferiu que seriam “técnicos em educação”.

Como se visava este problema, em formar bacharéis e licenciados em Pedagogia, Silva (2006, p. 50) considerou que:

a não ser para ocupação dos cargos de técnicos de educação no Ministério de Educação, o diploma de bacharel em Pedagogia não era exigência do mercado e, mesmo ao licenciado em Pedagogia, a situação do mercado não se encontrava claramente (SILVA, 2006 p. 50).

A dicotomia que se criou entre bacharelado e licenciatura, leva a entender que o primeiro formava os técnicos em educação e o segundo os professores. Dentre as dificuldades de implementação desse projeto, esteve o fato, de por diversas vezes, os conselheiros quererem extinguir o curso das universidades no Brasil.

Silva (2006), interpretando o que o conselheiro Valmir Chagas (autor do parecer do Conselho Federal de Ensino nº 251/62), defendeu na discussão sobre a extinção do curso, diz que:

a ideia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar em nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores à graduação. O autor, embora não discordando desses deslocamentos, só os considerava viáveis para o futuro (SILVA, 2006 p. 51).

Ao falar do destino do curso de pedagogia, Chagas discordava da extinção do mesmo, pensando no futuro e falando em redefinição do curso. Segundo ele, o curso deveria ser colocado em função da formação superior dos anos iniciais da escolarização.

Sendo assim, o conselheiro começou a planejar gradualmente seu projeto pensado em algo que identificasse o trabalho do pedagogo, mencionando o técnico em educação como profissional formado em bacharelado. Esse profissional estaria ajustado a todas as tarefas não docentes da atividade de educação. A licenciatura ficaria responsável pela formação de professores das disciplinas pedagógicas do curso normal.

Em 1969, com a expectativa de a educação estar em função das necessidades do mercado de trabalho, conforme o parecer CFE nº 252, de Valmir Chagas, acreditava-se que o curso de pedagogia tinha criado sua identidade, não deixando dúvida quanto ao perfil do seu profissional. O currículo do curso era composto, principalmente, por matérias consideradas de fundamentos da educação, o que configuraria uma base comum de estudos. Para cada habilitação, era apresentado o conjunto de matérias específicas, de caráter técnico. Como indica a resolução CFE nº 2/69:

Art. 2º O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada, em função de habilitações específicas. [...] § 3º A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3º: a) Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; b) Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau [...]; c) Princípios e métodos da orientação educacional.⁴

Visualizando um só diploma de licenciando, o curso de pedagogia começou a formar profissionais para o curso normal

⁴ Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação/ PARECER CNE/ CES nº 24/2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

e, ao mesmo tempo, especialistas para as atividades de âmbito escolar e sistemas escolares. Dessa forma, abolindo-se a distinção entre bacharelado e licenciatura e criaram-se as habilitações. Cumpria-se, assim, a lei 5.540/68 que acabava de vigorar.

Não demorou muito tempo para se perceber o impacto dessa diretriz de reorganização do curso de pedagogia, pois o parecer de 1969 provocou uma inversão da realidade vivida até aquele momento pelo curso.

Já o parecer 252/69, ao mesmo tempo em que influenciou na definição do mercado de trabalho para o pedagogo, acabou conturbando sua ocupação. Considerando-se isso, das três regulamentações apresentadas, esta pode ser a mais fértil, quanto à *definição* de mercado de trabalho, porém a menos fértil quanto a *condições* para ocupar este mercado.

Na década de 1970, o conselheiro Valmir Chagas quase teve a oportunidade de ver realizadas algumas de suas ideias colocadas em 1962, através de um roteiro de sugestões enviado ao Conselho Federal de Educação (CFE), propondo a reestruturação do curso de profissionais de educação. Em 1976, foram aceitas algumas das indicações aprovadas pelo CFE e que foram homologadas pelo então ministro da Educação e Cultura, mas logo foram interrompidas e devolvidas para os conselheiros.

Essas indicações não devem deixar de ser referenciadas, porque marcam a atuação do professor Valmir Chagas no CFE por 18 anos, período que escreveu a legislação que vigeu até o final de 1996 com a nova aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases).

No final da década de 1970, com as notícias sobre as indicações sustadas, que teriam sido reativadas pelo MEC,

os professores e estudantes de universidades começaram a se organizar para controlar o processo de reforma do curso.

Segundo Silva (2006), na Universidade de Campinas, em 1978, foi criado o I Seminário de Educação Brasileira, possibilitando que os estudantes e professores pudessem realizar algo mais organizado, pensando conjuntamente os estudos pedagógicos em nível superior. Aí criou-se a necessidade de um debate de cunho nacional. Após este ano, a atenção foi transferida às propostas produzidas no interior dos movimentos que almejavam a reformulação dos cursos de formação de professores.

No período de 1979, produziram-se documentos no interior dos movimentos que visavam a regulamentação do curso, a definição de sua identidade e a estrutura curricular apropriada às diferentes propostas. A partir de 1990, a questão da identidade não era mais o foco dos movimentos, que passaram à orientação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Conforme explica o MEC, com a criação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, foram apresentados alguns indicadores que diziam respeito à formação de educadores da educação básica. Sendo assim, o MEC (Ministério de Educação e Cultura) e o SISU (Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação), através do decreto nº 4, de 4 de dezembro de 1997, iniciaram o processo de mudança curricular, requerendo que as IES (Instituições de Ensino Superior) remetesse propostas para elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Como diz no edital,

as diretrizes curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos

plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As diretrizes curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade.⁵

Das orientações colocadas no documento, pode-se perceber a reestruturação curricular que iniciava, já que mostrava de forma mais clara como deveria ser o curso após as novas diretrizes. Deixava evidente, também, que a estrutura do curso de graduação deveria ser mais flexível, ou seja, modelar-se às exigências do mercado de trabalho.

A LDB/96, discordando do que vinha acontecendo desde 1980, no amplo movimento de reformulação do curso de pedagogia, no qual se tinha a docência como identidade dos profissionais de educação, determinou a criação de IES, como nos mostra em seu artigo 63:

Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.⁶

⁵ Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Superior EDITAL Nº 4 /97-Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

⁶ LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

O embate quanto à determinação das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia estava claro: por um lado a regulamentação trazida pela LBB/96, mudando o curso e sua finalidade e, por outro, a variedade de configuração presente no curso em funcionamento no país.

Foi nomeado pela portaria SISU/MEC nº 146 em 10 de março de 1998 a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, composta por educadores ligados às faculdades de educação das universidades brasileiras, que elaborou em maio de 1999 uma proposta de diretrizes curriculares para o curso. Isso teve por base as sugestões enviadas pelas IES, em resposta ao solicitado no edital nº 4/97 da SESU/MEC, como também os amplos resultados obtidos nas discussões nacionais, promovidas pela ANFOPE, pois havia uma necessidade de que se criasse uma diretriz que regesse o curso de Pedagogia, para esclarecer as habilitações deste curso, como também os direitos do educandos que o compõem.

No período de maio de 1999 a abril de 2005, no que diz respeito às diretrizes curriculares do curso de pedagogia, criou-se um significativo silêncio tanto pelo MEC como pelo CNE. Questões que giravam em torno da regulamentação do curso só apareceram na normatização do curso normal superior e as DCN para a formação de professores em nível superior, cursos de licenciatura plena.

As DCN's do curso de licenciatura em Pedagogia foram instituídas no ano de 2006 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com intuito de unificar a formação do pedagogo que, até então, consistia em diferentes cursos, conforme as modalidades existentes. Desde a publicação dessa normativa, os cursos de graduação em Pedagogia passaram por transformações curriculares que dão base para várias críticas. Entre elas, está a que se refere à docência.

No segundo artigo, primeiro parágrafo, o CNE explica a compreensão de docência na formação do pedagogo como:

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 01).

Ainda que a compreensão acima exposta atenda, de alguma forma, a necessidade da formação de um pedagogo frente às diferentes territorialidades brasileiras, entendemos que a ampliação acarreta a generalização formativa, deixando a cargo das discussões curriculares (internas às universidades) o direcionamento para a formação do docente de pedagogia. A questão torna-se emblemática justamente pela tentativa da lei em abarcar todas as experiências educativas, demonstrando um esvaziamento do caráter político da prática docente.

O desdobramento prático do entendimento sobre docência, trazido pelas DCN's, aparece nas habilitações que o documento apresenta. Como dissemos anteriormente, a partir de 2006, a formação em Pedagogia foi construída para um período de quatro anos (em média), compreendendo diversas habilitações que se constituíram historicamente de díspares formas, inclusive e fundamentalmente no campo teórico. Vejamos o que dizem as DCN's no artigo quarto:

O curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de

ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006, p. 02).

Evidencia-se, portanto, que as habilitações e diversas funções a serem exercidas pelo profissional da pedagogia pretendem dar conta da complexidade que constitui o universo da educação. Entretanto, questiona-se em que medida, de que forma e em que condições tantas atribuições serão atendidas na própria formação do pedagogo e, posteriormente, como este poderá lidar com variadas situações que necessitam, obviamente, de maior e mais amplo entendimento?

Na mesma linha, as diretrizes apresentam a centralidade da formação em Pedagogia:

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, p. 02).

No entanto, é um desafio contemplar tal centralidade no núcleo curricular dos cursos de pedagogia, de forma a atender

às diretrizes e possibilitar um aprofundamento teórico-práticos aos estudantes. O que, de fato, temos presenciado na formação em Pedagogia é uma espécie de fragmentação na produção do conhecimento, onde cada área *luta* para ganhar espaço e adeptos, sem que necessariamente haja uma interrelação entre os conhecimentos a partir da dinâmica das relações sociais das quais a educação faz parte.

Ao mesmo tempo em que o documento mostra a centralidade da formação, menciona o perfil do egresso em pedagogia, mostrando em que devemos estar aptos para seguir a centralidade que o curso exige:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações (BRASIL, 2006 p. 6).

Diante das notáveis modificações ocorridas no campo da educação e, em específico, nas DCNs do curso de pedagogia, podemos perceber que os estudantes devem ter a oportunidade de caminhar neste campo, tanto em espaços escolares como não escolares. E eles podem ser oferecidos tanto na graduação da

sala de aula como também em bolsas oferecidas pela própria universidade, sendo elas voluntárias ou não. Como menciona o 5º artigo desse documento, o pedagogo deve estar apto à: *produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.*

É notável que o educador, em toda sua prática educativa, deve sempre facilitar a interligação entre a escola, a família e a comunidade, de forma que todos participem juntos na construção de educação de qualidade, onde todos se sintam pertencentes do processo.

No 5º artigo, no inciso VI, o documento aponta que o educador deve trabalhar com as diferentes linguagens na sala de aula, proporcionando ao educando diferentes maneiras de aprender. Para isso, no 6º artigo, menciona que, na graduação, trabalharemos com a decodificação e utilização de diferentes linguagens, para podermos aplicar na sala de aula. Não se pode esquecer, é claro, de estudar as relações entre educando e o trabalho docente, diversidade cultural, cidadania entre outros conhecimentos necessários para este trabalho.

Relato da autora/educanda inserida em um curso de pedagogia

Este é o momento em que abrimos um espaço para que uma das coautoras deste capítulo exponha sua experiência com pedagogia. Com vocês, o monólogo de Bruna T. Telmo:

Na minha trajetória de estudante, sempre tive o sonho de ser professora, porém quando terminei o ensino médio pensava que este desejo não iria se realizar. Após dois anos, numa con-

versa com colegas, descobri que no bairro onde residio existia um curso pré-vestibular popular vinculado à FURG, através do PAIETS, que buscava contribuir na qualificação dos educandos quando da realização das provas do ENEM e de vestibulares.

Acreditando que este sonho poderia se tornar realidade, procurei os responsáveis pela coordenação do Curso Pré-vestibular Quinta (mesmo nome do bairro onde o curso está inserido) e realizei minha inscrição, começando em seguida a trabalhar. Os primeiros dias de aula foram difíceis porque o local onde estava sediado o curso não era adequado para a realização das aulas. Além de tudo, não havia o comprometimento dos colegas e dos educadores, que não compareciam assiduamente à aulas. Em decorrência de tais problemas, a coordenação conversou com o grupo, explicando que quem fazia o curso éramos nós, educandos e educadores, por isso nossa união e comprometimento eram fundamentais para que os problemas do local não ofuscassem a vontade e a garra de realizar nossos sonhos, ou mesmo deixar de acreditar nas pessoas que trabalhavam para isso.

Assim, assumi o compromisso com o curso, respeitando e valorizando os conhecimentos compartilhados. Chegamos, então, ao final do curso e junto com essa etapa veio a ansiedade, na hora de realizar a prova, que na época era metade ENEM e metade vestibular. Logo depois do processo seletivo, em janeiro de 2010, quando saiu a lista divulgada pela FURG, entre as pessoas selecionadas no vestibular, escuto meu nome na rádio, para o curso que tanto queria fazer, o de Pedagogia. Nesse dia, fui até a coordenadora do curso pré-universitário popular e disse a ela que gostaria de devolver, em forma de agradecimento à comunidade e ao curso, tudo que aprendi em termos de conhecimento.

Ao entrar na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), deparei-me com muitos desafios e limites, os mesmo que me fizeram, muitas vezes, pensar em desistir dos meus sonhos. No entanto, nunca esqueci a promessa feita à coordenadora do curso, de retornar e retribuir o conhecimento comigo partilhado.

Na primeira semana de aula, ainda não “acreditando que estava dentro da universidade”, recebi a notícia de que teria que me afastar por três meses da sala de aula devido a uma doença que me impedia de manter contato com meus colegas. Entrei em regime de exercício domiciliar e passei a contar somente com o auxílio de uma colega que me trazia o material disponibilizado pelos educadores, além, é claro, da boa vontade dos mesmos. Quando retornei às atividades da graduação, encontrei desafios ante minha inserção no processo.

Deparei-me, então, com alguns educadores e colegas que ainda não conhecia, encontrando naquele momento o respeito e compreensão dessas pessoas para conseguir me adaptar à rotina novamente. Por outro lado, recebi o convite da Pastoral do Menor para trabalhar com crianças carentes no bairro onde resido. Aceitando esse desafio, comecei a encontrar dificuldades para trabalhar com as crianças, visto que, na graduação, naquele momento, apenas tinha meus primeiros contatos com teóricos que tratavam apenas da história da educação. Não havia ocorrido ainda na prática qualquer contato com a escola. Em meio a isso, não perdi a esperança de realizar uma prática pedagógica com qualidade. Procurei outros teóricos que falam de educação para crianças, bem como colegas que já tinham experiência de sala de aula. Como menciona Freire (1983), devemos estar sempre nos especializando nas áreas em que atuamos:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens (Ibidem, p. 20).

Nunca esqueci da responsabilidade que tinha com aquelas crianças e com a comunidade em si, uma vez que um dos motivos que me fazia aderir ao referido projeto, era que essas crianças não ficassem nas ruas correndo riscos.

Começando o 2º ano de graduação, fui indicada pelo coordenador do pré-universitário Quinta para ser bolsista de extensão pelo PAIETS. Passei, então, a trabalhar ali. Eis que surgiu a oportunidade de partilhar com a comunidade os conhecimentos que aprendia na universidade, como também, aprender com os sujeitos inseridos nesse processo educacional. Comecei então a trazer vivências do cotidiano no curso para as aulas na graduação, embora tendo a consciência de que a educação, fora dos espaços formais, não é bem aceita por alguns docentes. Muitos educadores pensam que esse tipo de educação é apenas assistencialismo para os que não podem frequentar uma escola regular ou um curso particular.

Desenvolvendo o trabalho como bolsista de extensão pelo PAIETS uma vez por semana, tanto nos cursos pré-universitários como também nos encontros de formação, conheci o grupo PET-Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmico. Segundo Marques (2012), este programa surgiu da necessidade que a FURG tinha em:

manter alguém nos cursos com auxílio pedagógico para resolver situações que pudessem surgir ao longo da rotina do curso. Assim, surgiu o PET- Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, contendo 12 bolsistas que atuam diretamente nos cursos. Este trabalho do petiano se mostra muito eficaz, pois além de ser mais uma pessoa lutando para que o projeto alcance êxito, o bolsista acaba aprendendo com as experiências dos educandos, educadores e coordenação, havendo então uma modificação interna do mesmo (MARQUES, 2012, p. 19).

Já no terceiro ano de graduação, abriu-se o edital para o processo de seleção para a bolsa PET. Inscrevi-me para essa seleção juntamente com outros candidatos e fui selecionada, tornando-me petiana e coordenadora pedagógica do Núcleo Educacional Popular Quinta Superação. Nesse curso, desenvolvo atividades motivacionais no decorrer da semana com os educandos e educadores.

A percepção dos educandos sobre a petiana no curso pré-universitário

Voltando à narração coletiva deste capítulo, lembramos que, em uma roda de conversas com os educandos do curso experimentado pela Bruna, um dos assuntos tratados foi o de como eles percebiam a atuação da nossa coautora petiana no contexto do curso. Em seguida, foi solicitado que descrevessem através de um texto o que percebiam sobre ela.

Os educandos, em totalidade, relataram que a parte pedagógica se manteve bem organizada, ressaltaram a importância da presença frequente da petiana no curso, expressando, a importância de existir o diálogo entre educandos, educadores e coordenação. A respeito do diálogo, Telmo (2012) conceitua

que “o diálogo entre os sujeitos iguais ou diferentes consiste no respeito de diferentes opiniões, troca de saberes, construção de novas concepções” (2012, p. 46).

Foi também frisada a relevância nas dinâmicas de integração através do diálogo, os quais ocorreram em todos os momentos do curso, justamente para que os sujeitos se conhecessem melhor durante o andamento do processo, criando vínculos de união e amizade e, ao mesmo tempo, trocando e, enfim, partilhando conhecimentos.

Foi constatado também, pelos educandos, que a petiana não se preocupou com o número de educandos, uma vez que o curso beirava seu término, com poucos educandos frequentes. Em nenhum momento, demonstrou descomprometimento com os sujeitos, como corrobora um aluno neste depoimento: “O curso está no fim e elas⁷ continuam aqui com o interesse constante e acreditando fortemente no Núcleo Educacional Popular Quinta Superação com os seus aproximadamente 10 educandos”.

Como o comprometimento é um dos principais fatores na busca da qualidade do curso, Bruna percebeu que os educandos avaliaram seu desempenho no decorrer do processo educativo, ou seja, deram seu retorno. Isso nos mostra que, na medida em que se realiza um trabalho comprometido, é substancial o envolvimento de todos os sujeitos no processo, pois somente assim há reciprocidade no contexto do curso.

Considerações finais

⁷ O curso possui mais de uma petiana, no entanto, é relatado aqui somente a experiência de Bruna.

Após o estudo das DCNs, ficou evidente que há possibilidade de o estudante de pedagogia caminhar em espaços não escolares. No entanto, na formação curricular isso não é percebido. Uma vez escolhido trabalhar com a educação popular, não encontra-se a formação desejada e subsídios que sustentem esta prática. A saída é procurar grupos de pesquisas e práticas de extensão, embora esse fomento não seja suficiente e aproximativo do que se deseja trabalhar no cotidiano das aulas, em termos de qualificação. É imprescindível, nesse sentido, que o pedagogo tenha ampla capacitação, tal como propõem as diretrizes.

Como as DCN's estão fundamentalmente voltadas a ambientes formais, marginalizam-se outros ambientes educativos, evidenciando-se enormes lacunas na formação do pedagogo. É preciso ressaltar que a formação em Pedagogia deveria ter carga horária suficiente para preparar os estudantes que pretendam atuar em ambientes educativos diferentes dos institucionalizados.

É importante, ainda, registrar, que a inserção nos cursos pré-universitários tem se constituído em importantes espaços para a formação pedagógica do educador, qualificando as ações educativas no decorrer do processo. Tais perspectivas se dão através das trocas de saberes, o que favorece ao aluno/professor, uma vez tendo essa vivência, que colabore com a sua própria formação no curso de graduação, servindo inclusive de exemplo para os demais colegas da turma.

Os/as educadores/as populares percebem que a formação desejada deve estar conectada com os saberes construídos no trabalho, por isto ela também é política, cultural e social, logo uma educação popular, portanto, uma busca por uma pedagogia “para além do capital” (PAULO, 2011, p. 67).

No decorrer das atividades do curso pré-vestibular, foi possível constatar a importância deste na formação docente, pois ao presenciarmos práticas pedagógicas de caráter interdisciplinar, entendemos que o ensino não deve ser tão fragmentado, visto que uma disciplina busca a complementação da outra, portanto, e, além disso, deve estar contextualizada a partir do cotidiano do educando. Inclusive, esta deveria ser a dinâmica dos cursos de graduação, onde a produção do conhecimento, dando-se de forma interdisciplinar, não tornaria os saberes tão fragmentados.

Nesse sentido, esse estudo demonstrou que a experiência vivida no curso pré-vestibular proporcionou aos educadores e educandos mais criticidade, ajudando em sua inserção na sociedade, ao mesmo tempo em que ajudou a construir a identidade do próprio curso.

No que se refere à teoria e à prática, como centralidade das DCN's para o curso de pedagogia, é de suma importância o referencial, porém é notório que este documento não é cumprido em sua totalidade, especialmente por causa de a maioria das aulas não ter, muitas vezes, qualquer tipo de prática. Por fim, vale frisar que tal problemática, deve-se ao fato de as discussões curriculares do curso de pedagogia estarem a cargo das universidades, que internamente direcionam a formação docente em pedagogia, conforme seus interesses.

Referências

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006.

BRITO, Rosa M. *Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil*. Disponível em: <<http://dialogica.ufam.edu.br>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu e MINAYO, Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis. RJ: Vozes.2010.

FONTANELLA, Silvane. A formação docente nos documentos da ANFOPE, nas DCNS e na pedagogia. Disponível em: <http://www.ppgedu.upf.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em : 01 ago. 2012.

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

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

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

MARQUES, Paola R. A atuação do petiano conexões de saberes no contexto da educação popular. In: PEREIRA, Vilmar Alves; GONÇALVES, Leonardo D. *Aprendizagens no contexto do PET Conexões: Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos da FURG*. Porto Alegre: Evangraf/FURG, 2012.

Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Superior EDITAL nº 4/97 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação/ PARECER CNE/ CES nº 24/2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

PAULO, Fernanda. Formação de educadores/as populares para além do capital. In: ZITKOSKI, Jaime J.; MORIGI, Valter (Org.). *Educação popular e práticas emancipatórias: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráfica (CORAG), 2011.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. Jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

SILVA, Carmem S. da B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

TELMO, Bruna B. Reflexões sobre relações dialógicas em um curso pré-universitário Paiets-Furg na perspectiva de uma petiana. In: PEREIRA, Vilmar Alves; GONÇALVES, Leonardo D. *Aprendizagens no contexto do PET Conexões: Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos da FURG*. Porto Alegre: Evangraf/FURG, 2012.

VIEIRA, Suzane da R. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor?* Florianópolis: 2007.

A EDUCAÇÃO POPULAR E OS DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA APROXIMAÇÃO À PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E UMA AFIRMAÇÃO DE CONTRAMARCHA

Veridiana Gomes Caseira¹

José Roberto de Lima Dias²

Leonardo Dorneles Gonçalves³

Introdução

A educação popular pode ser compreendida enquanto um processo pedagógico, sócio-histórico, situado no âmbito dos diferentes interesses de grupos sociais. Tem por objetivo central a organização das classes populares (PALUDO, 2001)

¹ Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: veridiana-caseira@bol.com.br

² Doutor em História, colaborador do PET Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, educador do Núcleo Popular do Quinta Superação. E-mail: roberto_dias2004@hotmail.com

³ Pedagogo, mestre em Educação Ambiental, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e doutorando em Educação – PPG/UFPEL. E-mail: dorneles05@gmail.com

em busca da emancipação humana (ANDRADE, 2009). Dessa forma, propomos olhar, analisar e compreender como a educação popular se desenvolve no contexto do Projeto Educação para Pescadores, e qual a influência da obra de Freire e de suas aulas na constituição dessa educadora, bem como as implicações da educação popular na defesa de uma contramarcha.

Nesse sentido, nossa inserção no contexto do Projeto Educação para Pescadores na Ilha dos Marinheiros, localizada no interior do município de Rio Grande/RS, possibilita que sejamos, ao mesmo tempo, tanto o pesquisador como o sujeito da pesquisa, uma vez que somos concomitantemente educandos e pesquisadores. Isso porque, quando falamos aqui dessas vivências, ela vêm da experiência de educadora da Veridiana Gomes Caseira, coautora deste capítulo. Trazemos, então, alguns questionamentos sobre todo esse processo em que se dá a educação popular. Para isso, foram propostas as seguintes problematizações que visaram contribuir com a temática em questão: Quem são os educandos desse projeto? Quais seus sonhos? Quais são suas singularidades e especificidades? Qual o papel do educador popular? Como se relaciona educação popular com o contexto social em que estão inseridos? Como a educação popular se apropria da característica local em suas práticas educativas no sentido de uma contra marcha?

Entendemos que a educação popular se faz num processo dialógico de aprendizagens, onde educando e educador vão, ao longo desse processo, formando-se e transformando-se, constituindo-se em sujeitos do conhecimento mútuo e da possibilidade de mudanças.

Esse estudo, além de apontar os desafios das práticas educativas do educador popular em determinado contexto,

busca aproximar tais experiências com os saberes necessários à prática pedagógica, a partir da obra *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire, apropriando-se de alguns enunciados ali explícitos. Tomando por base as leituras realizadas da obra de Freire (1996; 2005), em conjunto com os materiais de Ghiggi (2012), Andrade (2009), Minayo (2011) e Paludo (2001), entre outros, o trabalho configura-se enquanto um texto crítico, que busca evidenciar a interlocução entre teoria e prática no processo de constituição do educador. Além disso, o referencial aqui adotado é essencialmente problematizador da atuação do educador popular e de sua relação com os ambientes em que desenvolve práticas educativas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que prima pela qualidade das intervenções e dos levantamentos obtidos, com características de pesquisa participante, constituindo-se, como aponta Borda apud Brandão (2006), uma pesquisa de ação voltada às necessidades básicas do indivíduo, nesse caso específico, à educação de jovens e adultos, desenvolvida a partir da observação da educadora Veridiana Gomes Caseira sobre o contexto de atuação em seu trabalho. Ela contou com um diário de campo, onde escreveu reflexões oriundas das relações educativas com os educandos no projeto desenvolvido na Ilha dos Marinheiros.

O procedimento de análise deu-se a partir da releitura do diário de campo, estabelecendo um diálogo com a concepção de educação popular à luz de referenciais estudados, que orientaram tanto este trabalho quanto as práticas educativas realizadas no projeto Educação para Pescadores, sobretudo a última obra publicada por Freire.

O contexto da Ilha dos Marinheiros em Rio Grande/RS

A Ilha dos Marinheiros é uma comunidade da região noroeste da cidade de Rio Grande/RS e é subdividida em outras quatro pequenas localidades: Marambaia, Porto Rei, Bandeirinhas e Coreia. Seus habitantes (aproximadamente 1.300 pessoas) possuem costumes e tradições originadas da colonização portuguesa, típica da região, como, por exemplo, a fabricação da jurupiga, uma bebida alcoólica fabricada na própria ilha, apreciada por praticamente toda a região Sul do estado do Rio Grande do Sul.

As principais atividades econômicas e produtivas da Ilha dos Marinheiros são a pesca e a agricultura. Durante muitas décadas, a ilha esteve isolada da cidade e os direitos sociais não eram atendidos conforme a demanda.

Considerando a defasada oferta educacional na localidade e buscando atender à legislação pesqueira vigente, a qual estabelece o registro de pesca artesanal às pessoas que vivem dessa atividade, a Capitania dos Portos desenvolveu o projeto Educação para Pescadores. Inicialmente, o projeto teve como objetivo proporcionar uma formação de ensino fundamental (modalidade EJA), quando cerca de vinte educandos em uma ilha vizinha (Ilha da Torotama) participaram. A procura pelo projeto superou as expectativas. No ano de 2010, esse mesmo projeto foi estendido à comunidade da Ilha dos Marinheiros. A sua proposta pedagógica descreve com precisão o grupo social com o qual está comprometido:

O projeto popular Educação para Pescadores, da Ilha da Torotama e Ilha dos Marinheiros, conta com a participação de educandos, pescadores e agricultores, jovens e adultos, em sua

maioria moradores das próprias localidades. Essas pessoas, no geral, são sujeitos que desistiram de estudar no tempo regular devido à necessidade de trabalhar desde muito cedo (Projeto Pedagógico do Projeto Educação para Pescadores, 2012, p. 03).

Esse projeto vem contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento intelectual do povo daquela ilha. As características do local, sua história, assim como suas crenças, religiosidade e cultura constituem sujeitos com especificidades próprias. Já dizia Minayo (2011) entende que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outra, o que, em nosso entendimento, perpassa pelo modo como as pessoas da ilha produzem a vida e as relações sociais. O que nos permite reforçar a necessidade do educador ser um agente problematizador, de valorizar a afirmativa de que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

O fato de os estudantes do projeto serem oriundos de atividades como a pesca e a agricultura, residirem em uma comunidade do interior, morar às margens da Laguna dos Patos e a maioria ter mais de 20 anos de idade demonstra o desdobramento necessário ao educador para transformar saberes tradicionais em conhecimentos úteis à vida, ao trabalho e, de um modo amplo, à humanização (FREIRE, 2005).

Entre o cotidiano do educador popular e alguns saberes da “Pedagogia da autonomia”, de Freire

Nessa etapa de nosso trabalho, necessitamos transcrever algumas relações indispensáveis da obra de Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*, e confrontá-

-los com algumas práticas educativas no contexto do referido projeto.

Ao folharmos nosso diário de campo, logo após uma nova e atenta leitura da obra em questão, parece explícito – dada a simplicidade e grandeza das propostas encontradas nas páginas desse recém-citado livro –, que Freire escreveu prevendo a necessidade que teríamos de ler e ouvir suas palavras para continuarmos nos constituindo a cada dia como educadores populares, e convictos do inacabamento da nossa *formação* e da *formação* do educando. Por isso, até hoje, ainda, é válida sua afirmação: “*formar* é muito mais que puramente *treinar* o educando no desempenho das destrezas” (1996, p. 14).

Em nossa prática, percebemos que o educador é sim responsável por constituir junto aos educandos um ambiente democrático, onde todos participem, opinem e colaborem. Nossa insistência em mostrar a eles suas capacidades, seus saberes, no decorrer do ano letivo, foi possibilitando que se expressassem, arriscassem e duvidassem mais. Freire afirma que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se *aproximar* dos objetos cognoscíveis (1996, p. 26).

Do nosso diário de campo, que tem sido um importante instrumento para reflexão das práticas educativas que desenvolvemos, destacamos alguns trechos:

Estudamos no dia 30/10/12, sobre a formação do Estado neoliberal, em outros tempos, digo no início do ano letivo desse grupo, certamente não teríamos as discussões que tivemos nesse momento. Afirmo isso porque, no início de nosso trabalho nessa

comunidade, as pessoas, os educandos, eram muito tímidos, acreditavam que *aluno* só ouvia, não opinava e muito menos discordava do *professor*. Com o tempo, foram percebendo que, nas aulas do Projeto Educação para Pescadores, o que ocorria era o inverso: *Aluno* participa, opina, atua e discorda do *professor* sim.

Tais reflexões demonstram a mudança positiva desencadeada no grupo, o que, para nós, ocorreu devido à maneira como a educadora e coautora deste capítulo, Veridiana, realizou suas aulas. Além disso, ocorreu também, pelo fato de seu método estar em consonância com o pensamento de Freire (1996), o qual afirma que tais perspectivas passam pela exigência da rigorosidade metódica, pela aceitação do educador da necessidade da pesquisa, pelo valor que esse dá ao saber do educando, discutindo com esse, porque não, a realidade concreta a que deva se associar a disciplina cujo conteúdo se ensina.

Em “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”, Freire (1996) nos mostra o quanto o *quefazer* do educador precisa ser coerente com o seu discurso. O educando precisa perceber facilmente a conexão entre a fala e a atitude do educador para valorizar seu discurso e conseqüentemente respeitá-lo:

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno? (p. 34)

Nossas práticas, como educadores populares, têm oportunizado que os educandos possam traçar um paralelo entre o que dissemos e o que realmente fazemos. Aí está a diferença entre o discurso e a prática. Destacamos um exemplo, dentre

vários que tivemos a oportunidade de observar: Certo dia, ao começarmos as atividades letivas, um educando comentou esbravejando de raiva: “Tive um professor que vivia criticando o desmatamento e nos ensinando a cuidar do planeta, mas na hora do recreio ia para o pátio fumar e colocava a ponta do seu cigarro sempre no chão” (Educanda).

Atitudes como essa são muito importantes, pois elas nos dão a dimensão dos exemplos, já que tais atitudes representam a esperança que temos nos educandos, de que eles sejam capazes de observar e fazer uma relação entre os discursos e as práticas, que transcendam em suas críticas.

No decorrer da obra *Pedagogia da autonomia*, Freire desenvolve diversos saberes que julga necessários à prática educativa, entre eles, o que diz: “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (1996, p. 17). Isso significa ser progressista e atualizado, mas não quer dizer que o educador popular deva negar o velho, pois o “velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo” (1996, p. 35).

Em nossa prática educativa nos utilizamos sim, por vezes, de posturas que poderíamos classificar até mesmo como *tradicionais*, assumimos nossa autoridade⁴, jamais sendo autoritários. É necessário pedir, por exemplo, para aquele aluno (que poucas vezes se pronuncia) ler um texto que será trabalhado em sala de aula, ou até mesmo ler a redação que escreveu. O que não admitimos é a exposição do educando quando esse não a

⁴ É importante considerar que a autoridade do educador encontra-se no conhecimento que adquiriu ao longo de sua existência e na forma como difunde tais conhecimentos em seu trabalho educativo. É óbvio que o professor deve saber mais que os educandos acerca dos conteúdos a serem trabalhados. Porém, a forma como são transmitidos e o modo como são incorporados os saberes da vida dos grupos devem ser igualmente consideradas.

anseia. Pedir para o educando tímido ler seu texto é, para nós, uma forma de valorizar sua presença, sua escrita e encorajá-lo. Isso não pode se tornar algo constrangedor, inadequado.

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas e cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (FREIRE, 1996, p. 61).

Outro aspecto que precisa ser considerado na ação prática do educador, é o de assumir para si e para o outro (educando) sua identidade cultural. Há que pôr às claras alguns aspectos, como, por exemplo: de onde vêm, suas raízes e as características do seu povo. Com isso, o educando também sente que pode assumir-se frente aos demais. Freire diz que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (p. 41).

Foram trabalhadas com os educando disciplinas obrigatórias para a conclusão do ensino médio, que até então eles não conheciam, algumas que muitos sequer tinham ouvido falar. Isso causou certo temor, no princípio, especialmente por não saber como seria a aceitação dessas novidades. Tendo em nossa prática a certeza de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas trabalhar junto à *descoberta* das disciplinas, dos porquês de estudá-las, de suas relações com as vidas dos sujeitos. Enfim, foram tomados todos cuidados para não apenas incorporá-las como disciplinas extras às que já conheciam, afinal, eles poderiam entender isso como penoso e cansativo.

No início do ano letivo, podia-se notar nos discursos e nas atitudes dos educandos que eles não se sentiam capacitados para uma vida fora da Ilha dos Marinheiros, uma vez que grande parte deles repetia que apenas queria concluir o ensino médio, dando a entender que esse desejo era exclusivamente relacionado à conveniência de o curso ter sido oportunizado na própria ilha.

Talvez eles estivessem, mesmo sem perceber, envenenados pelo discurso fatalista que insiste em dizer, mesmo que em outras palavras, que é difícil um morador da ilha, pescador e/ou agricultor, que esteve há tanto tempo fora da escola e está cursando o ensino médio na EJA conseguir competir no mercado de trabalho, menos ainda conseguir ingressar em uma universidade ou em cursos técnicos públicos.

Fizemo-nos valer, na convicção que adquirimos a partir de leituras realizadas das obras de Freire, sobretudo em *Pedagogia da autonomia*, da ideia de que era possível sim assumir a possibilidade de uma mudança na vida. Alertamo-lhes de que não eram *marionetes* ou *robôs*, que aceitam tudo o que lhes é despejado, mas sim sujeitos que poderiam fazer suas próprias histórias, desde que acreditassem nisso. O resultado que tivemos desse investimento, na aceitação de suas capacidades e de sujeitos portadores de direitos, foi cerca de 20% (levantamento obtido através da observação da coordenação do projeto Educação para Pescadores) dos educandos fazerem o ENEM.

Pudemos observar, com esse resultado, que as mesmas pessoas, que no início do ano letivo se sentiam incapazes de mudanças em suas vidas, hoje se percebem capacitadas para mudar. Sobre isso, Freire nos diz que:

É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (1996, p. 76-77).

Esse movimento de busca pela mudança não se deu de uma hora para outra, pois não somos nós ou a educação popular (desalienadora e mediadora das transformações sociais) as únicas responsáveis por essas conquistas que os educandos estão fazendo. Eles, muito mais do que nós, são os verdadeiros arquitetos dessa virada em suas próprias vidas.

Freire ao se referir à educação dominante, do ponto de vista de seus interesses, entende, que não há dúvida de que esse tipo de educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora das verdades, uma vez que só em alguns momentos ela se mostra progressista. A educação na qual acreditamos não é reprodutora dessa ou daquela ideologia, ao contrário, ela é a que permite a utopia, o sonho, o ser mais, o perceber-se inacabado, o perceber-se sujeito da história, sujeito que modifica e intervém no mundo.

Quando Freire fala que ensinar exige saber escutar, exige disponibilidade para o diálogo, exige querer bem o educando, ele está querendo dizer, entre outras coisas, que o educador precisa ter com o educando espaços de proximidade afetiva, amorosa. Essa proximidade, porém, “não se acha excluída da cognoscibilidade” (1996, p. 52).

Entendendo a contramarcha...

Entendemos por contramarcha a necessidade humana e social de mudanças, seja nas relações de poder ou no que tange o perceber-se sujeito cultural, e, por isso, histórico e dotado de uma identidade a ser respeitada. Freire ao se posicionar em relação à mudança democrática e popular, aponta em seu livro *O caminho se faz caminhando* que: “Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia” (2009, p. 63).

É na pergunta, é no diálogo, é na conexão entre os saberes, entre os discursos e as ações, propriamente ditas, que realizamos as contramarchas. Ghiggi e Nóbrega (2012) reforçam a necessidade de questionarmos “contra o que” estamos lutando, pois entendem que a favor do que se está lutando já não é mais suficiente. É justamente desse *contra o que* que sobressai a intenção da contramarcha.

A contramarcha em nossa prática educativa

Após termos refletido sobre que proximidades e relações estão presentes em nossa prática educativa, a partir da obra *Pedagogia da autonomia*, entendemos como necessário problematizar mais profundamente um dos saberes necessários à prática pedagógica evidenciada por Freire na obra em questão. O saber de que: “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (1996, p. 18).

Aprofundaremos as discussões sobre esse saber, não porque o entendemos como o mais importante, ou mais relevante, mas por acreditar que no momento de nossa prática e de nossa escrita ele nos capacita de um olhar mais intenso e comprometido àquilo que fazemos. Afinal, somos educadores

de sujeitos imersos em um projeto de educação muito singular, onde o reconhecimento da identidade cultural dos sujeitos nele inseridos é muito significativo. Dessa percepção surge a nossa contramarcha.

Vivemos em um mundo globalizado, essa afirmativa se faz recorrente na maioria dos discursos sobre o fim do século XX e início do XXI, mas na realidade o que isso significa? Qual sua consequência? O quanto isso tem de positivo ou de negativo para nós? Essas são algumas questões que devemos refletir para que nossa percepção de mundo e de mundo globalizado não caia em um simples senso comum.

Viver em um mundo globalizado, em termos muito simplificados, significa viver em um mundo imerso em fenômenos de grandíssima escala, decorrentes da evolução do mercado capitalista. Diversas empresas, de todas as partes do mundo, vendem suas mercadorias para quase todo o planeta, gerando uma economia global. Grandes empresas aproveitam essa abertura de mercado para dissolver e disseminar suas marcas, o que produz e reproduz a *indústria cultural*, termo utilizado pelos pesquisadores da primeira geração da Escola de Frankfurt, para explicar a conversão da cultura em mercadoria (*Mundo Jovem*, maio, 2013).

Você, leitor, pode estar se perguntando agora: *Mas o que tudo isso tem a ver com nossa contramarcha?* Ora, queremos com nossa contramarcha afirmar a importância e do reconhecimento e da assunção cultural em nossa prática educativa. Portanto, vale a pena mergulhar no mercado da indústria, que produz e reproduz culturas, belezas, verdades e valores, tendo como aliada a propaganda da mídia, que é fortíssima reprodutora de modelos. Porém, queremos, em última instância, dizer e denunciar sobre a exposição a que estamos submetidos, a que vivemos e vivem nossos educandos, quando cultuam valores

alheios, esquecendo muitas vezes, de sua própria identidade cultural.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 41-42).

Os educandos do Projeto Educação para Pescadores da Ilha dos Marinheiros são oriundos da própria comunidade, como já colocamos; são pessoas de tradições e costumes específicos da própria localidade. A assunção dos pescadores/agricultores moradores da ilha já se faz naturalmente, por seus discursos orgulhosos e cheios de emoção. Nossa contramarcha, nesse sentido, é procurar reforçar, revigorar e expandir esses discursos, mostrando através de artigos e pesquisas as riquezas e especificidades desse povo sofrido, mas nem por isso triste.

Em nossos encontros, procuramos através de palavras, expressões, jeitos e gestos contribuir para reforçar sentimentos de pertencimento, orgulho e amor que esses sujeitos possuem de uma forma bem peculiar, devido à sua tradição e cultura local. “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (FREIRE, 1996, 42). Por outro lado, não podemos esquecer que esses educandos também são atingidos pela globalização, pelas mídias, pela indústria cultural e tudo que elas representam no mundo contemporâneo, por esse motivo a necessidade de dialogar sobre valores e identidade cultural. Daí nossa justificativa de construir a contramarcha.

Em nossa prática, no contexto do Projeto Educação para Pescadores, pensar em uma contramarcha, é algo desafiador e ao mesmo tempo indispensável, algo que antes do projeto não se pensava, não havia clareza e receptividade da proposição. Dizemos isso porque as peculiaridades da comunidade apontam, nesse sentido, que as pessoas se acomodaram durante muito tempo com seu *status quo*; não havia uma visão prospectiva apontando qualquer mudança. Este é o mudo que difundimos, sem perder as características ímpares de uma comunidade de pescadores e agricultores que viveram por muito tempo quase que isolados do outro lado da lagoa.

Nossa contramarcha se dá no sentido de buscar mudanças, visando impedir que o capitalismo midiático invada cada vez mais o espaço da cultura local, perdendo-se enormes riquezas culturais, modos e jeitos de ser próprios. Nossa contramarcha é a favor dos avanços tecnológicos, medicinais, das conquistas científicas, mas, sobretudo, das conquistas sociais compartilhadas e respeitadas e, de preferência, no caminho da dignidade humana e do respeito à diversidade.

Nossa metodologia de ação, se assim podemos dizer, para organizar e efetuar nossa contramarcha, é construir de forma espontânea, a cada encontro, nos diálogos, no reforço à assunção cultural e de identidade, na valorização dos costumes, dos saberes de cada educando, na transformação do saber empírico em saber científico, na tolerância do tempo de aprendizagem de cada um, no *quefazer* de educandos que levam para nossos encontros seus sacrifícios do seu dia-a-dia, sua forma de ver e estar no mundo. Não se trata de impor algo totalmente novo, mas sim de reforçar o que é próprio da comunidade, e isso, para nós, acontece na valorização e aceitação dos saberes de cada um desses educandos.

Considerações finais

Nosso propósito inicial foi entender como a educação popular se desenvolve no contexto do Projeto Educação para Pescadores e como ela responde à urgência da organização de uma contramarcha. Em nossa análise, o contexto do projeto está perfeitamente inserido na dinâmica de uma educação popular, como propõe Freire, uma vez que ela é uma educação do respeito, do amor, da generosidade, da ética e do diálogo, diálogo esse que possibilita intervenções, que possibilita a assunção de uma contramarcha.

Os educandos eram, no geral, pessoas simples, tímidas, essa talvez tenha sido a especificidade e a semelhança mais recorrente. Uma peculiaridade entre praticamente todos os educandos foi a demonstração que deram no decorrer do ano letivo, de serem sujeitos sonhadores, plenos de utopias/esperanças, as quais reforçam ainda mais suas tradições e culturas. Nossa contramarcha caminhou nesse sentido, com intenção de preservar nessas pessoas suas identidades culturais.

Seus sonhos apareceram tímidos, primeiro desejando o momento da formatura e da conclusão do ensino médio, depois, com a possibilidade de um emprego no município de Rio grande e, mais recentemente, boa parte deles já passou a ambicionar o ingresso no ensino superior.

Entendemos como desafio à prática do educador saber compreender que certas atitudes e recusas fazem parte das características de uma cultura local, da identidade do educando, e que isso só vai se tornando diferente à medida que o educador vai proporcionado ao educando a oportunidade de expressar-se das mais diferentes formas. Isso foi reforçado no sentimento de pertencimento cultural dos sujeitos moradores da Ilha dos

Marinheiros. Portanto, nossa intencionalidade não foi modificar suas maneiras e formas de pensar, mas sim oportunizar um *leque* de possibilidades, que, sobretudo, a educação a popular pode oferecer, sem que se perca a essência de uma comunidade de interior, que vive e sobrevive da pesca e da agricultura.

A interlocução entre a prática propriamente dita, enquanto educadora, com o estudo realizado através da leitura, e da reflexão da obra *Pedagogia da autonomia*, foi uma experiência que se deu simultaneamente, uma vez que fomos percebendo que o hábito de fazer registros no diário de campo colaborava para o entendimento das propostas expressas na obra de Paulo Freire.

Essa articulação entre a prática e a teoria, transcendendo as leituras para um contato mais direto no trabalho de campo, no caso, a vivência como educadora popular, confirmou nossa hipótese de que a educação popular praticada no contexto do Projeto Educação para Pescadores na Ilha dos Marinheiros, é uma educação que não é neutra, pois tem sim uma proposta ideológica plena de intencionalidade. Nesse caso, a intencionalidade de ver educandos e educadores, homens e mulheres, expressando sua autonomia, reconhecendo e assumindo sua identidade cultural, procurando, enfim, construir sua contramarcha.

Referências

ANDRADE, Edinaldo Costa de. Educação popular versus a “educação do popular”: diferentes horizontes da emancipação humana no contexto atual. In: XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico. Niterói. Associação Internacional para o Realismo Crítico. Disponível em: <<http://www.uff.br/iacr/>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GHIGGI, Gomercindo, NÒBREGA, Michelle. Da teoria dos fragmentos à pedagogia da contramarcha: reencontrando Freire na educação popular em tempos de desfiles... In: IX ANPEDSUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Popular/Trabalho/12_26_35_1869-7238-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

MEIRELLES, Mauro; AYDOS, Valéria. *Revista Mundo Jovem*, Porto Alegre, maio, 2013.

MINAYO, Maria C. de Souza; DESLANDES, S. Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MIRANDA Sícerio Agostinho. *Projeto Pedagógico Educação para Pescadores*. Rio Grande: PAIETS-FURG, 2012.

MYLES, Horton; FREIRE, Paulo. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

Em épocas em que correntes advogam a favor da intensificação do chamado “presenteísmo”, do esquecimento do passado e do pessimismo e da desesperança em relação a perspectivas futuras e a qualquer horizonte possível, este coletivo de autores toma como desafio apresentar, em seus contextos de atuação, reflexões oriundas de suas crenças epistemológicas, políticas, éticas e estéticas e, acima de tudo, pedagógicas. Denominaram-nas de “contramarcha”, provocada pela leitura e discussão de Ghiggi sobre a proposição de uma pedagogia da contramarcha, a partir da compreensão de Freire a respeito das marchas.

Reforçando a premissa de que nos constituímos como seres históricos, para começar, a obra é prefaciada por dois amigos de trajetória formativa de Gomercindo: Balduino A. Andreola e Danilo R. Streck, que destacam aspectos que reforçam a perspectiva dialógica do nosso homenageado, nos diferentes espaços por onde transita, principalmente, no contexto das edições do Fórum de Leituras Paulo Freire.

Os demais capítulos desta obra trazem discussões sobre a pedagogia e seus profissionais, as (im)possibilidades da educação popular na escola, a esperança na América Latina, práticas de formação de professores, a universidade pública, reflexões sobre o público e o popular, as dimensões da opressão, Paulo Freire e Edgar Morin, educação profissional e tecnológica, abordagens (auto)biográficas, desafios e limites entre as diretrizes curriculares nacionais (DCNs) e a formação do profissional da pedagogia, além de práticas pedagógicas reveladoras das diversas possibilidades de se construir contramarchas.

Os organizadores.

ISBN 978-85-8200-028-1



www.meritos.com.br