UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO TEMÁTICO

A BUSCA DO TEMA GERADOR NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO POPULAR

PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
GOVERNO PRESENTE **FUTURO PRA GENTE**

UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC

UNEB
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

UFRB
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNDIME BA
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNCME-BA

PPGED UESB
Programa de Pós-Graduação em Educação

GEPEMDECC

COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GEPEMDECC)
Coordenação: Arlete Ramos dos Santos
Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito
Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa
Nair Cristina Machado Lopes

APOIO

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)
Diretora de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais:
Poliana Nascimento dos Reis

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA)
Presidente: Anderson Passos dos Santos

União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME/BA)
Presidente: Gilvânia Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB
Coordenação:
Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Coordenação: Bernardino Galdino de Sena Neto

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
Coordenação:
Jussara Tânia Moreira
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Coordenação: Gilsélia Freitas Macedo Cardoso Freitas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)
Coordenação: Luís Geraldo Guimarães

COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Ana Elisa Antunes de Oliveira
Ana Karine Porto Viana
Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu
Claudia Batista Silva
Cynthia Rocha Silva
Fabiano Neves Silva
Fernanda Silva Santos
Gean César dos Santos Nogueira
Geysa Novais Viana Matias
Henrique Reis Bispo
Hernaide da Silva Miranda
Isaias Teixeira dos Santos
Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues
Janille da Costa Pinto
Jaqueline Braga Morais Cajaiba
Jasmym Alves França
Josleide Cristina D'oliveira Mattos
Liliane Lima Silva
Liliane Soares Santana
Maisa Rose Serra de Almeida
Paula Bruna Soares dos Santos
Priscila da Silva Rodrigues
Queziane Martins da Cruz
Raimunda Duarte Bonfim
Rebeca Bispo Oliveira
Regiane Dias Cardoso
Roberio Santos Fontes
Solange Balisa Costa
Tadma Lays Dutra Gomes
Vandique M. Campos Meira
Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista
Welder Cardoso Oliveira
Winner Santos
Yure Oliveira Venceslau
Zildete Soares Aranha Azevêdo

BOLSISTAS

Carlos Barreto Carvalho Junior - (voluntário)
Celidalva Gomes Sousa - bolsista IC (UESB)
Davi Alves Guimarães - (voluntário)
João Victor Souza - bolsista de extensão (UESB)
Juliele Pereira Meireles do Carmo - bolsista de extensão (UESB)
Letícia Oliveira Novais - bolsista de extensão (UESB)
Queliane Alves Ferreira - bolsista IC (UESB)
Maria Heloísa Oliveira Araújo - (voluntária)
Steffany de Jesus Santos - (voluntária)

COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Ana Elisa Antunes de Oliveira
Ana Karine Porto Viana
Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu
Claudia Batista Silva
Cynthia Rocha Silva
Fabiano Neves Silva
Fernanda Silva Santos
Gean César dos Santos Nogueira
Geysa Novais Viana Matias
Henrique Reis Bispo
Hernaide da Silva Miranda
Isaias Teixeira dos Santos
Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues
Janille da Costa Pinto
Jaqueline Braga Morais Cajaiba
Jasmym Alves França
Josleide Cristina D'oliveira Mattos
Liliane Lima Silva
Liliane Soares Santana
Maisa Rose Serra de Almeida
Paula Bruna Soares dos Santos
Priscila da Silva Rodrigues
Queziane Martins da Cruz
Raimunda Duarte Bonfim
Rebeca Bispo Oliveira
Regiane Dias Cardoso
Roberio Santos Fontes
Solange Balisa Costa
Tadma Lays Dutra Gomes
Vandique M. Campos Meira
Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista
Welder Cardoso Oliveira
Winner Santos
Yure Oliveira Venceslau
Zildete Soares Aranha Azevêdo

BOLSISTAS

Carlos Barreto Carvalho Junior - (voluntário)
Celidalva Gomes Sousa - bolsista IC (UESB)
Davi Alves Guimarães - (voluntário)
João Victor Souza - bolsista de extensão (UESB)
Juliele Pereira Meireles do Carmo - bolsista de extensão (UESB)
Letícia Oliveira Novais - bolsista de extensão (UESB)
Queliane Alves Ferreira - bolsista IC (UESB)
Maria Heloísa Oliveira Araújo - (voluntária)
Steffany de Jesus Santos - (voluntária)

Prezados Cursistas!!!

É uma alegria tê-los conosco para estudarmos juntos sobre os ensinamentos de Paulo Freire na Educação Popular, e seus reflexos na Educação do Campo. Vamos dialogar nas Lives durante esse ano de 2026, e, ao mesmo tempo, vocês deverão realizar in loco atividades definidas no planejamento para colocar em prática o que vamos estudar teoricamente. A nossa perspectiva será de concretização da Práxis, enquanto ação reflexiva e transformadora da realidade.

Bom curso para todos!!!

Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos

Antonio Fernando Gouvêa da Silva

A BUSCA DO TEMA GERADOR NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO POPULAR



Metodologia e Sistematização de Experiências Coletivas Populares

01

Editora Gráfica Popular CEFURIA

Título:
A busca do tema gerador na praxis da educação popular
Livro 1 da Série:
Metodologia e Sistematização de Experiências Coletivas Populares

Publicação:
Editora Gráfi ca Popular
Fone-Fax: (0xx41) **3346 0034**
E-mail: e.g.p@brturbo.com.br

CEFURIA
Fone-fax: (0xx41) **3322-8487**
PraçaGeneroso Marques,90 - GaleriaAndrade,EdifícioAstor,66-C
Curitiba, PR CEP 80020-230
Endereço Eletrônico: cefuria@cefuria.org.br
Página na Internet: www.cefuria.org.br

Diagramação: Mainardes (41) 3039-8504
Capa: Cid Gonçalves

1ª edição: Abril de 2005.
2ª edição revisada e complementada: Setembro de 2007.

Silva, Antonio Fernando Gouvêa
Abuscadotemageradornapráxis da educação popular/AntonioFernandoGouvêa da Silva ; organizadora:AnaInêsSouza.–Curitiba : Editora Gráfica Popular, 2007.
208 p. : il. ; 21 x 30 cm.

Inclui bibliografia.

1.Educaçãopopular.I.Souza,Ana Inês.
II. Título.

CDD (21ª ed.)
370.194

Sumário

Prefácio à segunda edição 05
Apresentação 09
A perspectiva freireana de formação na práxis da educação popular crítica 13
Roteiro geral ofi cina de metodologia: Educação libertadora de Freire e a práxis pedagógica dos Movimentos Sociais.....27
Módulo I: Contexto sociocultural e econômico e o papel da prática educacional freireana.....31
Freire eo contexto desumanizador:primeirareferênciapara a buscade signifi cado para o ato educativo 37
Momentos do processo de construção do currículo a partir da pesquisa 51
Educação dialógica e diálogo.....55
Módulo II - Método ou metodologia freireana na formação dos participantes dos Movimentos Sociais.....61
Dialogicidade e formação "para" e "com " o outro 63
Metodologia, métodos e técnicas na educação popular 75
Construção crítica e formação permanente de intelectuais orgânicos na prática dos Movimentos Sociais 85
Atividade de Campo emCuritiba:Sítio Cercado 86
Módulo III - Conhecimento: construção, critérios de seleção, valores e compromissos 91
Sistematização dos dadosderealidade 101
AtividadedeCampo emCuritiba:Moradias23deAgosto.....105
Módulo IV - Fundamentação sociocultural da práxis dialógica: plano da consciência X conscientização 113
Dimensões e planosda práticadialógica:cultural,social, epistemológicoepolítica.....119
Mobilização dialógica como práxis político de formação dos participantes dos Movimentos Sociais. 139
Atividadede Campo em Curitiba: Pantanal 140
Módulo V - Formação como práxis ético-crítica e político-epistemológica (intensionalidade do conhecimento) para a mobilização libertadora 149
Gestão, conhecimento e mobilização 153
Mobilização participativa, ético-crítica e dialógica 167
Atividade de Campo em Curitiba: Tatuquara 169
Relatório V Ofi cina de Metodologia Freireana em Curitiba 179
Atividade de Campo em Curitiba: Coletores dematerialreciclável.....190
O testemunho da professora Maria de Guadalupe Menezes 198
Considerações fi nais 201
Referências Bibliográfi cas 205

Para os que virão

Thiago de Mello

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser.

Já sofri o sufi ciente
para não enganar a ninguém:
principalmente aos que sofrem
na própria vida, a garra
da opressão, e nem sabem.

Não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular - foi deixando,
devagar, sofridamente
de ser, para transformar-se
- muito mais sofridamente -
na primeira e profunda pessoa
do plural.

Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.

É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo.

Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.

Prefácio à segunda edição

Neste momento histórico brasileiro em que trabalhamos na segunda edição deste livro, fazendo correções, exclusões e complementações, estamos mergulhados numa conjuntura social e política bastante adversa no Brasil e no mundo. Uma conjuntura onde a mídia comercial tem, cotidianamente, prestado um desserviço à sociedade, confundindo a compreensão do povo acerca de episódios como o acidente aéreo com o avião da TAM, onde morreram mais de 100 pessoas. Programas que funcionam como verdadeiras aulas de violência explícita, individualismo, egoísmo, competição destruidora entre pessoas e banalização da vida, fazem parte das atividades de entretenimento ou jornais de "notícias" dos canais abertos que desrespeitam, a todo o momento, a função social de concessões públicas, como o são os sinais de televisão. É triste ver um veículo que poderia estar a serviço de um projeto construtivo, nas mãos de pessoas cuja ganância beira à irresponsabilidade da insufl ação da barbárie.

Se levarmos em consideração os meios tradicionais de reprodução da ideologia da classe dominante – igreja e escola – veremos que a mídia atual – televisão, jornais, revistas, rádio, internet – é muito mais poderosa, porque está dentro das casas das pessoas e utiliza-se de técnicas absolutamente sedutoras, especialmente aquelas ligadas à imagem. "Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido. Haveria nisso um paradoxo pedindo uma explicação? De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais um dos frutos são os novos materiais artifi ciais que autorizam a precisão e a intencionalidade. De outro lado, há, também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade. Todos esses, porém são dados de um mundo físico fabricado pelo homem, cuja utilização, aliás, permite que o mundo se torne esse mundo confuso e confusamente percebido. Explicações mecanicistas são, todavia, insufi cientes. É a maneira

como, sobre essa base material, se produz a história humana que é a verdadeira responsável pela criação da torre de babel em que vive a nossa era globalizada. Quando tudo permite imaginar que se tornou possível a criação de um mundo veraz, o que é imposto aos espíritos é um mundo de fabulações, que se aproveita do alargamento de todos os contextos para consagrar um discurso único. Seus fundamentos são a informação e o seu império, que encontram alicerce na produção de imagens e do imaginário, e se põem a serviço do império do dinheiro, fundado este na economização e na monetarização da vida social e da vida pessoal".[1]

[1] Milton Santos. **Porumaoutraglobalização** : do pensamento único à consciência universal. 2ª ed. Rio de Janeiro : Record, 2000, pp. 17-18.

Diante desse quadro, a atualidade da pedagogia freireana é impressionante e urgentemente necessária. Paulo Freire dizia que para se construir a humanização era preciso reconhecer a desumanização. E basta abrir os olhos para ver, como este processo avança no mundo de hoje. “A chamada globalização econômica e suas mudanças nos processos produtivos, roubou da imensa massa humana, as perspectivas de melhoria de condições de vida com base no trabalho, enquanto expressão da dignidade e construtor de huma- nidade em todas as suas dimensões. [...] O capitalismo, num primeiro momento, reduziu a noção de trabalho a emprego, expressão da expropriação e concentração dos meios de produção nas mãos de poucos. Num segundo momento, tirou da maioria, até mesmo esta forma exploradora de mais-valia, jogando a maioria da humanidade numa via- Dentro deste cenário, a corrida pela sobrevivência, pela satisfação das necessidades básicas ou criadas artifi cialmente pela ideologia do consumo, têm levado as pessoas a se utilizarem de meios cada vez mais perversos (às vezes criminosos) e bem pouco solidários, a fi m de conseguir aquilo que a mídia vende como sendo bom. As pessoas passam a valer pelo que têm e não pelo que são. O trabalho criador fi ca cada vez menos visível nos objetos consumidos, dada as novas formas de produzi-los (automação fl exível, robótica) mas também tem sido cada vez menos experienciado pelas pessoas, dada a precarização das condições de trabalho. A reorganização dos processos produtivos, [...] resultados da crise da década de 70 [...] permitiu, contraditoriamente, um controle ainda maior sobre os processos de trabalho por parte dos detentores dos meios de produção e um conseqüente aumento da alienação dos trabalhadores, levando as relações sociais a um nível de reifi cação jamais visto na história da humanidade. [...] Reifi cação e fetichização fazem parte do mesmo processo que seduz e amedronta, acabando por atar as pessoas numa rede de dependência que as faz sentir-se menor quando não podem ostentar um ou outro objeto, consumir este ou aquele produto, apresentar-se como este ou aquele modelo de homem ou mulher vendido pela mídia”[2] .

“Vista sob um certo ângulo, a vida cotidiana é em si o espaço modelado (pelo Estado e pela produção capitalista) para erigir o homem em robô: um robô capaz de consumismo dócil e voraz, de efi ciência produtiva e que abdicou de sua condição de sujeito, cidadão”[3] . O cotidiano constitui-se, assim, para a Educação Popular, espaço de confl ito, produção e reprodução da vida humana, de contradição, de alienação, mas também de possibilidades de desvelamento, de desconstrução e reconstrução de novos valores. Daí a importância

[2] Ana Inês Souza. **Relação entre educação popular e movimentos sociais na perspectiva de militantes--educadores de Curitiba.** Dissertação de mestrado. Curitiba : UFPR, 2003, pp. 35-38.

[3] M. C. Brant Carvalho. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. In: Carvalho, M. C. B e Netto, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica.** 4ª ed. São Paulo : Cortez, 1996 [13-63], pp. 18-19.

de uma educação libertadora que, partindo da realidade concreta e das visões de mundo que a explicam, ajude na desconstrução de mitos, na denúncia dos processos destruidores de valores humanos, na desideologização do senso comum e das práticas cotidianas.

A relação entre concentração de riqueza, miséria, violência e mídia como instrumento de construção de hegemonia se faz cada vez mais estreita. Uma hegemonia que naturaliza a barbárie, cria insensibilidade pelo sofrimento humano, banaliza a vida, potencializa e desenterra preconceitos, justifi ca o autoritarismo e a ditadura do mercado e, ainda

por cima, coloca a culpa de tudo que acontece no país nas costas do atual governo do Brasil. Querem fazer o povo esquecer que o que acontece hoje é conseqüência da opção por um modelo de desenvolvimento adotado desde o início dos anos 90. O esvaziamento proposital do Estado como organizador da vida em sociedade e a eleição do mercado competidor para esta tarefa, foi o verdadeiro estopim da barbárie. As pessoas não con- tam mais, apenas os consumidores. Tudo se compra, tudo se vende. Um exemplo desta absurda lógica é ver que o homem mais rico do mundo hoje é um mexicano (O Estado de São Paulo, domingo, 8 de julho de 2007). Justamente de um país onde a miséria é crescente e assustadora; onde a exploração de trabalhadores e trabalhadoras nas "ma- quiladoras" multinacionais implantadas na fronteira com os Estados Unidos remonta ao capitalismo do século XIX; onde o assassinato de mulheres graça impunemente[4] e onde os indígenas são expulsos de suas terras sem mais nem menos[5] . Nada disso, entretanto, ganha destaque na mídia brasileira. Ao contrário, televisões e jornais se tornam histéricos falando mal dos governos da Bolívia e da Venezuela. Exatamente os países onde seus dirigentes procuram colocar um freio na ganância "Em [Brasil], [mas] [a] [mídia] [brasileira] [...] [...] [...

algo outro, ou uma 'realidade' outra, produzida exclusivamente por meios tecnológicos. Como se trata da produção de uma 'realidade', trata-se de um ato de criação, que outrora
as religiões atribuíam ao divino e a fi losofi a atribuía à natureza. Os meios de informação e comunicação julgam ter tomado o lugar dos deuses e da natureza e por isso são onipotentes – ou melhor, acreditam-se onipotentes. Penso que a mídia absorve esse aspecto metafísico das novas tecnologias, o transforma em ideologia e se coloca a si mesma como poder criador de realidade: o mundo é o que está na tela da televisão, do computador ou do celular. A 'crise aérea' a partir da encenação espetacularizada da tragédia do acidente do avião da TAM é um caso exemplar de criação de 'realidade'. Mas essa onipotência da mídia tem sido contestada socialmente, politicamente e artisticamente: o que se passa hoje no Iraque, a revolta dos jovens franceses de origem africana e oriental, o fracasso do golpe contra Chaves, na Venezuela, a 'crise do mensalão' e a 'crise aérea', no Brasil,
um livro como 'O apanhador de pipas' [caçador] ou um fi lme como 'Filhos da Esperança' são bons exemplos de manifestação dessa impotência midiática, já tratada na pedagogia de Paulo Freire desde o fi nal dos anos 50, problemas esses provocados pelo processo de industrialização e o deslocamento de populações do campo para a cidade. A expropriação e a fragmentação do saber na fábrica, e desta, para a sociedade como um todo, só poderiam ser enfrentados por uma educação problematizadora, desveladora da realidade, dialógica. Muito mais o é agora, neste mundo guiado pelo fetiche da mercadoria e a espetacularização da vida, produzida pela mídia. Aqui reside as contribuições de Paulo Freire - para este mundo de fábulas - como dizia Milton Santos.

Felizmente, como atesta Chauí, o domínio da informação (ou deformação) midiática não é absoluto. E é exatamente nesta brecha que a pedagogia freireana pode se constituir numa ferramenta a serviço da humanização, da denúncia de um modo de vida que produz barbárie e o anúncio de um modo de vida que, podendo ser construído coletivamente, produz felicidade, solidariedade e amor.

Ana Inês Souza
Coordenação Pedagógica CEFURIA
Curitiba, agosto de 2007

[6] Marilena Chauí. **Ainvençãoda crise.** Entrevista à Beto, CMI, 30/07/2007. www.midiaindependente.org/eo/blue/2007/07/389288.shtml.

Apresentação

Se vivêssemos num país justo, solidário e democrático, portanto, sem desigualdades sociais, haveríamos de ter dois tipos de educação? Uma escola formal, ofi cial, transmissora dos conhecimentos científi cos e outra informal, popular, fundada no diálogo, na problematização, no desvelamento da realidade?

Sabendo que a origem histórica da escola, na antiguidade clássica, era o lugar do "ócio" – aprendizado das artes do mando – para os fi lhos da classe dominante e que, no sistema capitalista se fez para ser formadora de mão-de-obra, a escola poderia se constituir no espaço de compreensão da vida, do funcionamento da sociedade e da apreensão e troca de todos os saberes práticos e teóricos necessários a uma vida humana digna?

O que seria a universidade brasileira, na perspectiva de um projeto popular de nação? Para que interesses, objetivos, fi nalidades, seriam formados médicos, engenheiros, advogados, sociólogos, historiadores, químicos, biólogos?

Como se estabeleceria a relação entre educação e trabalho ou entre trabalho e formação humana, numa sociedade onde a exploração, a opressão e todas as formas de discriminação tivessem sido banidas?

Imagine o que o desenvolvimento científi co, resultante de uma relação entre a educação e o trabalho, entendida como práxis social; entre o ensino, a pesquisa e a extensão seria capaz de proporcionar à população de um país justo e solidário!

O que esta população, cujas necessidades básicas seriam supridas em poucas horas de trabalho, haveria de fazer com o seu tempo livre? Quanta criação artística e cultural, novas descobertas científi cas nos diferentes campos de conhecimento, valores, desenvolvimento de relações humanas, poesia, jardins, amizades sinceras, cuidado com as pessoas e com o mundo, poderiam resultar desse tempo livre!

Precisamos pensar sobre isto. Precisamos reaprender a anunciar o nosso sonho humanizador, enquanto denunciamos um presente desumanizador. Mais que isto, precisamos construir dia-a-dia o nosso sonho coletivo, porque ele está inscrito como possibilidade histórica. Não está remetido ao transcendental.

A revolução não se faz num momento – nem por mágica, nem por decreto, nem por sublevação –, a revolução se constrói cotidianamente, em todos os espaços e tempos, onde valores de solidariedade possam ser cultivados. Onde a competição, o individualismo, o egoísmo, o autoritarismo e tudo que destrói a possibilidade de vida, possam ser combatidos. A revolução não é a tomada de poder. É a transformação radical das pessoas e das estruturas e, por isso, é permanente, não se esgota num instante histórico.

A educação, como pratica social, pode manter e ajudar a fortalecer as estruturas injustas, mas também pode, desde já, ter uma fi nalidade humanizadora, dentro e fora da

escola. Muitas administrações populares ousaram trazer para o sistema ofi cial de ensino, as práticas educativas que têm sido historicamente classifi cadas como informais e politizadoras. E, Paulo Freire, deu uma importante contribuição a isto. Sua obra é extensa e está disponível para todos e todas que querem fazer da educação, uma prática social transformadora da realidade e, portanto, revolucionária.

Este livro, que ora apresentamos ao público – militantes políticos, educadores populares, professores, estudantes, agentes pastorais, trabalhadores sociais – mostra, em cinco módulos de oito horas cada, como é possível construir uma prática pedagógica dialógica, sem deixar de lado os conhecimentos científi cos. Ao contrário, mostra como é possível, através do diálogo, superar os limites de um conhecimento de experiência feito e de um conhecimento abstrato, acadêmico, para encontrarem-se – educador e educando, liderança e base, dirigente e povo – na apreensão e construção de um conhecimento científi co vivo, concreto, pleno de sentido.

O professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva, levando Paulo Freire para a academia provou, através de sua tese de doutorado, que o ponto de partida do currículo escolar, pode sim ser a realidade concreta, onde os educandos e comunidade estão inseridos. Ora, se a realidade concreta pode ser o ponto de partida para a produção do conhecimento escolar, tanto mais ela deve sê-lo para a prática pedagógica dos Movimentos Sociais. Coisa que, infelizmente, ocorre com muita clareza nos discursos, mas que se esvazia de prática. E não porque os militantes dos movimentos sociais sejam ruins, mas porque não compreendem o que Paulo Freire entende por realidade concreta.

"Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade"[7] .

Gouvêa, propondo refl exões a partir da leitura de fragmentos de textos de Paulo Freire e outros autores, exercícios práticos na elaboração de programas a serem discutidos em sala de aula ou nos Movimentos Sociais, em comunidades e grupos de base, nos oferece neste livro, uma verdadeira "ofi cina" da pedagogia freireana ou de metodologia de trabalho de base. A Ofi cina é organizada/dirigida à educadores populares, a fi m de prepararem-se para o trabalho com comunidades e grupos específi cos. Cada um dos módulos se desdobram em três momentos fundamentais: a problematização inicial (que permite expor e avaliar as práticas pedagógicas tradicionalmente desenvolvidas); o aprofundamento

[7] FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participantes.** 8ª ed. São Paulo : Brasiliense, 2001, p. 35.

téorico (estudo e refl exão das práticas desenvolvidas à luz da teoria freireana e outras de natureza emancipadora); o planejamento de ações (o que e como fazer o trabalho com comunidades e grupos).

Às vezes, tentando mostrar o movimento resultante das relações entre conhecimento popular e conhecimento acadêmico, entre contexto e texto, entre realidade objetiva e sua explicação subjetiva, o autor elabora e apresenta gráfi cos que, num plano físico, não conseguem dizer da riqueza e possibilidades que a educação dialógica encerra. Mas, com disciplina na leitura e organização do pensamento, o leitor vai, aos poucos, descobrindo e apreendendo a trama pedagógica que transforma educador e educando em sujeitos do processo educativo. Dotados de saberes diferentes, porém não inferiores ou superiores uns em relação aos outros.

Se o ponto de partida da educação libertadora, fundada no diálogo, é a realidade concreta e esta, nas palavras de Paulo Freire, são os dados objetivos, mais a compreensão que os sujeitos têm dela, é preciso ouvir esses sujeitos. É preciso "organizar a escuta" das populações inseridas na realidade a ser transformada. A escuta, nos trará as

"falas signifi cativas" da população, explicitando suas contradições e, portanto, os "temas geradores" de diálogo. Assim, se não houver escuta, não haverá diálogo e nossa ação se dará *sobre* ou *para* e não *com* ela. Conseqüentemente não haverá libertação, nem transformação, mas dominação.

"É preciso, porém, deixar claro que, no domínio das estruturas sócio-econômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade.

[...]

É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engagem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. [...] no domínio das estruturas sócio-econômicas, a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a idéia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo.

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quão indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica"[8].

Este livro, apresentado agora em segunda edição, se propõe contribuir com a prática político-pedagógica de todos e todas que acreditam, junto com Paulo Freire, que se a

[8] FREIRE, Paulo. **Pedagogiadaesperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 6ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1999, p. 32.

educação sozinha não muda o mundo, tão pouco sem ela o mundo muda. Fundamentalmente, tal contribuição é destinada a educadores e educadoras populares, que têm buscado desenvolver um trabalho de base, com comunidades excluídas de qualquer forma de organização ou direito social, buscando tirá-las do isolamento em que se encontram nas ocupações irregulares e bairros pobres da periferia das cidades, sujeitas a todo tipo de exploração e, reconstruindo sua auto-estima, dar o primeiro passo para sua libertação.
O livro está organizado de forma a trazer no início, um texto introdutório sobre a pedagogia freireana e a práxis da educação popular. A seguir, apresenta na forma de quadros, uma síntese da ofi cina como um todo, organizada em cinco momentos fundamentais que se desdobram em outros, com propostas de atividades, leituras e refl exões. Nesta segunda edição, incluímos as sínteses das atividades de campo de todas as ofi cinas realizadas desde a publicação da primeira edição e um texto da professora Guadalupe.
Por fi m, umas considerações fi nais a respeito do uso prático deste material.
Registramos, fi nalmente, um agradecimento ao professor Gouvêa pela generosidade e compromisso social demonstrados não apenas pela autorização desta publicação, mas também por sua disponibilidade em compartilhar conosco seus achados teórico-práticos, prestando, a título de militância, assessorias em vários momentos em que foi chamado pelo Centro de Formação Milton Santos - Lorenzo Millani ou pelo CEFURIA. Bem como, agradecemos a professora Maria de Guadalupe Menezes pela disponibilidade e dedicação demonstradas.



A perspectiva freireana de formação na práxis da educação popular crítica[9]

Antonio Fernando Gouvêa da Silva[10]

Dentre os fazeres de uma Educação Popular, destaca-se o momento participativo de planejar e organizar as atividades práticas de formação comunitária, pois é aí que os interesses e as intencionalidades políticas tornam-se coletivamente conscientes e explícitas, evidenciando os critérios adotados para a seleção de conhecimentos sistematizados e metodologias que promoverão o percurso que se pretende implementar no processo de construção / apreensão / intervenção na realidade concreta. Trata-se de uma proposta de formação permanente que visa desencadear junto à comunidade um posicionamento crítico-prático em relação às necessidades e às contradições por ela vivenciadas e os encaminhamentos concretos para a conquista da autonomia.

Concebe-se, assim, a Educação Popular como o conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica, num primeiro momento, se inter-relacionam nas diferentes instâncias do espaço / tempo comunitário, assumindo, gradativamente, uma intervenção pedagógica emancipatória na prática sociocultural e econômica vivenciada. Parte-se, portanto, do confl ito para chegar a uma atuação social signifi cativa e contextualizada.

É nessa perspectiva da Educação Popular que se inscreve a formação comunitária freireana, via tema gerador. A proposta procura romper a dissociação entre conhecimento científi co e cidadania, observada na tradição sociocultural dominante, do colonizador, considerando conhecimento, tanto a realidade local - refl exo de um contexto sócio-histórico, concretamente construído por sujeitos reais -, quanto o processo de produção da cultura acadêmica, proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científi co, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local[11].

O planejamento das ações transformadoras da realidade desumana apresenta-se como um desafi o para a comunidade comprometida com a construção de uma prática sociocultural crítica, já que é justamente o momento de romper com as tradições autoritariamente preestabelecidos e assumir-se como comunidade construtora de conhecimentos, ou seja, como sujeito coletivo

[9] Texto publicado na revista do Seminário Nacional de Educação da SMED, Caxias do Sul / RS, abril, 2000.

[10] Doutor em Educação (PUC/SP), assessora municípios em movimentos de reorientação curricular e entidades de apoio aos Movimentos Sociais, na área de Educação Popular.

[11] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 6ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1999, p. 32.

que, criticamente, supera os obstáculos ideológicos da tradição sociocultural do colonizador, predispondo-se à análise da realidade imediata em que a comunidade se insere, participando ativamente, tomando decisões e arquitetando os fazeres transformadores a partir de diretrizes gerais que norteiam um movimento social popular crítico em uma concepção educacional libertadora: a tomada de consciência das implicações políticas da prática sociocultural tradicional e a construção de um novo paradigma e sua respectiva implementação crítica. Assim, a formação comunitária freireana, via tema gerador, apóia-se na dialogicidade como referência para a construção do conhecimento e como metodologia proposta para a vivência das atividades participativas da comunidade.

Para tanto, os seguintes momentos organizativos são identifi cados na implementação de sua práxis:

a) Levantamento preliminar da realidade local.

b) Escolha de situações signifi cativas.

c) Caracterização e contextualização de temas/contratemas geradores sistematizados em uma rede de relações temáticas.

d) Elaboração de questões geradoras.

e) Construção de planejamentos para a intervenção na realidade.

f) Preparação das atividades comunitárias participativas[12].

O levantamento preliminar da realidade local, pesquisa-ação participante, busca partir de dados coletados na comunidade (estatísticos, socioculturais, econômicos, políticos e lingüísticos), que são organizados para que as situações consideradas signifi cativas sejam selecionadas, no sentido de:

- Evidenciar diferentes visões e percepções dos diversos segmentos da comunidade.
- Inter-relacionar dados e informações que permitam confi gurar a realidade estudada.
- Analisar coletivamente e contextualizar na sociedade os fenômenos locais.
- Explicitar contradições que, em princípio, podem estar ocultas para a maioria da comunidade.
- Possibilitar a análise a partir das contribuições do conhecimento sistematizado, gerando conteúdos que proponham uma superação da visão anterior, a construção de concepções críticas sobre o real.

A seguir, a retirada dos temas geradores – e, conseqüentemente, dos respectivos contrapontos aos temas geradores, os contratemas - se dá a partir da discussão das possíveis situações e falas signifi cativas, considerando:

- o limite explicativo que a comunidade possui para tais situações;
- a compreensão que os animadores (educadores populares) possuem da proble-

[12] A caracterização desses momentos de construção pode ser encontrada em Paulo Freire, 1988. Delizoicov, 1991, que reconhece cinco momentos nesse processo.

mática local;

• a análise e as relações que os educadores populares estabelecem nas diferentes áreas do conhecimento, consubstanciando temas/contratemas e contexto sociocultural e econômico amplo.

A elaboração das questões geradoras tem por objetivo nortear o trabalho dos educadores populares na organização dos conhecimentos a serem abordados na formação da comunidade. Essa construção expressa o início de uma ação educativa que estará em constante revisão. Pressupõe diálogo tanto em relação à escolha do objeto de estudo, quanto no processo de construção do conhecimento efetivado na prática cotidiana da educação popular crítica. A questão geradora orienta e dinamiza esse diálogo constante.

É importante salientar que esse processo, por ser dinâmico e depender do grupo de educadores comunitários envolvidos, acaba ganhando características próprias e organizações específi cas em cada movimento social. Os pressupostos comuns são:

• a realidade local como ponto de partida;

• o trabalho coletivo de participação e análise no processo de redução temática (Freire, 1988), buscando uma compreensão contextualizada e crítica da organização sociocultural e de possíveis ações na transformação da realidade imediata;

• a organização metodológica do diálogo na ação participativa da comunidade.

Visando uma apreensão crítica e efetiva do conhecimento cientifi camente sistematizado, educadores populares e especialistas das diferentes áreas do conhecimento participam de discussões, buscando articular referenciais e conceitos supradisciplinares[13]. A concepção crítica e dialética da construção científi ca, sua historicidade, sua não-neutralidade, bem como seus limites, correspondem à base comum de análise para as diferentes áreas do conhecimento.

Outro aspecto que demanda sistematização é a dialogicidade em todo o processo, desde a elaboração e organização do planejamento das ações, até a preparação das atividades de participação comunitária. Três momentos são referências para o fazer-educacional popular crítico:

• Estudo da Realidade ou Problematização Inicial - em que se analisa uma situação signifi cativa da realidade local, problematizando-a e questionando os modelos explicativos propostos pela comunidade e alunos (codifi cação / descodifi cação de contradições).

• Organização do Conhecimento (OC) ou Aprofundamento Teórico (AT) - em que os conhecimentos sistematizados selecionados são confrontados com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas.

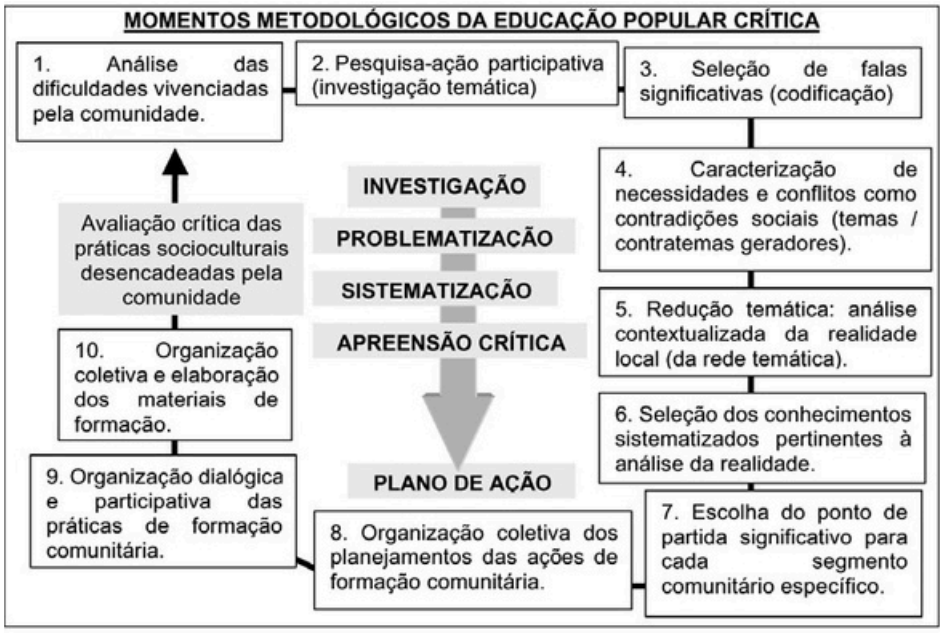
• Aplicação do Conhecimento (AC) ou Plano de Ação (PA) - em que o conhecimento

[13] Prefeitura Municipal de São Paulo. Secrecretaria Municipal de Educação. Cadernos de Visão de Área: Ciências, São Paulo, l992, e Angotti, 1991.

anteriormente construído e apreendido é utilizado para “reler” e reinterpretar a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que apontarão novas problematizações, retroalimen tando o processo.[14]

Tais momentos não podem ser compreendidos como estanques e dissociados, mas como referências na articulação e organização do diálogo entre conhecimentos na práxis da educação popular emancipatória.

Utilizam-se como critérios a realidade local contextualizada pelo processo de redução temática, a concepção crítica do conhecimento cientifi camente sistematizado e a dialogicidade para o desenvolvimento do processo de problematização do real, construção-apreensão do conhecimento pertinente e intervenção transformadora. Não se trata, portanto, de uma concepção de educação popular que privilegia apenas um desses momentos do processo de formação, ou de uma visão que se restringe a abordagens “culturalistas”, trata-se da busca constante, coletiva e histórica, de sistematizações para a construção de uma participação sociocultural crítica, em que o diálogo entre saberes se estabelece em movimentos sucessivos de avaliação, superação e reconstrução. Aposta-se na autonomia comunitária, enquanto gestão dos seus próprios destinos, não autosufi ciência, na socialização do conhecimento e na capacidade dos educadores populares construírem o próprio planejamento participativo das ações, negando a ingerência de representantes assistencialistas da elite intelectual ou econômica que defendem uma homogeneidade irreal e injusta, fazendo da prática sociocultural popular uma mera reprodução das tradições culturais ideologicamente concebidas e implementadas por essas elites dominantes para perpetuar a desinformação e a desigualdade social. O quadro a seguir procura sintetizar os momentos dessa proposta de formação comunitária.



[14] Ver Delizoicov, 1991.

Sujeitos, contextos e processos na tessitura da prática da educação popular crítica

Propostas educacionais fundamentadas em diálogos problematizadores desencadeiam processos analíticos que exigem sucessivas contextualizações da realidade local, demandando tanto a construção de totalizações que respondam aos porquês das condições socioculturais e econômicas vivenciadas, quanto o resgate crítico e seletivo de *corpus* teóricos da ciência que possibilitam o aprofundamento das análises realizadas. Assim, é necessária uma decomposição pertinente do conhecimento implicado na "reconstrução articulada" da temática em análise. Procura-se, assim, colocar o acervo de conhecimentos sistematizados das áreas à disposição dos sujeitos, e não estes subordinados a conhecimentos preestabelecidos e idealizados por especialistas socioculturais orgânicos aos interesses das elites econômicas. É nesse sentido que se enfatiza a necessidade de selecionar conhecimentos requeridos pela problematização em curso e de priorizar não apenas produtos de empacotamento científico, mas seus processos de construção.

O processo de educação popular crítica demanda registrar concepções e sistematizar discussões em seus diferentes momentos de análise da realidade problematizada. Tais discussões e análises necessitam de uma representação que, de forma sintética e concreta, apresente o conhecimento relacional apreendido em construção. Essa representação é feita pela rede temática, que procura explicitar, de forma relacional, o diálogo entre as diferentes concepções dos sujeitos envolvidos na construção da prática educativa popular como prática social, caracterizando-se como um processo que busca compreender historicamente as imbricações entre as práticas socioculturais e econômicas observadas em uma realidade concreta, a partir de uma análise balizada por sucessivas totalizações. Sem esse registro, a construção e planejamento das atividades de formação da comunidade corre o risco de se tornar bancária e pragmática, distanciando o processo de discussão vivido da realidade que foi a referência inicial, dissociando e descontextua- lizando realidade e conhecimento, processo e produto, sujeito do conhecimento e prática participativa comunitária.

O conhecimento pertinente que justifi ca a trama de concepções e análises representada na rede temática, orienta o desvelamento dos confl itos como contradições sociais que transitam nas micro e macro relações da organização sociocultural e econômica da realidade. Como salienta Apple, 1982, a unicidade da abordagem desses diferentes aspectos na prática educativa popular deve se dar sem a preocupação de estabelecer fronteiras entre tais aspectos. A rede temática, portanto, assume o papel pedagógico de sistematizar a denúncia das relações de poder e de interesses hegemônicos escamoteados

pela ideologia arraigada nas práticas socioculturais tradicionais. Nesse sentido, a rede pauta-se por uma proposta de análise dialética da realidade, em que se procura teorizar sobre a gênese de muitos confl itos nas práticas socioculturais iníquas.

A teoria vai sendo delineada com a construção e o detalhamento das relações presentes na rede, preconizando uma crítica imanente do real, concebido este como objeto sociocultural analisado dialeticamente em suas possibilidades concretas, em que *o* "espírito crítico da teoria" está comprometido com sua função "desmascaradora" e de reconstrução teórica.

Para Freire, 1980, a conscientização não está baseada na cisão entre consciência e mundo, mas na relação entre ambos, no ato de "tomar posse da realidade", em "desmitolo- gizá-la". No processo de redução temática – "cisão dos temas em partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo" (Freire, 1988) – há um processo sucessivo de distanciamento / aproximação das contradições em que os indivíduos estão envolvidos. Na análise da malha sociocultural representada na rede temática procura-se evidenciar

as identidades e o processo de produção dos confl itos socioculturais e econômicos como contradições históricas concretas (Lefebvre, 1995).

Mas, como trabalhar a realidade vivida e analisada em conhecimentos sistematizados capazes de subsidiar práticas críticas da Educação Popular?

Para Kosik, 1995, a realidade só pode ser compreendida como um todo concreto, estruturado, dialético, no qual aspectos podem ser racionalmente compreendidos e transformados. O conhecimento construído deve ser uma conseqüência da análise da realidade e não a recepção passiva de teorias genéricas "aprioristicamente" selecionadas por especialistas. Assim, resgatar a importância de estabelecer critérios críticos para a seleção dos objetos de estudo e dos respectivos conhecimentos demandados para apreensão concreta do real são exigências para qualquer prática de educação popular efetivamente comprometida com a humanização. Tais conhecimentos devem propiciar uma superação nas visões de mundo, ou seja, na passagem da cultura ingênua à crítica. É no processo coletivo de teorização que a realidade se desvela em sua concretude.

Outra questão a ser considerada é a difi culdade em garantir o processo dialógico que norteia as discussões coletivas no planejamento e preparação das atividades de formação comunitária. Sem instituir o diálogo como referência metodológica, estaríamos incorrendo na mesma contradição dos projetos assistencialistas centralizados, que propõem aproximações superfi ciais e justapostosições genéricas entre saberes, sem buscar convergência e integração orgânicas entre os conhecimentos na análise de uma realidade idealizada e distante da prática comunitária concreta.

As redes temáticas atuam, portanto, como referenciais educacionais em movimento,

para o processo constante de análise, realizado pela comunidade sobre sua realidade. Construídas coletivamente, são utilizadas no sentido de:

• facilitar a seleção de objetos de estudo contextualizados na realidade local e na macro organização social, estabelecendo totalizações, sempre parciais, que permitam relacionar falas e concepções da comunidade às dos educadores populares, aspectos da realidade local a elementos da infra-estrutura social mais ampla, a realidade próxima à distante, explicitando confl itos culturais, tensões entre conhecimentos e contradições sociais;

• favorecer o diálogo e a negociação entre educadores populares e especialistas de diferentes áreas para asseverar a pertinência dos recortes dos conhecimentos específi cos e do contexto sociocultural analisado;

• nortear o caminho político-educacional a ser percorrido, procurando prever diferentes graus de abstração nos diversos momentos de análise do real, considerando tanto os limites explicativos da comunidade quanto seus avanços nas análises desveladoras da realidade local, vislumbrando as possíveis ações transformadoras;

• ser um referencial na perspectiva da construção do conhecimento (epistemológica) e um diagnóstico no enfoque político-educacional durante todo o processo de formação da comunidade;

• balizar as alterações do planejamento inicial que se fi zerem necessárias durante a formação e implementação dos planos de ação;

• convergir e propiciar a interação entre conhecimentos a partir da demanda analítica dos objetos, ou seja, limitar distanciamentos que artifi cializam a visão específi ca e unilateral das temáticas e de situações signifi cativas locais imposta pela fragmentação das áreas de conhecimento e, por outro lado, explicitar a necessidade de composições epistemológicas, relacionais e históricas entre essas áreas para a análise interpretativa da realidade local e de suas contradições sociais;

• contextualizar o processo de produção do conhecimento humano na estrutura sócio-histórica, estabelecendo relações entre práticas socioculturais e modelos sócio-econômicos.

Podemos encontrar referências às redes de relações na construção de práticas educacionais críticas em vários autores. Freire (1988) propõe que, no processo de investigação temática, organizemos os temas a serem abordados em círculos concêntricos, que partam do mais geral ao mais particular, das temáticas universais para situações-limites locais. Partindo da mesma perspectiva educacional freireana, Pernambuco (1993) ao relatar a experiência de construção curricular na escola pública de São Paulo (1989-92), relata a utilização de tabelas de dupla entrada, de redes de situações signifi cativas e esquemas gráfi cos como instrumentos que busquem balizar a compreensão da realidade em seus

múltiplos aspectos para organizar programações. Para Faundez (1993), o processo educativo deve responder a uma *trama socio-natural complexa* e superar as contradições que se estabelecem entre determinações espaço-temporais. A perspectiva de uma prática pedagógica que não seja fragmentada, mas que conceba a educação como totalidade social também é proposta por Rodrigues (1987). Apontando como fundamental o processo e não o produto, Severino (1995) resgata o sentido pleno do conhecimento em que o sa- ber se compromete em desvelar nexos lógicos do real e esteja inserido no tecido cultural amplo. Em Vygotsky (apud Oliveira, 1995), observamos que o contexto sócio-histórico é fundamental para a interação desenvolvimento-aprendizagem, destacando a importância do meio social e da linguagem nesse desenvolvimento. Portanto, podemos concluir que os autores, embora, tenham diferentes interesses e perspectivas, aludem à necessidade da prática educacional estabelecer relações entre realidades e conhecimentos, parame- trizados pelo contexto sócio-histórico, referência fundamental para tais relações.

Cabe ainda destacar que tais relações são parâmetros educacionais que não podem ser consideradas de forma isolada e estanques, mas sim dentro de uma concepção ampla de projeto político-educacional, comprometido com a Educação Popular e com a construção de uma cidadania crítica que se proponha a atuar na transformação social. Sua utilização de forma linear, mecanicista e cartesiana descaracterizaria tais objetivos político-educacionais. Por outro lado, sendo uma referência dinâmica e dialética, com a exclusiva pretensão de auxiliar o processo coletivo de construção de programas populares

de formação, apresenta-se como elemento facilitador da produção de material refl exivo de apoio educacional e não como uma exigência restritiva da ação política comunitária.

O processo de redução temática a partir da rede: a análise relacional da realidade local orientando as práticas comunitárias

O principal objetivo da redução temática (Freire, 1988) é estabelecer um diálogo entre cidadãos detentores de diferentes conhecimentos sobre uma mesma vivência, ou seja, transformar a rede de relações que o grupo produziu, a partir da leitura crítica da realidade local, organizando, metodologicamente, o diálogo na ação comunitária. Para construir essa organização metodológica realiza-se, inicialmente, uma análise das relações percebidas nas falas signifi cativas da comunidade presentes na pesquisa qualitativa realizada. Tais relações e o tema gerador selecionado são sistematicamente representados na base de uma rede. Procura-se privilegiar falas que sintetizam as concepções de mundo, contradições sociais explicitadas e limites explicativos dessas visões.

Partindo dessa rede, são construídas novas relações entre os elementos da organização

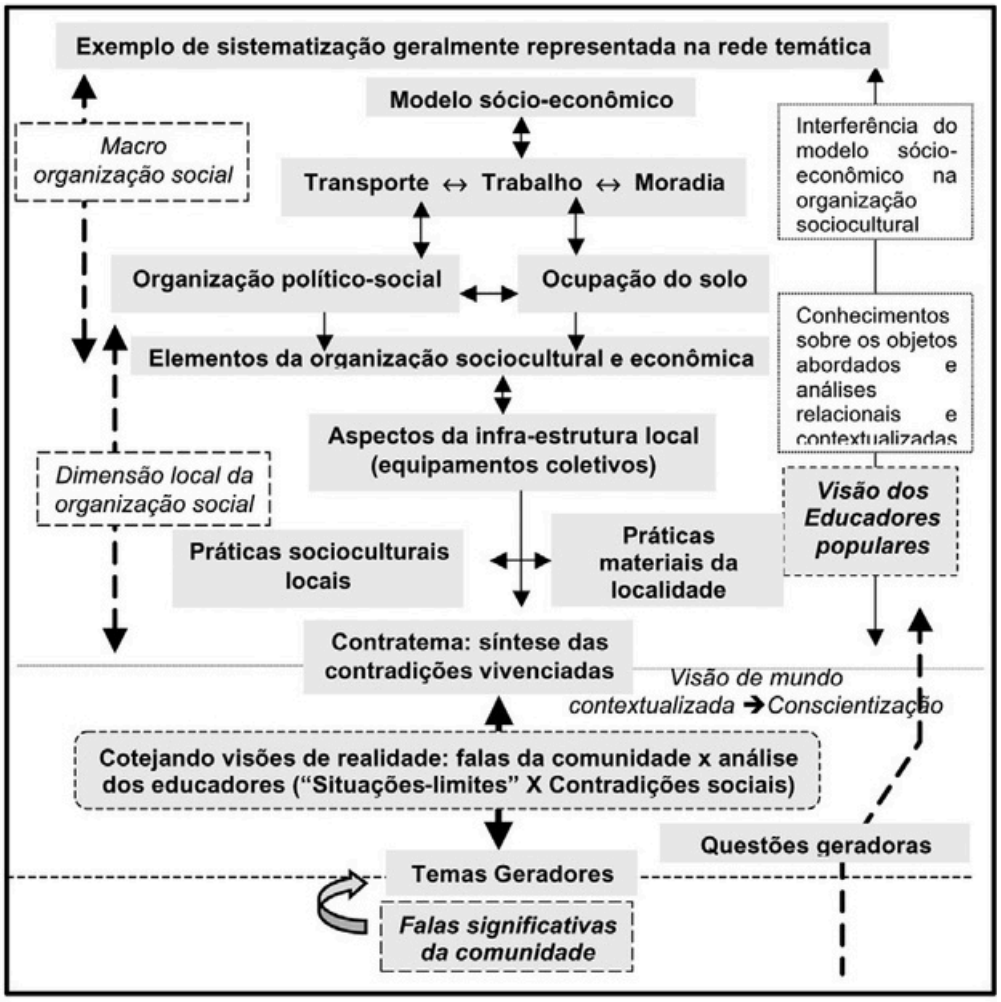
social que os educadores populares envolvidos no projeto qualifi cam como as mais consis-
tentes para analisar os problemas locais. Parte-se da representação da micro para a macro organização sociocultural e econômica, buscando-se as relações e os nexos entre ambas. Equipamentos coletivos relacionados com a temática a ser trabalhada devem ganhar destaque na representação da infra-estrutura local. Os aspectos históricos, econômicos e culturais da organização social, e as transformações espaço/temporais da sociedade local, devem ser contemplados na análise crítica da realidade local e na sistematização da organização social mais ampla.

Na representação, a análise das diferenças de concepções dos educadores populares em relação às falas da comunidade com a explicitação de um "contratema", uma síntese do contraponto analítico que se opõe ao tema gerador. Se o tema pode ser considerado o ponto de partida para a prática educacional, o "contratema" seria a referência orientadora da síntese analítica, desveladora da realidade local, que direciona a organização da prática educativa popular.

Portanto, para facilitar a comparação entre as duas concepções a respeito do real vivenciado pela comunidade, organizamos as redes de relações - representações sistema- tizadas das visões de mundo da comunidade e dos educadores - numa só, a rede temática, que procura enfatizar as diferenças entre as duas análises. Assim, são representadas, lado a lado, as duas leituras coletivas de realidade (Silva, 1996): geralmente, na região central da rede temática estão temas, contratemas, equipamentos coletivos locais e os elementos da organização sociocultural e econômica a eles relacionados. Esse processo nos permite avaliar quais são os objetivos político-educacionais - respostas às questões geradoras - que se pretendem, e que recortes do conhecimento deverão ser feitos, ou seja, quais tópicos do conhecimento precisam ser abordados para construir uma nova visão sobre o tema e, por conseguinte, sobre a problemática local. É essa busca dos "por quês" das relações propostas pelo próprio grupo de educadores que permitirá uma explicitação dos conhe cimentos que estavam implícitos na construção da rede temática, apontando, portanto, para a seleção e ordenamento dos conhecimentos pertinentes àquela temática. Esses conhecimentos, que diferenciam o senso comum do pensamento sistematizado, estão mais próximos dos conhecimentos utilizados na análise das relações do que nas informações sobre os objetos de estudo (falas signifi cativas e temas geradores).

Esse processo de discussões, análises e sínteses, registrado com a construção da rede temática, é uma tentativa de totalização histórica dos fenômenos sociais, econômicos e culturais que ocorrem no espaço-tempo local. Mais do que um simples registro do processo, a rede temática é um distanciamento crítico e uma "releitura" coletiva da realidade em que a comunidade está inserida, e passa a ser um referencial educacional indispensável

para a construção de qualquer prática popular-crítica de formação comunitária. Portanto, nesse processo de redução temática, sistematizado na rede, a perspectiva é o planejamento de atividades que possibilitem orientar de forma orgânica um plano de ações para a construção da prática da Educação Popular ao relacionar e contextualizar concepções da realidade estudada e os processos / produtos dos conhecimentos



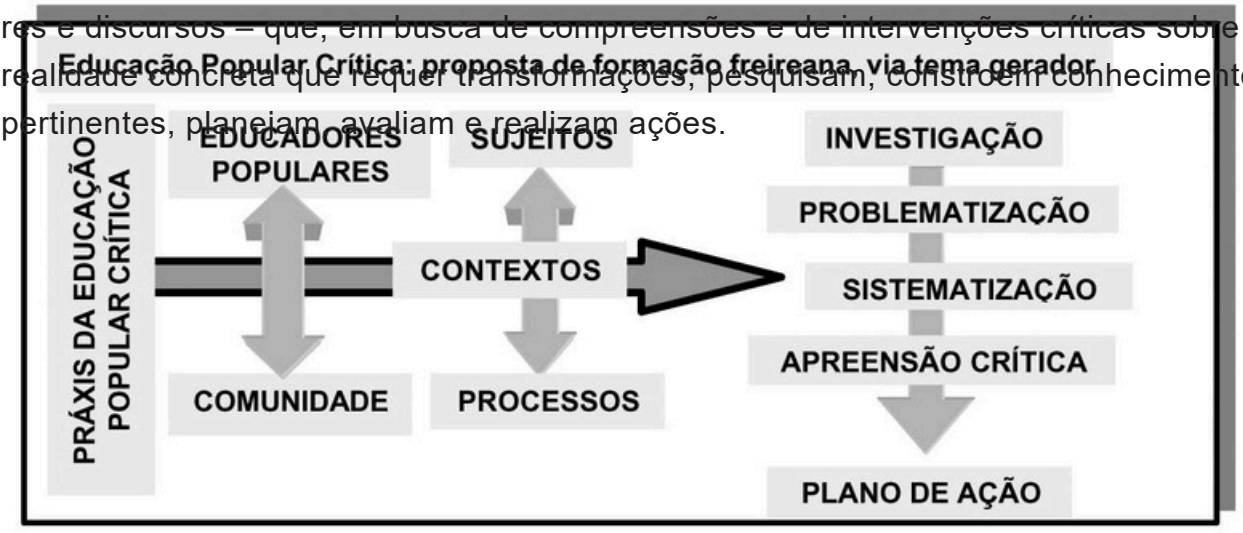
Obs: *O esquema acima deve ser lido de baixo para cima. Das questões locais explicadas pelos moradores (falas signifi cativas) e suas associações nos níveis micro e macro-estruturais (topo do esquema)*

abordados. Esse fazer pedagógico procura explicitar como os aspectos sócio-históricos e culturais parametrizam a seleção dos tópicos do conhecimento universal pertinentes às situações-limite (falas signifi cativas, temas/contratemas geradores) apontadas pela comunidade durante o processo de investigação temática.

A organização coletiva e crítica do processo de formação popular, comprometido com a criação de uma nova ordem sóciocultural e econômica democrática, precisa estar fundamentada em uma racionalidade emancipatória que, ao desvelar os interesses

da razão pragmática, humaniza na desconstrução / reconstrução problematizadora das práticas socioculturais vivenciadas. Assim, na formação popular concebida como práxis, o conhecimento é signifi cativo porque está a serviço do processo histórico de humanização (Freire 1980), apreendido e pautado pela racionalidade crítica, não sendo concebido como um produto sociocultural naturalizado, carecendo da interpretação e reconstrução emancipatória dos envolvidos, pois produtos e processos, conhecimentos e sujeitos são indissociáveis.

Nessa perspectiva, a formação popular passa a ser concebida como as práticas socioculturais coletivamente construídas pelos sujeitos sócio-históricos inseridos em um determinado contexto concreto de realidade: fazem opções, planejam, organizam e desencadeiam fazeres, sempre comprometidos com uma determinada concepção de sociedade e de mundo. Coerentemente, o processo de construção do conhecimento decorrente dessa forma dialética de conceber a prática de formação, deve se basear na interação dialógica entre os diferentes sujeitos envolvidos – mediados pelos seus saberes e discursos – que, em busca de compreensões e de intervenções críticas sobre uma realidade concreta que requer transformações, pesquisam, constroem conhecimentos pertinentes, planejam, avaliam e realizam ações.



Esse compromisso educacional com o desenvolvimento de uma consciência crítica, participativa – os sujeitos históricos são agentes efetivos do processo de transformação e reconstrução das práticas educativas e socioculturais –, fi lia essa proposta pedagógica à Educação Popular, cujos fundamentos, pressupostos e princípios metodológicos encontram-se descritos por Borda (1981).

Portanto, nessa dinâmica de reorientação da prática educativa popular como processo de formação permanente tanto dos educadores populares quanto da comunidade, o

objetivo de construir coletivamente ações humanizadoras, a partir da proposta freireana, via temas geradores, é o de transformar um espaço / tempo social em uma comunidade pedagógica, unidade educacional popular crítica que refl ete sua diversidade sociocultural.

É conceber a prática educativa popular como uma totalidade praxiológica, uma prática social e histórica, interface antropológica entre distintas teias de signifi cados, detentora de uma cultura que possui especifi cidades, substanciadas em uma epistemologia social constituída de momentos – de continuidades e de superações –, intencional e comprometida com determinadas visões de homem e de mundo, e com diferentes interesses sociais, econômicos, étnicos e de gênero, tradicionalmente comprometidos com a hegemonia e com a ideologia de classes e de grupos detentores do poder e, por conseguinte, passível de mudanças a partir da análise de seus confl itos e contradições e da ação de seus sujeitos históricos. Trata-se de uma formação político-pedagógica em processo – ou uma meta-formação educacional –, a partir da prática de refl etir e autocriticar um fazer em permanente construção e reconstrução.

Permanente é fundamental que os educadores atuem de forma crítica na organização do espaço comunitário de formação, pois, como destaca Freire (1998, p. 106),

"(...) na formação permanente da educadora, é indispensável a refl exão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre a nossa maneira de agir, sobre nossos valores".

Assim, esse processo de formação, embora seja muitas vezes dependente de distanciamentos provocados por animadores comunitários e especialistas externos, é um movimento eminentemente endógeno, pois parte de um plano de ação signifi cativo para um determinado coletivo de educadores populares, procurando resgatar sua capacidade crítica e teórica quando analisam as contradições recorrentes no tempo / espaço social, possibilitando a reorganização de seus fazeres a partir da construção da teoria que a prática, carente de novos signifi cados e ordenamentos, demandou. Ao mesmo tempo, essa formação deve estar atenta em desenvolver a autoconsciência da comunidade sobre seus saberes, possibilitando a humanização das práticas e das relações, consubstancian- do a autonomia coletiva. Fazer com que a comunidade reconheça seus saberes como conhecimentos é fundamental para devolver o prazer de saber fazer. Essa deve ser uma preocupação epistemológica recorrente na prática crítica da formação permanente da comunidade nos movimentos populares críticos.

Considerar a comunidade capaz de construir criticamente seu conhecimento não pode ser uma resignação conjuntural mas sim uma exigência politico-fi losófi ca quando se opta por uma educação emancipatória. Desta forma, para desencadear um processo de formação popular que devolva aos indivíduos a condição de sujeitos de sua prática, tão importante quanto a percepção das contradições da realidade vivencidada, é reconhecer

suas brechas criativas, seus avanços, suas iniciativas e invenções comprometidas com a construção da verdade democrática, mesmo considerando todos os obstáculos e limites observados na complexidade da prática sociocultural e econômica vigente.

A comunidade passa a ser concebida como unidade espaço/temporal para a formação emancipatória permanente dos envolvidos, tornando-se capaz de criar as condições organizacionais propícias para a permanente construção e reconstrução crítica das práticas socioculturais e econômicas vivenciadas. Portanto, reorganizar o processo de formação das classes populares deve também ser uma forma de recriar o espaço sociocultural comunitário, onde as práticas participativas, críticas, inovadoras e emancipatórias possam se arraigar. A vida comunitária deixa de ser um espaço de individualismos ingênuos, de opressão e alienação sociocultural, seletivo e canalizador dos sentidos e signifi cados hegemonicamente instituídos pelas elites intelectuais e econômicas, para tornar-se um espaço de construção coletiva da resistência instituidora e organizadora de práticas críticas e emancipatórias, comprometidas com uma nova ordem sociocultural e econômica, ética, popular e democrática.

Referências bibliografi cas

Angotti, J. A. P. **Fragmentos e totalidades do conhecimento científi co no ensino de Ciências**. Tese Doutor., FEUSP. S. Paulo, 1991.

Apple, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

Borda, O. F. **Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o signifi cado e o papel da ciência na participação popular**. In: Brandão, C. R. (org.). Pesquisa Participante. São Paulo, Brasiliense, 1981.

Delizoicov, D. **Tensões e transições do conhecimento**. Tese de Doutorado - IFUSP/FEUSP, São Paulo, 1991.

Faundez, A. **O poder da participação**. Questões da nossa época (18). São Paulo, Cortez, 1993.

Freire, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3 ed. São Paulo, Moraes, 1980. Freire, P. **Novos tempos, velhos problemas**. In: Serbino, R. V. et alii. Formação de professores. São Paulo, Unesp, 1998.

Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

Kosik, K. **Dialética do concreto**. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

Lefebvre, H. **Lógica formal e lógica dialética**. Rio de janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

Marx, K. & Engels, F. (1976). **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa, Moraes, 1978.

_____(1845). **A ideologia alemã.** (1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach). São Paulo, Moraes, 1984.

Oliveira, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** Ed. Scipione, 1995.

Pernambuco M. M. C. A. **Signifi cações e realidade: conhecimento.** In: Pontuschka, N. N. (org). Ousadia no diálogo. São Paulo, Loyola, 1993.

Rodrigues, N. **Da mistifi cação da escola à escola necessária**. Polêmicas do nosso tempo (24). São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1987.

Saul, A. M. **Interdisciplinaridade na rede de ensino Municipal de São Paulo / SP**. In: Serbino, R. V. et alii. **Formação de professores**. São Paulo, Unesp, 1998.

Severino, A. J. **O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar**. In: Jantsch, A. P.et al (org.). **Interdisciplinaridade: para além da fi losofi a do sujeito**. Petrópolis, Vozes, 1995.

Silva, A. F. G. da. **Política educacional e construção da cidadania**. In Silva, L. H. et alii. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Sulina, 1996.

Morrow, R. A. & Torres, C. A.. **Teoria social e educação**. Porto, Afrontamento, 1997.



ROTEIRO GERAL OFICINA DE METODOLOGIA

(40horasdetrabalhocomgruposdeeducadores)

EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE FREIRE E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

OBJETIVO GERAL: Que contribuições o pensamento de Freire pode trazer para a prática contemporânea dos Movimentos Sociais?	**Tempo para cada módulo:** 8 horas

Módulos	Conteúdos propostos	Atividades previstas	Dinâmicas
I	Contextos sociocultural e econômico e o papel da prática da pesquisa educacional na pedagogia freiriana.	Análise de alguns conceitos e categorias do pensamento de Freire que podem iluminar, pedagogicamente, as práticas dos movimentos sociais: *denúncia – transformação da realidade – participação do sujeito histórico – inserção social; transformação crítica da realidade – construção sociocultural e coletiva do sujeito histórico– inserção social e totalização do real; teoria freiriana do conhecimento / posicionamento político-epistemológico – gnosiologia; dialogicidade como práxis humanizadora (consciência ou conscientização?); ética crítica freiriana como princípio para a mobilização sociocultural participativa.*	• Trabalho em grupo em três momentos: **1º momento:** problematização inicial. **2º momento:** aprofundamento teórico. **3º momento:** propostas e planejamentos de ações. • Síntese da discussão. • Exposição: discussão dialogada, análise, material em data-show, tv e vídeo e retroprojetor. • Leitura e problematização em grupos de estudo. • Plenárias gerais.
II	Método ou metodologia freiriana na formação dos participantes dos movimentos sociais.		
III	O processo de construção do conhecimento e a transformação da realidade.		
IV	Fundamentação sociocultural da práxis dialógica: plano da consciência x conscientização.		
V	Formação como práxis ético-crítica e político-epistemológica (intencionalidade do conhecimento) para a mobilização libertadora.		

OBSERVAÇÕES GERAIS		
Participação do grupo	Fator determinante da qualidade do trabalho	Outras observações
Tempo previsto para as atividades	Negociação em relação à pertinência da temática para o grupo de estudo em função das necessidades específicas.	
Exemplos analisados	Práticas pedagógicas utilizadas como referência didática para aprofundamentos da compreensão e discussão das temáticas freireanas abordadas (trazer o material fornecido todos os dias).	
Horários de início e término	Combinar os horários a serem assumidos pelo grupo.	
Alterações do planejamento	As necessidades do grupo envolverão alterações de conteúdos e das seqüências das atividades.	
Avaliação das atividades	Avaliação constante do rendimento dos trabalhos em grupos de estudo, plenárias gerais e das atividades expositivas.	
Sugestões de místicas e atividades culturais	Propostas pelos grupos participantes para início e término dos trabalhos diários.	

O quadro anterior, apresenta os cinco módulos da ofi cina de metodologia elaborada e coordenada pelo professor Gouvêa, com apoio da professora Guadalupe, que busca exercitar e aprofundar teoricamente uma proposta de educação transformadora, popular e crítica, isto é, voltada para a libertação de toda forma de opressão e exploração. Portanto, desveladora da realidade.

Como Paulo Freire, muitos pensadores latino-americanos, comprometidos com as transformações sociais de suas realidades, buscaram no referencial teórico deixado por Marx, compreender a natureza do capitalismo em seus contextos. E, a partir disso, ousaram propor ações concretas que, levando em conta suas especifi cidades, ajudassem os povos a lutar por justiça e construir uma nova ordem social.

Um desses pensadores foi Ignácio Martín-Baró, psicólogo social espanhol-salvadorenho que nos deixou um importante legado sobre psicologia social e política. Para ele, a psicologia latino-americana haveria de se libertar da escravidão a que estava sujeita, expressa no: seu mimetismo científi co, sua carência de uma epistemologia adequada e seu dogmatismo provinciano. Com base nisto, Martín-Baró propõe uma psicologia da libertação que se fundaria: num novo horizonte, numa nova epistemologia e numa nova práxis.

"São muitas as tarefas que se lhe apresenta à Psicologia Social Latino-americanas da libertação, tanto teóricas como práticas. Apresento três que me parecem de uma especial importância e urgência: a recuperação da memória histórica, a desideologização do senso comum e da experiência cotidiana, e a potencialização das virtudes populares. Em primeiro lugar, **a recuperação da memória histórica.** A difícil luta para alcançar a satisfação cotidiana das necessidades básicas, força as maiorias populares a permanecer em um permanente presente psicológico, num aqui e agora sem um antes nem depois, mais ainda, o discurso dominante estrutura uma realidade aparentemente natural e a-histórica, que leva a aceitá-la sem mais nem menos. É impossível, assim, tirar lições da experiência e, o que é mais importante, encontrar as raízes da própria identidade, tanto para interpretar o sentido do que atualmente se é, como para vislumbrar possibilidades alternativas sobre o que se pode ser. A imagem, predominantemente negativa, que o latino-americano médio tem de si mesmo, respectivamente a outros povos, denota a interiorização da opressão no próprio espírito, canteiro propício ao fatalismo conformista, tão conveniente para a ordem estabelecida.

Recuperar a memória histórica signifi ca descobrir seletivamente, mediante a memória coletiva, elementos do passado que foram efi cazes para defender os interesses das classes exploradas e que voltam outra vez a ser úteis para os objetivos de luta e conscientização. Se trata de recuperar não só o sentido da própria identidade, não só o orgulho de pertencer a um povo assim como de contar com uma tradição e uma cultura, mas também, sobretudo, de resgatar aqueles aspectos que serviram ontem e que servirão hoje para a libertação. Por isso, a recuperação de uma memória histórica supõe a reconstrução de uns modelos de identifi cação que, em lugar de acorrentar e alienar aos povos, lhes abra o horizonte até sua libertação e realização.

É preciso, em segundo lugar, contribuir para **desideologizar a experiência cotidiana.** Sabemos que o conhecimento é uma construção social. Nossos países vivem submetidos à mentira de um discurso dominante que nega ou disfarsa aspectos essenciais da realidade. A mesma paulada cultural que dia após dia se dá a nossos povos através dos meios de comunicação massiva, constitui um marco de referência no qual, difi cilmente possa encontrar adequada formalização, a experiência cotidiana da maioria das pessoas,

sobretudo, dos setores populares. Se vai conformando assim um fi ctício senso comum, enganoso e alienador, base para a manutenção das estruturas de exploração e as atitudes de conformismo. Desideologizar signifi ca resgatar a experiência original dos grupos e pessoas e devolve-las como dado objetivo, o que permitirá formalizar a consciência de sua própria realidade verifi cando a validez do conhecimento adquirido. Esta desideologização deve realizar-se, no possível, em um processo de participação crítica na vida dos setores populares, o que representa uma certa ruptura com as formas predominantes de investigação e análises.

Finalmente, devemos trabalhar para **potencializar as virtudes de nossos povos.** Para não referir-me mais que a meu próprio povo, o povo de El Salvador, a história contemporânea ratifi ca dia após dia sua insubornável solidariedade no sofrimento, sua capacidade de entrega e de sacrifício pelo bem coletivo, sua tremenda fé na capacidade humana de transformar o mundo, sua esperança em um amanhã que violentamente se lhes segue negando. Estas virtudes estão vivas nas tradições populares, na religiosidade popular, naquelas estruturas sociais que têm permitido ao povo salvadorenho sobreviver historicamente em condições de opressão e repressão, e que lhe permite hoje em dia manter viva a fé em seu destino e a esperança em seu futuro apesar da pavorosa guerra civil que já se prolonga por mais de seis anos.

Monsenhor Romero, o assassinado arcebispo de San Salvador, disse em uma oportunidade referindo-se às virtudes do povo salvadorenho: “com este povo, não é difícil ser bom pastor”. Como é possível que nós, psicólogos latino-americanos, não temos sido capazes de descobrir todo esse rico potencial de virtudes de nossos povos e que, consciente ou inconscientemente, voltamos nossos olhos a outros países e outras culturas na hora de defi nir objetivos e ideais?

Há uma grande tarefa a ser feita se pretendemos que a Psicologia latino-americana realize um aporte signifi cativo à Psicologia universal e, sobretudo, à história de nossos povos. À luz da situação atual de opressão e fé, de repressão e solidariedade, de fatalismo e de lutas que caracterizam nossos povos, essa tarefa deve ser a de uma Psicologia da libertação. Porém uma Psicologia da libertação requer uma libertação prévia da Psicologia, e essa libertação só chega à mão com uma práxis comprometida com os sofrimentos e esperanças dos povos latino-americanos”.[15]

As refl exões de Baró são importantíssimas também para educadores latino-americanos e complementam as idéias de Paulo Freire, debatidas e experimentadas nesta Ofi cina.

[15]Este texto é parte de um artigo escrito por Ignácio Martín-Baró, padre jesuíta e Psicólogo Social espanhol-salvadorenho, comprometido com as lutas do povo de El Salvador, assassinado em novembro de 1989. O título do artigo é: “Hasta una Psicología de la Liberación” e foi publicado em 1986 no Boletín de Psicología de El Salvador, ano 5, nº 22.
A tradução foi feita por Ana Inês Souza e o texto original, na íntegra, em língua espanhola, pode ser encontrado no site http://www.uca.edu.sv/deptos/psicolog/nacho.htm. [Abril/2005]

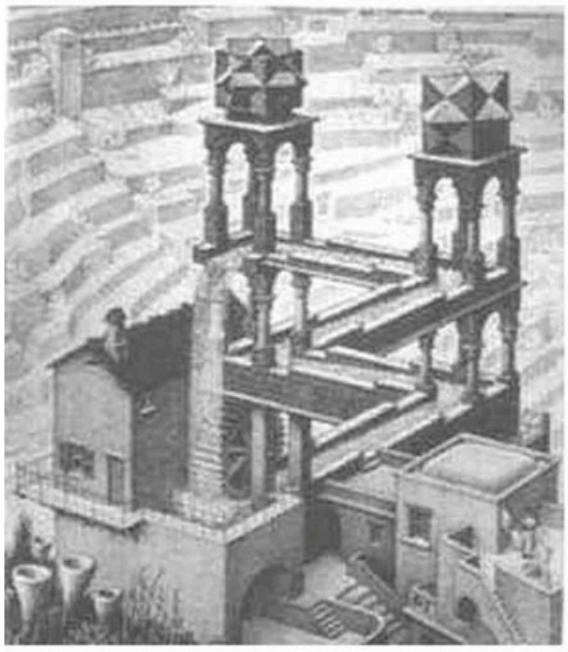
Módulo I

Contexto sociocultural e econômico e o papel da prática educacional freireana

Qual é o ponto de partida para a prática educativa na perspectiva freireana?

Já vimos no texto inicial deste livro, que o ponto de partida da educação libertadora é a realidade concreta e esta, integra dados objetivos e subjetivos, ou seja, como as pessoas explicam esta realidade. Uma aula de física, por exemplo, pode partir de uma abstração ou pode partir de um dado concreto da realidade, incorporando as explicações que os educandos dão à ela e, discutindo seus limites explicativos, à luz da teorias científi cas que explicam tal situação. Vejamos o exemplo a seguir.

Análise de duas situações confl ituosas



Queda d'água

A água de uma cascata põe em movimento a roda de um moinho e corre depois para baixo, numa calha inclinada entre duas torres, em ziguezague, até ao ponto em que a queda de água de novo começa. Ambas as torres são da mesma altura, mas a da direita está, contudo, um andar mais baixo do que a da esquerda.

1. Que tipo de confl ito a fi gura nos causa? Como explicar a difi culdade na compreensão da litografi a de Escher?

2. Que conceitos são fundamentais na interpretação (decodifi car/ descodifi cação) da fi gura? Qual é o papel dos conhecimentos na apreensão dessa representação da realidade?

lise a fotografi a abaixo e discuta as questões apresentadas.



A SOMBRA DO SOL
Criança passa por tenda dos Médicos sem Fronteiras em Ajiep, no Sudão, cenário do livro "Ébano". *Folha deS. Paulo,Ilustrada,22dejunhode 2002*

1. Que tipo de confl ito a fi gura nos causa? Como explicar a difi culdade na compreensão da fotografi a?

2. Qual é o papel dos conhecimentos na apreensão da realidade? Que conceitos são fundamentais na interpretação (decodifi car/ descodifi cação) da fotografi a?

Roteiro para discussão

1. A partir da discussão anterior, procure caracterizar o papel político de uma educação voltada à análise da realidade.

2. Procure diferenciar as duas codifi cações analisadas anteriormente – a fi gura e a fotografi a: elas possuem a mesma funda mentação político-pedagógica?
Por quê?

3. Procure avaliar as concepções de educação popular a partir das duas fi guras anteriores (Queda d'água e a sombra do sol)

O texto a seguir nos mostra que compromisso social e rigorosidade científi ca são dois lados da mesma moeda que é a educação libertadora. E nos ajuda a superar limites explicativos que tivemos na problematização inicial de nossa prática pedagógica.

Ensinar exige rigorosidade metódica

Texto extraído de: Paulo Freire. ***Pedagogia da autonomia:*** *saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 26-31.*

"O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfi l do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superfi cialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Percebe-se assim a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas tam- bém ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias
inertes do que um desafi ador. O intelectual memorizador, que lê horas a fi o, domesticando-se
ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando- -as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade mesmo. Não se dá conta de que quanto mais cresce no exercício ingênuo
da leitura, mais se distancia da inteligência crítica do mundo. A leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ler, vai sublinhando, fichando, comentando o livro, tomando notas à margem das páginas, tudo isso fazendo com que ele tenha sentido para ele. Não é possível ler sem escrever. Ler e escrever são atos cognoscentes. Não há leitura crítica que, de um lado, não perceba a unidade dinâmica entre o escrito e a realidade concreta a que o escrito se refere, de outro, não perceba a tensão entre a palavra escrita e a palavra-mundo. Não há leitura crítica que, de um lado, não perceba a unidade dinâmica entre o escrito e a realidade concreta a que o escrito se refere, de outro, não perceba a tensão entre a palavra escrita e a palavra-mundo.

imediato com o texto que a se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.. A "dodiscência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Ensinar exige pesquisa

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino[16] . Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica". A

[16] Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja 'promoção' da ingenuidade não se faz automaticamente.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Freire e o contexto desumanizador: primeira referênci para a busca de signifi cado para o ato educativo

O exemplo a seguir nos mostra como um mesmo fato pode gerar várias explicações, dependendo do ponto de vista de cada pessoa que o explica. Ponto de vista resultante de sua história e experiência de vida.

Uma situação hipotética: O CASO DE MIGUEL

Migueléumartista, solteiro, 33anos.

Eis, a seguir, como foi percebido por diversas pessoas no dia 29 / 2 / 98.

Relato da mãe:

"Miguel levantou correndo, não quis tomar café, não ligou para o bolo que eu havia feito especialmente para ele. Só apanhou cigarros e fósforos. Não quis botar o cachecol que eu dei. Disse que estava com pressa e reagiu com impaciência a meus pedidos para se alimentar e se abrigar. Ele continua sendo uma criança que precisa de atendimento, pois não reconhece o que é bom para si próprio."

Relato do chofer de táxi:

"Hoje de manhã apanhei um sujeito que eu não fui com a cara. Estava com a cara amarrada, seco, não queria saber de conversa. Tentei falar sobre futebol, sobre política, sobre tráfego e sempre me mandou calar a boca dizendo que a policia anda procurando um desses sujeitos que assaltam chofer de táxi para roubar. Aposto como andava armado. Fiquei louco para me livrar dele."

Relato do garçom de boate:

"Ontem à noite ele chegou aqui acompanhado de uma morena, bem bonita por sinal, mas não deu a mínima para ela. Passou o tempo todo olhando pra tudo que era mulher que chegava. Quando entrou uma loira de vestido colante, me chamou e queria saber quem era. Como eu não conhecia, não teve dúvidas: foi na mesa falar com ela. Eu disfarcei e passei por perto e só pude ouvir que ele marcava um encontro às 9 horas da manhã, bem nas barbas do acompanhante dela! Sujeito peitudo! Eu também dou minhas voltinhas, mas essa foi demais..."

Relato do zelador do edifício:

"Ele nãoé muito certo da bola, não. Ás vezes cumprimenta, às vezes fi nge que não vê ninguém. A conversa dele a gente não entende. É parecido com um parente meu que enlouqueceu. No dia 29 / 2 / 98, de manhã, chegou até falando sozinho. Eu dei bom dia e ele me olhou com olhar estranho e disse que tudo é relativo, que as palavras não eram iguais pra todos e nem as pessoas. Me deu um puxão na gola e apontou para uma senhora que passava e disse que cada um que olhava pra ela via uma coisa diferente. Disse também que quando pintava um quadro, aquilo é que era realidade. Dava risadas. Está na cara que é lunático."

Relato da faxineira:

"Ele anda semprecom um ar misterioso. Os quadros que ele pinta a gente não entende. Quando ele chegou, naquela manhã, ele me olhou muito enviesado e eu tive um pressenti- mento que ia acontecer alguma coisa ruim. Pouco depois, chegou uma moça loira. Ela me perguntou onde ele se encontrava e eu disse. Daí a pouco, eu ouvi ela gritar. Acudi correndo. Abri a porta de repente e ele estava com uma cara furiosa, olhando pra ela cheio de ódio. Ela estava jogada no divã e no chão tinha uma faca. Eu sai gritando: Assassino! Assassino!"

Relato de Miguel:

"Eu me dedico àpintura de corpo e alma. O resto não tem importância. Há meses que quero pintar uma Madona do século XX, mas não encontro uma modelo adequada que encare a beleza, a pureza e o sofrimento que eu quero retratar. Na véspera do dia 29 / 2 / 98, uma amiga me telefonou que tinha encontrado a modelo que eu procurava, e propôs nos encontrarmos na
boate que ela freqüentava. Eu estava ansioso para vê-la. Quando ela chegou fi quei fascinado:
era exatamente o que eu queria! Não tive dúvidas: fui até a mesa dela, apresentei-me e pedi para ela posar para mim. Ela aceitou e marcamos um encontro no atelier às 9 horas.

Eu nem dormi direito aquela noite. Me levantei ansioso, louco para começar o quadro, nem podia tomar café de tão ansioso. No taxi, comecei a fazer um esboço, pensando nos ângulos da fi gura, no jogo de luz e sombra, na textura e nos matizes... Quando entrei no edifício, eu estava cantando baixinho. O zelador falou comigo e eu nem tinha prestado atenção. Aí eu perguntei: o que foi? E ele disse: "Bom dia". Nada mais do que um bom dia. Ele não sabia o que aquele dia signifi - cava para ruim. Sonhos, fantasias, aspirações, enfi m, tudo iria se tornar realidade, com a execução daquele quadro! Eu tentei explicar para ele. Eu disso que a verdade era relativa, que cada pessoa vê a mesma coisa de forma diferente. Quando eu pinto um quadro, aquilo é a minha realidade. Ele me chamou de lunático. Eu dei uma risada e disse: "Está aí a prova do que eu disse: o lunático que você vê não existe." Quando eu subia a escada, a faxineira veio me espiar. Não gosto dela.

Entrei no atelier e comecei a preparar a tela e as tintas. Quando eu estava limpando a paleta com uma faca, tocou a campainha. Abri a porta e a moça entrou. Ela estava com o mesmo vestido da véspera, e explicou que passara a noite em claro, numa festa. Eu pedi que sentasse no lugar indicado e que olhasse para o alto.., que imaginasse inocentes sofrendo.., que... Aí ela me enleou o pescoço com os braços e disse que eu era simpático. Eu afastei seus braços e perguntei se ela tinha bebido. Ela disse que sim, que a festa estava ótima, que foi pena eu não ter estado lá, que ela sentiu minha falta, que gostava de mim. Quando me enlaçou de novo eu a empurrei e ela caiu no divã e gritou. Nesse instante, a faxineira entrou e saiu berrando: "Assassino! Assassino!".

A loira levantou-se e foi embora me chamando de idiota. Esta foi a minha madona...

Roteiro para discussão:

1. Com quem está a verdade dos fatos? Qual é a melhor versão dessa história? Com que versões dos fatos as aulas de Ciências Naturais precisa trabalhar? Por quê? Como podemos organizar as aulas para que todas as versões sobre os acontecimentos apareçam?

2. No caso dos Movimentos Sociais, que exemplos poderíamos utilizar numa refl exão sobre “como um fato concreto pode ser explicado de várias maneiras”? O que fazer com tais explicações numa atividade de educação popular, quando estivermos trabalhando com um determinado grupo?

Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação

Texto extraído de Paulo Freire. In: Brandão, C. R. ***Pesquisa Participante****. 8ª ed., 2ª reimpr. São Paulo:Brasiliense, 2001. p. 34-36. (Grifos nossos).*

"Nesta conversa pouco sistematizada, um tanto à vontade, gostaria, quase pensando alto, de refl etir sobre alguns problemas com que nos defrontamos enquanto educadores ou cientistas sociais, em nossa prática. Problemas fundamentalmente políticos e ideológicos e não apenas epistemológicos, pedagógicos ou das ciências sociais.

Um destes problemas com que primeiro nos confrontamos quando nos obrigamos a conhecer uma dada realidade, seja a de uma área rural ou a de uma área urbana, enquanto nela atuamos ou para nela atuar, é saber em que realmente consiste a realidade concreta. Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. Se me preocupa, por exemplo, numa zona rural, o problema da erosão, não o compreenderei, profundamente, se não percebo, criticamente, a percepção que dele estejam tendo os camponeses da zona afetada. A minha ação técnica sobre a erosão demanda de mim a compreensão que dela estejam tendo os camponeses da área. A minha compreensão e o meu respeito. Fora desta compreensão e deste respeito à sabedoria popular, à maneira como os grupos populares se compreendem em suas relações com o seu mundo, a minha pesquisa só tem sentido se a minha opção política é pela dominação e não pela libertação dos grupos e das classes sociais oprimidas. Desta forma, a minha ação na pesquisa e a dela decorrente se constituem no que venho chamando de invasão cultural, a serviço sempre da dominação.

Se, pelo contrário, a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência quotidiana) se torna um novo conhecimento. Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percep-

ção do real dos grupos populares estes grupos não podem ser meras incidências de meu estudo. Dizer que a participação direta, a ingerência dos grupos populares no processo da pesquisa altera a "pureza" dos resultados implica na defesa da redução daqueles grupos a puros objetos da ação pesquisadora de que, em conseqüência, os únicos sujeitos são os pesquisadores profi ssionais. Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profi ssionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: Estou pesquisando, mais uma vez, no sentido que venho insistindo, para conhecer e com caráter político de atividade científica. A quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na prática.

Não é, por exemplo, de interesse da classe dominante, numa sociedade capitalista, que se implique o Povo como sujeito participante do seu próprio desenvolvimento. Numa tal perspectiva, a pesquisa não tem por que envolver os grupos populares como sujeitos de conhecimento e a formação do trabalhador vira "treinamento da mão-de-obra". Treinamento para uma maior rentabilidade da força de trabalho e em cuja prática a tecnologia é vista como neutra ou a "serviço sempre da humanidade". Não cabe, por isso mesmo, nesta visão, a discussão do processo do trabalho em busca de uma compreensão crítica do mesmo. Os projetos educativos existem somente para oferecer algumas indicações necessárias para se obter uma maior efi ciência na produção. Os trabalhadores devem transformar-se em bons produtores e o serão tão melhores quanto melhor introjetem as razões do sistema e se tornem dóceis aos interesses da classe dominante.

Se é incoerente que um profi ssional reacionário, elitista, envolva os grupos populares como sujeitos da pesquisa em torno de sua realidade, contraditório também é que um profi ssional chamado de esquerda descreia das massas populares e as tome como simples objetos de seus estudos ou de suas ações 'salvadoras'."

Momentos da pesquisa participante

1- O objeto de pesquisa deve ser defi nido pela população interessada, mediante a assessoria de investigadores comprometidos com a causa popular.

2 - Os pesquisadores, investigadores ou educadores (agentes externos) devem tomar conhecimento da realidade na qual vão trabalhar através de estudos prévios, dados secundários e entrevistas com lideranças locais.

3 - A equipe de pesquisa é composta pelos agentes externos e pela própria população interessada (o planejamento é elaborado pela equipe mista).

4 - Há uma geração de conhecimento dentro da ação da pesquisa entre pesquisadores e população.

5 - Em alguns casos são utilizados questionários, entrevistas e observações para a coleta de dados.

6 - A análise dos dados é feita a partir de técnicas dialogais com a participação de todos.

7 - Há devolução de dados e de resultados à comunidade em reuniões amplas.

8 - Propostas de ação são defi nidas em função das necessidades da população.

9 - A realidade pesquisada deve ser aquela dos grupos oprimidos.

10 - Em termos operacionais depende dos propósitos perseguidos: as práticas podem ser vinculadas a planifi cações do desenvolvimento local, a desenvolvimentos da organização social, a desenvolvimentos educativos, à luta pela democratização das estruturas sociais, etc.

Educação como prática da liberdade

Texto extraído de Paulo Freire. ***Educação como Prática da Liberdade.*** *27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 115-116.*

"Mas, como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade?

Como ajudá-lo a criar, se analfabeto, sua montagem de sinais gráfi cos? Como ajudá-lo a inserir-se?

A resposta nos parecia estar:

a) num método ativo, **dialogal**, critico e criticizador;

b) na modifi cação do conteúdo programático da educação;

c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codifi cação.

Somente um método ativo, dialogal. participante, poderia fazê-lo[17].

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confi ança. Por isso, só **o diálogo** comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

"O diálogo é, portanto, o indispensável caminho", diz Jaspers, "não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser.

Somente pela virtude da crença, contudo, tem **o diálogo** estímulo e signifi cação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também chegam a ser eles mesmos".

Era o **diálogo** que opusemos ao **antidiálogo**, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição.

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-sufi ciente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de "simpatia" entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados.

Precisávamos de uma Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo.

Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa.

Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos."

Procurando compreender a fala das classes populares

[17] *Diálogo:Acom B =comunicação*

↔ intercomunicação

Relação de "simpatia" entre os pólos, em busca de algo.

MATRIZ: Amor, humildade, esperança, fé, confi ança, criticidade.

*Texto extraído de Vitor Vicent Valla. In: Valla,V. V. (Org.)**Saúde e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.*

"(...) E neste sentido, talvez a grande guinada, a principal mudança de ótica com relação aos trabalhos que são desenvolvidos com as classes subalternas, se refi ra à compreensão que se tem de como pessoas dessas classes pensam e percebem o mundo. Depois de vários esforços para melhor compreender este campo de idéias (VALLA, 1992 e 1993), duas questões têm fi cado mais claras para mim. A primeira, é que nossa difi culdade de compreender o que os membros das chamadas classes subalternas estão dizendo está relacionado muito mais com nossa postura do que com questões técnicas, como, por exemplo, lingüísticas[18]. Falo de postura, referindo-me à nossa difi culdade em aceitar que as pessoas "humildes, pobres, moradoras da periferia" são capazes de produzir conhecimento, são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade, e dessa forma, fazer uma interpretação que contribui para a avaliação que nós fazemos da mesma sociedade.

A segunda é que, parte da nossa compreensão do que está sendo dito decorre da nossa capacidade de entender quem está falando. Com isso, quero dizer que dentro das classes subalternas há uma diversidade de grupos (MARTINS), e a percepção deste fato passa pela compreensão das suas raízes culturais, local de moradia e a relação que mantém com os grupos que acumulam capital.[19]

Na realidade, essa discussão — que certamente não é nova no campo de educação popular — trata das nossas difi culdades em interpretar as classes subalternas, demonstrando que a "crise de interpretação" é nossa (MARTINS), a começar pelo enfoque da idéia de "iniciativa". Falo de "iniciativa" porque penso que na relação profi ssional/população, muitos de nós trabalhamos com a perspectiva de que a "iniciativa" é parte da nossa tradição, e que a população falha neste aspecto, fazendo com que seja vista como passiva

[18] *"A categoria de subalterno é certamente mais intensa e mais expressiva que a simples categoria de trabalhador. O legado da tradição gramsciana, que nos vem por meio dessa noção, prefi gura a diversidade das situações de subalternidade, e sua riqueza histórica, cultural e política. Induz-nos a entender a diversifi cação de concepções, motivos, pontos-de-vista, esperanças, no interior das diferentes classes e grupos subalternos" (MARTINS, 1989, p. 98).*

[19] *O Departamento de Endemias Samuel Pessoa, Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, desenvolve uma discussão semelhante, embora com origem diferente. Os professores Paulo Sabroza, Luciano M. de Toledo e Carlos H. Osanai propõem a utilização do termo "grupos sociais em vez de "classes sociais" ou "classes trabalhadoras". A argumentação que vêm utilizando é a de que uma epi- demia de dengue, por exemplo, numa cidade como o Rio de Janeiro, pode atingir uma favela, e outra, não, embora as duas favelas sejam compostas de classes trabalhadoras. A diferença estaria na maneira como seus moradores ocupam o espaço e como a água é distribuída. Assim, embora todos os moradores sejam de favelas, representam grupos sociais diferentes. Para evitar a repetição do termo "classes subalternas", estarei utilizando o termo "população" como palavra substitutiva.*

e apática.[20]

Se sou referência, como chegar ao saber do outro?

Ao relatar as relações de profi ssionais/mediadores com a população, uma contribuição importante parece ser a de citar o máximo possível a fala desta última, pois tal procedimento permite que outros tenham a possibilidade de interpretar o que está sendo dito. A própria forma de relatar uma experiência indica a concepção de mundo de quem faz o relato. Neste sentido, é possível afi rmar que os profi ssionais e a população não vivem uma experiência da mesma maneira. A forma de trabalho dos profi ssionais (no partido político, na associação de moradores, na igreja) pode não estar levando isso em conta, principalmente porque o projeto que se desenvolve é provavelmente anterior ao contato com a população.

Um exemplo é o trabalho que o profi ssional de saúde pública desenvolve com a população moradora das favelas e bairros periféricos. Toda proposta dos sanitaristas pressupõe a "previsão" como categoria principal, pois a própria idéia de prevenção implica num olhar para o futuro. Mas poderia ser levantada como hipótese que estes setores da população condu- zem suas vidas através da categoria principal da "provisão". Com isso se quer dizer que, a
lembrança da fome e das difi culdades de sobrevivência enfrentadas no passado, faz com que o olhar principal seja voltado para o passado, preocupado em prover o dia de hoje. Uma
É cla ra a pop ção, po tan o, a ne es dade de pro ov r a "pr visão" e tam ém dos pro ss onais de saúde, que desenvolvem seus trabalhos em conjunto (conselhos municipais e distritais de saúde, zonais de partidos políticos, por exemplo), pois tal atitude coincide com a nossa percepção de que o povo tem pouca autonomia para tomar iniciativa.

É provável que dentro da concepção de que os saberes dos profi ssionais e da população são iguais, esteja implícita a idéia de que o saber popular mimetiza o dos profi ssionais. Se a referência para o saber é o profi ssional, tal postura difi culta a chegada ao saber do
outro. Os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir das suas vivências, que são vividas de uma forma distinta daquela vivida pelo profi ssional. Nós oferecemos o nosso saber porque pensamos que o da população é insufi ciente e, por esta razão inferior, quando na realidade é apenas diferente.

[20] *"Ao colocar em discussão a questão da visão dos dominantes sobre as favelas, procuramos demonstrar que embutido no interior desse ponto há um outro aspecto metodológico: quem coloca o problema da favela, seja acadêmico ou administrativo, são os próprios construtores das favelas. Neste sentido, os muitos programas propostos pelas autoridades não são, na realidade, propostas, mas respostas às ações dos populares. Com isso, pretendemos ressaltar a atividade onde tradicionalmente são vistas a passividade e a ociosidade" (VALLA, 1986, p. 27).*

O que percebo na fala do outro?

Num debate sobre o fracasso escolar na escola pública do primeiro grau, uma das participantes desenvolveu um raciocínio extraordinariamente simples, mas esclarecedor. Trabalhou com o seguinte pressuposto: embora o professor tenha um livro didático ou notas como referência, faz, na realidade, uma seleção da matéria que oferecerá aos alunos. A seleção que faz, provavelmente, se deve a um domínio maior sobre a matéria, ou, quem sabe, a uma afi nidade com algumas idéias a serem oferecidas. Mas o importante é o reconhecimento de que o professor faz uma seleção da matéria, oferecendo alguns pontos e deixando outros de lado.

Os alunos, por sua vez, também fazem uma seleção. A atenção exigida pelo professor não é sufi ciente para fazer com que tudo seja assimilado pelos alunos. Justamente devido à sua história de vida, alguns pontos são vistos com mais atenção do que outros, fazendo com que alguns sejam retidos e outros, não.

É na hora da avaliação — disse a expositora — que começam os problemas, pois é uma prática comum os alunos não relatarem o que assimilaram, e sim, aspectos decorados do livro didático. Na realidade, a avaliação teria que se basear naquilo que o aluno percebeu da fala do professor, ou da leitura do livro didático, pois é isso que foi retido pelo aluno.

É também assim que se processa a fala do profi ssional com a população, e vice-versa. De acordo com a formação de cada um, história de vida e vivências de cada dia, faz-se uma leitura do outro, não necessariamente de tudo que o outro fala, mas daquilo que mais

chama a atenção, daquilo que mais interessa. O que freqüentemente, para o profi ssional, é confl ituoso, pode ser a fala da população, ou vice-versa. Marcondes, Sodré e Patto (1986) analisam as "falas cruzadas" dos profissionais e da população usuária dos serviços públicos, mostrando os limites de cada uma delas. Não foi pretensão da autora fazer uma análise dos discursos das mães. Mas quem se proponha a isso, irá perceber alguns eixos de contradição. A fala das mães tende a reproduzir a fala dos professores, diretores de escolas e administradores escolares, onde um discurso aparentemente técnico e científi co explica por que os alunos "fracassam" e não aprendem. Mas é no fi nal do seu próprio discurso que as mães acabam negando a medicalização e individualização do fracasso dos fi lhos. Ou seja, a contradição é apenas aparente, pois na repetição da fala dos professores, há um momento em que negam o que tinham dito, comparando o desempenho dos fi lhos em tarefas domésticas, no trabalho precoce ou em brincadeiras com os amigos. Apontam individualmente, ainda que de forma fragmentária, para muitas das determinações institucionais do fracasso dos fi lhos... pressões relativas à compra do material escolar... agressões físicas e verbais contra as crianças... (PEREGRINO, p. 69).

Certamente a atenção dada à fala das mães permitiu a percepção de um outro discurso dentro do discurso aparentemente repetido. Inversamente, uma postura de desprezo não detectaria o "desdito" na fala das mães. Três falas de moradoras de favelas podem ser esclarecedoras dessa mesma difi culdade dos profi ssionais em compreender o discurso popular.

A primeira trata de descrever a tuberculose como uma doença hereditária, onde seu tratamento é garantido pelo ar puro, descanso e boa alimentação. Apesar de o médico insistir com os moradores de uma favela que a tuberculose é causada por uma bactéria, e que, hoje, já há medicamento para o seu tratamento, os moradores continuavam a manter sua opinião.

A hipótese popular não desarticula causa e efeito. Associa a má qualidade de vida à repetição freqüente desta doença em seu extrato social. Não separa a doença da dinâmica social em que ela ocorre. Encara-a como fenômeno social. Entende que está na melhoria da sua qualidade de vida, a "cura" social para este mal (PEREGRINO, 1993).

Uma outra moradora de favela declara: "Quem visse o que eu já tive.., minha vida tá boa sim" (CUNHA). Numa outra favela do Rio de Janeiro, um líder comunitário comenta: "Não tem mais problema, pois nossa favela já recebe água duas a três vezes por semana". A tendência dos profi ssionais que ouvem essas falas, é entendê-las como conformistas, principalmente para quem tem conhecimento do que signifi ca receber água em casa duas a três vezes por semana (VALLA, 1994). O que cabe destacar é a necessidade de entender melhor as "falas como a da moradora e as alternativas de condução de vida", que têm como ponto de partida a "leitura e representação de uma história, referenciada em sua experiência de vida e que... oriente sua forma de estar no mundo" (CUNHA).

O que freqüentemente, para o profi ssional, é conformismo, falta de iniciativa e/ou apatia, é para a população, uma avaliação (conjuntural e material) rigorosa dos limites da melhoria de suas condições de vida. O autor deste trabalho teve muita difi culdade em compreender o sorriso condescendente da liderança da favela quando insistiu com ela que "duas a três vezes por semana" era insufi ciente, e que o certo eram 24 horas por dia. Na mesma conversa com esta liderança, fi z a colocação de que os moradores de favela teriam de reivindicar a presença mais sistemática da Companhia de Água e Esgoto com a devida urgência, e que as associações de moradores não deveriam estar administrando a água no lugar da companhia. Neste momento, utilizei uma discussão teórica desenvolvida na academia sobre os impostos que os moradores de favelas pagam e a obrigação que o Estado tem de devolvê-los sob a forma de serviços (neste caso, água). Meus argumentos foram além: não cabe à associação de moradores preencher o papel da prefeitura ou governo, mas sim, aos moradores organizados reivindicarem os seus direitos. Novamente, o sorriso condescendente e o comentário: "Professor, se nós, mo-

radores, entregássemos a responsabilidade de distribuir água à Companhia de Águas, iria ser o fi m da nossa água. Se as favelas têm água, é por causa das associações de moradores, mesmo com todos os seus problemas". Ou seja, o raciocínio que utilizei era acadêmico, e, diga-se de passagem, correto. Em troca dos impostos pagos, quem tem de oferecer serviços de qualidade é o governo, e não a população fazendo mutirão. A resposta da liderança inverteu a lógica: se não fosse pelo esforço dos moradores, organizados nas associações, não haveria água nas favelas. O que ele queria dizer era que a Companhia das Águas, na realidade, não tem política de distribuição de água para as favelas, mas que as associações de moradores conseguiram "puxar" a água através da sua organização, e que não insistir nesta política, signifi cava abrir mão da água. Ou seja, atrás da fala desta liderança, havia uma resposta teórica para minha proposta teórica: a maioria dos governos federal, estaduais e municipais não estão muito preocupados com os moradores de favelas quando elaboram suas políticas, e somente o esforço dos moradores garante sua sobrevivência.

Nesse mesmo sentido, há estudiosos da questão de participação popular que entendem que, embora haja profi ssionais preocupados com a necessidade da população organizar-se e reivindicar seus direitos e serviços básicos de qualidade, a tradição dominante no Brasil é a da participação popular, isto é, o convite das autoridades para que a comunidade tenha uma participação mais freqüente. Além disso, muitas vezes, as autoridades querem a participação popular para solucionar problemas para os quais não dão conta. Nesta concepção está embutida a idéia de que o aceite ao convite para participar seria uma forma de os governos se legitimarem. Justamente a descrença da população quanto ao interesse dos governos em resolverem seus problemas, tal como manifestou a liderança da favela, faz com que sua forma de participar seja diferente do que a suposta pelo convite. E embora muitos profi ssionais sejam sinceros em sua intenção de colaborar com uma participação mais efetiva e de acordo com os interesses populares, a população vê estes profi ssionais como sendo atrelados às propostas das autoridades que não gozam de credibilidade. Daí, sua aparente falta de interesse em "participar".

É necessário que o esforço de compreender as condições e experiências de vida como também a ação política da população sejam acompanhados por uma maior clareza das suas representações e visões de mundo. Senão corremos o risco de procurar (e não encontrar) uma suposta identidade, consciência de classe e organização que são, na realidade, uma fantasia nossa (MARTINS).

Quantas vezes se pede para a comunidade manifestar-se numa reunião, como prova do nosso compromisso com a "democracia de classe média", mas uma vez passada a fala popular, procuramos voltar "ao assunto em pauta", entendendo que a fala popular foi uma interrupção necessária, mas com certeza, sem conteúdo e valor.

Nas escolas públicas, há professores que detectam que a percepção do tempo para os alunos não corresponde a mesma lógica temporal inscrita na perspectiva histórica com que trabalham na sala de aula. Assim, há um signifi cado que os alunos “atribuem aos acontecimentos inaugurais (o primeiro aniversário, o primeiro ano na escola... e aos fatos cotidianos)” (CUNHA). Novamente, aparece uma contradição aguda, desta vez entre a maneira de “dar ao pequeno fato o acontecimento” e a historiografi a marxista, que valoriza “através do conceito de processo as mudanças macroestruturais e as conjunturas político-econômicas” (CUNHA).

Roteiro para discussão:

1. Procure caracterizar o papel político – pedagógico da pesquisa qualitativa. Qual é a concepção de realidade de Freire?

2. Resumidamente, em que consiste o momento da pesquisa qualitativa proposta por Freire? Identifi que a importância em cada um desses momentos.

3. Que relações podemos estabelecer entre a prática da pesquisa qualitativa, a proposta pedagógica freireana e a prática dos Movimentos Sociais?

Quadro Sintético - Pesquisa e Ação Educativa

PESQUISA EDUCACIONAL

Visão da comunidade: resgate dos problemas que a comunidade explicita vivenciar e as explicações e propostas que ela apresenta para a superação desses problemas;
Visitas e entrevistas com moradores e lideranças da comunidade;
Dinâmicas na escola envolvendo pais, alunos e funcionários;

REALIDADE LOCAL

Dados quantitativos: coletados em diferentes órgãos públicos e privados que possibilitem uma análise das condições sociais da localidade em relação ao acesso aos equipamentos coletivos, ao desenvolvimento cultural, ao atendimento das condições básicas para o exercício crítico da cidadania (mobilização política, sindical, associação de moradores, pastorais, etc.), ao acesso ao trabalho, às condições de habitação, etc.

Visão dos educadores (análise coletiva da realidade local):
Identificação de contradições sociais e de diferentes formas de preconceitos e de opressões (sociais, culturais, econômicas, étnicas, de sexo, etc.);
Análise contextualizada e conjuntural da realidade local (caracterização das relações entre a macro e a micro estrutura social, entre especificidade e generalização);
Organização curricular (metodológica) visando o diálogo crítico entre as visões de mundo (comunidade e educadores) na busca de práticas sócio – culturais de superação das contradições observadas;



Momentos do processo de construção do currículo a partir da pesquisa

a) Prepaparando a escuta da comunidade com a equipe de educadores:

1 - Levantamento de dados que já possuímos (quantitativos e qualitativos).Conversar previamente com lideranças locais. Levantar tudo o que puder sobre a comunidade.

2 - Levantamento de hipóteses sobre: Quais os problemas que a comunidade enfrenta (olhar do educador)? Quais seriam as questões problemáticas na perspectiva dos moradores? Como a comunidade explicaria sua vivência concreta?

3 - Preparação do roteiro de observação participativa e de entrevistas (privilegiar diferentes dinâmicas e instrumentos). Num primeiro contato é melhor não fazer anotações, mas conversar informalmente com as pessoas, sempre levantando os porquês.

b) Organizando as falas resultantes da escuta e articulando-as com os conhecimentos sistematizados:

1 - Retornando dacomunidade, fazera organização e análise dos dadoscoletados: problemas e contradições na visão da comunidade e na perspectiva dos educadores – seleção de falas e fenômenos signifi cativos (descritivos, analíticos e propositivos).

2 - Escolha de temas geradores considerando a perspectiva dos educandos e da comunidade.

3 - Redução temática: rede temática, tema / contratema / questão geradora geral.[21]

4 - Seleção de conhecimentos sistematizados a partir das relações presentes na rede temática.

c) Planejando o trabalho da comunidade/atividades político-pedagógicas com a equipe de educadores:

1- Negociação entre os educadores dos conhecimentos e dasrelações da rede que cada área pretende trabalhar. Lembre-se que o trabalho popular deve ser feito em equipe.

2 - Preparação de programações interdisciplinares. Que conteúdos dão conta das falas geradoras? Quais as temáticas fundamentais?

3 - Preparação de atividades dialógicas para a atuação na comunidade: cursos, seminários, visitas à outras experiências, pauta de reivindicações, etc.

4 - Realização das atividades preparadas, sempre submetendo-as ao crivo da própria comunidade, cujos encaminhamentos podem ser alterados no desenvolvimento das ações, resultando em novas pesquisas e planos de trabalho.

[21] Questão geradora é uma pergunta que os pesquisadores se fazem para direcionar a análise contextualizada da problemática abordada. Assim, substitui a proposta de se orientar por um objetivo fechado e afi rmativo.

Critérios para seleção das “falas”

1 - Devem ser selecionadas falas que expressem visões de mundo.

2 - Falas que possibilitem perceber o confl ito, a contradição social e, sobretudo, sejam situações signifi cativas do ponto de vista da(s) comunidade(s) investigada(s).

3 - As falas devem representar uma situação-limite, ou seja, um limite explicativo na visão da comunidade a ser superado (senso comum), caracterizando-se como um contraponto à visão do educador.

4 - Devem ser falas explicativas, abrangentes, que extrapolem a simples constatação ou situações restritas a uma pessoa ou família, mas que opinem sobre dada realidade e que envolvam de algum modo a coletividade.

5 - Dentro do possível, devem ser resgatadas falas como originalmente aparecem, ou seja, sem o fi ltro do pesquisador, com gírias e dialetos.

6 - As observações, inferências e interpretação do grupo pesquisador são imprescindíveis, todavia na seleção é desejável que sejam contempladas as falas da(s) comunidade(s) e do(as) aluno(as).

7 - O número de falas destacadas orienta-se pelo grau de saturação na análise dos dados. Não há um número mínimo, nem máximo a ser observado. O requisito é de que representem uma totalidade orgânica.

Organização de um roteiro de pesquisa a ser realizada com alunos e comunidade. A pesquisa precisa prever: Quem? Como? Quando? Para que? Para quem?

Caraterização da pesquisa	Atividades previstas		
Objetivos político-pedagógicos			
Organização do roteiro:	Quem vai pesquisar e quem será ouvido?	Qual vai ser a dinâmica utilizada?	Como os dados coletados serão organizados?
Quais serão os critérios para a seleção de falas e situações significativas?			
Que analise pretendemos realizar com os dados coletados? Como organizar essa análise?			

Relembrando os passos da pesquisa qualitativa ou "escuta"

PROPOSTA PARA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA A CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE LOCAL

ELEMENTOS GERAIS DA ESTRUTURA SÓCIO-ECONÔMICA: MORADIA, SAÚDE, TRANSPORTE, EDUCAÇÃO, CONVIVÊNCIA, SANEAMENTO, TRABALHO, LAZER, ABASTECIMENTO, COMUNICAÇÃO, PARTIDOS POLÍTICOS, ETC. →

ASPECTOS DA INFRA-ESTRUTURA LOCAL: EQUIPAMENTOS COLETIVOS, ÓRGÃOS PÚBLICOS, COMÉRCIO, INDÚSTRIAS, FORMAS DE MORADIA, OCUPAÇÃO DO SOLO, ACESSO À REGIÃO, CATEGORIAS PROFISSIONAIS, SEGMENTOS SOCIAIS, ATIVIDADES RELIGIOSAS, PARTICIPAÇÃO POLÍTICA, PROPOSTAS EDUC., ATEND. SANITÁRIO, ETC.

TABELA ORGANIZACIONAL DOS DADOS GERAIS DA LOCALIDADE:

FALAS DA COMUNIDADE (VISÕES DOS PROBLEMAS)	DADOS ESTATÍSTICOS	ASPECTOS DA INFRA – ESTRUTURA LOCAL	ELEMENTOS DA MACRO - ESTRUTURA SÓCIO-ECONÔMICA E CULTURAL
" A escola é ..." *"Os professores ...." , etc*	.Número de escolas; Modalidades; etc.	Escola, merenda, ensino, etc.	1. Educação
2.			

RELAÇÕES ENTRE AS FALAS X DADOS ESTATÍSTICOS	VISÕES DE MUNDO DA COMUNIDADE	LIMITES EXPLICATIVOS E CONTRADIÇÕES
→	→	

FALAS DA COMUNIDADE	VISÕES DE MUNDO	LIMITES EXPLICATIVOS E CONTRADIÇÕES	ELEMENTOS / ASPECTOS ORGANIZADORES DAS FALAS
→		→	

"Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade."
P. Freire, 1981.

Roteiro para discussão

1. Que aspectos da realidade devemos considerar no processo pedagógico?

2. Como organizar os dados da realidade para propiciar uma leitura crítica da realidade local?

3. Que outros fatores devemos considerar para transformá-los em objeto de estudo da educação popular?

Educação dialógica e diálogo

Texto extraído de Paulo Freire. ***Pedagogia do Oprimido.*** *27ª ed. São Paulo:Paz e Terra, 1999, p. 80-93. (Todos os grifos são nossos).*

"O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço *outros* eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?

Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e defi nho?

A auto-sufi ciência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais,* que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.

A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafi o ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela

luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver.

Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confi ança* de um pólo no outro é conseqüência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confi ança entre seus sujeitos. Por isto inexiste esta confi ança na antidialogicidade da concepção "bancária" da educação.

Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confi ança se instaura com ele. A confi ança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo. Se falha esta confi ança, é que falharam as condições discutidas anteriormente.

Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confi ança. A confi ança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira.

existir sem confiança.

Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens — o que é impraticável numa situação de agressão.

O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto a desumanização que resulta da "ordem" injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça.

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais,* não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.

Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles' uma inquebrantável solidariedade.

Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. "Banha-se"

permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme.
Opõe-se ao pensar ingênuo, que vê o "tempo histórico como um peso, como uma estratifi cação das aquisições e experiências do passado", de que resulta dever ser o presente algo normalizado e bem-comportado.
Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. Para o pensar crítico, diria Pierre Furter, "a meta não será mais eliminar os riscos da temporalidade, agarrando-se ao espaço garantido, mas temporalizar o espaço. O universo não se revela a mim (diz ainda Furter) no espaço, impondo-me uma presença maciça a que só posso me adaptar, mas como um campo, um domínio, que vai tomando forma na medida de minha ação".

Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo.
Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.
Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

O diálogo começa na busca do conteúdo Programático

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Para o "educador-bancário", na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá, ele mesmo, organizando seu programa.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos - mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafi a a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas,

de esperanças ou desesperanças que implicitam temas signifi cativos, à base dos quais se
constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporifi car um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. “O humanismo consiste (diz Furter), em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, com todas as obrigações e responsabilidades que isto implica”. Simplesmente, não pode ser um projeto. Os camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais parte que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária” , entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos.

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação.

Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não *sobre* estes.

Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores.

Lamentavelmente, porém, neste “conto” da verticalidade da programação, “conto” da concepção “bancária”, caem muitas vezes lideranças revolucionárias, no seu empenho de obter a adesão do povo à ação revolucionária.

Acercam-se das massas camponesas ou urbanas com projetos que podem corresponder à sua visão do mundo, mas não necessariamente à do povo.

Esquecem-se de que o seu objetivo fundamental é lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não conquistar o povo. Este verbo não deve caber na sua linguagem, mas na do dominador. Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo.

As elites dominadoras, na sua atuação política, são efi cientes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida. Aproveitando esta “imersão” da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” de que falamos e ponde nela slogans que a fazem mais temerosa ainda da liberdade.

Um trabalho verdadeiramente libertador é incompatível com esta prática. Através dele, o que se há de fazer é propor aos oprimidos os slogans dos opressores, como problema,

proporcionando-se assim, a sua expulsão de “dentro” dos oprimidos.
Afi nal, o empenho dos humanistas não pode ser o de opor os seus slogans aos dos opressores, tendo como intermediários os oprimidos, como se fossem “hospedeiros” dos slogans de uns e de outros. O empenho dos humanistas, pelo contrário, está em que os oprimidos tomem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo “hospedeiros” dos opressores, como seres duais, não estão podendo ser.
Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora” , em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diállogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.

Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural” , ainda que feita com a melhor das inteções. Mas “invasão cultural” sempre.

As relações homens-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático desta educação.

[...]
O momento deste **buscar** é o que inaugura o **diálogo da educação** como prática da liberdade. É o momento em que se realiza **a investigação** do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus ***temas geradores***. (p. 87).

[...]

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

[...]

Ao se **separarem do mundo**, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens **ultrapassam as “situações limites**”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No
momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se confi gu-
ram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua **“visão de fundo**”. Revelam-se assim como realmente são : **dimensões co**

e históricas de uma dada realidade. (p.90).

[...]

Esta é a razão pela qual não são as **"situações-limites"** , em si mesmas, **geradoras** de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a **percepção crítica** se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confi ança que leva os homens a se empenharem na **superação** das "situações-limites".

Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verifi car-se através da ação dos homens **sobre a realidade concreta** em que se dão as "situações-limites".

Superadas estas, com a transformação da realidade, **novas surgirão**, provocando outros **"atos-limites" dos homens**. (p. 90-91).

[...]

Estes, não somente implicam outros que são seus contrários, às vezes antagônicos, mas também indicam tarefas a serem realizadas e cumpridas. Desta forma, não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisifi cados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos. Como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações homens-mundo. O conjunto dos temas em interação constitui o 'universo temático' da época".



Módulo II

Método ou metodologia freireanana formação dos participantes dos movimentos sociais

Desafi os às práticas tradicionais de formação nos Movimentos Sociais - Filme: Freire – vida e obra (tv e vídeo)
Comentários sobre o posicionamento de Freire em relação ao papel social da Educação.

Roteiro para discussão

1. Que princípios e pressupostos devem orientar a formação dos participantes dos movimentos sociais? Por quê?

2. Em que se diferencia a formação participativa e crítica de um militante do movimento social daquela que se dedica a formar participantes passivos?

3. Que entendemos por formação permanente no processo de participação crítica e dialógica nos movimentos sociais?


PAZ
CENTRO DE FORMAÇÃO CENTRO DI FORMAZIONE
MILTON SANTOS - LORENZO MILANI
1ª ETAPA

Dialogicidade e formação “para” e “com” o outro.

Alfabetização e Conscientização

Texto extraído de Paulo Freire. ***Conscientização:TeoriaePráticada Libertação****. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980, p. 28 – 33. (Grifos nossos)*

“Diante de um “universo de temas” em contradição dialética, os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança. Na medida em que cresce o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, os temas da realidade mesma possuem tendências a serem mitifi cados, ao mesmo tempo que se estabelece um clima de irracionalidade e de sectarismo. Este clima ameaça arrancar dos temas sua signifi cação profunda e privá-los do aspecto dinâmico que os caracteriza. Numa tal situação, a irracionalidade criadora de mitos converte-se, ela própria, em tema fundamental. **O tema que selheopõe, a visãocrítica e dinâmica do mundo, permite “des-velar” a realidade, desmascarar sua mitifi cação e chegar à plena realização do trabalho humano: atransformação permanenteda realidade paraa libertação dos homens** .

Em última instância, os temas estão contidos nas situações-limite e as contêm; as tarefas que eles implicam exigem atos-limite. Quando os temas estão ocultos pelas situações-limite, e não percebidas claramente, as tarefas correspondentes - as respostas dos homens sob a forma de uma ação histórica - não podem ser cumpridas, nem de maneira autêntica, nem de maneira crítica. Nesta situação, os homens são incapazes de transcender as situações-limite para descobrir que além destas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado.

Em resumo, as situações-limite implicam na existência de pessoas que são servidas direta ou indiretamente por estas situações, e outras para as quais elas **possuem um caráter negativo** e domesticado. Quando estas últimas percebem tais situações como a fronteira entre ser e ser mais humano, melhor que a fronteira entre ser e não ser, começam a atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o “possível não experimentado” contido nesta percepção. Por outra parte, aqueles que são servidos pela situação-limite atual vêem o possível não experimentado como uma situação-limite ameaçadora, que deve ser impedida de realizar-se, e atuam para manter o “status quo”. Conseqüentememte, **as ações libertadoras, num certo meio histórico, devem corresponder não somente aos temas geradores como ao modo de se perceber estes temas. Esta exigência implica em outra: a procura de temáticas signifi cativas**.

Os temas geradores podem situar-se em círculos concêntricos que vão do geral ao particular. A unidade histórica mais ampla compreende um conjunto diversifi cado de unidades e subunidades (continentais, regionais, nacionais etc.) e comporta temas de tipo universal. Eu considero que o tema fundamental de nossa época é **o da dominação, que supõe seu reverso, o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado**. É este tema que preocupa, e é ele que dá à nossa época a característica antropológica que mencionei anteriormente. Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente **necessário transcender as situacões-limite nas quais 'os ,homens são reduzidos ao estado de coisas.**

Sem dúvida, quando os homens percebem a realidade como densa, impenetrável e envolvente, é indispensável proceder a esta procura por meio da abstração. Este método não implica que se deva reduzir o concreto ao abstrato (o que signifi caria que o método não é de tipo dialético), mas que se mantenham os dois elementos, como contrários, em inter-relação dialética no ato da refl exão.

Encontra-se um excelente exemplo deste movimento de pensamento dialético na análise de uma situação concreta, existencial, "codifi cada". Sua "descodifi cação" exige que passe do abstrato ao concreto; ou melhor, da parte ao todo, para voltar depois às partes; isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas. Se a descodifi cação for bem feita, este movimento de fl uxo e refl uxo do abstrato ao concreto, que se produz na análise de uma situação codifi cada,

---

conduz a substituir a abstração pela **percepção crítica do concreto**, que deixou já de ser uma realidade densa impenetrável.

Sem dúvida, diante da representação de uma situação existencial, o descodifi cador tende a passar da representação à situação muito concreta na qual e com a qual trabalha. Assim é possível explicar, por meio de conceitos, por que os indivíduos começam a portar-se de uma maneira diferente frente à realidade objetiva, uma vez que esta realidade deixou de apresentar-se como um beco sem saída e tomou o seu verdadeiro aspecto; um desafi o a que os homens devem responder.

No nosso método, a codifi cação, a princípio, toma a forma de uma fotografi a ou de um desenho que representa uma situação existencial real ou uma situação existencial construída pelos alunos. Quando se projeta esta representação, **os alunos fazem uma operação que se encontra na base do ato de conhecimento**; **se distanciam do objeto cognoscível**. Desta maneira os educadores fazem a experiência da distanciação, de forma que educadores e alunos possam refl etir juntos, de modo crítico, sobre o objeto que os mediatiza. O fi m da descodifi cação é chegar a um **nível crítico de conhecimento**, começando pela **experiência que o aluno tem de sua situação em seu "contexto real".**

Enquanto a representação codifi cada é o objeto cognoscível que mediatiza sujeitos

conhecedores, a descodifi cação - decompor o código em seus elementos constituintes - é a operação pela qual os sujeitos conhecedores **percebem asrelações entreos elementos da codifi cação e entre os fatos que a situação real apresenta, relações que antesnão eram percebidas.**

A codifi cação representa uma dimensão dada da realidade tal como a vivem os indivíduos, e esta dimensão é proposta à sua **análise num contexto diferente daquele no qual eles a vivem**. Assim a codifi cação transforma o que era uma maneira de viver num contexto real, num "objectum" no contexto teórico. Os alunos, mais que receber uma informação a propósito disto ou daquilo, analisam os aspectos de sua própria experiência existencial representada na codifi cação.

Em todas as fases da descodifi cação, **os homens revelam sua visão do mundo**. Conforme a maneira como eles vêem o mundo e como o abordam - de modo fatalista, estático, ou dinâmico - podem-se encontrar seus temas geradores. Um grupo que não expressa concretamente temas geradores (o que pareceria signifi car que não possui temas) sugere, ao contrário, um tema trágico: o tema do silêncio. O tema do silêncio sugere uma estrutura temática fora de sua própria dimensão.

Pesquisar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida **sua consciência crítica da realidade** se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade. Devemos perceber que as aspirações, os motivos e os objetivos contidos nas temáticas signifi cativas são aspirações, motivos e objetivos humanos. Não existem em alguma parte "fora", como entidades estáticas; são históricas como os homens mesmos; conseqüentemente, não podem ser captadas prescindindo dos homens. **Captarestes temas é compreendê-los, e compreender, portanto, os homens que os encarnam e a realidade à qual se referem.**

Mas, precisamente porque não é possível compreender estes temas prescindindo dos homens, é necessário que os homens implicados os compreendam também. A procura temática converte-se assim numa luta comum por uma consciência da realidade e uma consciência de si, que fazem desta procura o ponto de partida do processo de educação e da ação cultural de tipo libertador.

O perigo real desta procura não é que os objetos que se supõem serem os seus deturpem os resultados analíticos; ao contrário, **o perigo encontra-se no risco de fazer desviar o eixo da procura dos temas signifi cativos para as homens mesmos, considerando assim os homens como objetos da procura**.

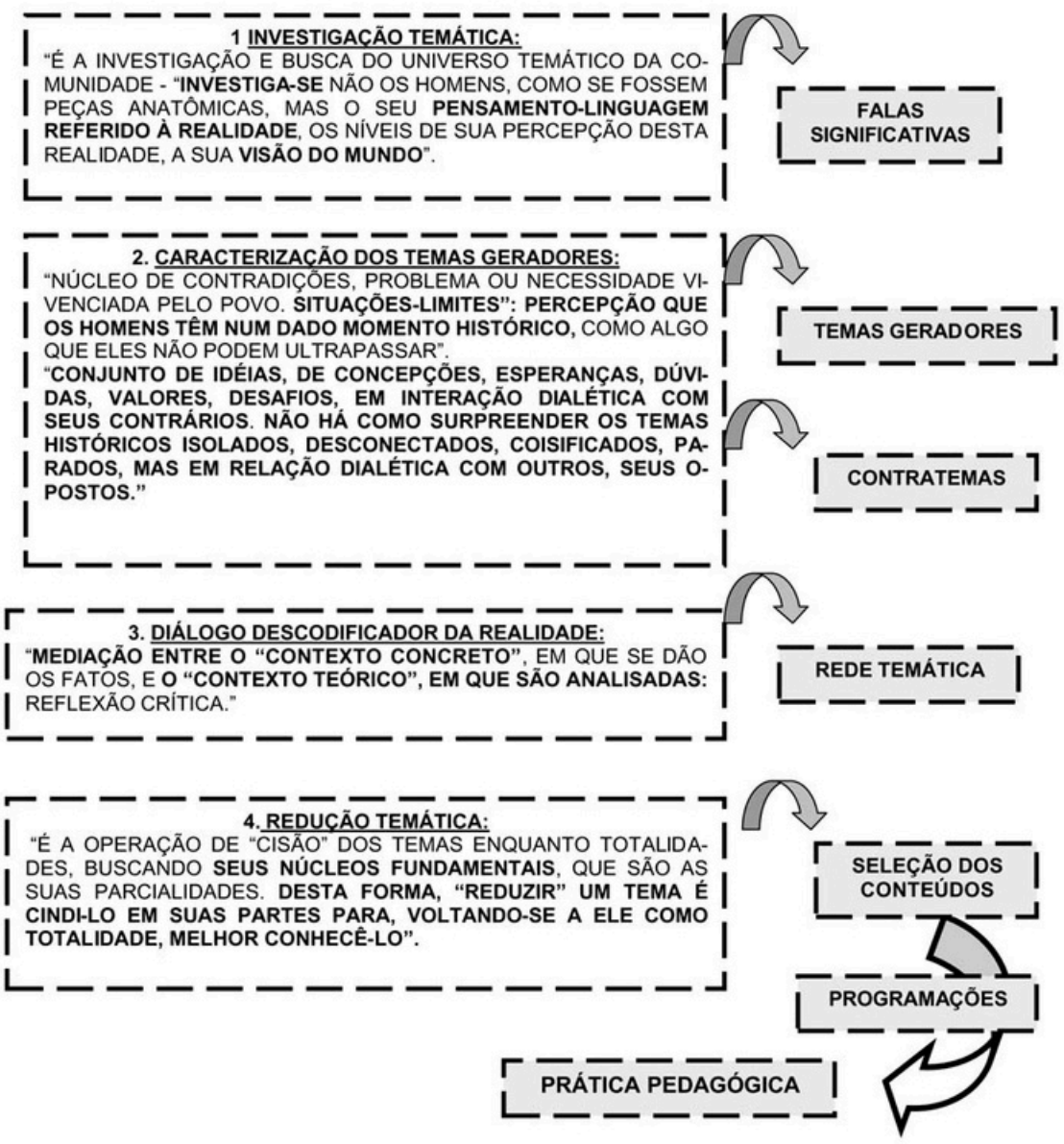
Precisando: a procura temática **implica na procura do pensamento dos homens**, pensamento que se encontra somente no meio dos homens que questionam reunidos

esta realidade. Não posso pensar no lugar dos outros ou sem os outros, e os demais também não podem pensar em substituição aos homens. Os homens enquanto "seres--em-situação" encontram-se submersos em condições espaço-temporais que infl uem neles e nas quais eles igualmente infl uem.

Refl etirão sobre seu caráter de seres situados, na medida em que sejam desafi ados a atuar. Os homens são porque estão situados. Quanto mais refl etirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens.

A educação e a investigação temática numa concepção crítica de educação constituem somente diferentes momentos do mesmo processo.

Processo de organização da práxis libertadora



Roteiro para discussão

1 - Qual é a concepção de conteúdo escolar que fundamenta essa prática?

2 - Quais são as contribuições das áreas do conhecimento na organização da prática pedagógica?

3 - Como as questões acima se relacionam com os Movimentos Sociais e com a transformação social da realidade?

Problematização para a organização curricular

1. Análise das falas significativas selecionadas

Falas significativas selecionadas	Caracterização dos limites explicativos e problematização dos conflitos e contradições → tipo de conflito Percurso da problematização (local → micro → macro → local)	Visão dos animadores (análise da problemática local). Que aspectos da infra-estrutura local e elementos da macro organização social são necessários considerar na análise?
Exemplo "Violência é demais". *"Só se fosse o governador pra dar um basta nisso.tinha que acabar com ele também de morte matada. Se o cara mata, do mesmo jeito acabasse com ele. Matou, morreu. Hoje em dia se mata e ainda ficam mangando da cara dos outros. Mata e fica impune".*	Conflito:_____ Problematização Que tipos de violência observamos na comunidade? Como a comunidade explica a violência vivenciada? Que soluções apresenta para o problema? A violência física é a única presente em nossa sociedade? Qual é a origem da violência hoje observada? Que relações podemos estabelecer entre organização social e violência? De quem depende a solução para o problema da violência? Que propostas ajudariam a comunidade a atuar no sentido de superar o problema?	
	Conflito:_____ Problematização	
	Conflito:_____ Problematização	

2. Organização de quadro da problemática local a partir da análise das falas significativas.

ELEMENTOS GERAIS DA ESTRUTURA SÓCIO-ECONÔMICA: moradia, saúde, transporte, educação, convivência, saneamento, trabalho, lazer, abastecimento, comunicação, partidos políticos, etc.

→

ASPECTOS DA INFRA-ESTRUTURA LOCAL: equipamentos coletivos, órgãos públicos, comércio, indústrias, formas de moradia, ocupação do solo, acesso à região, categorias profissionais, segmentos sociais, atividades religiosas, participação política, propostas educacionais, atendimento sanitário, etc.

Quadro - Visão dos alunos: escolha de falas e situações significativas

Falas significativas	Caracterização dos limites explicativos (conflitos e contradições)	Problematização das dimensões *presentes* nas falas	Visão dos educadores (como explicam?)	Elementos da organização social - local e ampla
TEMAS GERADORES				

3. Propor uma caracterização da problemática local cuja contextualização propicie a inserção / totalização da comunidade contemplando as duas visões de mundo. Por que a visão dos animadores é, muitas vezes, diferente daquela explicitada pela comunidade? **Fazer propostas para possíveis temas geradores a partir dos limites explicativos da comunidade. Justificar as escolhas. Selecionar contratemas (visão dos animadores).**
4. A partir dos temas apontados organizar uma rede de relações entre as falas selecionadas.
5. Síntese: fazer registro do quadro coletivo (negociado) em papel pardo e discussão das respostas das questões

Material I - Cajati

Exemplo de uma vivência na prática da análise da pesquisa[22]

Rede de Educação Cidadã – São Paulo - Encontro de aprofundamento a partir dos desafi os do trabalho de base - pesquisa-ação e rede temática.
Notas para registrar o encontro realizado nos dias 1, 2 e 3 de dezembro de 2006
Local: Casa de encontros Padre Kentenich, bairro Jaraguá, São Paulo, SP

Falas signifi cativas selecionadas a partir dos quatros círculos de investigação da pesquisa-ação em Cajati, Vale do Ribeira[23]:

As falas que selecionamos são as seguintes:

1. “Trabalho o cara tem que lutar para conseguir alguma coisa. Emprego o cara não está interessado em trabalhar, ele está interessado no salário dele no fi nal do mês e ponto”.
2. “Jovens que não são da igreja (Católica e Evangélica) fi cam lá com tudo o que a vida tem de ruim, droga, bebida”.
3. “O jovem não tem interesse em querer mudar as coisas não. O que muda mesmo é o poder público”.
4. “É difícil conseguir juntar os jovens porque tem muita briga de religião. Eles querem que a gente vá participar dos eventos da religião deles e quando a gente chama eles não vem. A turma da igreja deles não pode saber que eles vem em uma festa nossa, por exemplo”.
5. “Para estudar tem que vazar daqui”.
6. “A empresa trás pessoas de fora porque o prefeito não investe em nossa cidade”.
7. “É preciso escolher um pessoal que faça alguma coisa por nós”.
8. “Criando projetos eu acho que é o jeito mais fácil de mudar a realidade, na escola

[22]Agradecemos ao educador popular Thomaz Ferreira Jensen por fornecer os apontamentos que ilustram a metodologia apresentada.

[23]A pesquisa-ação em processo tem por objetivo fortalecer a participação dos jovens de Cajati nos espaços e instrumentos de participação que existem no município (Pastorais, como a Operária; Sindicatos, como dos Trabalhadores Rurais; Grêmios estudantis; Movimentos de jovens) e outros que podem ser criados. Como pesquisadores-educandos participam jovens com idade entre 15 e 25 anos, sendo que a maioria que participou dos quatro círculos tem de 16 a 21 anos de idade. As falas foram motivadas por três questões que foram debatidas com os participantes dos círculos para iniciar o estudo da realidade. São estas: O que mais nos motiva como jovens moradores de Cajati? Por quê? O que mais nos incomoda como jovens moradores de Cajati? Por quê? Qual o papel dos jovens moradores de Cajati para transformar essa realidade? E também foram motivadas por uma questão orientadora para a aplicação do conhecimento: Como nós jovens moradores de Cajati podemos nos organizar para transformar essa realidade?

e junto com os professores".

9. "A prefeitura se vendeu para a empresa. O povo se vendeu, vê o emprego e não vê a natureza sendo destruída. O povo se vende fácil pela necessidade".

10. "A diversão é boa, a animação entre os jovens é podre, mas é boa".

11. "A natureza pode gerar mais emprego, através da exploração da natureza, que depende do prefeito. Ele tem verba e não investe".

12. "Aqui não tem curso de qualifi cação e mesmo que tivesse nós não teríamos oportunidade porque os de fora são melhores".

13. "Se tiver um jovem na política vai ser comprado".

I. Análise das falas selecionadas

Organizadosem três grupos,os participantes analisaram as falas selecionadas a partir da pesquisa-ação em Cajati e justifi caram suas escolhas. A seguir, síntese das apresentações dos grupos. Após círculo de conversa na plenária, os três grupos concordaram que as onze demais falas eram signifi cativas.

A seguir, síntese das justifi cativas dos grupos para as falas consideradas signifi cativas:

1. Contradição central: trabalho (é luta) X emprego (é acomodação); os dois têm que lutar para sobreviver; os dois sofrem exploração e opressão.

2. Contradição central: não ir para as igrejas é usar drogas; igrejas como únicos espaços de pureza. Quem não está nas igrejas está na perdição.

3. Contradição central: jovem apático, sem interesse em mudar a vida. Se só o poder público muda as coisas, vamos sentar e esperar. Poder público é o rei, jovem é o plebeu.

5. A contradição está no jovem ter que sair de Cajati para estudar. Ele tem é que lutar para ter estudo em Cajati.

6. A empresa trás pessoas de fora porque a cidade não se organiza.

7. Os jovens precisam se organizar.

9. Atender uma necessidade não é se vender; sentido moral de "se vender"; tentativa de culpar o trabalhador por sua situação, gerada na exploração do capital sobre o trabalho.

10. Contradição: diversão boa e podre ao mesmo tempo.

11. Não é a natureza que gera emprego, é o homem; contradição entre exploração e preservação da natureza; a verba pública não é do prefeito, mas sim, pública, do povo.

12. O problema não está nas pessoas, mas no modelo: a pessoa nessa estrutura social, como se vê nessa estrutura.

13. Concepção do que é política. Como se todo jovem político seja vendável, possa

ser comprado (corrompido).

II. A busca do tema gerador

A partir das onze falas selecionadas como signifi cativas, buscar uma fala que sintetize todas as falas, que englobe todas as outras. O tema gerador será para nós a fala signifi cativa mais ampla, em que todas as demais estejam nesta sintetizadas. Os mesmos três grupos se reuniram para selecionar o tema gerador. Dois grupos trouxeram a fala 12 como tema gerador e um grupo trouxe a fala 3. Após círculo de conversa na plenária, os três grupos concordaram que a fala 12 sintetizava a contradição central presente na fala 3 (apatia do jovem que espera tudo do poder público). Por isso, o tema gerador selecionado foi:

Fala 12. “Aqui não tem curso de qualifi cação e mesmo que tivesse nós não teríamos oportunidade porque os de fora são melhores”.

III. A busca do contra-tema

A partir do tema gerador selecionado, buscar uma síntese da visão de mundo dos educadores-educandos, para dialogar com a visão de mundo dos educandos-educadores que o tema gerador expressa. Essa síntese da visão de mundo dos educadores-educandos é o contra-tema. Organizados em dois grupos, os participantes se reuniram para buscar e elaborar, em forma de fala, o contra-tema.

Os grupos voltaram para a plenária com as seguintes propostas:

Grupo 1: “Jovens transformando a realidade com consciência crítica e redescobrindo o empoderamento”.

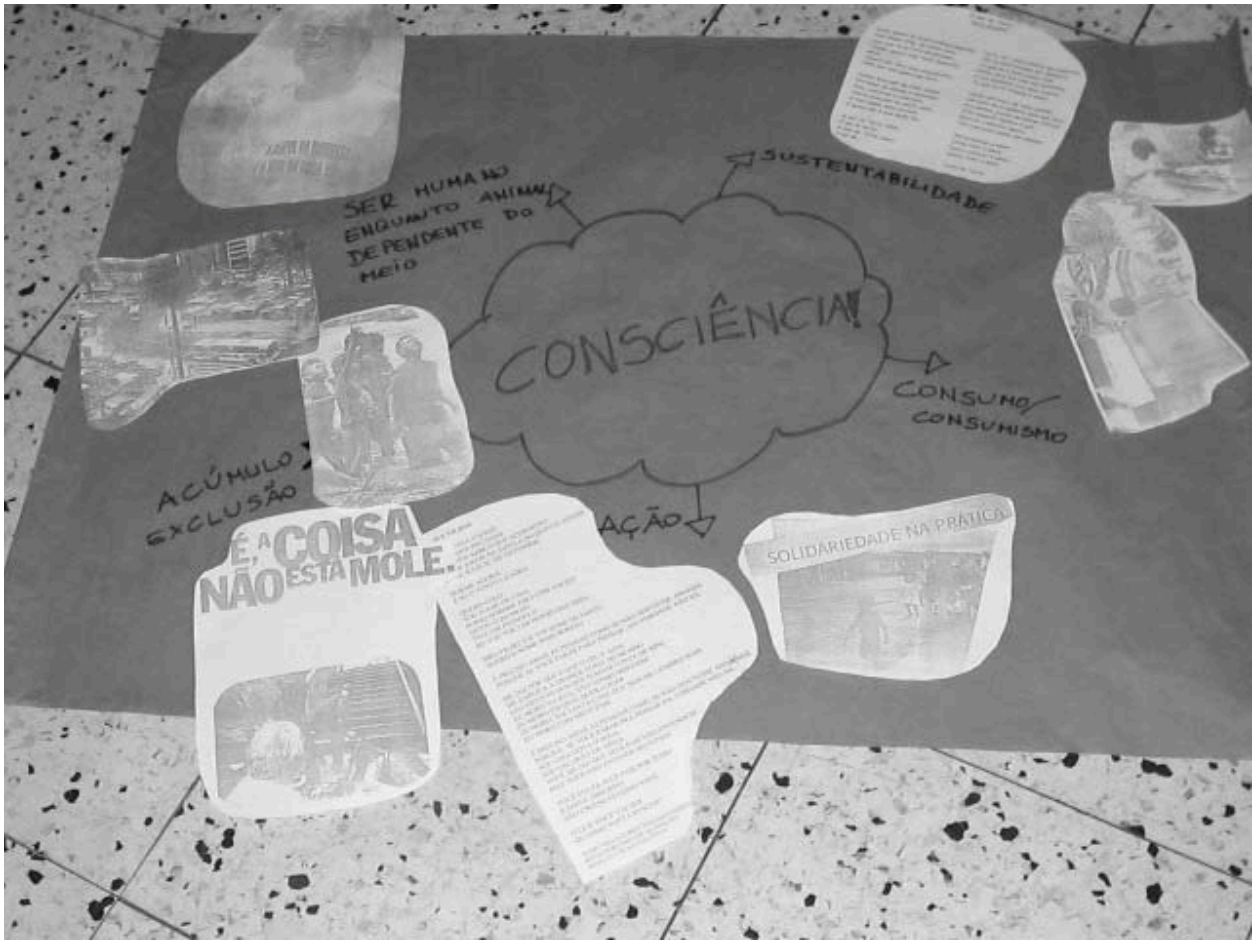
Grupo 2: “Através da mobilização podemos reivindicar a qualidade do ensino e valorizar nosso potencial”.

Após círculo de conversa na plenária, os dois grupos concordaram com a seguinte síntese:

Contra-tema: “Através da mobilização podemos reivindicar a qualidade do ensino, valorizar nosso potencial e transformar a realidade”.

IV. Problematizando o tema gerador

Problematizar o tema gerador signifi ca provocar a visão de mundo que o tema trás, para colocar em movimento o tema gerador, para desencadear o processo de diálogo que leve educandos-educadores e educadores-educandos a modifi car a situação que o tema gerador expressa. A problematização é feita no plano "local" e no plano "macro". No plano "local" porque a prática da Educação Popular sempre parte da realidade concreta do educando-educador e por isso, parte-se do local para estabelecer um diálogo com o coletivo que falou o tema gerador. Problematizar no plano "macro" signifi ca buscar refl etir sobre o tema gerador e a realidade concreta num sentido amplo, para que o coletivo de educandos-educadores que falou o tema, refl ita de forma diferente sobre sua realidade concreta. Os três grupos da primeira atividade voltaram a se reunir para problematizar o tema gerador nos planos "local", "macro" e "local".



Grupo	Fala signifi cativa	Problematização
Grupo 1	"Jovens transformando a realidade com consciência crítica e redescobrindo o empoderamento".	*Local* 1. O que o jovem pensa sobre o curso de qualifi cação? 2. Por que o jovem de fora é melhor? O que é ser melhor? *Macro* 3. No Brasil, as oportunidades são iguais para todos? Por quê? 4. Como o jovem pode alterar esta realidade? *Local 2* 5. O que falta aos jovens de Cajati para terem melhores oportunidades?
Grupo 2	"Através da mobilização podemos reivindicar a qualidade do ensino e valorizar nosso potencial".	*Local* 1. O que o jovem entende como qualifi cação e como oportunidade? 2. Quais os cursos de qualifi cação os jovens de Cajati demandam? 3. Por que em Cajati não há cursos de qualifi cação? *Macro* 4. Para os jovens, qualifi cação é garantia de oportunidade (trabalho)? 5. Quais os critérios que levam à idéia de que é preciso qualifi cação para ter oportunidade?
Grupo 3	"Aqui não tem curso de qualifi - cação e, mesmo que tivéssemos, nós não teríamos oportunidade porque os de fora são melhores".	*Local* 1. O que o jovem entende como qualifi cação e como oportunidade? 2. Quais os cursos de qualifi cação os jovens de Cajati demandam? 3. Por que em Cajati não há cursos de qualifi cação? *Macro* 4. Para os jovens, qualifi cação é garantia de oportunidade (trabalho)? 5. Quais os critérios que levam à idéia de que é preciso qualifi cação para ter oportunidade? 6. Como o mercado de trabalho está organizado no Brasil? Essa organização é garantia de oportunidade? 7. Quais os valores que estão na base da afi rmação de que os de fora são melhores? *Local 2* 8. Como os jovens de Cajati podem se organizar para ser mais?

Metodologia, métodos e técnicas na educação popular

(Algumas reflexões e preocupações sobre nossos programas de formação)

Pedro Pontual

Dentro dessa concepção político - educativa mais geral, nos referimos à questão da metodologia. Preferimos falar de uma concepção metodológica, por tratar-se de um conjunto de princípios político - educativos que devem orientar e iluminar nossas práticas específi cas e que devem garantir a articulação coerente entre os elementos do processo educativo e aqueles referentes à estratégia político - organizativa . Falamos de uma articulação coerente, e não desde uma perspectiva positivista, senão de um ponto de vista dialético de onde essa articulação se faz um processo no qual a Educação Popular, ao mesmo tempo que contribui ao fortalecimento dessas estratégias organizativas, também serve para questioná-los, enriquecê-los, realimentar-se em um processo muito dinâmico.

Dentro desta discussão sobre a Concepção Metodológica, entendida como aqueles princípios, aquela linha geral que deve orientar nossas práticas educativas específi cas, destacaremos pelo menos três elementos que nos parecem essenciais:

a) Relação entre processo educativo e processo organizador

Nos estamos referindo à afi rmação de que os processos educativos têm que estar vinculados com os processos organizativos e que, por tanto, nossa estratégia de formação guarda uma relação muito orgânica com a estratégia político - organizativa que o movimento vai construindo. Esta afi rmação podia parecer, contudo embargo, uma certa obviedade para nós. Ela também nos diferencia de um certo pensamento pedagógico que esteve vigente por bastante tempo na EP que atribuía à educação um papel prévio à ação organizativa. Partindo de uma concepção idealista do processo educativo, afi rmava que correspondia à educação a tarefa de “preparar as consciências para a ação organizativa”, em um trabalho educativo que precedia à ação.

As próprias conjunturas políticas nas quais este pensamento se desenvolveu, comprovaram sua efi cácia histórica. Na medida que estes processos educativos foram pensados,

“ao lado”, “ à margem”, ou “previamente” ao processo organizativo, eles não contribuem efetivamente para a consolidação das organizações populares, ou para o fortalecimento do movimento popular.

Estamos afirmando que a prática educativa necessita estar vinculada organicamente

ao processo organizativo, nos diferencia, por outro lado de uma visão na qual a educação passa a cumprir o papel de um instrumento de propaganda de uma certa estratégia político - organizativa construída fora das organizações populares. Por tanto, ao afi rmar a vinculação entre estratégia formativa e estratégia político - organizativa, nos obriga a avaliar qual é a coerência que se está dando entre nosso trabalho formativo e a estratégia político - organizativa que o próprio movimento vai construindo. Por exemplo, no campo sindical, se trata de ver dentro da estratégia sindical da CUT, de construir um sindicalismo

"classista", "democrático" e de "massas", o signifi cado político e as implicações pedagógicas dessa estratégia organizativa. Daí as perguntas que nós temos que fazer são as seguintes: Em que medida nossos programas de formação sindical hoje estão sendo pensados à luz dessas estratégias? Em que medida nossas práticas educativas nesse programa estão sendo coerentes com esta estratégia organizativa? Dentro destas discussões sobre a relação entre processo educativo e processo organizativo e, na busca de garantir uma coerência entre ambos, se trata de ver ainda que tipo de militante e de dirigente queremos construir, ou que tipo de militante e de dirigente é necessário, para garantir, por exemplo, um movimento sindical com as características acima mencionadas. Consideramos este debate de grande importância, pois a polariza- ção entre os "conteudistas" e os "metodologistas", entre aqueles que valorizam mais o conhecimento dos participantes, às vezes encobre um debate de fundo que é, apenas em aparência um debate, que está em sua essência, vinculado sobretudo a que tipo de movimento e organização popular queremos construir, e que tipo de militante e dirigente são necessários para a construção destes movimentos.

Por exemplo, se nós acreditamos que a estratégia político-organizativa deste movimento se constrói a partir de um núcleo seleto de pessoas, tanto dentro como fora deste movimento, cabendo a este somente a tarefa de viabilizar esta estratégia política defi nida fora do movimento, e que as pessoas que militam nesses movimentos não são sujeitos conscientes para a elaboração dessa estratégia, então nós, com a educação, vamos valorizar exclusivamente a transmissão do conhecimento, porque se trata de fazer chegar à massa essa estratégia que já estava formulada.

Pelo contrário, se nós acreditamos que a formulação de uma estratégia política e organizativa é uma coisa que se vá fazendo na articulação de cada momento de nosso projeto, que se vá construindo de maneira coletiva com o movimento, sabendo que há equipes de pessoas que nosso trabalho educativo vai valorizar sobretudo a produção, e a apropriação coletiva de conhecimento, e o aspecto de transmissão de conhecimento aparece como um dos elementos desse processo. Nosso trabalho educativo terá que criar condições para que as pessoas possam pensar e atuar de forma autônoma, possam ser criativas, possam desenvolver sua capacidade crítica e autocrítica, possam criar dirigentes

com capacidades de estimular e incentivar métodos e estilos democráticos de trabalho, em fi m consiga formar verdadeiros dirigentes - educadores.

b) A questão da integralidade

O segundo elemento dessa concepção metodológica é o que se chama integralidade dos processos formativos. Isto é, se nós consideramos a vida humana e social, como uma unidade articulada e em movimento, torna-se incorreto pensar o trabalho educativo dando conta apenas de uma parte dessa totalidade.
A implicação pedagógica desta noção de integralidade, aparece em ênfase que o temos dado nesta concepção de educação popular sobre a necessidade de atender em meio do processo educativo os elementos do cotidiano da vida popular em todas as suas dimensões. Por exemplo, os elementos do cotidiano que se referem a sua vida econômica, a suas relações sociais, suas relações grupais, os elementos da cultura popular, os elementos da espiritualidade do nosso povo, as articulações dialéticas entre os elementos de subjetividade, as refl exões sobre os valores humanos e éticos deste Homem e Mulher novos que queremos construir desde agora, no processo de construção da Nova Sociedade. Ou seja, se trata de romper com a noção de que o trabalho educativo se refere somente a uma parte da realidade das pessoas a serem formadas. Nas análises dos programas e das práticas formativas vigentes em nosso meio, me preocupa uma certa tendência ao fracionamento do âmbito do trabalho educativo. Em grande medida, nossos programas de formação estão exclusivamente encaminhados ao desenvolvimento da capacidade de análise de uma parte da realidade, sem conseguir incorporar o conjunto dos elementos que constituem a vida humana e social dos participantes no processo formativo. Por exemplo, em uma refl exão sobre os cursos do Instituto Cajamar (INCA) temos observado que uma série de elementos que os companheiros e companheiras trazem, se referem a sua cotidianeidade, e os aspectos subjetivos que trazem, são tratados enquanto permanecem na (INCA) margem do conjunto do processo formativo. Talvez por essa razão, surgem quase sempre, de modo catártico refl etindo a ausência de espaços no próprio movimento e nos cursos de formação, para uma refl exão mais sistemática desse conjunto de elementos que constituem nossa identidade pessoal e social.

c) A questão da produção e apropriação de conhecimento

A questão da produção e de apropriação de conhecimento nos remite diretamente à discussão sobre a relação dialética entre teoria e prática dentro da Concepção Meto-

dológica. Como este tema já é objeto de diversas publicações que circulam hoje entre formadores, eu gostaria de sublinhar aqui outros aspectos relacionados a este assunto. Desde o ponto de vista educativo, a conseqüência desta relação dialética entre teoria e prática na educação dos trabalhadores é que esta, desde o ponto de vista de produção de conhecimento, passa a ter pelo menos três grandes tarefas:

1- Propiciar a apropriação do conhecimento universal acumulado: a noção de apropriação destaca o sentido ativo deste processo de apropriação de conhecimento universal acumulado, distinguindo de uma visão que enfatiza somente a transmissão do conhecimento.

2- Criar condições e desenvolver entre os trabalhadores os instrumento de crítica do conhecimento: em nossa visão é preciso capacitar ao educando para que ele possa fazer uma apropriação crítica deste conhecimento universal acumulado e sobre tudo compreendê-lo não como algo absoluto e acabado, sim como um conhecimento que é histórico e que se vai construindo.

3- Propiciar condições para a criação e produção de um novo conhecimento: se trata da tarefa mais fundamental e que se deriva das anteriores. Um novo conhecimento só pode ser entendido em sua articulação com esse conhecimento que vem sendo produzido historicamente. Esta afi rmação é importante para diferenciarmos de uma visão “basista” que entende a produção de um novo conhecimento como um permanente “inventar a roda de novo”, e portanto, desdém o conhecimento já existente. Esta visão se traduz em algumas práticas de educação popular onde o educador faz um discurso de recitação de teoria e de conhecimento científi co intentando fazer acreditar ao grupo popular, que naquela prática educativa, se está iniciando o processo de produção de conhecimento. Esse discurso pseudo- democrático de alguns educadores, encobre uma atitude profundamente elitista e autoritária, na medida em que esse educador continue deixando para si o conhecimento histórico e científi co e negando ao grupo popular a possibilidade de acesso a ele.

Outra forma pseudo - democrática e pseudo - progressista de abordar a questão do conhecimento é aquela que, ao contrário da concepção anterior, afi rma que o conhecimento universal acumulado já está construído e que por tanto a tarefa de educação dos trabalhadores é a de simples transmissão destes conhecimentos.

Quando afi rmamos que a educação deve criar condições para o processo de produção coletiva de conhecimentos, estamos querendo destacar o aspecto cumulativo e histórico no processo e o papel ativo enquanto aqueles envolvidos em uma relação educativa, enquanto produtores de um novo conhecimento. Esta visão nos contrapõe ao dogmatismo e elitismo de quem atribui o conhecimento do grupo popular apenas um

status de “sentido comum” afi rmando que são os intelectuais e os científi cos que têm a

possibilidade de produzir novos conhecimentos, e que a tarefa da educação é a transmissão destes conteúdos científi cos, já elaborados, aos trabalhadores. Nos parece que há estreita relação entre essa visão da produção de conhecimento e de educação com a não menos dogmática prática política de quem considera que o papel da vanguarda e dos intelectuais é a de trazer de fora até dentro do movimento dos trabalhadores "aquela teoria capaz de emancipá-los".

É por isso, que para nós, estas três tarefas: apropriação do conhecimento universal, desenvolvimento de instrumentos de crítica a esse conhecimento, criação de condições para a produção coletiva de novos conhecimentos, devem ser vistas de modo articulado na produção de conhecimento para a transformação da realidade. Uma educação verdadeiramente liberadora e uma concepção de prática política onde a vanguarda e a teoria se formam em um luta social concreta e onde o intelectual orgânico é aquele que ensina e aprende junto com os trabalhadores.

[...]

Toda essa concepção metodológica esboçada anteriormente se expressa na metodologia do nosso trabalho, ou seja, aquele conjunto de princípios, estratégias que nos ajudam a articular coerentemente os objetivos, contidos e procedimentos de um determinado trabalho.

Por isso, a metodologia é algo que eu carrego comigo para qualquer parte o Brasil e do mundo onde a gente está querendo desenvolver práticas de trabalho que contribuam para um projeto democrático de transformação da realidade.

E, o que são os métodos?

Os métodos são a busca criativa, permanente, à luz desses princípios gerais que constituem nossa metodologia, de construir os procedimentos mais adequados de trabalho para cada situação concreta e para cada grupo em particular. Isso faz que aqueles princípios metodológicos que têm uma certa validez universal, tenham que ser traduzidos e recriados em cada situação concreta e com a qual vamos trabalhar. Isso coloca em um papel bastante crítico e criativo, os educadores e educandos em cada situação concreta. Dessa maneira, os métodos de trabalho com os metalúrgicos de Manaus será necessariamente diferente dos que utilizaremos com os borracheiros do Acre. É nesse aspecto, que o educador deve mostrar sua capacidade de descobrir, junto com o grupo concreto com o qual vai trabalhar, e a parir de uma análise daquelas situações concretas, os métodos mais adequados

para atender os objetivos gerais.

E o que são, então, as técnicas?

As técnicas são as ferramentas (dinâmicas, recursos pedagógicos, etc.) que nós utilizaremos para fazer viáveis nossos métodos, criados para aquela situação concreta e para aquele grupo particular, à luz dos princípios metodológicos gerais.

Esta visão nos contrapõe a uma tentativa reducionista em relação à concepção e prática de EP, que procura reduzi-la ao uso de técnicas participativas e dinâmicas participativas. Ou seja, afi rma que a simples utilização de dramatizações, audiovisuais, dinâmicas diversas, por si, conferem o caráter de educação popular a uma determinada prática, que as vezes, tem uma lógica político - ideológica totalmente contraditória com esta visão que estamos propondo.

Caricaturizando, estamos nos referindo àquele educador que aplica uma dinâmica de grupo, ou faz uma apresentação pessoal de seu trabalho e em seguida o educador "saca da manga" o esquema teórico que havia preparado, sem nenhum "gancho" ou relação com aquelas temáticas que surgiram, a partir do trabalho de grupo por ele proposto.

É bom recordar que essas técnicas participativas não são somente propriedade da educação popular. As empresas capitalistas mais modernas já utilizam, em seus programas de treinamento e desenvolvimento organizacional, diversas dinâmicas participativas e audiovisuais. A nosso modo de ver, não são as técnicas quem defi nem o que fazer da educação popular. Por outro lado, é impossível pensar em fazer educação popular dentro desta concepção metodológica que estamos propondo, sem a utilização das técnicas participativas. É aqui que aparece a articulação dialética entre Metodologia, Métodos e Técnicas dentro desta concepção de EP.

[...]

Como afi rmávamos no início, a concepção educativa explicada anteriormente guarda uma relação orgânica com a busca de novas formas de fazer política que está presente atualmente em diversos movimentos e organizações populares na América Latina, e que portanto, tem que ver com uma certa forma de conceber e fazer educação popular.

Assim é que, para concluir, destacamos, como parte desse esforço, alguns parágrafos dos documentos que vêm sendo produzidos coletivamente por educadores populares de diversos países de A.L. a partir de seminários - ofi cinas promovidas por Casa das Américas do Ministério de Cultura de Cuba.

Da refl exão que fi zemos em 1988 e para os propósitos desse texto, destacamos do documento "Educação Popular e Processos de Liberação Nacional na América Latina e

o Caribe", publicado por CEPIS em novembro desse ano, a seguinte entrevista:

a construção das vanguardas do povo da América Latina é um processo necessário para a elaboração de seus projetos de libertação. A superação de alguns defi cientes, tais como o dogmatismo, a auto - proclamação e os métodos verticalistas, se consegue quando se impulsa a elaboração e reelaboração, em cada momento, de estratégias junto ao povo, quando se desenvolve a educação das massas deixando-se educar por elas e quando se adotam métodos e estilos democráticos, participativos, que convertam a vanguarda em parte do povo, reconhecido por ele, que vá mais além de propor o caminho a seguir".

A educação popular deve somar-se a este processo, com a aplicação de sua concepção e seus métodos, que partindo da prática social e da realidade concreta das pessoas, possibilita uma captação mais profunda de suas necessidades, aspirações e interesses. Deve contribuir também para a formação integral das pessoas, atendendo a suas distintas dimensões, valorizando os aspectos subjetivos, culturais e particulares. Finalmente, deve buscar a preparação de indivíduos críticos, criativos, capazes de favorecerem um diálogo permanente entre a vanguarda e a massa, e de permitir um identifi cação ativa e consciente desta com aquelas, em um exercício autêntico e coletivo de Poder Popular. Dando continuidade a esta refl exão, em 1990 produzimos o texto "Protagonismo popular, Projeto Revolucionário e Educação Popular", do qual destaco as preocupações referentes a "formação de quadros de transformação dos movimentos e organizações populares:

1. No contexto latino-americano atual, assume especial importância a formação de quadros e de dirigentes políticos com capacidade de leitura da realidade e de transformação de seus aspectos políticos cotidianos. Nesta formação, adquire importância relevante a dimensão cultural e de redescobrimento, que o poder se constrói durante o processo.

Tudo isso, à vezes requer uma articulação da política com os novos calores e com uma mística, as quais constituem a base de uma ética revolucionária.

2. A formação de quadros pode gerar uma transformação ao interior das próprias organizações sociais e políticas, muitas vezes construídos com uma lógica autoritária e baseados na incoerência entre seu discurso democrático e sua prática através de modelos pré - concebidos, um divórcio entre a política e a vida cotidiana e um predomínio da linha ortodoxa, que coloca o problema do poder tão só em termos de conquista do aparato governamental.

3. Devemos repensar constantemente a formação da quadros através de análises global e local dos contextos históricos, detectando as contradições e superando análises esquemáticas e de caráter absoluto. Como lógica conseqüente disto, se verifi ca que a formação não se pode revestir de um caráter uniforme.

4. A formação de quadros deve ser construída baseada em uma lógica dialética.

Tomando a contradição como um referente permanente e contribuindo de maneira ativa - prática e teoricamente - para sua superação. Assim, por exemplo, a análise dos contextos atuais nos leva a constatar contradições tais como: desmobilização de movimentos organizados, mas, ao mesmo tempo, conquista de espaços locais e territoriais que permitem o aprendizado do exercício das democracias restringidas.

5. É necessário repensar a formação de quadros como modelo de uma estratégia que aponte para a *massifi cação sem manipulação* da educação popular, com especial atenção para os setores marginados e não organizados. O que signifi ca, antes que nada, repensar a elaboração da teoria a partir da prática, que os mesmos quadros e dirigentes têm ao interior dos processos de luta social e política. Esta luta de massas, constitui por si mesma, uma experiência política e pedagógica de caráter integral, na qual estão incluídos os processos de educação popular"

Busque estabelecer relações entre a educação popular e a prática dos Movimentos Sociais

Os dois *gramscis* e a educação: competência técnica versus consciência política

Texto extraído de Morrow, R. e Torres, C. ***Teoria Social e Educação*** *(c. 9). Porto: Afrontamento, 1997. Trechos escolhidos.*

"Não há dúvida de que o paradigma da educação popular teve um impacto signifi - cativo na América Latina, quer no domínio da educação não-formal (de adultos) quer no da escola pública (Arnove, 1986; La Belle, 1986; Torres, 1990). Na versão original da educação não-formal, os princípios básicos da educação popular podem ser resumidos nos seguintes pontos:

1. Apresenta uma intencionalidade (justifi cação) claramente política e social, dirigida a favor dos pobres e das classes sociais dominadas da América Latina.

2. Esforça-se por conjugar a pesquisa em educação com os processos educativos e com os processos de participação popular, tentando assim integrar, no mesmo processo político-pedagógico, os educadores como aprendizes e os aprendizes como educadores (isto é a máxima de Freire quanto aos professores serem alunos e os alunos professores) (Mayo, 1989; Gajardo, 1985).

3. Considera que o conhecimento é tanto popular (ou de senso comum) como elitista, e que é também um instrumento de transformação social, criticando por tal motivo qualquer tentativa de separação da teoria e da prática ou de produção de uma dicotomia entre a sabedoria popular e o pensamento instruído (científi co). O que esta abordagem procura é uma interação dialética (ou seja, mutuamente benéfi ca) entre esses dois tipos de conhecimento humano que resultam de experiências sociais e culturais diametralmente opostas no início ou, como diria Bourdieu, de diferentes experiências de *habitus*.

4. Assume a necessidade de se ter, no início de qualquer prática educativa, uma visão da totalidade concreta, questionando assim o grau de especializações que impedem um entendimento integrado das práticas sociais e simbólicas e a tentativa de transmitir instrução essencialmente para melhorar os funcionamentos de um dado sistema social, sem questionar as suas bases epistemológicas, sociais e político-econômicas - por exemplo, a hermenêutica da suspeição tal como foi sugerida por Ricouer (1986).

5. Em resultado disto, as práticas educativas populares esforçam-se não só por desenvolver a consciência crítica da população envolvida (ex.: uma conscientização «a la Freire»), mas também alternativas concretas de organização (política, social e mesmo económica) e mobilização (participação) dos desfavorecidos no sentido de estes ultrapassarem as con- dições da sua própria pobreza e falta de poder (Munoz Izquierdo, 1979).



6. Finalmente, a educação popular tem-se desenvolvido em relação com as práticas educativas dos movimentos sociais latino-americanos, que combatem no sentido de conjugar a educação aos cuidados de saúde,às exigências de alojamento economicamente acessível, ao arrendamento de terras, e questões semelhantes na periferia das cidades ou nas áreas rurais da América Latina. No entanto, uma característica sociológica da educação popular é, como Marcela Gajardo convincentemente defendeu, o fato de a sua ênfase e a dos projetos de investigação-ação participante se ter transferido, ao longo dos anos, dos camponeses e dos desfavorecidos das áreas rurais para o desenvolvimento de projetos em áreas urbanas. Isto é verdade particularmente nas periferias das grandes áreas urbanas (bairros de lata) onde, devido a um desemprego generalizado e impossível de controlar e a uma crescente migração dos habitantes rurais para as cidades, os níveis de pobreza atingem expressões mais elevadas (Gajardo, 1982).

Esta defi nição de educação popular está estreitamente associada ao conceito de movimentos populares, que foram descritos do modo que se segue:

Por movimentos populares compreendemos todas as formas de mobilização de todos os indivíduos das classes populares directamente envolvidos no processo de produção, quer nas cidades quer na província. Os movimentos populares incluem as associações de vizinhança (bairro) na periferia, os clubes de mães, as associações de bairros de lata (favelas), os grupos de ocupação ilegal de terras, as comunidades de base (cristãs), os grupos organizados em torno da luta pela terra e outras formas de combate, e ainda as organizações populares. Em virtude da sua própria natureza, esses movimentos têm um claro carácter de classe dadas as categorias ocupacionais dos seus membros."

(Documento de São Bernardo, citado em Rodrigues Brandão, 1984: 115 - tradução de Morrow e Torres).

Construção crítica e formação permanente de intelectu orgânicos na prática dos movimentos sociais

Roteiro para discussão

1. Quem são os intelectuais orgânicos dos movimentos sociais? Como esses podem atuar no sentido da construção cultural contra-hegemônica?

2. O que se pressupõe em uma formação dialógica? Qual é o papel dos animadores (lideranças) nessa formação?

Categorias privilegiadas:
Dialogicidade - *transformação crítica da realidade* – construção sociocultural e coletiva do sujeito histórico – inserção social e totalização do real.

Atividade de Campo – Sítio Cercado Região Sul de Curitiba – Março de 2005

Voltada, fundamentalmente, para militantes e lideranças do Movimento Popular, a Ofi cina de Metodologia Freireana encaminhou o trabalho de campo, para o exercício da "escuta" (entrevista com moradores). Para isso os participantes foram divididos em equipes que, deslocando-se para quatro comunidades empobrecidas da região, dividiram-se em duplas para ouvir os moradores em suas casas, em estabelecimentos comerciais, postos de saúde ou mesmo na rua.

Na própria Ofi cina, havia lideranças da região que puderam apresentar informações prévias sobre a realidade, permitindo às duplas de "pesquisadores" anteciparem algumas hipóteses sobre os problemas e explicações que os moradores dariam a eles. Tais hipóteses, na verdade, servem para balizar as questões que deverão fazer parte da entrevista, a partir dos dados prévios que tínhamos sobre as comunidades. Entretanto, na prática, elas podem ser desmentidas (e muitas o foram), fazendo com que o desen- volvimento da escuta, coloque para o pesquisador a exigência de questões diferentes daquelas formuladas anteriormente.

Neste sentido, a postura do militante pesquisador é fundamental, pois ele irá à comunidade para ouvir a verdade dos moradores dali e não para levar a sua verdade, a sua explicação. Esta humildade tem que se expressar num profundo respeito pelo outro e numa atenção redobrada à escuta. Ter sensibilidade para captar o que de fato é signifi cativo para eles e não para si mesmo. Os problemas apontados sempre são o que realmente incomodam os moradores. Daí perguntar-lhes sempre o porquê das coisas que estão dizendo. São as explicações dadas que interessam ao educador-pesquisador e não as constatações. Caso contrário, bastariam os dados objetivos vistos através de observação ou mesmo dados estatísticos sistematizados nos institutos de pesquisa.

O que se quer, é conhecer a explicação dada pelas pessoas a partir de sua visão de mundo para, colocando os conhecimentos que temos a seu serviço, ajudá-las a compreender os nexos que relacionam os problemas ou fenômenos entre si. E, na relação dialética destes dois conhecimentos diferentes, construir um terceiro, que leve à ação transformadora, onde ambos (pesquisador e comunidade) se envolvam.

"Buscar a frase signifi cativa ou o tema gerador é entrar na cultura do outro. A signifi cação e a explicação são do outro, expressam uma visão de mundo diferente da minha", diz o professor Gouvêa. E mais: "ouvir o outro é pressuposto ético da pedagogia libertadora. Permite que o sujeito construa e reconstrua sua realidade. O olhar sobre a

realidade em movimento, a “escuta”, permite que educador e educando construam um conhecimento novo, pois, buscando os limites da interpretação do educando, em tensão com a explicação do educador, supera-se limites dos dois conhecimentos. O tema gerador do diálogo problematizador é o limite explicativo que a comunidade possui de sua própria realidade, que resulta na impossibilidade de lidar com ela. O empoderamento popular pressupõe, então, organização do diálogo e inserção social por parte dos militantes- -educadores. Exige uma epistemologia crítica”.

Gouvêa diz ainda que: “ouvir o outro não é algo espontâneo, informal; ao contrário, exige muita rigorosidade; é um mergulho na cultura do outro, para melhor compreender a sua visão de mundo e os limites aí implícitos. Neste processo, você não faz apenas a investigação do outro, mas faz uma auto-investigação; é uma exigência prática para nos tornarmos humanos”.

Assim, após a escuta na comunidade, pesquisa ou coleta das falas, deve-se na equipe de militantes-educadores, organiza-las, agrupando-as por tema. Selecionar, dentro de cada tema, a fala que dá conta de uma abrangência maior, ou seja, que inclui o máximo possível de outras falas explicativas. Neste exercício de debate em equipe, chega-se ao “tema gerador possível”. A partir daí, construímos um contra-tema, ou seja, a nossa explicação do problema, pois o diálogo se dá entre duas visões de mundo diferentes (ver texto página 54 deste livro). Os contra-temas nos permitem elaborar uma série de questões para o tema, no sentido de desvelá-lo. É o momento de fazer a problematização das falas (temas) em tensão com a nossa fala (conta-tema). Elabora-se questões a partir da visão de mundo da comunidade, lançando dúvidas às certezas que a fala traz, explorando suas próprias contradições.

A problematização vai do local, passando pelo micro e o macro-espaço-tempo histórico, para enfi m voltar ao local, agora já não mais como um fragmento, mas como uma totalização de relações. A problematização se processa de forma indutiva e dedutiva, por isso dialética, tensa, confl ituosa. Ela não é linear, nem num sentido, nem noutro (micro, macro ou vice-versa).

Para elaborar o contra-tema e a problematização, precisamos lançar mão dos conhecimentos sistematizados e, no diálogo epistemológico, problematizador, ir superando as limitações de ambos os sujeitos do diálogo (comunidade-educadores). Foi o que buscamos fazer neste exercício prático, cujo exemplo é relatado abaixo. É importante considerar as limitações do próprio exercício e o seu pioneirismo em cursos de Educação Popular ofertados ou demandados por entidades de apoio e/ou assessoria a Movimentos Populares.

Assim, após visita às comunidades periféricas, as falas coletadas foram expostas em cartazes e agrupadas por temática (Redução Temática), sempre num processo de

discussão coletiva, onde se buscava ir compreendendo o signifi cado das falas e a própria visão de mundo das comunidades ouvidas.

VIOLÊNCIA (V)

V1 - “Faz dez anos que moro aqui, o bairro é muito bom, mas depois das 20:00 horas não saio nem que pague, pois é perigoso por causa dos marginais que vêm de outras vilas roubar aqui”.

V2 – “O bairro é tranqüilo, comigo nunca aconteceu nada, mas tenho amigos que morreram assassinados”.

V3 - “Eles entram no mercado e roubam, porque são menores, não são punidos. Tem que matar ou morrer”.

V4 - “Tiraram a favelinha ali de baixo, aí melhorou. Agora só tem lá em cima.”

V4 - “Sou evangélica, a violência não me atinge”.

CRIANÇAS NA RUA (C)

C1 - “Quem está na rua é porque quer, porque escola tem”.

C2 - “Eles entram no mercado e roubam porque são menores, não são punidos. Tem que matar ou morrer”.

C3 - “O único problema são as crianças soltas na rua, porque os pais não cuidam; isso não é coisa de comunidade”.

C4 - “O Conselho Tutelar só serve para as crianças não respeitarem os pais”.

TRABALHO (T)

T1 - “Trabalho tem, só não trabalha quem não quer.”

T2 - “Emprego tem, mas o salário é pouco”.

T3 - “Não tem desemprego, eles não trabalham porque não querem, são vagabundos”.

T4 - “O pobre é pobre, porque não quer trabalhar”.

DOENÇA (D)

D1 - “A saúde está boa, mas é demorada. O médico disse: a senhora não acha nada”.

D2 -“A saúde está boa... mas estou aguardando uma cirurgia desde 94”.

D3 - “A saúde está bem... estou aqui desde às 7 da manhã, não fui atendida ainda porque só tem um médico”. (eram 15:30 hs).

MULHER (M)

M1 – “Aqui menina nenhuma presta.”

DROGAS (Dr)

Dr1 – “Quem usa droga é vagabundo”.
Dr2 – “O problema da droga é falta de vergonha”.
Dr3 – “Só Deus resolve [o problema da droga], tem que ralar muito o joelho”.
Dr4 – “Eles [os trafi cantes] tem os problemas deles, mas ajudam”.
Dr5 – “É errado construir essas praças porque só serve para junta maconheiro”.

Vamos relatar a seguir o exercício feito com uma das falas signifi cativas, nos passos que se seguem, de acordo com a metodologia, quais sejam:
a) levantamento preliminar da realidade local;
b) escolha de falas/situações/temas signifi cativos;
c) caracterização/contextualização de temas e contratemas geradores;
d) elaboração de questões geradoras;
e) construção do planejamento;
f) preparação de atividades comunitárias.

Fala escolhida como tema gerador (abarca a maior parte das falas sobre violência):
“Faz dez anos que moro aqui, o bairro é muito bom, mas depois das 20:00 horas não saio nem que pague, pois é perigoso por causa dos marginais que vêm de outras vilas roubar aqui”.

Problematização nível local:
- O que a comunidade entende por bairro bom e tranqüilo?
- Quais os tipos de violência na comunidade?
- A violência na comunidade é gerada apenas pelos moradores da “favelinha”? Quem a pratica?
- Por que acontece a violência?
- Quem são os atingidos pela violência?
- Como a comunidade vê os menores infratores?

Problematização níveis micro e macro-social:
- Quais as necessidades básicas do ser humano?
- Quais são nossos direitos?
- Por que, na sociedade, nem todos tem seus direitos garantidos? Como garanti-los?
- Como é a situação de violência na sociedade?
- Que relações podemos estabelecer entre organização social e a violência?

Contra-fala ou contra-tema construído coletivamente:

“Bairro bom é aquele no qual os direitos são assegurados, dentre eles o de segurança. Cabe aos moradores, unidos, ampliar o conhecimento da macro-realidade social para que possam transformar a realidade local (estruturas que geram violência).

Tópicos/Conteúdos/Conhecimentos que subsidiem a discussão:
- Dados estatísticos da comunidade, do território, das ocorrências policiais, saúde, educação, moradia, etc.
- Declaração dos direitos sociais (ir e vir).
- Constituição Federal.
- Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Estatuto de Idoso.
- Teoria sobre Segurança Pública.

Proposta de Atividade para ser realizada na Comunidade:
- Marcar um encontro para discutir os problemas levantados.
- Dividir os participantes em grupos menores.
- Cada sub-grupo recebe um acervo de imagens (comunidade, casas gradeadas, presídios, ações policiais, etc.)
- Solicita-se que cada grupo faça uma leitura das imagens recebidas.
- Relacionar com a vida da comunidade, levantando pontos negativos e positivos e suas possíveis causas.
- Exposição da discussão pelos grupos e debate em plenário.

Aprofundamento Teórico:
- Apresentação do trecho da constituição que aborda o direito de ir e vir.
- Questionar o grupo quanto a garantia ou não deste direito na comunidade.
- Que relações o grupo estabelece entre a violência e os seus direitos.

Plano de Ação:
- Através de uma produção criativa, represente uma ação coletiva capaz de reverter um dos aspectos negativos levantados pelo grupo. Discutir como encaminhá-la na prática.

Módulo III

Conhecimento: construção, critérios de seleção, valores e compromissos políticos.

Extensão ou Comunicação?

Texto extraído de Paulo Freire. ***Extensão ou Comunicação.*** *Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 (1977).*

A expressão “extensão educativa” só tem sentido se toma a educação como pratica da “domesticação”. Educar e educar-se, na pratica da liberdade, não estender algo desde a “sede do saber”, ate a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico - sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (doxa), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a razão das mesmas?

Dai que se torne indispensável a superação da **compreensão ingênua do conhecimento** humano. Ingenuidade que se refl ete nas situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos. Este é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes (...) conhecer, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe (...) pelo contrario, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a refl exão critica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode reinventá-lo; aquele que

é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (...) para isto, é necessário que educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um "ser-em-situação", é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da "práxis". Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; trans- formando, cria uma realidade que, por sua vez, "envolvendo-o", condiciona sua forma de atuar. Não há possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro. Através destas relações, em que transforma e capta a presença das coisas (o que não é ainda conhecimento verdadeiro), e que se constitui o domínio da mera opinião ou da "doxa". Este é o campo em que os fatos, os fenômenos naturais, as coisas, são presenças captadas pelos homens, mas não desveladas nas suas autênticas inter-relações. (...) neste campo também, os objetos, os fatos, os acontecimentos, não são presenças isoladas. Um fato está sempre em relação com outro, claro ou oculto. Na percepção da presença de um fato está incluída a percepção de suas relações com outros. São uma só percepção. Por isto, a forma de perceber os fatos não é diferente da maneira de relacioná-los com outros, encontrando-se condicionadas pela realidade concreta, cultural, em que se acham os homens.

Qualquer esforço de educação popular deve ter um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão.

Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora.da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. É uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu aqui e no seu agora, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não "preso", ou "aderido" a ela ou às partes que a constituem. Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão "focalista" da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela quanto mais alguém, por meio da ação e da refl exão, se aproxima da "razão", do "logos" da realidade, objetiva e desafi adora, tanto mais, introduzindo-se nela, alcançar o seu desvelamento.

O conhecimento não se estende do que se julgam sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.

Educação: o sonho possível

Texto extraído de Paulo Freire. In: Brandão, C. R., Chaui, M. S. Freire, P. ***O educador vida e morte****. Rio de janeiro, Graal, 1982. p. 97-101.*

"Como educador eu dou muito mais ênfase a uma compreensão de um método rigoroso de conhecer. E aí é que eu falo em *método*; eu só falo em método para me referir a isto e não os chamamos métodos pedagógicos, didáticos, etc. A minha grande preocupação é o método enquanto caminho de conhecimento. Mas a gente ainda tem que perguntar *em favor de que* conhecer e, portanto, *contra que* conhecer; *em favor de quem* conhecer e *contra quem* conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confi rmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político. No momento em que a gente se pergunta *em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem* eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade, como abstração. Aí, então, necessariamente, entra na refl exão sobre educação a questão do poder, de que nós os educadores quase sempre nos distanciamos tanto. É como se tivéssemos assim uma espécie de vergonha do poder, nojo do poder, nojo de ser políticos. Pois eu diria que houve momentos na história da minha prática em que eu me comportei angelicalmente. Por exemplo, em *Educação como Prática da Liberdade* eu não fi z referência um minuto siquer a esta natureza política da educação. Não é o que se verifi ca nos livros posteriores a este, mas neste, na verdade eu não me referi uma só vez. E é interessante, porque na verdade eu sabia que estava fazendo uma prática política, mas só que eu não assumia. Ao nível crítico eu não assumo então uma prática que fosse eminentemente política. E como educadores nós somos artistas e políticos, mas nunca técnicos.

Mas, se isso é verdade, eu acho que algumas outras perguntas, ou alguns outros problemas colocam-se para nós. O primeiro problema é o da nossa não-neutralidade, o do nosso compromisso, o que signifi ca então a exigência que devemos fazer a nós próprios com relação a uma certa clareza política que será iluminada cada vez mais pela nossa prática política e do político-educativo. E é essa clareza política que eu exijo para nós enquanto educadores. A nossa opção política, na medida em que eu tenho que me perguntar *a favor de quem eu estou a favor de que eu estou*. Essa clareza política, contudo, não signifi ca que deva ser transformada em nossas mãos numa espécie de pedrinha branca, que deva ser depositada na cabeça dos educandos, sobre quem estamos transferindo

nessa pedrinha branca a nossa clareza política, a nossa opção política. Mas o que eu acho é que não é possível eu me declarar neutro diante dos educandos simplesmente porque devo respeitá-los. E, exatamente porque devo respeitá-los, é que devo falar da minha opção e não silenciar a minha opção. Quer dizer: *eu não posso silenciar uma verdade, mas devo respeitar os outros.* Esta me parece que é já uma outra pergunta que a gente se faz em torno de nossa prática de educadores.

Há uma outra pergunta que eu acho de uma importância enorme, na medida em que a gente cai clareando a opção política que assumiu. E há necessariamente uma coincidência entre a clareza política que vai aumentado em nós e um certo discurso político que cada um de

nós vai assumindo ou vai fazendo. É com relação a isto que eu gostaria de lançar outro desafi o,

que é o da coerência entre o discurso progressista ou revolucionário, entre o discurso político que fazemos enquanto educadores ou não fazemos, e a nossa prática. Será exatamente esta coerência que autentica a opção política e a clareza política. E esta coerência vai crescendo na medida em que a gente (por em - quanto) objetivamente pratica a segunda coisa, e não o discurso, a verdade, na qual ele se apóia, mas todos os dias, nas práticas que vai fazendo. Isso é o que eu chamo de coerência. Então, eu não sei como se escreve aí uma quantidade enorme de livros sobre o que parece ser. Então, eu insisto que não é o meu discurso progressista e revolucionário o que dá o ajuizamento à minha prática. Porque, o que ocorre é que eu posso fazer um discurso enorme, estrondoso, dentro da Universidade ou num comício, um discurso eminentemente revolucionário, e a minha prática em casa consistir em me apropriar de minha mulher, que passa a ser meu objeto, ou domesticar as minhas fi lhas para defender a virgindade delas. Ou, então, eu faço um discurso espetacular e, quando vou à noite me encontrar com as chamadas populações periféricas, eu as trato de cima pra bai-xo, com um discurso que eu repito e que não tem nada a ver com a dura existência e com a maneira como a população favelada inclusive vive. Quer dizer, eu não me preocupo em nada com o que seria uma sabedoria popular e qual a sua relação com o conhecimento chamado rigoroso. Porque eu começo dicotomizando os dois e me pondo na posição de superioridade do que pensa que está no lado de cá. Ou então eu faço o discurso revolucionário e trato os grupos populares de forma simplista. No lugar de usar uma linguagem simples, eu uso uma linguagem simplista, que não é a mesma coisa, e eu acho inclusive que todo simplismo é elitista, toso simplismo é como se o simplista estivesse dizendo: “Olhem, na verdade vocês não têm nível pra me entender; então, por isso, eu fi co nas meias-verdades”. Isto que refl ete a opção

e a prática, autentica a própria claridade da opção política que a gente tem e dá o selo a esta clareza. Eu acho que esta é uma pergunta que devemos nos fazer enquanto supervisores, enquanto professores de História ou disto ou daquilo. Quer dizer, se eu sou supervisor e faço um discurso democrático em torno da supervisão, eu devo experimentar o meu discurso e não usá-lo apenas como o pano-de-boca de uma prática que eu escondo. Eu acho que essa consistência, essa coerência entre a prática e o discurso é absolutamente fundamental.

[...]

Uma outra pergunta que eu me venho fazendo de alguns anos pra cá, se faz em torno do que eu chamo um lugar na educação ou na prática educativa para os sonhos possíveis. Corro o risco de parecer ingênuo, mas na verdade nada aí é ingênuo, eu diria a vocês. Ai de nós, educadores, se deixamos de sonhar sonhos possíveis. E o que é que eu quero dizer com sonhar sonho possível? Em primeiro lugar, quando eu digo sonho possível é porque há na verdade sonhos impossíveis, e o critério da possibilidade ou impossibilidade dos sonhos é um critério histórico-social e não individual.

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que signifi ca perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e estes limites são históricos. Por exemplo, os limites de espaços que a minha geração teve não são os limites que a geração de agora está tendo e de que eu vim participar. São outros os limites, como são outros os sonhos e alguns deles são os mesmos, na medida em que alguns problemas de ontem são os mesmos de hoje, no Brasil.

A questão do sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem que ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão sendo impedidas de ser.

Em tanto [illegible] que as comecarmos a aceitar as primeiras perguntas que eu me coloquei aqui, não poderemos escapar a esta que eu acabo de colocar, a da dimensão utópica, denunciante de um sistema explorador.

[...]

Eu agora diria a nós, como educadores e educadores: ai daqueles e daquelas, entre

nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina."

Análise de 2 programações (5ª série - ciências - escola pública de São Paulo)

1. Procure caracterizar as propostas programáticas I e II, apresentadas na seqüência, a partir dos seguintes aspectos:
a) Objetivos
b) Critérios para seleção dos conteúdos
c) Função social do conteúdo escolar
d) Métodos didático-pedagógico

2. A realidade local deve ilustrar o conteúdo de sua disciplina ou esse conteúdo deve servir para desvelar a realidade. Quais implicações pedagógicas das duas visões?

PROPOSTA PROGRAMÁTICA I

Mom	Atividade
Meta e contexto - Em função de um problema de falta de esgoto observado na região, o professor resolve abordar as conseqüências do problema para a qualidade de vida da comunidade; Objetivo: Ao final da programação o aluno deverá relacionar a qualidade de vida de uma população às condições de saneamento básico;	
I - O professor apresenta o texto Saneamento Básico para os alunos e organiza a classe em grupos para realizarem as seguintes atividades: # leitura silenciosa do texto; # destacar as palavras de difícil compreensão pesquisando no dicionário o seu significado;	
II - O professor destaca as palavras no quadro, anota os significados corretos e explica os conceitos científicos mais importantes; Os alunos fazem o registro e perguntam as dúvidas;	
III - O professor faz um resumo da aula no quadro destacando a importância do saneamento para a qualidade de vida;	
IV - Os alunos fazem exercícios de fixação sobre os conceitos científicos abordados e ocorre a correção no quadro;	
V - Avaliação	
Seqüência programática: Poluição do solo em nosso planeta: composição e formação do solo, importância ecológica e contaminação do solo, erosão e lixo; Os seres vivos: conhecer e preservar: perceber a interferência do meio ambiente no comportamento animal e vegetal; formar um pensamento conservacionista.	

Texto:

SANEAMENTO BÁSICO

Como vimos, as condições de salubridade em que se encontra uma população são primordiais para que se estabeleça o equilíbrio do organismo. Desde as civilizações mais antigas (astecas, assírios, babilônios), bem como nos dias atuais, o homem vem tentando divulgar a importância das medidas sanitárias, uma vez que as mesmas constituem fator de aumento da vida média do cidadão. Ferver a água contaminada, expô-la ao sol, ou usar produtos químicos para o seu tratamento, constituem processos que apenas evoluíram com o tempo. Porém, a idéia é única: promover a saúde através da higiene e da segurança, o que implica no saneamento. O saneamento básico consiste fundamentalmente no tratamento das redes de água e construção de esgotos, destino adequado ao lixo e controle dos vetores biológicos. Tomando como base tais medidas podemos verifi car as condições de higiene em que se encontram as casas, as escolas, as

piscinas, as praias e os locais de trabalho.. Este controle, através da inspeção sanitária, visa diminuir a incidência de doenças e óbitos, principalmente em crianças menores de 4 anos de idade. Infelizmente, boa parte da população mundial, inclusive no Brasil, vive em condições precárias, sem água encanada nem rede de esgoto. Evidentemente tais condições prejudicam a qualidade de vida, infl uindo negativamente sobre a saúde física e mental das pessoas e facilitando a disseminação de doenças infecciosas. Dados fornecidos pela Organização Mundial de Saúde indicam a água como responsável por 1/3 dos doentes hospitalares, exigindo por parte dos órgãos públicos uma atenção especial. A matéria orgânica (fezes) pode infi ltrar-se pelo subsolo contaminando a água do lençol

freático, dos poços, podendo chegar às águas profundas que são canalizadas pelo serviço
municipal de abastecimento de água. Essa infi ltração justifi ca a necessidade de se reivindicar uma melhoria nas medidas saneadoras, uma vez que as obras de encanamento e tratamento da água que chega às residências e a construção de redes de esgoto são importantes no combate às doenças parasitárias, como por exemplo verminoses.

PROPOSTA PROGRAMÁTICA II

Mom	Atividade
Meta e contexto	Em função de um problema de falta de esgoto observado na região, o professor resolve abordar as conseqüências do problema para a qualidade de vida da comunidade; Questão programática: A partir da percepção de que a convivência com o esgoto tem implicações maiores para a qualidade de vida que a relacionada com qualidade do ar, como a comunidade pode buscar formas de superar o problema do esgoto a céu aberto?
I - Resgate do conhecimento prévio do aluno (trabalho em grupo). Fala freqüente na comunidade: *"Um dos problemas que a gente enfrenta é o cheiro forte desse córrego no calor, mas fazer o quê? A Prefeitura não toma providência!"* - # Você concorda com a fala do morador? Como você explica esse mau cheiro? # Para onde vai a água usada de sua casa? Desenhe seu trajeto. # Descreva características dessa água. Por que precisamos nos livrar da água usada? # A forma como a água usada é eliminada traz problema para a comunidade? Quais? Qual é a diferença entre córrego e esgoto? *Síntese das respostas no quadro*	
II - A partir das respostas e da visão dos alunos, o professor pergunta: # Como podemos saber se uma água é boa ou não para o uso humano? # Por que as pessoas dizem que a água de esgoto é suja e causa doenças? # Que doenças são essas e o que é uma doença? Leitura em duplas e discussão do texto Convivendo com o Esgoto (uso de dicionário)	
III - # Retomar as questões iniciais e avaliar se há alteração nas respostas; # Propor aos alunos um levantamento da incidência das doenças na comunidade com os sintomas mencionados e suas possíveis causas. *Síntese das respostas*	
IV - # Ciclos de transmissão de vários parasitas e medidas preventivas: a) Construir os ciclos das parasitoses. b) Relacionar os pontos mais adequados para interromper os ciclos dos parasitas, deduzindo, portanto, quais são as medidas profiláticas mais adequadas. c) Qual a importância da canalização do esgoto?	
V - **# QUE PROPOSTAS PODERÍAMOS FAZER PARA RESOLVER O PROBLEMA DO ESGOTO EM NOSSA COMUNIDADE? DE QUEM DEPENDE A RESOLUÇÃO DO PROBLEMA? POR QUÊ? SÍNTESE DAS RESPOSTAS**	
Seqüência programática: visita ao Posto de Saúde e análise dos dados coletados; como explicamos as doenças mais freqüentes do bairro? Além do esgoto, que outros fatores ambientais interferem na qualidade de vida da comunidade? Por quê? As doenças afetam todos os moradores do bairro da mesma forma? Em que condições o organismo está mais suscetível às doenças?	

Texto:

CONVIVENDO COM O ESGOTO

Muitas pessoas vêm para as cidades em busca de trabalho. Ao chegar em centros urbanos, por receberem baixos salários, são obrigadas a viver em locais que não atendem às condições adequadas para uma vida saudável. Um dos problemas geralmente enfrentados pelas pessoas é não saber como se livrar da água que foi utilizada no banho, na lavagem de roupa e para eliminar fezes e urina. Então , muitas vezes, lançam a água usada em riachos, córregos, valas os escavações do terreno. São os chamados esgotos a céu aberto.

Mas por que precisamos eliminar essa água? O que signifi ca dizer que essa água é suja? As pessoas possuem uma noção de "sujeira" associada a características estéticas (aparência) e não sanitárias (benefícios e prejuízos à saúde). Percebe-se que o conceito de sujeira se apóia em valores percebidos pelos sentidos, ou seja, há rejeição à água suja (turva), barrenta ou de odor desagradável por serem consideradas nocivas à saúde. Que características apresenta a água que chega à sua casa? As sociedades primitivas não associavam a presença de fezes à transmissão de doenças pelos rios, mas sim a cor turva e o mau cheiro a epidemias. Que diferenças você observa entre a visão das comunidades primitivas e a visão atual?

Atualmente, essa relação deixa de existir, na medida em que são criados os sistemas de afastamento de dejetos por esgotos sanitários, embora a contaminação dos rios e barragens continue existindo em períodos de chuva. Isso implica numa alteração básica do conceito de contaminação: águas com características estéticas desagradáveis podem ser sanitárias, próprias para o consumo, e, por outro lado, águas de boa aparência podem conter grande quantidade de microorganismos causadores de doenças.

E o que é uma doença? Normalmente, chamamos de doença qualquer estado de mau funcionamento do nosso organismo. Esse mau funcionamento pode ser devido a problemas desde o nascimento (doença congênita e hereditária), devido a ausência de alimentos adequados (doença de carência), causadas por fatores internos do organismo (doenças degenerativas) ou causadas por fatores externos como calor, substâncias tóxicas ou outros organismos (doenças parasitárias).

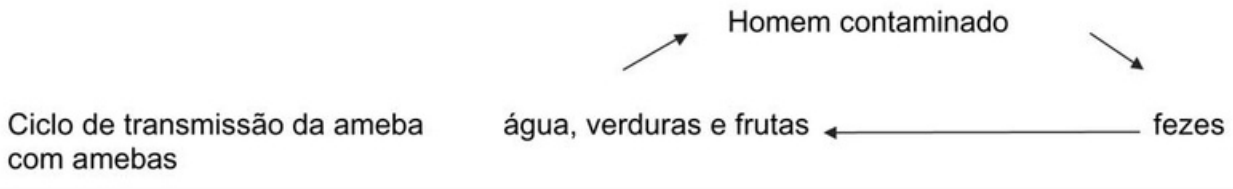
O contato com água de esgoto facilita o surgimento de doenças parasitárias. Microorganismos invisíveis presentes nas fezes de um indivíduo da população podem contaminar a água do esgoto. Outro indivíduo sadio, ao entrar em contato com essa água, adquire a doença. Você conhece alguém que tenha fi cado doente por entrar em contato com água de esgoto? Na sua família é comum as pessoas terem diarréias (e/ou disenterias), vômitos e dores de barriga? Você acha que essas "doenças" poderiam ser causadas pelo esgoto? Por quê?

Analisando uma doença: Diarréia e Disenteria: Quando uma pessoa elimina fezes aquosas (líquidas) ela tem diarréia. Quando junto com as fezes aparecem muco e sangue, ela tem disenteria. A diarréia pode ser leve ou grave. Pode ser aguda (súbita e grave) ou crônica (quando dura muitos dias). A diarréia é mais comum e mais perigosa na criança pequena, principalmente se estiver desnutrida.

Causas mais importantes da diarréia: - Desnutrição. Enfraquece a criança e faz com que a diarréia fi que mais freqüente e mais grave; - Infecção por vírus ou "gripe intestinal" (diarréia leve); Infecção intestinal causada por bactérias, amebas ou giárdias e vermes;

Outras infecções (otite, amigdalite, sarampo, infecção urinária); - Alergia a certos alimentos (peixe, camarão e outros); - Efeito produzido por certos medicamentos, purgantes e alguns venenos.

Um exemplo: a ameba. - As fezes da pessoa infectada com amebas contêm milhões destes pequeninos parasitas. Pela falta de higiene, as amebas dessas fezes entram na fonte de água de beber ou nos alimentos e outra pessoa se contamina. Quando são ingeridas por uma pessoa através de alimentos contaminados (água, verduras, frutas, etc.), ocorre a reprodução e várias amebas são eliminados com as fezes do indivíduo.



Sinais de infecção: Muitas pessoas sadias têm amebas sem fi carem doentes. Entretanto, as amebas são uma causa comum de diarréia forte ou disenteria (diarréia com sangue), principalmente em pessoas enfraquecidas por outra doença ou mal alimentadas. Em casos raros, as amebas causam abscesso no fígado.

Tratamento: Se você desconfi a ter amebíase, faça exame de fezes. Para disenteria grave ou abscesso amebiano procure ajuda médica. Prevenção: Construa e use privadas, proteja a fonte de água potável.

Roteiro para discussão com a classe: - Que outras doenças têm a mesma forma de transmissão? Por quê? Quais são freqüentes no bairro? - A malária é uma doença causada por um microorganismo (plasmódio) e é transmitida pela picada de um mosquito (anófeles) causando febre e anemia. O nome malária se origina do italiano *malaria* que signifi ca “mau ar” devido ao fato de a doença ter sido inicialmente relacionada à qualidade do ar em certas regiões da África. Você considera que seu bairro está sujeito a uma epidemia de malária? Por quê? E de dengue? Por quê?

Sistematização dos dados de realidade[24]

Sistematizar é ...

... realizar um processo coletivo de análise crítica das práticas desenvolvidas, a partir dos registros feitos ao longo da construção de tais práticas. A sistematização possibilita chegar a uma maior consistência, tanto teórica, quanto metodológica, e, principalmente, a uma reorganização e ao redimensionamento da prática, enquanto ação transformadora da realidade.

A sistematização deve ser um exercício permanente do nosso trabalho, pois é um elemento por excelência de aprendizagem conjunta, de construção coletiva de conhecimento, a partir dos processos organizativos e formativos que desenvolvemos. Sistematizar
não é só relatar o resultado de uma prática ou verifi car seu produto. Também não é só contar a experiência de forma organizada e refl etida. A sistematização vai além do relato, no qual se recolhe e apresenta de forma descritiva ou narrativa o que se fez ou mesmo a avaliação do que foi feito, identifi cando os acertos, os erros, o cumprimento ou não dos objetivos propostos. Sistematizar é analisar criticamente o processo de construção de uma ou várias experiências, é a base para uma teorização sobre e a partir da prática, com a intenção de desenvolver a práxis[25], com lógica e perspectiva dialética, atenta à totalidade. Devemos identifi car e analisar os sujeitos envolvidos, o contexto, as relações e interações que envolvem essa prática. Devemos também "olhar" tal prática com uma perspectiva analítica, através da qual levantamos hipóteses para interpretação, generalização e retornamos à prática para verifi cá-las, confi rmando-as ou negando-as. Estes são alguns elementos de sistematização.

Sistematizar para quê?

Sistematizar para identifi car, reconhecer os diferentes momentos do processo, situar as características que defi nem cada um deles e explicar porque e como eles se relacionam e se articulam. A sistematização possibilita entender como e porque passamos de um momento para outro, os elementos que interferiram em cada momento, qual a relação entre eles e quais os elementos mais determinantes em cada momento.

A sistematização possibilita, também, analisar as condições do momento em que nos

[24] Adaptação do texto "SISTEMATIZAÇÃO", do Programa Popular, Instituto Cajamar, de outubro de 1990, feita pela Coordenação Geral da Constituinte Escolar, em outubro de 1999.

[25] Enquanto PRÁXIS, ou seja, ação pensada com a intenção explícita de transformar uma determinada situação.

encontramos, para orientar consciente e organizadamente a continuidade do processo como um todo e do seu "futuro".

A sistematização possibilita ainda:

a) chegar a uma maior apropriação crítica das experiências:
b) adquirir maior capacidade de criar e utilizar instrumentos metodológicos, para compreender e reconstruir (transformar) a realidade social;
c) construir conhecimento, mediante registro e refl exão sobre e a partir da prática;
d) estabelecer consensos básicos entre componentes do grupo, favorecendo sua coesão e unidade na ação;
e) fortalecer a conformação da memória histórica da prática construída, recuperar e socializar experiências signifi cativas;
f) instrumentalizar processos de diagnósticos e avaliação, evidenciando as reais prioridades de ação.

Quando sistematizar?

É fundamental que a sistematização seja um exercício permanente, concomitante ao próprio desenrolar da prática. Geralmente, em função do nosso ritmo de trabalho, isso é difícil. Porém, quanto mais estamos em atividade, quanto mais nos jogamos no ativismo, mais importante e necessária é a refl exão, a análise, a sistematização, para que nossa prática seja mais fecunda e coerente.

De qualquer forma, é imprescindível que a sistematização preceda os momentos de replanejamento, de redefi nição dos rumos de um projeto, um processo. Em momentos de maiores difi culdades ou impasses, a sistematização é um modo privilegiado de aprender com a própria prática, possibilitando reorientá-la, revigorá-la. Se conseguimos fazer da sistematização uma prática constante, há mais possibilidades de realizarmos um trabalho adequado à realidade, reorientá-lo continuamente na direção de seu papel estratégico. A aprendizagem que a sistematização nos traz é de grande valia para a superação dos impasses encontrados nos caminhos de uma ação transformadora.

Sistematizar sim, mas como?

Em primeiro lugar é fundamental compreender que não há uma fórmula, um modelo, um esquema a ser seguido para sistematizarmos uma ou mais práticas. Entretanto, há algumas tarefas que necessariamente fazem parte do processo de sistematização:

a) registro das atividades desenvolvidas e a descrição dos fatos e processos signifi cativos*:* na medida do possível, a prática deve ser registrada ao mesmo tempo em

que vai sendo realizada, de forma fi el ao que acontece. Devem ser registrados tanto os fatos como o contexto histórico, estrutural e conjuntural em que se desenvolvem tais fatos. Devem também ser registrados os sujeitos das práticas, tanto os aliados quanto os adver- sários, suas características, situação de classe, interesses, projetos, recursos, alianças, tensões, antagonismos. Sem registro, não há como sistematizar, produzir conhecimento
sobre e a partir da prática, qualifi cando e potencializando o trabalho que desenvolvemos.

b) Interpretação e análise dos fatos: organizar, ordenar o material registrado, com base nos eixos ou questões que nos interessam sistematizar. Situar os elementos que se destacam e que interferiram no processo; destacar facilitadores, acertos, entraves e erros; situar os momentos do trabalho, reconstruindo a lógica interna ao processo, identifi cando as articulações entre o processo e o contexto, o papel desempenhado pelos sujeitos envolvidos e pelos elementos que interferiram em cada um dos momentos do processo.

c) Instrumentalização para retorno à prática: extrair ensinamentos da sistematização, interpretando a lógica do processo na sua totalidade e situando o momento em que se está; avançar no entendimento global, para realimentar e dar continuidade ao processo, assegurando o caráter político-pedagógico da prática.[26]

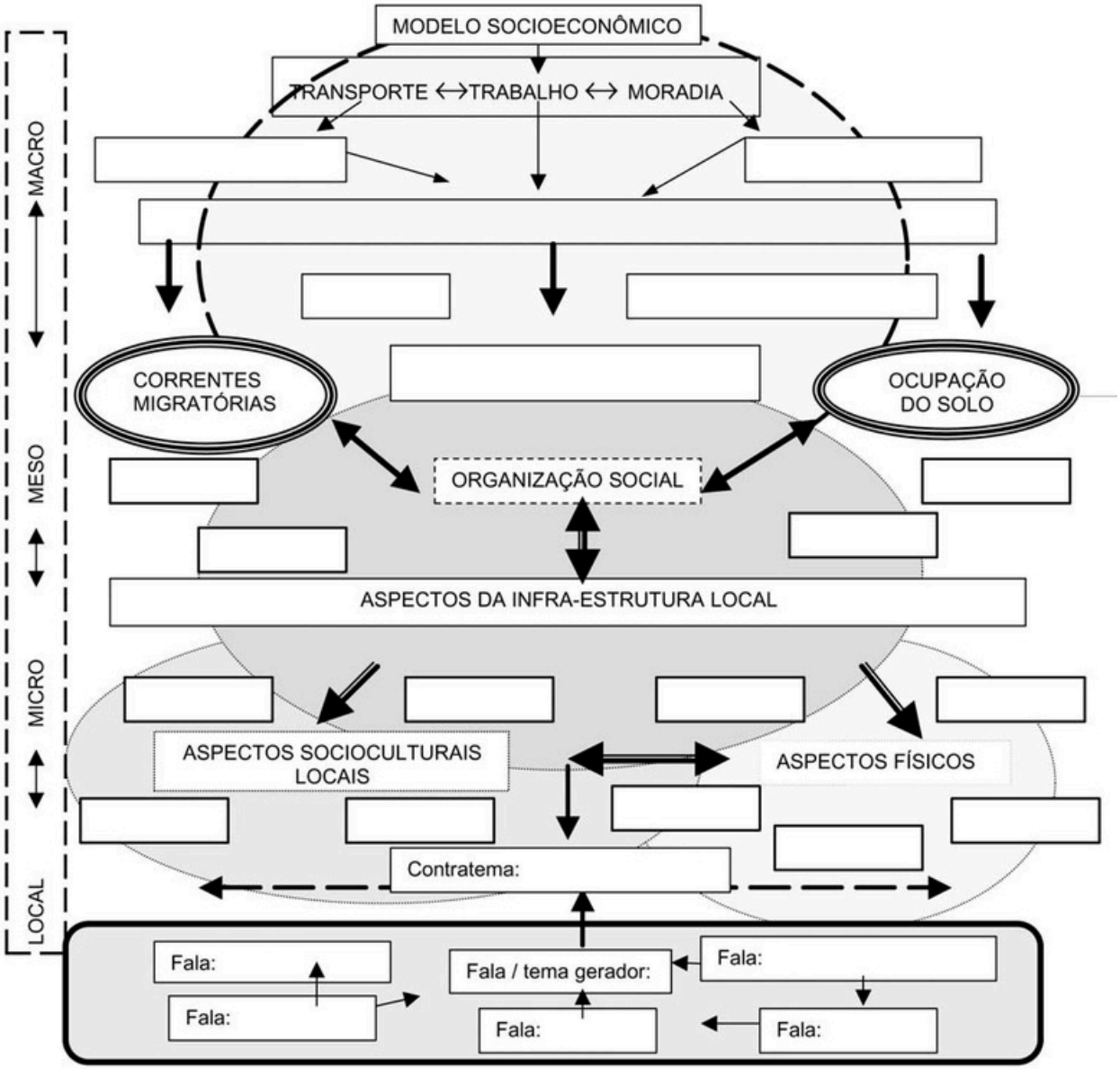


[26] Alforja / Cepis: Forjando um novo consciente - Texto de apoio nº 14. Setembro 1987
CEAAL: Guia para la consolidacion de processos de sistematizacion y autoevaluacion de la educacion popular. Dezembro 1987
CEAAL: La sistematizacion en los proyectos de educacion popular. Setembro 1988.

Critérios político-epistemológicos para a seleção de conhecimentos na formação dos participantes dos movimentos sociais.

Exercício de redução temática: escolha de uma situação vivenciada pelos movimentos sociais.

Análise e seleção de conhecimentos (informações e análises conceituais) pelos co-ordenadores da formação dos participantes.



Categorias privilegiadas: ***Teoria freireana do conhecimento: posicionamentopolítico na seleção dos conteúdos***

Atividade de Campo – Moradias 23 de Agosto Região Sul de Curitiba – Outubro de 2005

O relato a seguir refere-se à pesquisa realizada na II Ofi cina de Metodologia Freireana. Assim como na Ofi cina anterior (março de 2005), os participantes foram divididos em equipes e deslocados para a Comunidade, onde a pesquisa se realizaria. Isto é funda- mental porque, segundo Paulo Freire, a investigação do tema gerador é uma aproximação crítica à realidade que inclui o pensar humano, isto é, a interpretação que os moradores dão aos problemas vivenciados na sua Comunidade. É a sua visão de mundo que se busca conhecer.

"A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas signifi cativos, a interpretação dos problemas.

Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões "focalistas" da realidade, se fi xe na compreensão da *totalidade.*

Assim é que, no processo de busca da temática signifi cativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural".[27]

Após a "escuta" dos moradores, as equipes fi zeram os registros das falas signifi cativas e, de volta ao plenário da Ofi cina, através de debate e discussão sobre o que é uma fala signifi cativa, apontou-se o tema gerador da Comunidade pesquisada como aquele relativo à participação na Associação de Moradores. Elaborou-se, então, coletivamente, o contra-tema, ou seja, a visão dos educadores sobre o problema levantado:

"A Associação de Moradores é uma instituição de representação coletiva que, em articulação com outros Movimentos Sociais, busca refl exão crítica, a participação ativa, o pertencimento na construção do bem comum".

Num segundo momento, partindo das falas resultantes das entrevistas e consideradas signifi cativas pelo plenário, as equipes passaram a construir os passos do que deveria ser uma educação dialógica. As sínteses dos grupos estão relatadas a seguir (sempre tendo presente que constituem exercícios de aprendizado metodológico).

[27] Paulo Freire. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª-18ª ed. São Paulo : Paz e Terra, 1987, p. 100.

Síntese dos Grupos

Grupo 1

A - Objetivo:
Discutir o Papel das Forças Coletivas na Comunidade a partir das falas geradoras:
- Agora não precisa mais de Associação. Já temos água, luz, esgoto, asfalto, escola...
- No bairro existe Associação que não reúne a comunidade para discutir e planejar as ações, mas aqui é cada um para si, que se vira.
- Teve um acordo da COHAB, da Associação e da Imobiliária para vender os lotes ...

B - Problematização:
1. Quais são as forças coletivas atuantes na comunidade?
2. Qual é a função da Associação de Moradores na Comunidade?
3. Por que a Associação não funciona?
4. Como se dá o processo de participação na Associação?
5. Quais são as explicações dadas pela comunidade para todas as difi culdades existentes no local?
6. A comunidade conhece o funcionamento de outras associações da região?
7. Como se dá a organização das Associações de Moradores no município de Curitiba?
8. Como se relacionam as Associações com os órgãos públicos municipais e/ou privados?
9. Como se desenvolve esse vínculo?
10. Como se dá a relação com o poder público e o poder político municipal?
11. Quais são os modelos de políticas públicas vigentes no país?
12. Como se dão as forças políticas, sociais e religiosas no ambiente interno das Associações de Moradores?
13. Quais são as raízes da desigualdade social?
14. Diante dos problemas a organização da comunidade consegue dar resposta? Qual?
15. E a Associação de Moradores o consegue?
16. Qual a melhor forma de a Associação se organizar aqui na Comunidade?
17. Quais são as estratégias de mobilização da comunidade?

C – Planejamento da Ação:
1. Visitas às entidades coletivas atuantes e convidar para uma reunião.
2. Objetivo da reunião: Escuta para problematizar o papel social de cada entidade atuante na comunidade.
3. Aprofundamento com os tópicos teóricos sobre esses papéis a partir da exibição de

um fi lme ou apresentação teatral feita pelos/as participantes.
4. Proposições:
a) para as Escolas: trabalhar a problemática da comunidade no enfoque social;
b) para as Igrejas: construir visão ecumênica para rede solidária;
c) para a Associação de Moradores: catalisar a mobilização da comunidade.
5. Tópicos:
5.1. Papel da Escola, das Igrejas, Clubes, Movimentos e Organizações Sociais, Agremiações da Comunidade.
a) Articular os interesses coletivos da comunidade
b) Representar a comunidade nos órgãos públicos, etc.
c) Organizar a participação da comunidade
d) Implementar ações pelo bem comum.
5.2. Compreender a organização interna de uma Associação - importância de participar, ter instâncias de decisão – disputas de poder por forças políticas com diversos interesses.
5.3. Formas de participação: assembléias, grupos de trabalho, conselho fi scal...
5.4. Culpa do outro: quem é o outro? Quem sou eu? Culpabilização da vítima, identidade social.
5.5. Pesquisar experiências diferentes da região.
5.6. Conselhos ou Uniões Estaduais de Associações de Moradores.
5.7. Atuações do poder público junto às comunidades: nos Conselhos Municipais; paternalismo; assistencialismo; curral eleitoral.
5.8. Manutenção da ideologia dominante através das Políticas Públicas, manutenção do poder.
5.9. Processos de articulação, participação e confl itos; disputas internas dos partidos junto às lideranças.
5.10. Características históricas, econômicas, sociais, culturais, étnicas (História do Brasil) do povo brasileiro.

Grupo 2

A - Objetivo:
Discutir as Perspectivas de Vida para a Juventude a partir da fala geradora:
- Aqui na rua tem muito jovem... mas são todos unidos, tem que saber levar. Vocês viram no jornal o caso dos dois meninos que mataram? Ninguém sabe porque... foi muito tiro.

B - Problematização:

1. Como é essa união dos jovens? Há grupos organizados na comunidade?
2. Como a comunidade vê os jovens e como se relaciona com eles?
3. Como a nossa sociedade vê o jovem e o que ela oferece?
4. Em outros lugares, como convivem e se organizam os jovens?
5. Quais os fatores que levam os jovens à violência na nossa sociedade?
6. Quais as propostas que a comunidade oferece para seus jovens?

C - Tópico:

Perspectiva de Vida.

1. Caracterização da forma de organização dos jovens da comunidade.
2. Tipos de relacionamentos existentes na comunidade: relacções familiares, confl itos de gerações.
3. Existência de Políticas Públicas para os jovens.
4. Formas de organização da juventude:

- Grêmio Estudantil
- Pastoral da Juventude
- Movimento Hip-Hop
- Movimento Estudantil

5. Fatores:

- Perspectivas de Vida: sonhos e projetos.
- Falta de trabalho/emprego.

6. Propostas:

- Esportes
- Responsabilidade da comunidade
- Cultura Popular
- Bandas
- Debates sobre participação política.

D - Atividade:

Encontro com pessoas da comunidade.

1. Música “Tocando em Frente”
2. Fala geradora (codifi cação): Aqui na rua tem muito jovem... mas são todos unidos, tem que saber levar. Vocês viram no jornal o caso dos dois meninos que mataram? Ninguém sabe porque... foi muito tiro.
3. Refl exões:

3.1. O que você entende como “união dos jovens”?

3.2. Como é essa união?

3.3. Para que os jovens dessa comunidade se unem?
3.4. Para você, qual é a impressão mais marcante que a fala traz?
3.5. O que é saber levar?
3.6. Em situações de difi culdades, essa união é efetiva?
3.7. Qual a perspectiva de vida dos jovens dessa comunidade?
3.8. Você se considera autor de sua própria história?
3.9. Analise o trecho da música: “Conhecer as manhas e manhãs, o sabor das massas e das maçãs”. É possível relaciona-lo com a realidade da comunidade?
3.10. O que fazer para melhorar essa realidade?
3.11. Como se organizar?
3.12. Debater se a participação política pode ajudar.
3.1.3. É possível para você ter uma visão mais crítica, mesmo que seja por essa semana, frente às questões gerais que abordam o jovem (fi carem atentos aos jornais, músicas, teatro, religião).

Grupo 3

A - Objetivo:
Discutir os problemas de infra-estrutura (alagamento, transporte, atendimento médico) na comunidade, a partir das falas geradoras:
- Há saneamento... quando chove alaga e a merda volta pra dentro de casa
- Não tem médico... o que tem não olha na cara da gente... não tem assistência nenhuma. A saúde é péssima, mas não é culpa da prefeitura, a culpa é do povo que guarda lixo em casa... e é nervoso, querendo bater nos médicos e enfermeiras.
- É uma das melhores vilas para ônibus... meus netos levo de carro na escola.

B - Problematização:
1. Por que quando chove “a merda volta” para dentro de casa? Como você explica esse fato?
2. O que a comunidade entende por saneamento?
3. Você conhece outros lugares com o mesmo problema na cidade?
4. De quem depende a solução do problema?
5. Qual seria a proposta para superá-lo?
6. Que relação há entre meio ambiente, saneamento e prevenção de doenças?
7. Como se percebe a relação entre ocupação do solo e saneamento?

C - Proposta:

- Visita com o grupo no local
- Palestra (encanadores, agentes de saúde)
- Visita à Empresa de Transporte Coletivo
- Formação de Conselhos para a busca de soluções.

D: Tópicos:
1. Local: esgoto, moradia (localização, condições) , fenômenos naturais, tipo de instalações sanitárias, alterações no rio.
2. Micro: saneamento, sistemas de saneamento, lixo e poluição, refl uxo do esgoto.
3. Macro: capitalismo, consumismo, leis: ambientais, uso e ocupação do solo, industrialização.
4. Local: Qualidade de vida a partir da mobilização para obtenção dos direitos sociais.

Grupo 4

A - Objetivo:
Desmistifi car o uso da palavra “marginal”, discutindo o preconceito que ela encerra, a partir da fala geradora:
- Moro aqui há 15 anos, é bom, somos todos amigos... nunca fui lá enbaixo, até a moça do sabonete já foi roubada... os meninos lá são uns marginaizinhos...

B - Problematização:
1. O que você entende por ser marginal?
2. O que você entende por marginalizador e marginalizado na comunidade?
3. Você se sente marginalizado na sua comunidade e perante a sociedade?

C - Aprofundamento(Tópicos):
1. Conceitos de marginal, marginalizador, marginalizado, oprimido e opressor.
2. Análise etimológca das palavras.
3. Conceito de trabalho.
4. Marginalizador X marginalizado.
5. Conceito de “Conceito” e “Preconceito”.
6. Aparelhos ideológicos da reprodução do preconceito cultural.
7. Declaração dos Direitos Humanos.
8. Constituição Federal.
9. Estatuto da Criança e do Adolescente.

10. Estatuto do idoso.
11. Políticas Públicas.
12. Modelo Sócio-Econômico.
13. Distribuição de Renda.
14. Quotas.

D - PlanodeAção:
- Exibição do fi lme"Cidade de Deus" e debate.
- Discutir os diversos preconceitos existentes na comunidade.
- Discutir ações da comunidade para superar o preconceito.
- Refl exão:
1. O que é ser marginal para você?
2. Existem locais determinados na comunidade para trabalhadores e marginais morarem?
3. Se você nunca foi em determinado local, como afi rmar que só existem marginais nele?
4. Como explicar um pré-julgamento em relação à pessoas ou locais que não conhecemos? 5. Que preconceitos existem em relação aos povos, seus costumes, crenças e culturas? 6.Quais as formas de preconceito dos países do primeiro mundo em relação ao Brasil?
7. Quais as propostas de discussão da problemática do preconceito na comunidade?

Grupo 5

A - Objetivo:
Qual o conceito de redução da violência na comunidade após a atividade proposta com o grupo de mulheres? A partir da fala geradora:
- Mataram os dois e agora a violência diminuiu...

B - Problematização:
Local:
1. Que tipo de violência existe na comunidade?
2. Por que ela acontece no Ganchinho?
3. Por que você acha que a violência diminuiu na comunidade?
4. Como "a violência diminuiu depois que mataram os dois"?
5. Quais as ações da comunidade para a redução da violência?
6. Há ações desenvolvidas por organizações sociais da comunidade?
Micro:
7. Quais as causas da violência refl etida na cidade e no país?

8. O que o governo tem feito para diminuir a violência?
Macro:
9. A violência é um problema somente do Brasil?
10. De que modo o sistema econômico contribui para diminuição ou aumento da violência no mundo?
Local:
11. As causas da violência mundial são as mesmas da sua região?
12. Matar os marginais e criminosos diminuirá o problema da violência?
13. Quais as sugestões da comunidade para minimizar os impactos da violência local?

C - Aprofundamento(Tópicos):
1. Estudos culturais, sociológicos sobre o conceito de violência e direitos humanos.
2. Dados da realidade local: análise das relações de trabalho, emprego, renda e garantia de direitos, educação.
3. Verifi cação de Políticas Públicas.
4. Análise de Conjuntura Mundial.
5. Efeitos do neoliberalismo e da globalização.
6. Psicologia, ética e direitos humanos.
7. Análise sociológica da comunidade.

D - PlanodeAção:
1. Fazer dinâmicas com momentos de escuta sobre a violência.
2. Sistematizar a escuta em um quadro geral.
3. Apresentação de um documentário sobre violência.
4. Plenária para debate.
5. Construção de um texto coletivo sobre as ações da comunidade contra a violência.
6. Distribuir e trabalhar o texto com todos os grupos organizados da comunidade.



Módulo IV

Fundamentação sociocultural dapráxisdialógica: plano da consciência x conscientização

A cultura adolescente de rua nos grandes conjuntos habitacionais suburbanos

Texto extraído de David L. In: Morin, E. ***Areligaçãodossaberes: o desafi o do século XXI****. R.J., Bertrand, 2002.*

"Logo estará fazendo duas décadas que os subúrbios — e seria preciso especifi car: 'os grandes conjuntos habitacionais populares suburbanos' — tornaram-se um tema recorrente nas reportagens jornalísticas ou de televisão, ao mesmo tempo que uma ação central da ação e do discurso políticos. Os subúrbios aparecem, tanto na realidade como *no* imaginário, como cristalização dos principais problemas econômicos e sociais aos quais o país se confronta desde a crise dos anos 70. No coração dos bairros que freqüentemente são qualifi cados de "difíceis" ou "sensíveis", é sem dúvida alguma a juventude, geralmente representada de maneira signifi cativa, que se encontra mais exposta às difi culdades e que aparece da maneira mais visível e preocupante. Assim, uma imagem desta juventude constituiu-se progressivamente, e ela aparece na maioria das vezes como pobre, desocupada, vitima do fracasso na escola, desempregada, violenta e delinqüente, às vezes drogada, e até criminosa ou revoltada, cheia de ódio e tendendo à sublevação. Em suma, esses adolescentes representam, pelas suas difi culdades e seus comportamentos desviantes, uma espécie de negativo da integração social. É como se a eles faltasse tudo aquilo que nos parece indispensável ao bom funcionamento de uma sociedade. Mesmo não sendo esta visão totalmente sem fundamentos, posto que baseada sobre fatos que são mesmo reais e concretos (a pobreza material, o desemprego, a pequena e média delinqüência), o conhecimento sociológico dessa juventude não pode contentar-se unicamente desse ponto de vista e dessa interpretação, que é sobretudo fruto de um olhar exterior e distanciado.

A etnografi a, que procede classicamente por imersão mais ou menos completa e durável do pesquisador no meio das pessoas que ele estuda, é aqui de grande utilidade. Ela permite revisitar as condutas individuais ou coletivas dos adolescentes por um outro referencial de leitura, que não é mais aquele da sociedade dominante ou global, mas sim a do próprio grupo. Mas é preciso que o grupo em questão seja constituído de

maneira sólida o bastante e que sua existência encontre-se sufi cientemente inscrita no espaço e no tempo para que ele seja ao mesmo tempo criador de normas e — junto com isso — portador de uma identidade que lhe seja própria. E certamente o caso, hoje, no que diz respeito aos adolescentes dos subúrbios. O contexto arquitetônico (os grandes conjuntos habitacionais) e social (uma juventude numerosa) desses espaços urbanos foi amplamente favorável, também com a ajuda do tempo, ao nascimento de uma cultura, ou de uma "subcultura" de grupo, que se baseia num forte interconhecimento e, contrariamente àquilo em que se acreditou durante muito tempo, numa intensa vida comunitária de bairro. A *cité,* termo que designa hoje correntemente o grande conjunto habitacional suburbano, tornou-se assim um lugar carregado de sentido no espírito das populações que nele habitam e, por isso, um espaço pertinente para a análise etnológica. Uma das especifi cidades dessa cultura de bairro liga-se evidentemente às origens mediterranianas de uma parte de sua juventude e às relações interétnicas que se tecem quotidianamente entre a vizinhança.

O primeiro conjunto de fatos observáveis e signifi cativos nos grupos de adolescentes dos subúrbios é, sem dúvida, o que diz respeito às práticas lingüísticas — que fornecem tanto assunto aos professores dos estabelecimentos escolares desses bairros. A emergência de uma fala específi ca, que se inspira ao mesmo tempo na velha gíria francesa popular, das diferentes línguas da imigração e das criações originais do *verlan*[28] contemporâneo, começa hoje a ser reconhecida, já que a "linguagem das cités" é hoje em dia objeto de dicionários, alguns deles estabelecidos por lingüistas. Mas sociologicamente é o valor da linguagem que está em questão, pois no interior do grupo o valor dos indivíduos é geralmente avaliado, em grande parte, por suas capacidades lingüísticas e suas competências verbais. O domínio do léxico e de certas características da dicção (rapidez, volume sonoro forte, virtuosidade de elocução), bem como as capacidades narrativas são fortemente valorizadas, a tal ponto que se pode falar de uma verdadeira cultura da eloqüência, que encontra seu ponto de convergência num dos personagens emblemáticos deste universo, o personagem do "bom de fala".

Esta eloqüência encontra-se tão profundamente inscrita no centro das relações sociais adolescentes, a ponto de ser posta em jogo no quotidiano das trocas específi cas que são os combates verbais de insulto ou, mais precisamente, de *besteiras.* Esses xingamentos desagradáveis que são trocados entre os adolescentes e que podem visar tanto os próprios participantes da brincadeira quanto seus parentes mais próximos —especialmente a mãe dos mesmos ("Tua mãe é vendedora de chiclete usado", "Tua mãe tem dentadura de cobre" "Ah, é? Ah, é? O nome da tua mãe é que é! etc.) — são na verdade concebidos,

[28] *Verlan,* região litorânea do oeste da França, de tradição fortemente anti-republicana e católica, desde os tempos da Revolução Francesa. (N. T.)

mesmo de maneira informal, como verdadeiros combates de palavras, com adversários instituídos, expectadores-juízes, perdedores e ganhadores. Formidavelmente desenvolvido na faixa etária de 2-16 anos, esse jogo de besteiras, sem falar de seu caráter muitas vezes desviante, obsceno e chocante para os adultos, lança mão de grandes capacidades de improvisação, de criação e de imaginação retórica. Ele permite a cada membro do grupo uma avaliação em relação aos outros, numa luta às vezes ingrata, suscetível de pôr constantemente em causa as posições de cada um, causando o nascimento ou a destruição de reputações.

De maneira mais geral, o uso adolescente da fala aparece aqui quase inteiramente determinado pela natureza das relações sociais em vigor no grupo de seus semelhantes. Com freqüência muito longe das necessidades da comunicação de base, as palavras funcionam aqui como armas *(Prosa combate:* este é o título de um álbum do compositor de *rap* MC Solaar) ou pelo menos como instrumentos a serviço da expectativa simbólica ou da manipulação do outro. O mesmo ocorre com o uso dos insultos, não mais lúdicos e rituais, mas agora reais e criadores de confl itos, que se inscrevem numa retórica global da ofensa, da utilização da fofoca, muito difundida, e não somente no mundo feminino, e que responde a funções sociológicas múltiplas, e enfi m no uso da mentira, cuja valorização ambígua corresponde a um só tempo ao contexto cultural mediterraneano e a um meio social no qual as relações são em parte estabelecidas sobre o modelo da duração, da competição e da violência.

É a violência, justamente, que caracteriza o segundo conjunto de práticas dos grupos de adolescentes, as práticas mais criticadas e estigmatizadas e que podem ser reagrupadas pelo termo de *trocas agonísticas,* expressão que designa todas as formas

de combates físicos, tanto os gerados por confl itos quanto os lúdicos ou esportivos. Fazer a etnologia da violência adolescente supõe romper ao mesmo tempo com as idéias comuns, as do discurso veiculado pelas mídias e mesmo as da sociologia clássica da delinqüência. É preciso de fato lembrar que a qualifi cação de um fato de *violento* procede de um julgamento e não de uma constatação, ou seja, o que é violento para um grupo, para uma sociedade, não será obrigatoriamente para outros. Por outro lado, não existe nenhuma sociedade sem violência, simbólica ou até mesmo física. De tal modo que a violência aparece sempre ao mesmo tempo e, paradoxalmente, como transgressiva de uma ordem social e como fundadora dessa ordem.

É nesse espírito que, em função de seu grau de gravidade, podemos apreender melhor as condutas violentas adolescentes. A etnologia não tenta aqui buscar as causas, mas sim os sentidos que os atores dão a suas práticas. Ao analisar as diferentes formas de confrontação, observa-se que elas são muito menos desorganizadas e "selvagens» (A *volta dos meninos-lobos,* essa era a manchete do jornal semanal *Marianne,* recentemente) do que parecem e que

se estabelecem de acordo com modalidades bem defi nidas, em lugares escolhidos e signifi cantes, da mesma forma que acionam um jogo de papéis sociais precisos, como o do *treinador,* o do *separador* ou ainda o do *espectador.* O que os psicólogos chamam de *passagem ao ato* inscreve-se numa lógica que não é apenas individual, mas também e sobretudo social e coletiva, bem como num sistema de valores extremamente restritivo, que impõe quase obrigatoriamente aos meninos essa experiência iniciática do duelo ou da briga.

Esses enfrentamentos devem igualmente ser recolocados no âmbito do sistema de vingança. Enquanto que nas sociedades modernas toda forma de vingança é proscrita, sendo que a justiça de Estado encarrega-se de julgar os confl itos entre as pessoas e estabelecer penas para sancionar as infrações contra o outro, na cultura adolescente a vingança é fortemente valorizada e mesmo, em parte, é constitutiva da identidade coletiva, à medida que constitui comunidades de defesa fortemente unidas por um sólido sentimento de solidariedade. Na escala do grande conjunto habitacional, a vingança dá assim ao grupo uma base territorial, o que colabora igualmente para tornar signifi cante este espaço (a *cité).* Não é difícil entender as difi culdades encontradas pelas instituições de socialização, especialmente a escola, para inculcar normas de comportamento pacífi co a adolescentes que não são de forma alguma perdidos e sem referências, contrariamente ao que se diz freqüentemente, mas que na verdade dispõem de referenciais fortíssimos, ainda que opostos aos da sociedade global.

Em suma: encontram-se no adolescente os dois principais traços de cultura comumente reconhecidos nas sociedades que funcionam pelo código de honra, a saber: uma valorização marcada da eloqüência, que se exprime particularmente pelos combates verbais ritualizados, e uma nstitucionalização da vingança, que é sancionada por enfrentamentos físicos de grande freqüência, o que poderia ser muito bem traduzido por uma famosa réplica de Cyrano de Bergerac, personagem teatral inspirado da sociedade aristocrática do século XVII na França: “Pelo sim ou pelo não, brigar ou fazer um verso ...” No contexto da juventude dos subúrbios, a honra aparece assim como o pano de fundo dos comportamentos, já que estes são em grande parte determinados pela construção e pela defesa da reputação. Essa última é fundamentada, em sua versão masculina, sobre a encenação do corpo (o gestual, o *look,* a capacidade de blefar...) e sobre todos os tipos de condutas exemplares, entre outras as que foram evocadas anteriormente em matéria de linguagem e de briga. Quanto às meninas, de acordo com a ideologia mediterraniana da honra, é a pureza sexual que aparece para elas como critério essencial, [...] o pudor e a decência vestimentar, a modéstia de comportamento com os meninos e, sobretudo, a aptidão para se fazer respeitar por eles, especialmente pelo domínio das forças.

A honra é encontrada igualmente nas relações sociais. De um lado, as brigas e os

[1] *Verlan,* região litorânea do oeste da França, de tradição fortemente anti-republicana e católica, desde os tempos da Revolução Francesa. (N. T.)

ciclos de vingança podem ser interpretados como querelas de honra, sendo que esta constitui uma espécie de capital, cuja gestão implica um jogo de desafi os e contradesafi os
permanentes. Por outro lado, certas práticas originais da cultura das ruas, entre as quais é preciso incluir não somente os combates oratórios, mas as criações artísticas da música *rap,* da dança *break* e da pintura de muros, são estruturadas como rituais de honra, com adversários, perdas, revanches etc. Não é difícil perceber que as práticas e o universo de representações que evocamos aqui formam um sistema cultural coerente e organizado. Essa cultura das ruas é ao mesmo tempo uma cultura de grupo local — os adolescentes de um conjunto habitacional —, uma cultura de grupo social — o grupo de todos os jovens que compartilham mais ou menos o mesmo universo de vida — e uma cultura de faixa etária, já que ela atinge diretamente apenas a categoria dos pré-adolescentes e adolescentes. Nem por isso se deve considerá-la como um sistema fechado sobre si mesmo, já que os adolescentes estão em contato permanente e múltiplo com o resto da sociedade. *É* justamente a dinâmica cultural que nos interessa. Ela explica sem dúvida o fato de que a cultura das ruas esteja cada vez mais presente na sociedade francesa, devido a uma certa difusão recente, especialmente por parte das mídias, o que explica também o fato de que ela constitui um desafi o considerável para as instituições de socialização como a escola, que encontram hoje em dia tantos problemas com os jovens desses bairros.”

Roteiro para discussão

1. Caracterize uma escola que tenha como preocupação atender aos aspectos abaixo:

Categorias pedagógicas	Caracterização da prática pedagógica
Educação voltada para a cidadania crítica	
Prática pedagógica que considera o que é signifi cativo e as necessidades da comunidade	
Processo de aprendizagem dialógico	
Prática educacional partici-pativa e popular	

2. O que caracteriza uma prática dialógica na perspectiva freiriana? Quando podemos afi rmar que uma formação no movimento social se dá de forma dialógica?

3. Em sua opinião, qual é a diferença entre a toma de consciência e o processo de conscientização?



Dimensões e planos da prática dialógica: cultural, social, epistemológica e política

Análise de um exemplo: Americanópolis (Periferia de S. Paulo) alunos EJA 6 série – Abril/92

ESTUDO DA REALIDADE LOCAL: Após levantamentos e discussões sobre os problemas encontrados pelos alunos em seu cotidiano na comunidade local, foi feita a seguinte síntese de falas sobre o abastecimento de água na região:	**PLANEJAMENTO NA ÁREA DE CIÊNCIAS (5ª SÉRIE) (Tradicional)** Livro didático: José L. Soares. Ed. Moderna
1. *A falta de água é freqüente na região;* 2. *Quando falta água, a ordem em que acaba nos equipamentos da residência (tanques, pias, bacias, etc.) varia de casa para casa;* 3. *Após a falta de água, ela chega esbranquiçada e com cheiro desagradável;* 4. *A água acaba sempre antes em algumas casas e depois em outras;* 5. *Nem sempre acaba a água em todas as regiões do bairro; há regiões onde a falta é mais freqüente;* 6. *A falta de chuva é uma fatalidade; quando há estiagem sempre falta água;* 7. *Mesmo nos períodos chuvosos há falta de água;*	Unidade II - A ÁGUA Cap.1 O que é a água? / características da água / composição química. Cap.2 A água na natureza / origem da água / ciclo da água / água nos seres e no ambiente. Cap.3 Estados físicos da água / tensão superfi cial / características dos estados físicos / mudanças de estado físico. Cap.4 Qualidade e purificação da água. Cap.5 Propriedades da água e dos demais líquidos / densidade / princípio de Arquimedes / pressão da água / vasos comunicantes. Leituras complementares.

Roteiro para discussão

1. Para uma educação popular, cuja meta seja a construção da cidadania, a realidade deve ser considerada uma ilustração do conteúdo ou este conhecimento deve propiciar o desvelamento dessa realidade?

2. A partir dessa situação da realidade local, como o conhecimento sistematizado pode contribuir para levar os alunos a compreenderem melhor o problema da falta de água e buscar soluções?

Exemplo de uma situação do ensino escolar formal
Ementos da estrutura social ampla X Contexto local
Falta D'água em Americanópolis-SP

VISÃO DOS EDUCADORES: ANÁLISE DOS PORQUÊS / HISTÓRICO / ORIGEM

Falas da comunidade (sit. Signif.)	Fatores ou parâmetros analíticos	Aspectos sócio-econômicos	Aspectos culturais / étnicos	Fontes de consulta / outros dados	Reflexos na atual infra-estrutura de são pulo
1. *A falta de água é freqüente na região;* 2. *Quando falta água, a ordem em que acaba nos equipamentos da residência (tanques, pias, bacias, etc.) varia de casa para casa;* 3. *Após a falta de água, ela chega esbranquiçada e com cheiro desagradável;* 4. *A água acaba sempre antes em algumas casas e depois em outras;* 5. *Nem sempre acaba a água em todas as regiões do bairro; há regiões onde a falta é mais freqüente;* 6. *A falta de chuva é uma fatalidade; quando há estiagem sempre falta água;* 7. *Mesmo nos períodos chuvosos há falta de água;*	histórico relações com outros elementos sociais diversidade de aspectos situação atual regional, nacional e internac. tecnologia disponível modelos políticos e científicos determinantes populacionais distribuição espacial Regulação natural e regulação social outros	Distribuição dos bens (sociais e naturais); distribuição de renda; estrutura sócio-econômica; migração; distribuição de terras no campo; condições e qualidade de vida; formas de moradia; hábitos alimentares; visão ampla de saneamento e saúde; doenças comuns; assistência pública e a privada; previdência social; acesso aos equipamentos coletivos; infra-estrutura das diferentes classes sociais; evolução e acesso à tecnologia; medicina profilática x terapêutica; prioridades governamentais e situação social; concentração urbana e suas conseqüências para as populações; transformações de ecossistemas naturais; saneamento e atendimento médico diferenciado nas regiões de maior poder aquisitivo; ocupação do solo urbano em regiões de risco; recursos naturais do planeta e sua utilização (renováveis e não renováveis); relação saneamento e saúde, trabalho, educação, transporte, etc.	regiões de origem; etnias do povo brasileiro; origem dos preconceitos sociais; acesso aos bens naturais e aos de produção; dieta alimentar diversificada; valores alimentares; visões distintas de saneamento e saúde; doenças dos brasileiros; prioridades nas condições de vida; mudanças de hábitos culturais; campanhas de esclarecimento, vacinação, profiláticas, etc. o papel da mídia na educação para o saneamento e a saúde; abandono do trabalhador de baixa renda; Condições climáticas e ambientais sociais propícias às epidemias; saneamento do trabalhador urbano e rural;	Dados da situação local - Postos de Saúde, SBESP, ETA, ETE e reservatório do bairro; Secretarias da saúde e do bem estar; Bibliografia específica; Dados da OMS; Arquivos de jornais;	Dados gerais para a Grande São Paulo nos últimos anos; Relações entre saneamento e saúde; Variação das condições de vida da população ao longo da história do Município; Acesso à água na cidade de São Paulo Doenças mais comuns, grupos de risco e populações comumente afetadas

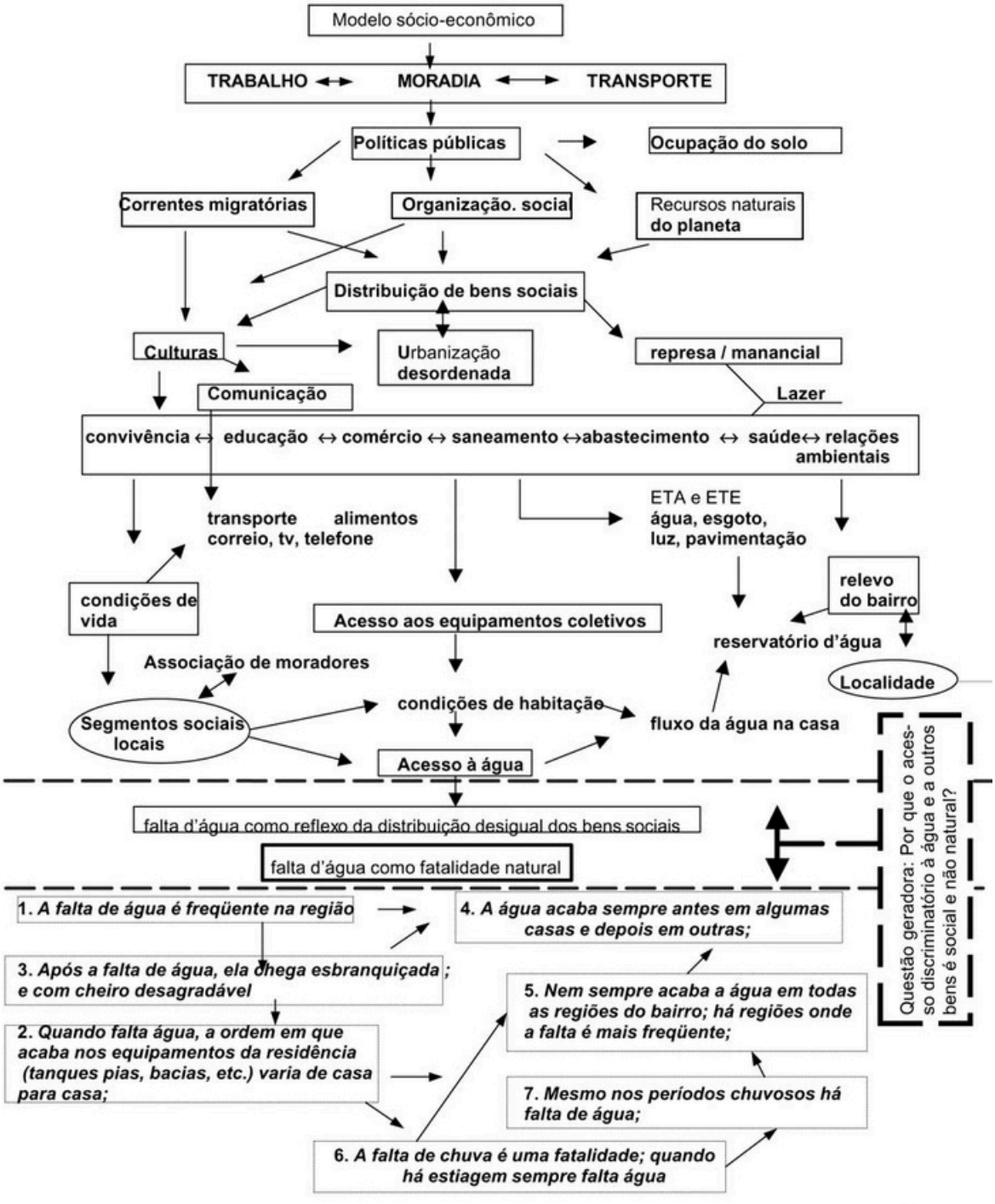
Este exemplo mostra a possibilidade de, partindo das próprias falas, problematizá-las, e, através do diálogo entre a visão de mundo do aluno e dos professores, construir-se um conhecimento novo. Com certeza o professor tradicional que adotou mecanicamente o livro didático (página anterior) nada aprendeu de novo com seus alunos, tampouco, seu alunos viram sentido num conteúdo, no qual não fi zeram nexos com sua realidade.

Programação - Ciênciais - Abril/92 - Falta d´água em Americanópolis-SP

Tópicos do planejamento	FALAS X ATIVIDADES (ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA)	
I Da pia para outros equipamentos hidráulicos	FALA 2:	*Quando falta ...*
	ER*	Quais os eq. hidr. de sua casa? Como funcionam?
	OC*	.Classificando os eq. hidr.; .Pia como um sistema; .Funcionamento de uma torneira: alavanca, torque, pressão, rosca e ação e reação; .Funções: cano, bacia e ralo; - .Abrindo e fechando o sistema;
	AC*	.Extrapolando para outros eq. hidráulicos;
II Da caixa de descarga para a caixa d'água	FALA 2:	*Quando falta ...*
	ER:	Como funciona a caixa de descarga?
	OC	.Sifão e bóia: vasos comunicantes, empuxo e feed-back neg.;
	AC	.Reservatórios de água;
III Distribuição da água: da casa para o bairro	F. 4, 5:	*A água acaba ... - Nem sempre acaba ...*
	ER:	A água apresenta a mesma pressão em todos os eq. hidr. da casa? Quando ocorre vazamentos?
	OC	.Relações entre os eq. hidr. de uma casa; .Vazamentos no sistema (desequilíbrios e conservações);
	AC	.Distribuição da água no bairro;
IV Estação de tratamento de água	FALA 3:	*Após a falta ...*
	ER:	Que usos fazemos da água? Quando podemos considerar a água como de boa qualidade para o consumo?
	OC	.Propriedades físico-químicas da água: solubilidade, miscibilidade, densidade, etc. - .Fracionamento de misturas; .Utilização da água pelos seres vivos;
	AC	.Estação de tratamento de água;
V Consumo de água pelo homem	ER:	Qual o consumo de água em sua casa? E no seu bairro?
	OC	.Leitura do hidrômetro; .Cálculo do consumo médio e controle;
	AC	.Consumo total de água na cidade (estimativa);
VI Estação de tratamento de esgoto; Represa - ciclo da água na natureza	FALA 6:	*A falta de chuva ...*
	ER	Para onde vai a água utilizada em sua casa? Ela poderia ser reutilizada? Como?
	OC	.Sistema de coleta de esgoto; .Esgoto doméstico e industrial; .Coleta parcial: perda na captação; .Fontes fornecedoras: Mananciais
	AC	.Ciclo da água (natureza); .Calor e clima como fatores reguladores;
VII Distribuição social da água - visão geral do processo e extrapolações para o planeta	F. 1, 5 E 7:	*A falta de água ... - Nem sempre acaba ...* *Mesmo nos períodos ...*
	ER	O que há de comum entre o funcionamento de um eq. hidr. e a distribuição da água urbana? Quais são os fatores reguladores nos dois níveis? Só a falta de chuva explica o abastecimento precário em alguns bairros?
	OC	.Retomando o funcionamento hidráulico (tanque, casa e cidade); .Distribuição da água (prioridades sócio-econômicas e políticas);
	AC	.Ciclo da água no planeta e a interferência humana; .Retomando e questionando todas as sete falas iniciais; .Propostas para a superação da falta d'água no bairro

Momentos Pedagógicos: er* = estudo da realidade; oc* = organização do conhecimento; ac* = aplicação do conhecimento;

Rede temática: 6ª série/abril/92 - Falta d´água em Americanópolis-SP



O esquema deve ser analisado debaixo para cima, do local para o macro-estrutural. Ele mostra como os problemas da comunidade podem ser tratados à luz dos conteúdos escolares, a partir das próprias falas levantadas. Utilizando as aulas para desconstruir idéias equivocadas desses problemas ou explicações limitadas pelas próprias condições de vida da comunidade escolar, colocando os conteúdos escolares à serviço das própria transformação da realidade.

Retirada e seleção dos conhecimentos a serem abordados (redução temática)

1. Por que utilizamos uma rede como instrumento de análise da realidade local? Que diferenças você observa entre a parte inferior e a superior da rede?

2. A parte superior estabelece várias relações entre aspectos e elementos da estrutura social. Escolha uma relação da rede temática e justifique sua pertinência para a dimensão local. Que falas da comunidade e dos alunos correspondem a essa relação? Em que aspectos as visões são similares e em quais são diferentes?

Fala(s) do aluno	Caracterização e problematização das dimensões *presentes* nas falas	Relação da rede (uma ou mais)	Recortes do conhecimento sistematizado (tópicos, conceitos - informações e análise - considerados na visão dos animadores)

3. Que conhecimentos você utilizou para estabelecer essas relações? Como tais conhecimentos modificam a forma de entender a situação vivida pela comunidade? Como poderíamos diferenciar o senso comum do conhecimento universal sistematizado?

4. Qual deve ser o principal objetivo de uma atividade que tenha como referência essa rede temática? São exclusivamente as informações mais precisas sobre a realidade que nos permitem estabelecer uma nova concepção sobre a problemática local?

5. Quadro de relações para preenchimento e detalhamento das relações:

Falas significativas e a respectiva problematização	Seqüência de relações (local / amplo)	Seqüência dos conhecimentos selecionados e detalhamento dos tópicos a serem trabalhados nas ações dos movimentos sociais	

Síntese das respostas

Algumas notas sobre conscientização

Texto extraído de Freire, Paulo. ***Açãoculturalparaaliberdade e outros escritos.*** *10ª ed: São Paulo: Paz e Terra, 2002., p.169.*

"Dialogar não é um perguntar a esmo - um perguntar por perguntar, um responder por responder, um contentar-se por tocar a periferia, apenas, do objeto de nossa curiosidade, ou um quefazer sem programa.

A relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico.

A importância de uma tal compreensão da relação dialógica se faz clara na medida em que tomamos o ciclo gnosiológico como uma totalidade, sem dicotomizar nele a fase da aquisição do conhecimento existente da fase da descoberta, da criação do novo conhecimento.

[...]

Em ambas estas fases do ciclo gnosiológicas se impõem uma postura crítica, curiosa, aos sujeitos cognoscentes, em face do objeto de seu conhecimento. Postura critica que é negada toda vez que, rompendo-se a relação dialógica, se instaura um processo de pura transferência de conhecimento, em que conhecer deixa de ser um ato criador e recriador para ser um ato 'digestivo'.

[...]

A compreensão do processo de conscientização e sua prática se encontram, portanto, em ligação direta com a compreensão que se tenha da consciência em suas relações com o mundo.

Se me ponho numa posição idealista, dicotomizando consciência e realidade, submeto esta àquela, como se a realidade fosse constituída pela consciência. Assim, a transformação da realidade se dá pela transformação da consciência. Se me ponho numa posição mecanicista, dicotomizando igualmente consciência e realidade, tomo a consciência como um espelho que apenas refl ete a realidade. Em ambos os casos, nego a conscientização que só existe quando não apenas reconheço mas experimento a dialeticidade entre objetividade e subjetividade, realidade e consciência, prática e teoria.

Toda consciência é sempre consciência de algo, a que se intenciona.

A consciência de si dos seres humanos implica na consciência das coisas, da realidade concreta em que se acham como seres históricos e que eles aprendem através de sua habilidade cognoscitiva.

O conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de

si e este ao aumento daquele conhecimento. Mas o ato de conhecer que, se autêntico, demanda sempre o desvelamento de seu objeto, não se dá na dicotomia antes referida, entre objetividade e subjetividade, ação e refl exão, prática e teoria.

Daí se faça importante, na prática do desvelamento da realidade social, no processo conscientizador, que a realidade seja apreendida não como algo *que* é, mas como *devenir,* como algo *que está sendo.* Mas se está sendo, no jogo da permanência e da mudança, e se não é ela o agente de tal jogo, é que este resulta da prática de seres humanos, cabe discernir a razão de ser desta prática — as fi nalidades, os objetivos, os métodos, os interesses dos que a comandam; a quem serve, a quem desserve, com o que se percebe, afi nal, que esta é apenas uma *certa prática,* mas não a prática, tomada como destino dado. Desta maneira, na prática teórica, desveladora da realidade social, a apreensão desta implica na sua compreensão como realidade sofrendo sempre uma certa prática dos seres humanos. Sua transformação, qualquer que seja ela, não pode verifi car-se a não ser pela prática também.

[...]

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade.

Creio que algumas observações podem e devem ser feitas a partir destas refl exões. Uma delas é a crítica que a mim mesmo me faço pelo fato de, em *Educação como Prática da Liberdade,* ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. O meu equivoco não estava, obviamente, em reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação. O meu equivoco consistiu em não ter tomado estes pólos — conhecimento da realidade e transformação da realidade — em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade já signifi casse a sua transformação.

[...]

O mesmo equívoco em que caí, no começo de minhas atividades, venho surpreendendo, na minha experiência atual, às vezes mais acentuado, em pedagogos que não vêem as dimensões e implicações políticas de sua prática pedagógica. Daí que falem em uma "conscientização estritamente pedagógica", diferente daquela a ser desenvolvida por

políticos. Uma conscientização que se daria na intimidade de seus seminários, mais ou menos asséptica, que não teria nada que ver com nenhum compromisso de ordem política. Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, como quis, não apenas é irreal, mas perigosa. Pensar a educação independentemente do poder que a constitui, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes conseqüências. De um lado, reduzi-la a um mundo de valores e ideais abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade.

Na verdade, porém, não é a educação que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que a norteiam. Mas, como este não é um processo mecânico, a sociedade que estrutura a educação em função dos interesses de quem tem o poder, passa a ter nela um fator fundamental para sua preservação.

A concepção da educação como alavanca da transformação da realidade resulta, em parte, da apreensão incompleta do ciclo acima referido. Funda-se no segundo momento do ciclo, o em que a educação funciona como instrumento de preservação. Ë como se os defensores de tal concepção dissessem: ‘Se a educação mantém é porque pode transformar o que mantém’. Esquecem-se de que o poder que a cria para que ela o mantenha não a permite trabalhar contra ele. Por isto é que a transformação radical e profunda da educação, como sistema, só se dá — e mesmo assim não de forma automática e mecânica — quando a sociedade é transformada radicalmente também.

Isto não signifi ca, porém, que o educador que deseja, e mais do que deseja, se compromete com a transformação radical ou revolucionária de sua sociedade, não tenha o que fazer. Tem muito o que fazer, sem que haja fórmulas prescritivas para seu quefazer, pois que deve descobri-lo e descobrir como fazê-lo nas condições concretas históricas em que se acha.

É preciso, porém, que reconheça, lucidamente, suas limitações e, aceitando-as com humildade, evite cair, de um lado, num pessimismo aniquilante, de outro, num oportunismo cínico.

O fato, por exemplo, de que determinadas circunstâncias históricas em que se encontra o educador não lhe permitam participar, mais ativamente, deste ou daquele aspecto constitutivo do processo de transformação revolucionária de sua sociedade, não invalida um esforço menor, em que esteja engajado, desde que este seja o esforço que lhe é historicamente viável.

Em história se faz o que historicamente é possível e não o que se gostaria de fazer.

Daí a necessidade da compreensão cada vez mais lúcida de sua tarefa, que é política, das limitações que tem, para que possa enfrentar, tanto quanto possível, exitosamente, aquela oscilação referida, entre a tentação do pessimismo e a do oportunismo.

Este é sempre um momento existencial difícil. Muitas vezes, é exatamente quando o experimenta que o educador ouve falar da conscientização. Por motivos diversos, entre eles a própria falta de clareza com relação à sua tarefa, aproxima-se da conscientização como quem continua *ouvindo falar* dela e não como quem *se apropria* de sua signifi cação

exata. Desta forma, magiciza o processo de conscientização, emprestando-lhe poderes que ele, realmente, não tem.

Quando cai em si, porém, o feitiço se desfaz, desfazendo também a esperança ingênua que o alimentou. Alguns, entre esses educadores, frustrados com os resultados de sua própria magia, em lugar de nega-la, negam o papel mesmo da subjetividade na transformação da realidade, passando assim a engrossar as fi leiras dos mecanicistas.

No fundo, contudo, a experiência me vem ensinando quão difícil é fazer a travessia pelo domínio da subjetividade e da objetividade, em última análise, estar no mundo e com o mundo, sem cair na tentação de absolutizar uma ou outra. Quão difícil é, realmente, apreendê-las em sua dialeticidade.

Por tudo isto é que um dos focos — talvez o preponderante — de minha atenção, nestes quatro anos em que, trabalhando para o Conselho Mundial de Igrejas me tornei uma espécie de 'andarilho do óbvio', venha sendo o da desmitifi cação da

Nessa andarilhagem, venho aprendendo também quão importante se faz tomar o óbvio como objeto de nossa refl exão critica e, adentrando-nos nele, descobrir que ele não é, às vezes, tão óbvio quanto parece.

Daí a ênfase que dou — e com que não raro percebo que frustro a certos auditórios — não propriamente à análise de métodos e técnicas em si mesmos, mas ao caráter político da educação, de que decorre a impossibilidade de sua neutralidade.

Se me convenço de uma tal impossibilidade, não apenas por ouvir falar dela, mas por constatá-la na minha própria experiência, percebo então a relação entre métodos e fi nalidades, no fundo, a mesma que há entre tática e estratégia. Desta forma, em lugar de ingenuamente absolutizar os métodos, os entendo a serviço de fi nalidades, na busca de cuja realização eles se fazem e se refazem.

Talvez seja esta mitifi cação de métodos e de técnicas — estou apenas pensando alto — e a redução da conscientização a certos métodos e técnicas usados na América Latina,

no campo da alfabetização de adultos, que expliquem, em parte pelo menos, afi rmações que sempre escuto. Afi rmações segundo as quais a conscientização aparece como uma espécie de panacéia, a conscientização como fosse ela inviável fora de sociedades sim-

plexas', como se o Terceiro Mundo não fosse, também ele, embora a seu modo, complexo. Sem querer voltar aqui a análises feitas em trabalhos anteriores sobre a presença de um Terceiro Mundo no corpo do Primeiro e a de um Primeiro na intimidade do Terceiro, gostaria simplesmente de sublinhar que o processo de conscientização não é privilégio do Terceiro Mundo, pois que é fenômeno humano.

Enquanto corpos conscientes, em relação dialética com a realidade objetiva sobre que atuam, os seres humanos estão envolvidos em um permanente processo de conscientização. O que varia, no tempo e no espaço, são os conteúdos, os métodos, os objetivos da conscientização. Sua fonte original se encontra no momento remoto que Chardin chama de 'Hominização', a partir do qual os seres humanos se fazem capazes de desvelar a realidade sobre que atuam, de conhecê-la e de saber que conhecem.

O problema que se põe, portanto, não é o da viabilidade ou não da conscientização em sociedades ditas complexas, mas o da indesejabilidade, o da recusa à transplantação do que se fez, de forma diferente, em diferentes áreas da América Latina, para outro espaço histórico, sem o devido respeito por ele. Não importa que esse outro espaço histórico seja do Terceiro Mundo também. E como um homem do terceiro mundo, eu bem sei o que representa o poder ideologicamente alienador dos transplantes a serviço da dominação. Não seria eu, que contra eles sempre estive, que hoje os defenderia.

Mas, além da indesejabilidade dos transplantes, há outra indesejabilidade, a da burocratização da conscientização. Sua institucionalização que, esvaziando-a de seu dinamismo, esclerosando-a, termina por transformá-la numa espécie de arco-íris de receitas — outra forma de mitifi cá-la.

Termino aqui esta retomada, que sei demasiado incompleta, de tema a que, bem ou mal, me dedico há bastante tempo. Mas, mesmo incompleta, creio que seja sufi ciente para cumprir o seu principal fi m: provocar comentários e suscitar questões com que se ampliará.

Ao fazê-lo, direi apenas que o aprendizado que venho tendo nesta Casa e a partir dela, em nada diminuiu as convicções básicas com as quais iniciei, bem jovem ainda, as primeiras experiências em meu país. Convicções de um cristão em permanente estado de busca. Pelo contrário, este aprendizado as reforçou. E as reforçou sobretudo quando me ajudou a superar a visão mais ingênua pela visão mais crítica de certos problemas, em face do desafi o que novas realidades humanas me provocaram."

Roteiro para discussão

1. Em sua opinião, quando um diálogo se efetiva em sua dimensão epistemológica?

2. Qual é o papel do diálogo no processo de participação? Ele contempla as questões relacionadas ao desenvolvimento dos movimentos sociais? Por quê?

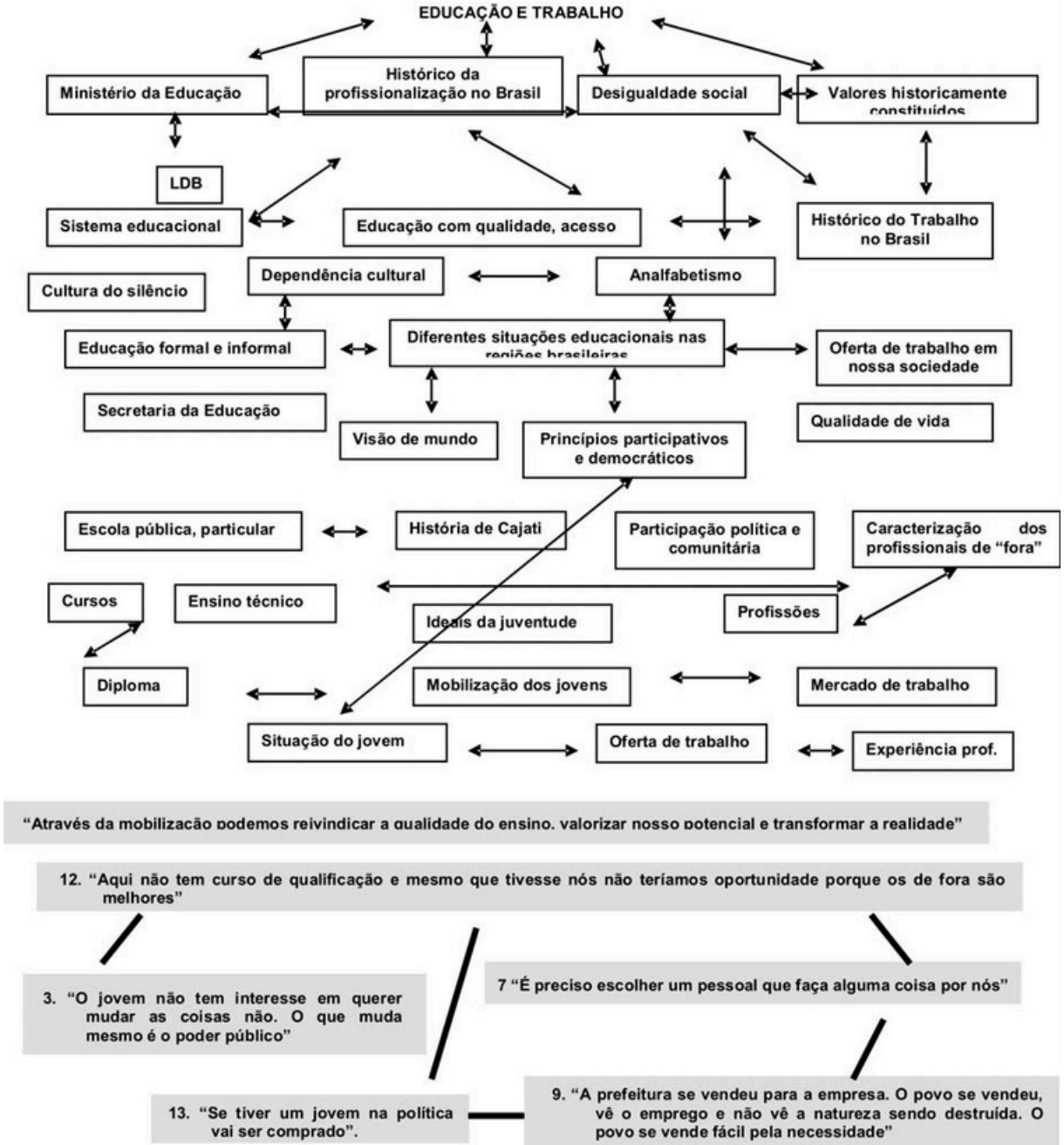
3. Como as práticas dos movimentos devem ser organizadas para garantir a dialogicidade?

Material II - Cajati

Exemplo de uma vivência na prática da análise da pesquisa

Rede de Educação Cidadã – São Paulo - Encontro de aprofundamento a partir dos desafi os do trabalho de base – pesquisa-ação e rede temática –
Notas para registrar o encontro realizado nos dias 1, 2 e 3 de dezembro de 2006
Local: Casa de encontros Padre Kentenich, bairro Jaraguá, São Paulo, SP

EXEMPLO DE REDE – EXERCÍCIO COM DADOS DE CAJATI



A busca do conteúdo programático como ponto de partida do diálogo

É preciso deixar claro que a pedagogia libertadora não dispensa os conteúdos escolares, nem o rigor científico, tampouco a autoridade do educador ou a diretividade do processo. Ao contrário, esses são elementos considerados fundamentais, necessários ao processo educativo como ato de conhecimento e como processo libertador.

A busca do conteúdo programático é o ponto de partida do diálogo. Se é em torno desses conteúdos que os sujeitos irão exercer seu ato cognoscente, entende que tais conteúdos não podem ser escolhidos por um ou por outro dos pólos dialógicos isoladamente. Conhecer, previamente, as aspirações, o nível de percepção dos educandos, sua visão de mundo, é exigência da natureza dialógica da educação. É, pois, a partir desse conhecimento que Freire considera ser possível organizar um conteúdo programático libertador. Isto supõe uma pesquisa através da qual encontramos o "tema gerador".

A expressão tema gerador, na teoria freiriana, refere-se a temas que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento ou à fecundação de algo novo. Trata-se de conteúdos ligados às condições existenciais dos educandos, de sua visão cultural e de suas crenças. Por isso, à medida que eles vão compreendendo a própria situação e a relação entre realidade local e contexto universal, os temas vão sendo aprofundados, outros vão sendo introduzidos e nova temática precisa ir sendo pesquisada.

O conteúdo parte dos educandos e das suas relações com o mundo e, quanto mais esse mundo for desvelado, maior será a necessidade de ampliar e de aprofundar o conteúdo programático. A importância de considerar o nível em que os educandos se encontram, e não aquele que o educador considera que eles deveriam estar, é o fato de que a situação gnosiológica tem como objeto cognoscível a situação existencial. Cabe aos educandos e ao educador, juntos, desvelarem os próprios níveis de compreensão da realidade.

Nesse processo, a realidade imediata vai sendo inserida em totalidades mais abrangentes, a fim de mostrar que a realidade local, existencial, não está solta no espaço, num vazio político e social. Ao optar pelo conhecimento acumulado, necessário à compreensão da realidade, o educador pode profundar a pesquisa daquele conhecimento e selecionar os conteúdos numa perspectiva fundamentalmente nova.

O professor pode passar de transmissor acrítico, isolado e único dono do saber, para a posição de sujeito crítico, construtor e pesquisador do conhecimento. Isto supõe, porém, professores com formação, igualmente, crítica, capazes de ampliar seu horizonte de compreensão e de movimento dentro de diferentes opções de trabalho, concepções, conhecimento e linguagem. Ou seja, supõe a abertura dos professores e o reconhecimento da necessidade de sua formação permanente, bem como a respectiva disposição para assumir esta postura e as condições reais para fazê-lo.

Dentro da relação entre realidade local e contextos mais amplos é que o saber, historicamente organizado, fará parte dos conteúdos programáticos e será colocado a serviço dos seres humanos e da transformação da realidade.

O poder de intervenção do saber sistematizado será tanto maior quanto mais significativa for a relação realidade local e totalidade, o que requer trabalho interdisciplinar, cujo objetivo é articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente e outros. É no trabalho interdisciplinar, coletivo, contínuo e sistemático dos sujeitos que refletem sobre sua prática, que o programa educacional será composto e recomposto, visando a favorecer o processo de conhecimento através dos seguintes passos:

a) apreensão da situação existencial, codificada, como um todo. Ou seja, visão global, ainda que caótica, fragmentada, da realidade;

b) cisão do todo para a análise e compreensão das partes como pequenas totalidades;

c) recomposição do todo cindido, a fim de descobrir a estrutura na qual os elementos se acham em relação dialética;

d) análise crítica do que a situação existencial representa em relação a totalidades mais amplas.

Relações entre o senso comum e o conhecimento científi co

Tanto o senso comum quanto o pensamento científi co são históricos e coletivos: a diferença entre eles é que a maior articulação explícita do pensamento científi co faz com que seu caráter processual, de revisão constante, seja mais intenso. O senso comum, mais diretamente ligado à prática, menos articulado teoricamente, apesar de resolver de imediato algumas questões, tem mais difi culdade em explorar as soluções, enxergar os contextos, de ser transmitido em linguagem escrita (muitas vezes até em linguagem oral, sendo transmitido somente por ações) e por isso mesmo sofre transformações mais lentas, não dando conta das mudanças que estão ocorrendo. À medida que ambos falam da realidade imediata na qual os indivíduos estão inseridos, através do diálogo, é possível levá-los a apreender e apropriar-se dos conhecimentos científi cos através de uma problematização do seu senso comum, dando-lhes a oportunidade de transitar entre os dois conhecimentos, usando-os quando e onde forem necessários.
Introduzir o conhecimento científi co sem considerar o senso comum leva os indivíduos a decorarem simplesmente o novo conhecimento e continuar a pensar e a agir somente a partir do senso comum. Contemplar a realidade somente a partir do senso comum nega aos indivíduos a oportunidade de acesso à maneira de pensar que tem sido base para a construção da sociedade contemporânea.
É função do ensino instrumentalizar o aluno para uma mudança de consciência na leitura da realidade onde se insere. Implica em desenvolver habilidades e conhecimentos que, estruturados ao longo do primeiro grau, através de rupturas com o senso comum, possibilitarão a compreensão / apreensão do processo de construção do conhecimento
universal e a refl exão e ação sobre o mundo em que vive, quer das relações com outros indivíduos, quer destes com o meio natural e tecnológico.



Relações entre saberes (síntese)

Níveis de abordagem da realidade	Níveis de compreensão da comunidade	Níveis de compreensão possíveis (Conhecimento Universal Sistematizado)
Situações e/ou fatos vivenciados na rotina da comunidade ↓	- aspectos emocionais privilegiados; - análise fragmentada e isolada dos fatos; - relação primária de causa e efeito (enfatiza o efeito); - explicações e soluções/deterministas e limitadas; - privilegia o individual (particular) em detrimento do coletivo (genérico); - enfatiza as diferenças, minimizando as semelhanças; - prioriza o indutivo; privilegia a ação (imediatismo)	- busca de níveis profundos de consciência a partir da razão, lógica, etc.; - análise generalizante dos fatos; - relação profunda de causa e efeito (enfatiza a causa); - busca constante de explicações e soluções globalizantes; - contextualiza o individual no coletivo; - enfatiza as regularidades; - prioriza o dedutivo; - privilegia a teoria (reflexão), almejando a práxis
Situações significativas ↓	- são persistentes e percebidas pela comunidade; - algumas dessas situações já apresentam graus de organização sistematização; - a dimensão do coletivo é percebida, mesmo que não por todos, enquanto vivenciada	- o conhecimento acumulado permite a análise de algumas situações significativas específicas; - desloca e amplia os limites e as contradições dos modelos explicativos da comunidade, possibilitando aproximações na compreensão da estrutura sócio-econômica; - permite fazer previsões e extrapolações para outras situações que, "a priori" , não eram significativas
Temáticas (temas geradores) ↓	- é o <u>limite de compreensão</u> que a comunidade possui de sua realidade; - apresenta-se de uma forma estanque; - sua vivência e concretude permitem <u>soluções isoladas e pontuais;</u> - é privilegiado pela dimensão do <u>existencial</u> (do ser);	- é o ponto de partida para a organização do conhecimento a ser desenvolvido; - procura um distanciamento para buscar soluções mais abrangentes (leitura formal do tema); - permite a apropriação e a re/construção do saber; - para tanto, diferentes áreas do conhecimento podem estar contribuindo com tópicos específicos e pertinentes
Elementos da estrutura sócio-econômica	- apresentam-se de forma difusa e imediata, não articulando seu significado num contexto mais amplo; - podem estar presentes no vocabulário, mas de forma não consistente	- interrelacionada as temáticas (temas geradores); - propicia uma compreensão profunda da organização da sociedade; - permite uma visão histórica da organização social; - sua linguagem está presente na norma culta; - procura um retorno à realidade de forma crítica buscando uma aplicação desse conhecimento
Síntese	Estrutura de superfície → Consciência real efetiva → Soluções praticáveis percebidas →	Estrutura profunda (Chomsky) 1 Consciência máxima possível (Goldmann) 2 Soluções praticáveis despercebidas (Nicolai) 3

Roteiro para preparação de atividades para a sala de aula[29]

***Contexto de realidade**:* Que visão de mundo percebida pretende-se mudar ou superar? Que nova concepção necessita ser apreendida? Que desdobramentos e ações concretas na realidade local esta concepção pode desencadear? Que trama de relações vividas lhe dão suporte?

OBJETIVOS DA ATIVIDADE: Sempre relacionada a um processo de codifi cação-descodifi cação de uma situação da realidade, buscando desafi ar os limites explicativos para uma superação na compreensão. Procura-se contemplar esse processo elaborando uma questão, cuja resposta a atividade buscará responder.

***Recorte de tópicos do conhecimento sistematizado**:* Que conhecimentos, tanto em termos analíticos (conceitos das Áreas) quanto em relação às informações, as diferentes áreas podem fornecer para suscitar uma releitura dos objetos de estudo?

PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL (estudo da realidade – ER)

I. Situações codifi cadas: Escolha de falas da pesquisa, fotografi as e/ou fi lmagens da região que contenham de forma implícita contradições da problemática local. A perspectiva é a de estar resgatando da vivência dos alunos situações que são signifi cativas para a comunidade e que se apresentam como limites explicativos na compreensão de sua realidade.

II. Dinâmica: São apresentadas as questões e/ou situações para discussão com os alunos. Sua função, mais do que simples motivação para se introduzir um conteúdo específi co, é partir de situações reais que os alunos conhecem e presenciam, para as quais, provavelmente,
não dispõem de conhecimentos sistematizados sufi cientes para interpretar. A problematização poderá ocorrer pelo menos em dois sentidos. De um lado, pode ser que o aluno já tenha noção ou noções sobre as questões colocadas, fruto de sua aprendizagem anterior, na escola ou fora dela. Suas noções poderão ou não estar de acordo com as teorias e as explicações das áreas do conhecimento, o que tem sido chamado de “concepções alternativas” ou “conceitos intuitivos” dos alunos. A discussão problematizadora pode permitir que essas concepções manifestem-se. De outro lado, a problematização poderá permitir que o aluno sinta necessi- dade de adquirir outros conhecimentos que ainda não detêm; ou seja, coloca-se para ele um problema a ser resolvido. Eis por que as questões e situações devem ser problematizadas. Neste primeiro momento, caracterizado pela compreensão e apreensão da posição dos alunos frente ao assunto, é desejável que a postura do professor seja mais a de questionar, lançar dúvidas, do que a de responder ou fornecer explicações. Quando se considera a programação,
é este o momento em que se explora a experiência vivencial do aluno, ajudando-o a olhá-la de forma distanciada. Envolve, necessariamente, descrição das situações de vida, de modo quantitativo e qualitativo, buscando as relações que podem ser estabelecidas nesse primeiro momento, sistematizando e ampliando coletivamente as interpretações que os alunos já têm.

[29] *A partir de Delizoicov, 1991 e Pernambuco, 1993.*

APROFUNDAMENTO TEÓRICO (teorização na organização do conhecimento – OC)

Neste momento, o conhecimento necessário para a compreensão da problematização inicial será sistematicamente estudado sob orientação do professor. Serão desenvolvidas defi nições, conceitos, relações. O conhecimento é programado em termos instrucionais para que o aluno apreenda de forma a, por um lado, perceber a existência de outras visões e explicações para as situações e fenômenos problematizados e, por outro, comparar este conhecimento com o seu, podendo escolher o que usar para melhor interpretar os fenômenos e situações.

PLANO DE AÇÃO (aplicação do conhecimento – AC)

Aborda sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram o seu estudo quanto outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento. Pretende-se que, de forma dinâmica e paulatina, se vá percebendo que o conhecimento, além de ser historicamente produzido, está disponível para que qualquer cidadão faça uso dele. Pode-se então evitar a excessiva dicotomização entre processo e produto, ciência de “quadro negro” e ciência da “vida”. Caracteriza-se pela generalização e transferência do conteúdo apreendido na Organização do Conhecimento, por uma releitura da problematização feita no Estudo da Realidade, tendo sempre em vista as possibilidades de ação sobre o real.



Material III - Cajati

Exemplo de uma vivência na prática da análise da pesquisa

Rede de Educação Cidadã – São Paulo - Encontro de aprofundamento a partir dos desafi os do trabalho de base – pesquisa-ação e rede temática – Notas para registrar o encontro realizado nos dias 1, 2 e 3 de dezembro de 2006 Local: Casa de encontros Padre Kentenich, bairro Jaraguá, São Paulo, SP

VI. Propostas de atividades (tópicos locais)

Os três grupos se reuniram para propor uma atividade com a comunidade a partir de um tópico que o grupo tivesse indicado como "local" na atividade anterior. As atividades propostas e registradas pelos grupos em papel Kraft são as que seguem:

Grupo 1 - Tópico:"Tiposde cursos"		
Estudo da Realidade: Quais os cursos profi ssiona- lizantes que Cajati oferece? / Os cursos que a cidade oferece estão voltados para atender a oferta de trabalho de Cajati?	*Aprofundamento Teórico:* No processo de investigação foi levantado que a tecnologia é insufi ciente, não possibilita a ampliação dos conhecimentos dos jovens para o mercado de trabalho atual.	*Aplicação do Conhecimento:* Em pequenas rodas de conversas com os jovens para despertar o interesse em aprofundar processos de mobilização para implantar um centro em referências tecnológicas para Cajati.

Grupo 2 - Tópico:"Mercadodetrabalho hoje em Cajati"		
Estudo da Realidade: O que se entende por trabalho? / O que se entende por emprego? / Como se dá o mercado de trabalho em Cajati?	*Aprofundamento Teórico:* Trabalho X Emprego (trabalho formal e informal; demanda de mão-de-obra em Cajati; índice de emprego e desemprego)	*Aplicação do Conhecimento:* Como os jovens de Cajati podem se organizar para o trabalho?

Grupo 3 - Tópico:"Mercadodetrabalho de Cajati"		
Estudo da Realidade: O que os jovens entendem por trabalho? / O que os jovens entendem por emprego? / O que os jovens entendem por mercado de trabalho?	*Aprofundamento Teórico:* O que é trabalho formal e trabalho informal?	*Aplicação do Conhecimento:* O que os jovens de Cajati podem fazer para melhorar o mercado de trabalho?

VII. Propostas de atividades (tópicos macros)

Os três grupos se reuniram para propor uma atividade com a comunidade a partir de um tópico que o grupo tivesse indicado como "macro" na atividade de problematização, e que tivesse ligação com a atividade anterior, proposta a partir de um tópico "local". As atividades propostas e registradas pelos grupos em papel Kraft são as que seguem:

Grupo 1 - Tópico: "Desigualdade social"		
Estudo da Realidade:	*Aprofundamento Teórico:*	*Aplicação do Conhecimento:*
Existe desigualdade social no Brasil? Por que? / Como ela se apresenta?	Desigualdade social X acesso ao conhecimento / Ensino técnico X formação crítica / Formar jovens para cidadania X jovens para atender oferta de trabalho	É possível mudar a desigualdade social no Brasil? Como?

Grupo 2 - Tópico: "Formas de trabalho e emprego no Brasil"		
Estudo da Realidade:	*Aprofundamento Teórico:*	*Aplicação do Conhecimento:*
As formas de trabalho em Cajati são as mesmas no restante do Brasil? Por que? / Partindo da cidade de Cajati, os índices de emprego e desemprego são os mesmos no restante do país? / As formas de trabalho de Cajati se dão em outros estados do Brasil? Como?	Formas de trabalho no Brasil e os meios de produção no capitalismo / Índices de emprego e desemprego no Brasil (dados quantitativos e qualitativos).	De que maneira podemos reivindicar outras possibilidades de trabalho em Cajati?

Grupo 3 - Tópico: "História dos cursos profi ssionalizantes no Brasil"		
Estudo da Realidade:	*Aprofundamento Teórico:*	*Aplicação do Conhecimento:*
Quais os cursos profi ssionalizantes oferecidos hoje no Brasil? / Quem tem acesso a esses cursos? / Esses cursos atendem às demandas no Brasil? / Quem "pensa" esses cursos?	Contextualização da história dos cursos profi ssionalizantes (quando surgiu, quem pensa, quem oferece, quem elabora, conteúdos trabalhados e para quem são destinados)	Em que os jovens podem contribuir para mudar essa realidade?

Mobilização dialógica como práxis política de formação dos participantes dos Movimentos Sociais

Roteiro para planejamento e discussão

1. Planejamento de atividades dialógicas para a organização dos movimentos socioculturais: organizar os grupos a partir das demandas específi cas das diferentes comunidades envolvidas.

2. Que tipo de ética orienta a organização dessas atividades propostas; Ética formal ou ética crítica? Qual é a diferença entre moral e ética?

Categorias privilegiadas:
Dialogicidade como práxis humanizadora.

Atividade de Campo – Pantanal
Região Sul de Curitiba – Março de 2006

Grupo 1

Fala selecionada:
Nós nos damos bem com o pessoal do Pantanal. O problema são os adolescentes [Senhor, morador do bairro vizinho ao Pantanal].

A – Problematização:
1. Quem são e o que fazem os adolescentes?
2. Por que os adolescentes são problema?
3. Você acha que esses problemas só acontecem aqui ou também em outros lugares? Quais?
4. Que referências você tem do mundo dos adolescentes?
5. Você já ouviu falar ou conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente?
6. Como você acha que o Estatuto poderia ajudar na sua vida, na vida da sua família e da sua comunidade?
7. Que tipo de atividade poderia ser feita com os adolescentes?

B – Tópicos:
1. Estatuto da Criança e do Adolescente.
2. Defi nição de adulto, jovem e adolescente.
3. Vida do adolescente/ AdolescenteX”aborrecente”
4. Geração (adolescente e adulto)/ Família
5. Infl uência da mídia/multimídia/Malhação.
6. Tribos/identidades/Auto-afi rmação/Auto-estima.
7. Relacionamentos/ Personalidade
8. Shopping center/ Periferia
9 Escola/Educação/Trabalho
10. Valores/ Cidadania
11. Igreja/religião/seitas
12. Sistema Econômico

C – Estudo da Realidade
Objetivo: Quem são e o que fazem os adolescentes?
1. Defi nição de adulto e de adolescente da Vila Nova.

2. Como é a relação dos adolescentes da Vila Nova com seu entorno?
Tópico: Gerações
Texto e discussão que trate do confl ito entre adolescentes que vivem numa realidade semelhante
Síntese:
De que forma seria possível melhorar a relação entre os adolescentes das duas vilas?

Grupo 2

Fala selecionada:
As pessoas têm vergonha de dizer que moram aqui, por causa da fama de violência e lugar de “desova”. Mas aqui é como em qualquer outro lugar (Homem de 50 anos).

A – Problematização:
1. Do que vivem as pessoas que moram no Pantanal?
2. O local em que a pessoa mora, determina o que ela é capaz de fazer ou não?
3. Por que existe preconceito em relação aos moradores da periferia?
4. Qual a origem do preconceito? Ele existe em todos os lugares? Por quê?
5. Como romper com o preconceito na comunidade?

B – Tópicos
1. Preconceito entre os moradores
2. Ocupação do solo urbano, migração no Pantanal
3. Trabalho e emprego/desemprego no Pantanal
4. Processo de produção (trabalho e valorização)
5. Estrutura de classes e preconceito
6. Processo de urbanização e dinâmica social nas cidades
7. Formas de luta e resistência das classes populares

C – Atividade
- Objetivo:
Do que vivem as pessoas que moram no Pantanal?
- Problematização:
1. O que as pessoas fazem para conseguir o seu sustento e o de suas famílias no Pantanal?
2. O modo de vida das pessoas do Pantanal gera alguma forma de discriminação?
3. As pessoas conhecem os direitos e limites legais?

4. Quais as respostas dos trabalhadores do Pantanal frente a esta realidade?
- Trabalho em grupo:
1. Mapeamento das formas de ocupação dos moradores do Pantanal
2. Discussão: refl etir sobre o fato com vistas a identifi car a realização pessoal, sobre o sus-
tento das famílias e se existem formas de discriminação relacionadas a estes modos de vida.
- Apresentação de vídeo
Tema: Trabalho e emprego/desemprego
Discussão: direitos e limites legais; falta de cumprimento da lei; resposta política dos trabalhadores.
- Relacionar a discussão do trabalho de grupo com a do vídeo
- Síntese

Grupo 3

Fala selecionada:
O problema é o povo do lado de lá (/PantanalVila Nova) [morador bairro vizinno].

A – Problematização:
1. O que é o lado de lá?
2. Por que existe o lado de lá?
3. Como surgiu o lado de lá?
4. Por que o problema está do lado de lá?
5. Tem que existir uma divisão na comunidade?
6. Além da comunidade, onde mais de percebe divisão? Que tipos?
7. Por que você acha que há divisões na sociedade?
8. Como seria possível ultrapassar a divisão da comunidade? E o que você pode fazer para ajudar?

B – Tópicos
1. Histórico da ocupação local.
2. Relação entre a ocupação e a divisão interna.
3. Organização do espaço urbano local.
4. Contribuição da ALL (América Latina Logística) para a divisão local.
5. privilegiados e desprivilegiados no local.
6. Regularização fundiária.
7. Composição de classes da sociedade.

8. Teoria do poder.
9. Histórico do preconceito e seus tipos.
10. Dinâmica/psicologia de grupo
11. Organização política da comunidade.

C – Atividade
Fala codifi cada: “O problema está do lado de lá”.
- Refl exão em grupo: 30 minutos
1. Por que o problema está do lado de lá? (Relação entre a ocupação e a divisão interna.)
2. A vila Pantanal é onde vocês queriam morar? Por que vocês estão aqui?
3. Dentro da vila Pantanal, todos moram onde gostariam, ou uns puderam escolher mais que os outros?
- Síntese das visões de mundo (30 minutos)
- Aprofundamento teórico:
Como se dá a distribuição desigual do espaço no mundo capitalista? [Encontrar ou preparar o material para tratar da questão de forma interessante].
Como cada pessoa ou grupo reproduz essa distribuição desigual ou se opõe a ela? (1hora)

Grupo 4

Fala selecionada:
Só não trabalha quem não quer. Emprego tem! [Referindo-se aos adolescentes que fi cam
pelas ruas]... É bom morar aqui, mas tem muita bandidagem e vadiagem... por causa da educação... a culpa é das mães que deixam as crianças soltas na rua.
A – Problematização:
1. Que tipo de visão de trabalho que a comunidade tem?
2. Como a comunidade explica a falta de trabalho?
3. Como Curitiba enfrenta a grande demanda de desemprego?
4. O Brasil oferece condições para a superação do problema do desemprego?
5. Que contribuições concretas que a comunidade possibilita para que haja trabalho?

B – Tópicos
- Dados sócio-econômicos do local
- Possibilidades de trabalho para os jovens da comunidade
- Relação da população com a polícia

- Acesso aos bens sociais do Estado
- Atuação do Conselho Tutelar
- Dados sobre a Segurança Pública
- Papel da Família na sociedade capitalista
- Direitos da criança e do adolescente
- Garantias constitucionais do cidadão
- Contribuições da criminologia para a formação do sujeito delinqüente
- Conceito de bandidagem e vadiagem
- Formas de organização da comunidade
- Métodos de prevenção e tratamento do consumo de drogas

C – Atividade:
Objetivo:
Discutir possibilidade de trabalho para os jovens da comunidade.
Problematização:
1. Existem muitas pessoas desempregadas na comunidade? Entre elas há muitos jovens? 2. A pessoa desempregada é vista como vadia?
3. Qual a relação entre o desemprego e a bandidagem?
- Encontro com moradores do Pantanal – Programação:
a) Abertura
b) Apresentação dos participantes
c) Objetivo do encontro
d) Exibição de fi lme relacionado à falta de emprego e violência
e) Trabalho em grupo para discutir o fi lme e relacionar com a realidade da comunidade
f) Apresentação dos grupos e debate
g) Síntese
h) Encaminhamentos, Avaliação, Encerramento.

Grupo 5

Fala selecionada:
Agora não estou trabalhando, só cuido da casa da dona. Ela me dá comida e me deixa morar aqui com a minha fi lha.

A - Problematização:
1. Qual o conceito de trabalho?

2. O que nós entendemos por trabalho?
3. As mulheres são valorizadas no mundo do trabalho?

B – Tópicos
1. Conceito de trabalho e emprego no Pantanal
2. Trabalhar a visão do sistema capitalista na comunidade
3. Visão individualista, preguiça, conformismo, acomodação, passividade
4. Organização do trabalho no sistema capitalista
5. Outras formas de trabalho e renda que sejam inclusivas
6. Conceito de cidadão e de seus direitos

C - Atividade: Encontro com grupo de mulheres entre 25 e 40 anos
Objetivo: Que visão de trabalho a comunidade tem?
Leitura e discussão do texto “Mulheres no mundo do trabalho”.
Discussão: Que visão de trabalho o texto apresenta? Que relação este texto tem com as mulheres da comunidade?
Síntese: O que podemos fazer para resolver o problema do desemprego na comunidade?

Grupo 6

Fala selecionada:
Enquanto não tinha água encanada, aquela água [da bica] era boa, agora colocaram uma placa lá, dizendo que a água é contaminada. Mas aquela água é nosso tesouro.

A – Problematização:
1. A minha família precisa de água? Para quê?
2. De onde vem a água que a comunidade utiliza?
3. Qual a diferença entre a água da bica e a água encanada?
4. Quem colocou a placa e o que signifi ca “água contaminada”?
5. Quais são os diferentes usos que a sociedade faz da água?
6. Como podemos garantir que tenha água para todo mundo e para todos os usos?
7. O que pode ser feito para melhorar a qualidade da água da nossa bica?

B – Tópicos:
1. Água e Saúde no Pantanal
2. Cultura e Identidade no Pantanal

3. Reservas naturais e explosão demográfi ca
4. APA (Área de preservação ambiental)
5. Ciclo da água e suas propriedades físico-químicas
6. Desenvolvimento e garantia de direito
7. Estado e democracia
8. Condições de acesso às políticas públicas no Pantanal

C – Atividade
Objetivo: De onde vem a água que nossa comunidade utiliza?
Público: Alunos da 4ª série
Questões:
1. Quais os meios que a comunidade tem para conseguir água?
2. Como era o Pantanal antes da água encanada? Que mudanças ocorreram para a comunidade e para a sua família?
3. O que representa uma água de boa qualidade?
AprofundamentoTeórico:
1. Água e saúde no Pantanal
2. Cultura e identidade no Pantanal
Visitar a "bica" e coletar amostra para análise da água.
Em sala de aula, trabalhar com um texto que aborde a contaminação da água. O que determina que uma água é de boa qualidade?
Síntese:
Que propostas podemos fazer para melhorar a qualidade da água da bica?
Para Casa:
Entrevista na família: Que signifi cado tem a bica para a família?

Grupo 7

Fala selecionada:
A gente fez todo um movimento de pegar assinaturas, fazer abaixo-assinado, mas nada adian- tou. Aí veio o presidente da Associação [de Moradores] e conseguiu trazer a água encanada.
A – Problematização:
1. Para que serve e quem participa da Associação de Moradores?
2. Qual o papel do presidente na Associação de Moradores?
3. O que é uma abaixo-assinado? Para que serve?

4. É importante a participação da comunidade na AM? Por quê?
5. Agora temos água encanada. Existem outras comunidades que ainda não têm? Por quê? Todas as pessoas têm direito à água encanada?
6.Quem decide quem deve ter água encanada e quem não deve?
7. A água encanada melhora as condições de vida no Pantanal? Por quê?
8. A AM possibilita uma real transformação da comunidade? A comunidade participa?

B – Tópicos
Local:
1. Representatividade
2. Autonomia/participação
3. Democracia (direta e indireta)
4. Mobilização/organização (formas e instrumentos)
5. Assistencialismo
Macro:
6. Políticas públicas/direitos (conquista)
7. Cidadania
8. Desigualdade social
9. Consciência de classe
10. Identidade
11. Movimentos sociais
Local:
12. Saúde pública
13. Saneamento básico

C – Atividade
Objetivo: Qual o papel do presidente na Associação de Moradores (AM)?
Público: Mulheres atendidas pela Pastoral da Criança na comunidade.
Questões:
1. Para que serve uma AM?
2. No seu entendimento,qual o papel de um presidente da Associação?
3. A comunidade tem voz e vez nas decisões tomadas nas reuniões da AM?
Dramatização e refl exão crítica.
Síntese:
1. Você está satisfeita com a forma como a Associação funciona?
2. Como a comunidade pode interferir para que a AM represente os interesses da comunidade do Pantanal?


ZERO



Módulo V

Formação como práxisético-críticaepolítico-epistemológica (intencionalidade do conhecimento) para a mobilização libertadora

De que ética estamos falando?

Método de trabalho popular

Trechos destacados do Caderno de Formação N.º 24. Publicação da CONCRAB/MST. São Paulo, 1997 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

"A experiência tem mostrado que para o povo ir conseguindo resolver os seus problemas, ele precisa se dar conta de alguns princípios no trabalho popular".

& **Todos tem sabedoria.** Todas as pessoas têm conhecimento. A vida é uma grande escola e a sabedoria não vem só do estudo. Na verdade, não existe quem sabe mais ou quem sabe menos. O que existem são saberes diferentes. Estes se complementam. É preciso garantir a troca de saberes no trabalho po- pular.

COMO SISTEMATIZAR A TRO- CA DE SABERES NA PRÁTI-
CA? QUE INTENCIONA LIDADE
DEVE ORIENTAR O SENTIDO DESSE PROCES SO?

& **Buscar acesso ao saber sistematizado.** O povo, a partir da experiência, vai desenvolvendo uma sabedoria popular chamada de empírica. Existe também uma sabedoria chamada ciência. Precisamos, também, buscar e dominar esta sabedoria da ciência.

QUAL É A DIFERENÇA ENTRE SABER POPULAR E SABER CIENTÍFICO? O QUE HÁ DE COMUM ENTRE ELES? QUAL É A DIFERENÇA ENTRE TER ACESSO E CONSTRUIR UM SABER CIENTÍFICO? O QUE PRIVILEGIAR: PROCESSOS OU PRODUTOS? TEORIAS OU TEORIZAÇÕES? CONTINENTES OU CONTEÚDOS? POR QUÊ?

& **A formação se dá a partir da ação.** A conscientização se dá a partir da ação assumida pelo povo. As ações visam responder às necessidades do povo. O papel da teoria é ajudar a aprofundar a prática do povo, para que ele possa ver melhor o caminho. Precisamos estudar para dominar o conhecimento científi co e para melhor lutarmos pela transformação da sociedade. Não vale a pena estudar, por estudar.

QUAL É A DIFERENÇA ENTRE CONSCIÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO? ENTRE HUMANISMO E HUMANIZAÇÃO? QUAL DEVE SER O PONTO DE PARTIDA PARA A PRÁ XIS?

& O trabalho popular é um **Processo** de luta e de formação. É um processo longo e difícil. É um processo com avanços e recuos. As pessoas têm que ir construindo este processo e o dirigente ou liderança precisa apostar na capacidade da base.

QUE METODOLOGIAS ORIENTAM ESSE PROCESSO DE LUTA CONSTANTE? QUAIS SERIAM SEUS PRESSUPOSTOS? PAUTAR-SE POR PROCESSOS SIGNIFICA NÃO DIRETIVIDADE? POR QUÊ?

& Precisamos **trabalhar a partir de uma visão de classe.** A partir da classe trabalhadora. Sabemos que é preciso transformar a sociedade capitalista para resolver os problemas do povo. Não adianta ir fazendo remendo ou reformas. O que está errado é o coração do capitalismo que exclui a base para concentrar a riqueza na mão de poucos.

COMO AS CONTRADIÇÕES DE CLASSE SE REPRODUZEM EM OUTRAS FORMAS DE OPRESSÃO? QUAIS AS RELAÇÕES ENTRE AS LUTAS DAS “MINORIAS” E A LUTA DE CLASSES? COMO O CAPITALISMO VEM FRAGMENTANDO ESSES TERRITÓRIOS DE CONFLITOS E DOMINAÇÃO? QUAIS AS RELAÇÕES ENTRE AS PARTES E AS TOTALIDADES NO MUNDO CAPITALISTA?

& O trabalho popular **visa multiplicar** os companheiros e as companheiras. Esta multiplicação deve ser na quantidade, isto é, envolvendo mais gente na luta. Mas, esta multiplicação, também deve ser, e ao mesmo tempo, na qualidade. Precisamos de companheiros e companheiras esclarecidos, competentes, militantes, etc.

QUANDO PODEMOS DIZER QUE O PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO ESTÁ COMPROMETIDO COM A FORMAÇÃO DE INTELECTUAIS ORGÂNICOS À CAUSA DOS OPRIMIDOS? QUE PRINCÍ- PIOS E DIRETRIZES ORIENTAM ESSA FORMAÇÃO? COMO SE CONSTROI A HUMANIZAÇÃO?

& O trabalho popular é **coletivo**, isto é, deve ser feito com a ajuda de todos. Cada participante deve ser parte interessada. Cada participante deve se sentir parte interessada. Ninguém pode se sentir excluído.

O QUE SIGNIFICA TRABALHO COLETIVO? QUE RELAÇÕES DEVEM PAUTAR A ORGANIZAÇÃO DO TRA- BALHO COLETIVO? QUAL É O PAPEL DO CONFLITO E O DA DIFERENÇA NESSA CONSTRUÇÃO?

& O trabalho popular é **confl itivo.** Ele se dá no campo de interesses contrários, pois nem sempre a base envolvida quer a mesma coisa, tem o mesmo objetivo imediato. Ou o agente (formador, dirigente, liderança) e a base (povo) tem objetivos diferentes. Ele também se dá num campo de interesses contrários, pois os patrões e fazendeiros, com a ajuda do Estado, fazem de tudo para submeter os trabalhadores ou para impedir que eles se libertem.

COMO NECESSIDADES, PROBLEMAS, CONFLITOS, TENSÕES E CONTRA DIÇOES SERIAM METODOLOGICAMENTE TRABALHA DOS NA EDUCA ÇÃO POPULAR?

& O trabalho popular não inventa necessidades. Ele não inventa a luta. Ele **apenas canaliza os esforços** da base na direção dos interesses da maioria. Ele coloca a base em movimento, todos na mesma direção, para conseguirem os seus objetivos.

O QUE SIGNIFICA TRABALHAR NA PERSPECTIVA DO DESVELAMENTO DA REALIDADE REIFICADA? QUE EPISTEMOLOGIA FUNDAMENTA ESSA CONSTRUÇÃO? QUE ÉTICA PERPASSA ESSE TRABALHO?

& O trabalho popular **não pode ser paternalista** ou maternalista. Ele não deve criar dependência entre o agente (formador, dirigente, liderança) e a base (povo). O povo tem que participar de todo o processo, tem que se sentir sujeito da luta. Quem não é sujeito, é marionete, é tarefeiro, é massa de manobra.

QUANDO O POVO SE TORNA LIDERANÇA DO SEU MOVIMENTO DE EMANCIPA ÇÃO? COMO SISTEMATIZAR ESSE PROCESSO DE FORMAÇÃO?

& O trabalho popular é **planejado.** O povo precisa aprender a estabelecer metas, propor atividades, combinar os prazos, distribuir serviços, cobrar as responsabilidades, realizar avaliações.

COMO PODEMOS IMPLEMENTAR ESSE TIPO DE PALNEJAMENTO? QUAL SERIA SEU PONTO DE PARTIDA? QUAL É A RELAÇÃO ENTRE PLANEJAR E AVALIAR? QUE FORMA DE AVALIAÇÃO PERMI- TE A REORIENTAÇÃO CONSTANTE DO PROCES- SO DE CONSTRUÇÃO DA NOVA SOCIEDADE?

Roteiro para discussão

1. Podemos diferenciar a prática ética em diferentes dimensões da vida sociocultural e econômica? Ética da responsabilidade (política) e ética da coerência (individual)? Ética privada e ética pública?

2. Em sua opinião, como deve ser o cotidiano de uma escola que desenvolva uma proposta pedagógica ética e crítica? Que diferença observamos em relação àquele observado na escola tradicional?

3. O que caracteriza um currículo dinâmico, dialógico e interdisciplinar? Procure explicitar as dimensões interdisciplinares da proposta pedagógica. Qual a importância do trabalho coletivo?

4. Podemos considerar a mobilização social como sendo uma prática ética? Por quê? O que caracteriza um movimento social como sendo eticamente comprometido?

5. Preparação da dinâmica para o desenvolvimento das atividades de formação:

6. Busque estabelecer relações entre a proposta pedagógica de freire e as vivenciadas pelos movimentos sociais.

Gestão, conhecimento e mobilização.

Esferas da existência humana (Vázquez)

Texto extraído de Severino, A. J. ***Filosofi a*** *São Paulo: Cortez, 1994, p. 26.*

• É o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto.
• O sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sua transformação.
• A transformação dessa matéria exige uma série de atos físicos, corpóreos, sem os quais não se poderia levar a cabo a alteração ou destruição de certas propriedades para tornar possível o aparecimento de um novo objeto, com novas propriedades.
• O produto de sua atividade transformadora é um objeto material que subsiste independente do processo de sua gestação, e que, com uma substantividade própria, se afi rma ante o sujeito, adquire vida independente da atividade subjetiva que o criou.
• O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A fi nalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que só existe pelo homem e para o homem, como ser social.

Formas de Práxis

Texto extraído de Vázquez, A. S. ***Filosofia da práxis****. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 193 e seg.*

• O objeto sobre o qual o sujeito exerce sua ação pode ser:
a) o fornecido naturalmente, ou entes naturais;
b) produtos de uma práxis anterior que se convertem em matéria de uma nova práxis, como os materiais já preparados com que trabalha o operário ou com que cria o artista plástico;

c) o humano mesmo, quer se trate da sociedade como matéria ou objeto da práxis política ou revolucionária, quer se trate de indivíduos concretos.

• **Atividade prática produtiva**, ou relação material e **transformadora** que o homem estabelece — mediante seu trabalho — com **a natureza**. Mas como o homem é um ser social, esse processo só se realiza em determinadas condições sociais, no âmbito de certas relações que os homens contraem como agentes da produção (relação de produção) é a práxis pro- dutiva é a práxis fundamental porque nela o homem não só 'produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e

que só podem ser produzidos na medida em que se plasmam neles fi nalidades ou projetos

• A produção ou criação de obras de arte é transformação de uma matéria à qual se imprime uma determinada forma, exigida já não por uma necessidade prática imediata, mas por uma necessidade humana de expressão e objetivação. **-utilitária, mas por uma** necessidade geral humana de expressão e objetivação**.** Na medida em que a atividade do artista não é limitada pela utilidade material que o produto do trabalho deve satisfazer, pode levar ao processo de humanização que já se dá no trabalho humano até suas últimas conseqüências. **A práxis artística permite a criação de objetos humanos ou humanizados que elevam a um** grau superior a capacidade de expressão e objetivação humanas.

• Práxis em que o homem é sujeito e objeto dela; ou seja, práxis na qual ele atua sobre si mesmo é os diversos atos orientados no sentido de sua transformação como ser social, e, por isso, destinados a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais. Na medida em que sua atividade toma por objeto não um indivíduo isolado, mas sim grupos ou classes sociais, e inclusive a sociedade inteira, ela pode ser denominada **práxis social,** ainda que num sentido .amplo toda prática se revista de um caráter social, já que o homem só pode levá-la a cabo contraindo determinadas relações sociais (relações de produção na práxis produtiva).



A propósito da formação dos animadores

*Texto extraído de Antonio Faundez - **O Poder da Participação**, Ed. Cortez,1993. (trechos escolhidos).*

"...As necessidades essenciais sobre as quais se baseia um processo de educação e de desenvolvimento são, em geral, similares e diferentes ao mesmo tempo, segundo cada realidade histórica concreta, tanto no interior de um mesmo país, como no de uma mesma região. Essas necessidades se manifestam de forma específi ca, segundo as diferentes comunidades que têm, cada uma, uma forma diferente de se organizar, de expor e resolver seus confl itos, de viver sua vida social, de compreender, através do imaginário, seus atos e modos de comportamento na vida social e individual de todos os dias. Essa vida social e individual é extremamente complexa e não está isenta de contradições, de antagonismos, de confl itos, de mitos, de dominações e de lutas contra essas dominações. ... Unidade e complexidade são as duas características da realidade social que devem guiar a abordagem metodológica em qualquer elaboração de programas e de projetos de desenvolvimento e de educação, pois trata-se de pólos inseparáveis de um mesmo processo histórico. Conseqüentemente, cada resposta deve ser nova, a fi m de responder à especifi cidade da realidade e, evidentemente, questionar os modelos de desenvolvimento e de educação tão em moda há tantos anos. Cada resposta deve levar em consideração o conjunto de componentes - quer sejam de ordem social, econômica, cultural, política ou religiosa, etc. - que caracterizam a trama social complexa de cada realidade histórica, na qual o abstrato e o concreto se mesclam constantemente. É preciso que dominemos esta dialética, para que estejamos em condições de compreender e de transformar a realidade.

... Se o objetivo fundamental do processo de educação e de desenvolvimento consiste em resolver os problemas essenciais de uma comunidade (locais, regionais, nacionais e in- ternacionais), uma das tarefas básicas consiste em determinar, dentre os problemas, os que são fundamentais. Isto supõe partir para a descoberta da comunidade em questão e exige que passemos do "sentir" que caracteriza a vida social da comunidade - cujas manifestações são práticas cotidianas ditadas por certas idéias preestabelecidas pela própria sociedade, para sua própria reprodução e sua sobrevivência - à "compreensão" de seus diversos componentes: social, econômico ou cultural.

Esta difícil passagem do "sentir" para o "compreender" é sempre provisória. O que quer dizer que ela é, de fato, permanente, pois trata-se de um processo aberto, no qual cada dia pode trazer um novo esclarecimento da realidade que precisa ser transformada. Tal transição contínua é, a um só tempo, teoria e prática, posto que a compreensão não pode existir sem uma prática concreta, sem ação, sem organização e sem criação. A transição é, então por este motivo, simultaneamente condição e resultado, e vice-versa.

Este salto qualitativo entre o “sentir” e o “compreender” não deve ser o desafi o de um simples indivíduo, de um dirigente ou de um grupo de dirigentes. Deve ser um desafi o coletivo, no qual o conjunto da comunidade aprenda a conhecer criticando e se autocriticando, aprendendo, assim, a aprender. É freqüente considerar-se que são os “experts” , os “animadores individuais” que devem empreender esta descoberta, este diagnóstico da realidade, a fi m de propor um projeto de educação e de desenvolvimento.

... Neste processo, um dos problemas mais importantes a resolver é o que tange à organização. Em nossa opinião, na “descoberta” e na “transformação” da realidade, as for- mas sociais organizadoras existentes na comunidade deverão servir de base à organização
educativa para o desenvolvimento. Mas o fato de elas servirem de base não signifi ca que não seja necessário propor melhorias no próprio processo de organização ou propor pura e simplesmente novas formas de organização. No entanto, partir das organizações existentes
para adaptá-las segundo as necessidades talvez seja mais efi caz que propor novas formas
de organização estranhas à comunidade, que, aos poucos, provoca resistências.

... O animador que pertence à comunidade se beneficia, evidentemente, de certas vantagens, em função da própria realidade. Entretanto, em certos casos, um animador vindo do exterior é mais bem aceito pela comunidade por diferentes razões. Todavia, no nosso entender, o animador autóctone está mais apto a exercer sua função política e social, de dar “alma” ao processo de educação. Ele compartilha melhor o “sentir” da comunidade e pode mais facilmente abordar a difícil etapa do “compreender” , que é a assimilação do primeiro momento. Quando é um animador vindo do exterior que intervém, este deve apropriar-se desse “sentir” da comunidade, assim como dos conhecimentos práticos e empíricos que o fato de viver em uma determinada sociedade implica.

Esta apropriação é essencial; é ela que permite a passagem do “dóxa” (opinião) à “epistéme” (ciência), que não se cumpre sem difi culdade e deve ser feita permanentemente,
pois nunca se chega a um resultado absoluto. Nem a ciência, nem a compreensão, nem o conhecimento jamais serão absolutos, pelo fato de que se trata de um processo em perpétua transformação e criação.

... Sem dúvida, qualquer ação e essas consciências particulares estão ligadas à universal. Entretanto, a soma dessas consciências não constitui a consciência universal. Cada realidade histórica deve criar sua própria consciência, a partir de seu próprio “sentir” , de sua própria “compreensão” e de sua própria prática social, no processo de luta destinado a criar uma sociedade mais eqüitativa, mais solidária e mais livre.

... Num projeto de educação e de desenvolvimento seria necessário começar pelas necessidades expostas pela comunidade, depois formar um animador que se encarregaria de animar um processo específi co, mas que, ao mesmo tempo, se esforçaria, com a comunidade, para descobrir as outras necessidades e formar outros animadores que animarão os novos processos. A formação seria, então, específi ca e universal ao mesmo tempo,

Nona carta

para atender de forma específi ca e universal às necessidades concretas da comunidade".

TextoextraídodePauloFreire. ***Professora sim, tia não****. 9ª ed.São Paulo, Olho D'água, 1998.* (trechos escolhidos)

"(...) Somos, porém, os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e nos faz e refaz. Entre nós e o mundo as relações podem ser criticamente percebidas, ingenuamente percebidas ou magicamente percebidas, mas, entre nós há uma consciência destas relações a um nível como não há entre nenhum outro ser vivo com o mundo.

Entre nós a prática no mundo, na medida em que começamos não só a saber que vivíamos mas o saber que sabíamos e que, portanto, podíamos saber mais, iniciou o processo de gerar o saber da própria prática. É nesse sentido, de um lado, que o mundo foi deixando de ser para nós, puro suporte sobre que estávamos, de outro, se tornou ou veio se tornando o mundo com o qual estamos em relação e de que fi nalmente o puro mexer nele se converteu em prática nele. É assim que a prática veio se tornando uma ação sobre o mundo, desenvolvida por sujeitos a pouco e pouco ganhando consciência do próprio fazer sobre o mundo. Foi a prática que fundou a fala sobre ela e a consciência dela, prática. Não haveria prática, mas puro mexer no mundo se quem, mexendo no mundo, não se tivesse tornado capaz de ir sabendo o que fazia ao mexer no mundo e para que mexia. Foi a consciência do mexer que promoveu o mexer à categoria de prática e fez com que a prática gerasse necessariamente o saber dela. Neste sentido, a consciência da prática implica a ciência da prática embutida, anunciada nela. Desta forma, fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivas, das coisas, que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens.

A ciência, que-fazer humano que se dá na História que mulheres e homens fazem com sua prática não é, por isso mesmo, um "a priori" da História. A prática de que temos consciência exige e gesta a ciência dela. Daí que não possamos esquecer as relações entre a produção, a técnica indispensável a ela e a ciência. Saliento a necessidade de que, dentro do contexto teórico, tomemos distancia do concreto, no sentido de perceber como, na prática nele exerci- da, se acha embutida a sua teoria de que, às vezes, não suspeitamos ou não sabemos.

(...) No contexto teórico, onde a formação permanente da educadora, é indispensável a refl exão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. A infl uência que as nossas difi culdades econômicas exercem sobre nós, como podem obstaculizar nossa capacidade de aprender, ainda que careçam de poder para nos "emburrecer". O contexto teórico, formador, não pode jamais,

como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que - fazer; de práxis, quer dizer, de prática e de teoria.
A dialeticidade entre prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação de quadros. Essa idéia de que é possível formar uma educadora praticamente, ensinando-lhe a como dizer “bom dia” a seus alunos, a como moldar a mão do educando no traçado de uma linha, sem nenhuma convivência séria com a teoria é tão cientifi camente errada quanto a de fazer discursos, .preleções teóricas, sem levar em consideração a realidade concreta, ora das professoras, ora das professoras e de seus alunos. Quer dizer, desrespeitar o contexto da prática que explica a maneira como se pratica, de que resulta o saber da própria prática; desconhecer que o discurso teórico, por mais correto que seja, não pode superpor-se ao saber gerado na prática de outro contexto.

Tudo isso implica uma compreensão distorcida da prática mesma, da teoria. Os pacotes, a que me referi em carta anterior, são um exemplo excelente desta compreensão distorcida da prática e da teoria. Um exemplo excelente até de como progressistas podem atuar reacionariamente.
(...) A formação permanente das educadoras, que implica a refl exão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente O primeiro ponto a ser afi rmado com relação aos grupos de formação na perspectiva progressista em que me situo é que eles não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientifi camente competente. Sem essas qualidades, os grupos de formação não se realizam como verdadeiros contextos teóricos. Sem essa liderança, cuja competência científi ca deve estar acima da dos grupos, não se faz o desvelamento da intimidade da prática nem se pode mergulhar nela e, iluminando-a, perceber os equívocos e os erros cometidos, as “traições” da ideologia ou os obstáculos que difi cultam o processo de conhecer.
Um segundo aspecto que tem que ver com a operação dos grupos é o que se prende ao conhecimento que os grupos devem ter de si mesmos. É o problema de sua identidade, sem o que difi cilmente se constituem solidamente. E, se não o conseguem ao longo de sua experiência, não lhes é possível saber com clareza o que querem, como caminhar para tratar o que querem, que implica saber para quê, contra quê, a favor de quê, de quem se engajam na melhora de seu próprio saber.
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 do conhecimento científi co sem o qual não nos “armamos” para superar
os equívocos cometidos e percebidos. Este necessário alargamento de horizontes que nasce
da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refl etir sobre a prática tende a
alterar-se, ele mesmo, em prática. O estudo, neste sentido, é também uma prática, uma forma de ação-reflexão. Ele é, ao mesmo tempo, um ato de conhecimento e um ato político. Não há como separar uma coisa da outra. Não há como fazer uma leitura crítica do mundo, sem uma certa “destreza” em ler e escrever textos e contextos. Não há como separar uma prática de uma teoria, como se uma pudesse existir sem a outra. Uma e outra se completam - mais do que isso, se identifi cam nos contextos teóricos - que neles não cabe dizer se são efi cazes: “Não sei escrever, não sei ler.”

Gostaria de sublinhar ainda a importância da leitura de jornais, de revistas, estabelecendo conexões entre os fatos comentados, ocorrências, desgovernos, e a vida da escola. A importância da audiência de certos programas de TV, devidamente gravados em vídeo, da
feitura deliberada de vídeos fi xando retalhos de práticas, até mesmo de uma das sessões de trabalho do grupo. Nenhum recurso que possa ajudar a refl exão sobre a prática, de que possa
resultar sua melhora pela produção de mais conhecimento, pode ou deve ser posto de lado”.

Roteiro para discussão

1. O que é dialogar para você? Que aspecto os autores (Faundez e Freire) consideram relevantes para a construção de projetos políticos de intervenção na realidade?

2. Que perfi l é proposto para o “animador” do processo educacional? E dos movimentos sociais?

A "conscientização" em Paulo Freire"

Texto extraído de Dussel, Enrique. ***Ética da libertação****. Petrópolis, Vozes, 2000. P. 434 à 443.*

"(...) Comparados com Paulo Freire, os psicopedagogos e psicanalistas são, primeiramente, cognitivistas (porque se ocupam com a inteligência teórica ou moral, ou com a consciência como mediação da patologia), consciencialistas (enquanto não desenvolvem uma teoria dialógica, lingüística), individualistas (enquanto se trata de uma relação do pedagogo individual com os educandos individualmente, embora em grupo), mas, principalmente, ingênuos, enquanto não procuram transformar a realidade contextual nem promover uma consciência ético-crítica no educando — que é a proposta fundamental de toda a empreitada educativa de Freire. Ou seja, Freire defi ne precisamente as condições de possibilidade do surgimento do nível do exercício da razão ético-crítica como condição de um processo educativo integral. Por isso, o educando não é só a criança, mas também o adulto e, particularmente, o oprimido, culturalmente analfabeto, dado que a ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimiram o educando. Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como "sujeito histórico". O processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo "sujeito social" é o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora. Por isso, não é só a inteligência teórica ou moral, nem sequer o desbloqueio pulsional para uma normal tensão da ordem afetiva, mas algo completamente diferente: Freire pensa na educação da vítima no próprio processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima: *"Assimcomoo ciclo gnosiológico não termina naetapa da aquisição do conhecimentojá existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidadedinâmicae dialética com a prática da transformação da realidade."*
(...) Dividirei o assunto em curtos tópicos, para continuar com o argumento desta Ética, e mostrar a importância de Freire para uma ética crítica, e a sua importância em muitos movimentos de libertação contemporâneos na América Latina e na África".

1. A "situação-limite": o "ponto de partida". (...) Trata-se de um ponto de partida "material", analítico, econômico e político. Toda educação possível parte da "realidade" na qual o educando se acha. São estruturas de dominação que constituem o educando como oprimido. Em sua obra de l969, Freire aborda o tema da existência de uma contradição fundante: opressores-oprimidos. Por que Freire parte do oprimido, do marginal, do analfabeto? Porque o "educando" como tal, no limite, é quem deve ser educado mais que ninguém.

2. "Prise de conscience"? Diante de Piaget, Freire indica que a "conscientização" (que começa sendo consciência crítica) é muito mais que mera "prise de conscience" cognoscente do mundo. (...) "Conscientizar" indicará o processo pelo qual o educando irá lentamente efetuando toda uma diacronia a partir de uma certa negatividade até a positividade, como um movimento espiral, de contínuas decisões, retornos, avaliações.

3. A "consciência ingênua", a cultura do silêncio, a "mitifi cação da realidade", etc. Freire tem muitos nomes para o ponto de partida negativo (nunca superado pelos psicopedagogos). Trata-se, estritamente, da passagem de uma "consciência mágica", massifi cada ou fanática, e mesmo moderna e urbana, porém ingênua, para uma "consciência crítica". Nesta situação, é uma "consciência intransitiva" que não consegue exprimir-se (encontra-se em si e não é capaz de chegar à autoconsciência do para si). A partir da "consciência ingênua' emerge a "consciência crítica"; diante da "cultura do silêncio" o "poder falar"; diante da "mistifi cação da realidade" a "desmistifi cação".

4. "Medo da liberdade". Os oprimidos têm "medo da liberdade". É a "impossibilidade ontológica" de os oprimidos serem "sujeitos", para encararem a própria libertação. A vítima, o oprimido, acha-se em um primeiro momento "bloqueado" pulsionalmente para se abrir ao imenso mundo da crítica. Freire se refere continuamente a esse "bloqueio" pulsional pois aquele que conquista a consciência crítica esbarra com uma perigosa situação de perder a felicidade, pois se torna um "refém" perseguido no e pelo sistema opressor em
nome de sua comunidade de vitimas. Aqui residiria a difi culdade para superar aquela "felicidade" do utilitarismo que "escraviza" na falsa "segurança vital".

5. A participação do educador crítico. E necessário "não separar o ato de ensinar do ato de aprender... As experiências não se transplantam, mas se reinventam". O educador deve começar por se educar como "conteúdo" que o próprio educando lhe ministra. O educador deve então "aprender" o mundo do educando. Só assim pode intervir. Freire reconhece que é a vítima quem toma consciência critica. O educador lhe possibilita o descobrimento da

sua condição de vítima. Isto é, a "consciência" não chega à vítima "de fora", mas surge "de dentro" da sua própria consciência despertada pelo educador. A importância do educador consiste em dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva criticamente (para isso se faz necessária a ciência social critica).

6. A consciência ético-crítica. Chega-se ao momento em que o oprimido dá o salto da "critica" que é comunitária. Nada mais longe de Freire que o irracionalismo pós-moderno. O oprimido necessita da razão teórica, explicativa, a partir dos critérios do conteúdo econômico e político sob o império da razão crítica. É o momento central do processo de conscientização propriamente dito: a tomada de consciência explícita, crítica. E aqui que começa o diagnóstico da "cultura de dominação" e da "pedagogia bancária" que as vítimas

sofreram no seu processo de domesticação, massifi cação, formando-se no seu interior uma "consciência dual" que confunde a própria consciência com a introjeção da consciência do dominador. Isto é fruto de uma pedagogia da dominação, a chamada "educação bancária" do sistema. Freire chama a atenção para a psicopedagogia do desenvolvimento que infelizmente educa a performance teórica de uma criança... para transformá-la em membro disciplinado de um sistema que a oprime. Sem consciência ético-crítica não há educação autêntica. E por isso o educador deve insistir, junto ao educando, em "que a estrutura social é obra dos homens e que sua transformação é também uma tarefa histórica".

7. O "sujeito histórico" da "transformação". Freire repete muitas vezes que o "sujeito" da educação é o próprio oprimido quando, pela consciência crítica, se volta refl exivamente sobre si mesmo e, descobrindo-se oprimido no sistema, emerge como sujeito histórico, que é o "sujeito pedagógico". É um processo ético "material": A vida é o tema, o meio, o objetivo, a alegria alcançada. E situando-se no "lugar" de onde a critica ética é possível, precisa que, como é evidente, o sujeito é tal quando se torna origem da transformação da própria realidade. Não é uma pedagogia que dê apenas exemplos hipotéticos para que os alunos da democrática comunidade universitária argumentem com engenho e arte. Não. Trata-se de um processo realíssimo, concreto, objetivo. A práxis de "transformação" não é o lugar de uma "experiência "pedagógica; não se faz para aprender; não se aprende em sala de aula com "consciência" teórica. E sim na própria práxis transformativa da "realidade real" e histórica onde o processo pedagógico se vai efetuando como progressiva "conscientiz-ação" ("ação"-na-qual-se-vai-tomando-consciêneia-ético-transformativa: libertação).

8. Intersubjetividade comunitária*: *a razão ético-discursiva. Freire, em sua pedagógica transmoderna de libertação, apóia-se em uma comunidade de vitimas oprimidas, imersas em uma cultura popular, com tradições, apesar de analfabetos, miseráveis... "os

condenados da terra". A causa de um educador, em tais circunstâncias, pareceria desespe- radora: é o máximo de negatividade possível. No entanto, Freire julga o contrário. Por isso, no Capítulo III da Pedagogia do oprimido, aborda o tema da "dialogicidade" como o método que permite a prática da liberdade aos não-livres; é a ação discursiva da comunidade dos sujeitos da sua própria libertação. A conscientização continua o seu processo e se vai desen- volvendo como um movimento de radicalização crescente. Não se encontram os oprimidos de Freire na "exterioridade" (como vítimas excluídas) social, cujo diálogo começa na busca do conteúdo programático? O ponto de partida de todo o pensamento crítico de Freire não será essa "exterioridade", e, portanto, não se converte todo o procedimento democrático participativo que cria nova validade anti - hegemônica em uma mediação da "consciência ético-crítica" para "transformar o mundo"? O diálogo (o exercício dialógico) tem um "con- teúdo", tem a exigência da superação da assimetria na dialética dominador-dominado. O diálogo da comunidade tem sempre um "conteúdo": O diálogo é "dizer a palavra, com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam"' . Freire concebe, então, o diálogo como um "encontro" entre sujeitos que se revelam uns aos outros as mediações para transformar o mundo, os conteúdos para que todos possam viver nele.

9. A "denúncia" e o "anúncio". Freire indica que há um momento negativo (quando se critica o sistema como causa de opressão) e outro positivo (a "utopia" ou o "viável inédito"). A "denúncia" é o fruto conjunto da comunidade dialógica dos oprimidos com consciência crítica em dialética colaboração com os educadores (intelectuais, cientistas, em posição interdisciplinar etc.). Enquanto a utopia é o uso da imaginação criadora de alternativas. Esse "inédito viável" (o ainda não dado e no entanto possível) é o projeto de libertação da comunidade.

10. A "práxis de libertação". O que sustenta todo o processo é a práxis realizadora, transformadora: A "práxis de libertação", para Freire, não é um ato fi nal, mas o ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade que produz os oprimidos. É a água em que nada o peixe da pedagogia crítica. O ato pedagógico só se dá dentro do processo da práxis de libertação, que não é só um ato revolucionário, mas todo ato transformativo humanizante em prol dos oprimidos e para que deixem de ser oprimidos. E uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético--crítica que se origina nas próprias vitimas por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o "lugar" e o "propósito" desta pedagogia."

Estado e teoria política - o processo de transformação radical

Texto extraído de Carnoy, Martin. ***Estado e Teoria Política****. 4 ed. Campinas, Papirus, 1994, p. 104*

A “guerra de posição” (Gramsci) tem quatro elementos importantes:

1º - “que cada país particular exigiria um “reconhecimento acurado”: cada país tinha de desenvolver seu próprio plano de como criar o socialismo dentro do seu contexto político específi co antes que qualquer ordem socialista mundial pudesse ser alcançada.

2º - a “guerra de posição” se baseia na idéia de sitiar o aparelho do Estado com uma **contra-hegemonia**, criada pela organização de massa da classe trabalhadora e pelo desenvolvimento das instituições e da cultura da classe operária. A base da estratégia de Gramsci, portanto, não era organizar trabalhadores e camponeses a fi m de empreender um ataque frontal ao Estado, mas estabelecer organizações da classe trabalhadora como os alicerces de uma nova cultura - as normas e valores de uma nova sociedade proletária. Essa hegemonia proletária confrontaria a hegemonia burguesa numa guerra de posição - de trincheiras se movimentando para trás e para frente numa luta ideológica pela consciência da classe trabalhadora - até que a nova superestrutura tivesse sitiado a antiga, incluindo o aparelho do Estado. Apenas então faria sentido assumir o poder do Estado, já que somente aí a classe trabalhadora controlaria de fato os valores e normas sociais a ponto de ser capaz de construir uma nova sociedade usando o aparelho do Estado.

3º - a ênfase de Gramsci na consciência como o ingrediente chave no processo de transformação. A guerra de posição é a luta pela consciência da classe operária, e a relação das forças políticas numa sociedade depende dos vários “momentos” ou “níveis” de consciência política coletiva: - A identifi cação profi ssional: membros de um grupo profi ssional estão conscientes de sua unidade e homogeneidade e da necessidade de organizá-lo; - Alcança-se quando há uma consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros de uma classe social - mas apenas no campo econômico, na produção. Neste nível de consciência, a classe operária exige igualdade político-jurídica com os grupos dominantes; ela exige direito de voto, de participar no aparelho do Estado (legislativo e administrativo) e até mesmo de reformá-lo, mas dentro das estruturas fundamentais existentes, dentro de normas e valores estabelecidos pelo grupo dominante. - O indivíduo se torna consciente de que seus próprios interesses corporativos transcendem os limites

corporativos de uma classe econômica e se estendem a todos os grupos subordinados, que compartilham a cultura da subordinação e podem unir-se para formar uma contra--ideologia que os liberte da posição subordinada.

4º - desenvolvimento ideológico em ação. Gramsci via o partido político como o instrumento de elevação de consciência e de educação junto à classe trabalhadora e de desenvolvimento das instituições de hegemonia proletária; relaciona o partido revolucio- nário à classe trabalhadora como um todo. Ele escreve que a classe trabalhadora, como
a burguesia antes dela, é capaz de desenvolver em suas próprias fi leiras seus próprios intelectuais orgânicos, e a função do partido político, de massa ou de vanguarda, é a de canalizar a atividade destes intelectuais orgânicos e prover um liame entre a classe (trabalhadora) e certos setores da intelligentsia tradicional.

Roteiro para discussão

1. Como os movimentos sociais podem estar contemplando as especifi cidades de cada comunidade?

2. Em que medida a prática dos movimentos sociais pode contribuir para a organização e construção de concepções contra-hegemônica? Podemos considerar que a proposta freiriana (Projeto Pedagógico via Tema Gerador) corresponde a uma proposta de formação contra-hegemônica? Por quê?

3. Quando a participação nos movimentos contribui para a conscientização?

4. Como ressignifi car as necessidades individuais e pessoais em confl itos socioculturais coletivos?

5. Qual é a importância de se partir de contradições sociais e econômicas para a construção das práticas críticos?

6 Quando podemos considerar um movimento social como sendo comprometido com a formação de intelectuais orgânicos contra-hegemônicos?

Mobilização participativa, ético-crítica e dialógica

Momentos do processo de construção curricular via abordagem temática

1. Procure relatar objetivos e difi culdades encontradas na prática educacional cotidiana na implementação do projeto pedagógico propondo formas coletivas de superação.

Momentos Programáticos	Objetivos, sentidos e significados pedagógicos	Níveis das dificuldades	Organização das propostas de superação
Pesquisa qualitativa sociocultural			
Análise da fala da comunidade e dos alunos para a retirada das situações significativas e dos temas geradores			
Confirmação dos temas retirados a partir da problematização das falas selecionadas			
Caracterização dos contratemas			
Construção da rede temática			
Elaboração de objetivos (questões geradoras)			
Seleção de conhecimentos sistematizados (conteúdos) a partir das falas contextualizadas pela análise contextualizada (rese temática)			
Planejamento e organização de ações			
Preparação das atividades dialógicas			

2. Como organizar o movimento em escolas e outros espaços sociais? Apresentar propostas.

3. Quando uma mobilização pode ser considerada ético-criticamente coerente para a

formação de intelectuais orgânicos?

4. Exercício de planejamento de práticas e atividades de formação – incluindo o processo de redução temática -, a partir de situação vivenciada pelas lideranças dos diferentes movimentos sociais.

Categorias privilegiadas: ***Ética crítica freireana como princípio para a mobilização sociocultural participativa;***

Atividade de Campo – Tatuquara
Região Sul de Curitiba – Novembro de 2006

Grupo 1

Fala selecionada
A vida melhorou 99% depois que viemos morar na cidade... Não podemos deixar a casa sozinha, levam tudo... não queremos nada e graça, nós pagamos o anti-pó... tem esgoto a céu aberto... a saúde não atende a todos. Aqui ninguém se junta nem para fazer um abaixo-assinado.

A – Problematização:
Local:
1. Quais foram as melhorias que obtiveram em vir par a cidade?
2. Por que a vida melhorou 99%?
Micro:
3. O que signifi ca melhorar de vida?
Macro:
4. Que fatores levam à ocorrência da migração da zona rural para a urbana?
Volta ao local:
5. Quais as alternativas que a comunidade tem para melhorar de vida?

B – Tópicos:
1. Equipamentos públicos que a cidade oferece.
2. Políticas Públicas.
3. Infra-estrutura Urbana.
4. Empregabilidade e nível de desemprego.
5. Tipos de emprego disponíveis na cidade.
6. Índices de migração e imigração em Curitiba.
7. Conceitos de migração, emprego, trabalho.
8. Situações que levam ao êxodo rural.
9. Reforma Agrária.
10. Trabalho formal e informal.
11. Alternativas de organização comunitária.

C – Atividade

Associaçãode Moradores e Políticas Públicas

Objetivo: Debater possibilidades de conhecimentos das políticas públicas, construindo com a comunidade dignidade e reconhecimento de direitos.

Fala codifi cada:

- A vida melhorou 99% depois que viemos morar na cidade... Não podemos deixar a casa sozinha, levam tudo... não queremos nada e graça, nós pagamos o anti-pó... tem esgoto a céu aberto... a saúde não atende a todos. Aqui ninguém se junta nem para fazer um abaixo-assinado.

Questões:

1. Quais as políticas públicas que não estão de acordo com aquilo que é direito da comunidade?
2. Quais as alternativas que a comunidade pode construir para superar suas necessidades? 3. qual é o papel da comunidade e do poder público nas ações sociais?

Proposta:

Conhecer e debater do Plano Diretor, os itens que venham favorecer a comunidade. Mobilizar a comunidade para visitar o poder público e denunciar o descaso nos meios de comunicação social local e regional.

Grupo 2

Fala selecionada

Já vi várias vezes crianças brincando e outras com pacotes nas mãos cheirando. Não sei ao certo o que é, se é droga ou cola.

A – Problematização:

1. Quais as drogas que existem na comunidade?
2. As crianças usam drogas? Por quê?
3. Elas distribuem também?
4. Como elas conseguem as drogas?
5. Por que as crianças estão na rua? Quais as atividades recreativas/educativas que elas têm?
6. Quais as principais conseqüências do uso de drogas?
7. Por que as pessoas usam drogas?
8. Quem lucra com a venda das drogas?
9. Quais as políticas públicas direcionadas para crianças e adolescentes?

10. Como poderíamos trabalhar para prevenir o uso e recuperar usuários de drogas?

B – Tópicos:

1. Identifi car os tipos de drogas, esclarecendo as diferenças entre elas e suas conseqüências.
2. Aspectos sócio-culturais.
3. Organização do tráfi co.
4. Políticas públicas.
5. Legislação.
6. Qualidade de vida.
7. Noções de economia.
8. A infl uência da mídia.

C – Atividade:

Objetivo:

Identifi car e esclarecer o conceito de “droga” e seus principais tipos com a comunidade.

Problematização:

- O que é droga?
- Quais as drogas que existem na comunidade?
- Existem drogas que não são proibidas?

Aprofundamento Teórico:

- Reuniões com a comunidade com a presença de profi ssionais da área da média, seguido de depoimentos de ex-usuários.

Plano de Ação:

Como identifi car os usuários da comunidade?

Grupo 3

Fala selecionada

Aqui quem tem dois reais é rico. Já lá onde a gente morava tinha mais jeito de sobreviver.

A – Problematização:

Local:

1. Quais as opções de trabalho e emprego existentes na comunidade?
2. Onde encontraria as opções de trabalho?
3. A distância infl uencia na questão do emprego/trabalho?
4. Por que o deslocamento da família para esse local, dizendo ser melhor?

5. O que você precisa para conseguir um trabalho?
Micro:
1. O que é emprego?
2. O que é trabalho?
Macro:
1. Quais as causas do desemprego em Curitiba e na sociedade?
2. O que é geração de renda?
3. Quais as difi culdades de se conseguir um emprego hoje?
Volta ao local:
1. Como organizar-se para conseguir trabalho?
2. Já pensaram em trabalhar no coletivo?

B – Tópicos:
1. Levantamento do número de empresas, comércios no locla.
2. Processo de industrialização
3. Mão de obra qualifi cada.
4. História do trabalho.
5. Planejamento Urbano
6. Transporte público.
7. Importância da participação nas decisões e escolhas de Políticas Públicas.
8. Capitalismo.
9. Leis trabalhistas.
10. Cooperativas.
11. Geração de renda.
12. Profi ssionalização.
13. Migração e êxodo rural.
14. Desemprego estrutural / estatísticas de emprego/desemprego/informalidade.
15. Racismo.
16. Pirâmide social.
17. Economia (real e dólar)
18. Impostos.
19. Movimentos sociais (MST, MTD)

C – Atividade
Objetivo: Motivar os moradores a pensar em melhorias para o bairro.
Questões:
1. Por que a COHAB optou por esse local? Houve critérios? Quais?

2. Quem foi benefi ciado com o deslocamento das famílias para esse local?
3. O que foi construído no local onde vocês saíram?
Aprofundamento Teórico:
Filme Ilha das Flores.
Refl etir:
- Quem sofre com a desorganização urbana?
- Origem da urbanização
Plano de Ação:
- De quem depende a melhoria do bairro?
- Como mobilizar os moradores para que possamos melhorar a vida do local?
- Mobilização organizada para busca de soluções junto aos órgãos responsáveis de melhorias da qualidade de vida.

Grupo 4

Fala selecionada
Já fui preso, faz 15 dias que levei um tiro na cara... mas não dá nada.

A – Problematização:
Local:
1. Em que nível está a violência na comunidade? Ela existe há muito ou pouco tempo? Está aumentando ou diminuindo?
Micro:
2. Está certo ser preso, sair, levar um tiro e ainda achar que não muda nada?
Macro:
3. Qual o papel que você acha que o Estado deve tomar para si, para reverter este quadro?
4. Até que ponto o desemprego pode ser fator de violência na sociedade?
5. De onde vêm as armas comercializadas?
Volta ao local:
6. Quais as ações que a comunidade pode realizar para diminuir a violência e melhorar a auto-estima?

B – Tópicos:
1. O que é violência
2. Conceito de Cultura/infl uência da mídia
3. Exclusão e inclusão social

4. Organização social
5. Modelo capitalista sócio-econômico
6. Políticas públicas
7. Valorização do ser humano como pessoa

C – Atividade
Encontro com a Associação Comunitária
Objetivos:
Partir do depoimento da fala signifi cativa da comunidade para uma consciência crítica e mudanças de atitudes, valorizando a vida.
Conteúdo: Valorização do ser humano.
Situação: Já fui preso, faz 15 dias que levei um tiro na cara. Mas não dá nada...
Problematização:
1. Quem é preso? Porque é preso? Quando sai da prisão, como é aceito na comunidade? Qual a reação da comunidade?
2. Como a comunidade vê o que é "ser humano"?
AprofundamentoTeórico:
Relato com uma pessoa que tenha vivido uma experiência de prisão, violência e um vídeo destacando elementos sobre violência e resgatando valores humanos.
Plano de Ação:
Fazer um acompanhamento com ex-detentos da comunidade, contribuindo com a sua inserção na vida social.

Grupo 5

Fala selecionada
Aqui não é bairro, aqui é invasão. To aqui há dois anos, mas não sou invasora. Mas a vizinha aqui é. Eu comprei o terreno do invasor, mas para a COHAB eu sou invasora. Não gosto desse nome, acho muito feio. Os outros acham que somos todos vagabundos, eu não sei por que. Invasor é bicho do diabo. É feio invadir.

A – Problematização:
1. O que é invasão para a comunidade? O que é bairro para a comunidade? Qual a diferença entre eles?
2. O que determina uma invasão?
3. Qual o papel da COHAB?

4. Por que existem tantos terrenos desocupados?
5. Que relações podemos estabelecer entre a invasão e os terrenos desocupados?
6. Quem determina as políticas habitacionais?
7. De quem depende a solução para o problema dos terrenos desocupados?
8. Que propostas ajudariam a comunidade a atuar no sentido de superar o problema?

B – Tópicos

1. O que tem no bairro e na "invasão": número de famílias, condições das moradias, etc.
2. Conceito de invasão, de ocupação e de bairro.
3. Constituição Federal, estrutura política e administrativa de uma cidade.
4. Papel do Estado e sua relação histórica com o Capital.
5. Conceito de Política Pública.
6. Terras devolutas: conceito e dados estatísticos de terras devolutas, improdutivas, desocupadas.
7. Abordagem histórica da divisão do solo brasileiro.
8. Função social da propriedade.
9. Relação terra-capital.
10. História das lutas sociais pela terra.
11. Formas de organização e planejamento da ação social.

C – Atividade

Objetivo: Discutir a relação entre as terras ociosas e a função social da propriedade.
Conteúdo: Dados estatísticos das terras devolutas, improdutivas e desocupadas. Função social da propriedade.
Situação codifi cada:
- Aqui não é bairro, aqui é invasão. To aqui há dois anos, mas não sou invasora. Mas a vizinha aqui é. Eu comprei o terreno do invasor, mas para a COHAB eu sou invasora. Não gosto desse nome, acho muito feio. Os outros acham que somos todos vagabundos, eu não sei por que. Invasor é bicho do diabo. É feio invadir.

Problematização (Questões para refl exão):
1. Quantos terrenos baldios vemos na cidade? Para que eles servem? De quem são esses terrenos?

Aprofundamento Teórico:
Exibição de fi lme sobre a questão das terras ociosas.
Estudo de texto sobre a função social da propriedade (Constituição Federal)
Dados estatísticos sobre terrenos ociosos na cidade.
Outras questões relacionadas.

Plano de Ação:
O que podemos fazer para aprofundar esses conhecimentos?
Como podemos agir sobre essa realidade?

Grupo 6

Fala selecionada
Tem emprego, mas as pessoas não querem trabalhar, preferem roubar porque é mais fácil.

A – Problematização:
1. Que tipo de emprego existe na comunidade?
2. Quem prefere roubar? Quem prefere trabalhar?
3. O que leva as pessoas a praticarem o roubo na comunidade?
4. Quantas pessoas forma roubadas?
4. Qual o perfi l de quem rouba e o que mais roubam?
5. Qual o perfi l de quem não está trabalhando? Existe oferta de emprego para essas pessoas?
6. Qual é a origem desses problemas?
7. Existe diferença entre trabalho e emprego?
8. Quais as causas e as conseqüências do desemprego?
9. Quais as alternativas para o desemprego na comunidade?
10. Quais as propostas para resolver as questões dos pequenos furtos?
11. Que relação existe entre roubo, drogas, trabalho?

B – Tópicos:
1. Levantamento sobre os empregos locais: tipo de empregos oferecidos, qualifi cação exigida, vagas existente, trabalho formal ou informal.
2. Existência de associações, cooperativas ou outras formas de emprego na comunidade e região.
3. Sobrevivência X roubo, drogas, consumismo.

C – Atividade em sala de aula
Objetivo: Levar os alunos ao reconhecimento do mercado de trabalho local.
Conteúdo: História social do trabalho.
Situação codifi cada:
- Tem emprego, mas as pessoas não querem trabalhar, preferem roubar porque é mais fácil.

Problematização (questões para refl exão):
1. Emprego e trabalho são a mesma coisa? Explique.
2. Quantas pessoas trabalham na sua família? Tem alguém que não quer trabalhar? Por quê?
3. Qual o sentido do trabalho?
4. E você, quer trabalhar?
Aprofundamento teórico:
Dividir a turma em equipes para leitura, interpretação e apresentação de textos relativos ao tema.
Plano de Ação:
1. Visitar empresas para descobrir número de vagas.
2. Que tipo de mão de obra está faltando?
3. Que ações vocês pensam ser possíveis para sanar esta necessidade?

El parto

Eduardo Galeano

Três dias de parto e o fi lho não saía:
- *Tá preso. O negrinho tá preso* - disse o homem.
Ele vinha de um rancho perdido nos campos.
E o médico foi até lá.
Maleta na mão, debaixo do sol do meio-dia, o médico andou até aquela longidão, aquela solidão, onde tudo parece coisa do destino feroz; e chegou e viu.
Depois contou para Glória Galván:
- A mulher estava nas últimas, mas ainda arfava e suava e estava com os olhos muito abertos. Eu não tinha experiência nessas coisas. Eu tremia, estava sem nenhuma idéia. E nisso, quando levantei a coberta, vi um braço pequeninho aparecendo entre as pernas abertas da mulher.

O médico percebeu que o homem tinha estado puxando.

O bracinho estava esfolado e sem vida, um penduricalho sujo de sangue seco, e o médico pensou: *Não se pode fazer nada*.
E mesmo assim, sabe-se lá por quê, acariciou o bracinho. Roçou com o dedo aquela coisa inerte e ao chegar à mãozinha, de repente a mãozinha se fechou e apertou seu dedo com força.

Então o médico pediu que alguém fervesse água, e arregaçou as mangas da camisa.


ELIZA



Relatório V Ofi cina de Metodologia Freireana
Casa do Trabalhador, Curitiba-PR, 07 a 10 de junho de 2007

Primeiras palavras

A Ofi cina de Metodologia Freireana é uma das atividades consolidadas que o CEFURIA realiza em parceria com outras entidades – RECID/Talher, Pastoral Operária, Centro de Estudos Ernesto Che Guevara, Centro Milton Santos-Lorenzo Milani. Ela acontece desde 2005, em duas edições por ano.

Ao contrário dos anos anteriores, em 2007 a edição a se realizar em novembro (segunda do ano), será de aprofundamento. Portanto, o critério de participação será ter passado por uma das cinco primeiras edições. É uma demanda apontada por muitas pessoas que, embora tenham passado pelo trabalho de campo, quando vão colocá-la em prática em seu trabalho concreto, sentem difi culdades e muitas dúvidas emergem.

A média de participantes nas cinco edições já realizadas foi de 50 pessoas; embora o número de inscritos sempre ultrapasse em muito este número (nesta última chegou a 80 inscritos). Entretanto, de acordo com os assessores, o ideal seria trabalhar com no máximo 40 pessoas. Mas, a coordenação sabe que sempre ocorrem as desistências de última hora e, pelos custos da Ofi cina, sempre extrapola o número ideal. Inscrevem-se pessoas de outras cidades do Paraná, além de Curitiba e RM, e também de outros estados do Brasil (SC, SP, RJ). Professores de escolas públicas e comunitárias, lideranças populares, educadores que trabalham em organizações de Direitos Humanos, Economia Solidária, Direito à Terra Urbana e Rural, Movimentos Sociais. Como é uma atividade de quatro dias, surgem problemas de última hora e muitas pessoas desistem. Ou seja, querem muito participar, mas não conseguem priorizar o tempo exigido por ela.

Além dos dois assessores – Maria de Guadalupe Menezes e Antonio Fernando Gouvêa da Silva – a Ofi cina de Metodologia Freireana, exige uma coordenação permanente de quatro pessoas para cobrir as demandas de infra-estrutura (desde buscar e levar assessores no aeroporto, providenciar passagens para participantes, acompanhar questões ligadas a alojamento, providenciar xérox, digitação, elaboração de certifi cado, material de mística, etc.) e colaborar com os assessores inclusive no acompanhamento dos grupos e plenárias. Apesar do trabalho de preparação, acompanhamento e posterior (como a elaboração deste relatório, envio do material usado pelos assessores aos participantes, etc.) é uma atividade gratifi cante, porque contribui muito para o trabalho de base, o respeito aos saberes do povo, a compreensão de posturas fatalistas e o olhar para pessoas próp-

ticas. A Ofi cina nos ajuda a compreender que a metodologia freireana não é uma didática, mas o convite a uma tomada de atitude, de postura diante do outro e do mundo, portanto extrapola a idéia de método e se apresenta como uma fi losofi a de educação e de vida. Depois de receber inscrições desde o fi nal do ano passado, e ao chegar mais próximo, já com o número de vagas estourado (80 inscritos), dizer não a muitas pessoas, ligar e passar e-mail para os futuros participantes, falando da seriedade e da obrigatoriedade de presença plena, atingimos um grupo de 49 “ofi cineiros”, dois assessores e quatro coordenadores (ainda que nem todos em tempo integral); chegamos fi nalmente na manhã de 7 de junho (quinta-feira de Corpus Christi, primeiro dia de um feriadão de quatro).

Nesta quinta ofi cina tivemos alguns problemas “logísticos”, como o fato de um dos assessores só ter estado na metade do tempo, porém plenamente justifi cável, por conta de problemas de saúde na família. E Também no deslocamento ao campo de uma das equipes, porque houve confusão com o transporte contratado e tivemos que improvisar com carros próprios, o que atrasou a saída da equipe até o local da pesquisa de campo.

A seguir o relato detalhado de cada um dos quatro dias de atividades, sendo que o resultado da pesquisa de campo constitui um item à parte neste livro, já na seqüência deste relatório, com o título “Atividade de Campo – Coletores de Material Reciclável”. Boa leitura!

1º dia – 07/06/07

Alguns participantes chegaram já na véspera e se hospedaram na Casa do Trabalhador. Às 08:00 estávamos com a mesa de credenciamento instalada (bolsa, livro do Tema Gerador, caderno, caneta, folder das entidades promotoras, crachás). O salão havia sido “decorado” no dia anterior e então pudemos realizar a acolhida e a mística inicial: leitura do poema “O outro Brasil que vem aí”, de Gilberto Freyre (anexo), enquan- to pessoas iam entrando com bandeiras dos Movimentos Sociais e o banner do Paulo
Freire. Foi um início meio atrapalhado, porém democrático (refl exo do que a coordenação
de quatro pessoas, representando as entidades promotoras pode preparar entre tantas outras tarefas, e envolve a participação dos participantes desde o início).

Nas tarefas, fi zemos a apresentação dos participantes (chamando-os pelo nome e pedindo para “O quem disse Bernardo” se apresentar). Ao fi nal por grupo de entidade e música “O homem (imaginávamos que teria muito mais gente e outras formas de apresentação adotadas em ofi cinas anteriores tomaria muito tempo; simplifi camos a dinâmica de apresentação). Em seguida as entidades promotoras se apresentaram e, fi nalmente, demos início aos trabalhos conferindo o material das bolsas, apresentando a programação dos quatro dias e formando equipes

de trabalho: animação, chimarrão, bem-estar, mística. Uma forma de já ir mostrando aos participantes, o que signifi ca uma metodologia participativa.
Como já citado na introdução, o assessor Gouvêa teve problemas de saúde na família e só pode estar presente nos dois últimos dias, mas Lupe (Maria de Guadalupe) já estava conosco cedinho e encaminhou o primeiro trabalho, buscando conhecer a concepção de Educação Popular presente no grupo. Para tanto adotou uma metodologia utilizando-se de algumas fi guras e palavras, distribuídas em seis grupos de trabalho, a partir das quais os integrantes, após debate, deveriam chegar a um conceito síntese do grupo sobre o que entendiam por Educação Popular. Aqui já se explicitou o que signifi ca trabalhar com contradições e visões de mundo diferentes. Debateram-se conhecimento acadêmico e militante, teses e antíteses. Confl itos afl oraram entre participantes dentro dos pequenos grupos, e o esforço era construírem um consenso mínimo, ou seja, um conceito síntese. Abaixo o resultado do trabalho em equipe:

Grupo 1: Edson, Roseli, Deise, Janaína, Tânia, Deodato, Helio e Angélica.
"A Educação Popular é, essencialmente, a busca permanente da transformação da realidade e dos sujeitos, cujos valores estejam fundamentados no movimento de ouvir e dialogar, numa relação de interdependência para a valorização dos diferentes saberes na construção do conhecimento coletivo. Neste sentido os limites devem ser superados, visando objetivos comuns, na perspectiva de um caminho novo, levando em consideração aspectos como: a tradição, a cultura, a (re)criação de uma sociedade justa social e economicamente, ampliando o nível de consciência para a emancipação e a esperança."

Grupo 2: Ângela, Anita, Joaquina, Rita, Lucy, Marcilei, Rubia e Marcos
"A Educação Popular é o saber ouvir, é um movimento de consciência da realidade, da tradição e da cultura do sujeito. É criação de uma relação de diálogo e emancipação com o objetivo de transformar limites em um caminho de esperança".

Grupo 3: Janete, Evanilde, Aline, Isaki, Andréa, Jandira, Iraci, Elaine e André Luiz.
"A Educação é um caminho para a emancipação humana. Sendo assim, não está desvinculada de um ato político. Emancipar é possibilitar aos sujeitos a apropriação do conhecimento, numa relação que contemple o diálogo, o saber ouvir, o respeito à cultura e à tradição. Partindo da realidade, na criação de um novo movimento, que visa transformar o mundo e ampliar a consciência. A Educação popular transcende o limite e renova a esperança".
Grupo 4: Cláudia, Samira, Leandro, Hanay, Olma, Jhulie, Anizia e Ronaldo
"A realidade social é a base de onde nasce a Educação Popular, que através do ouvir e do diálogo busca romper a relação de dominação presente na sociedade atual. A EP busca a

emancipação dos sujeitos e a criação, por um processo de formação da consciência crítica a partir da realidade social, da cultura, do saber, do conhecimento e das tradições de cada grupo, construindo um movimento de transformação que rompe com limite imposto pela sociedade de dominação. A esperança é uma das forças que alimenta o processo de construção de um novo caminho, criado e re-criado em permanente movimento de emancipação".

Grupo 5: Bia, Ana Paula, Andréa, Cláudio, Mariana, Denise, Talita, Ana Cristina e Rosana

"Educação Popular é movida pela esperança. Entendemos como EP o encontro de sujeitos num processo de conscientização, buscando transformar a realidade mediatizada pelo mundo. Ela objetiva a emancipação, visando uma relação entre o conhecimento e a cultura, respeitando as tradições. Educação exige diálogo e saber ouvir. È um movimento que busca transformar os limites em desafi os, e a (re)criação de novos caminhos".

Grupo 6: Cleonice, Fernando, Rudi, Joselene, Simone, Sandra, Valéria

"A Educação Popular acontece quando o educador tem consciência de que os de que os sujeitos pertencem a uma realidade onde deve ser respeitada sua cultura, conhecimento e tradição. Esse processo deve acontecer por meio da relação de diálogo e do saber ouvir, levando em consideração o limite de cada indivíduo, permitindo a criação de um novo caminho. Através deste movimento permite-se transformar, criando assim a esperança de uma sociedade mais justa e igualitária, para a emancipação de todos".

Após a apresentação das sínteses dos grupos, a professora Guadalupe fez uma complementação com slides sobre os "Desafi os do Trabalho de Base na perspectiva da Educação Popular" (anexo), discutindo-se sobre: princípios e pressupostos da EP. Com base nisso, a assessora mostrou dois exemplos de como professores de escola pública podem tratar o mesmo conhecimento de forma a simplesmente reproduzir os conteúdos científi cos, ou envolver os estudantes em sua discussão, comparando-o com a realidade concreta vivida, fazendo pesquisa, estimulando a refl exão. E discute-se sobre afi nal, o que é a realidade concreta. Que não são apenas os dados objetivos, mas as explicações dadas pelas pessoas a ela. É a partir das explicações que se estabelece o confl ito entre diferentes visões de mundo. É neste confl ito que o tema gerador é trabalhado. Ou seja, o tema gerador é captado da realidade concreta; não é uma escolha do educador.

2º dia – 08/06/07

Iniciamos com uma mística organizada pela equipe do Talher-SP. Ao ar livre, em círculo, a equipe pediu para que cada participante escrevesse uma palavra numa tarjeta

que representasse o que havíamos visto no primeiro dia. As palavras escritas foram: o novo, amor e justiça, construção da esperança (5), liberdade (2), utopia, entender as classes sociais, luta (2), respeito, amorosidade, saber popular, acreditar na mudança, libertação (2), transformação (2), conhecer, compromisso, construção, compreensão, busca, paz, solidariedade, compromisso com os excluídos, busca de uma sociedade justa, respeito
ao próximo. A equipe faz algumas refl exões sobre as palavras escritas e ditas e propõe um canto, ao mesmo tempo em que o grupo vai se dirigindo ao salão...

"Estou construindo, um novo dia
Sob este céu, sobre esta terra, neste mar
E este dia sem oprimidos
É resultado de um projeto popular

E a cada dia vou quebrando uma corrente
Do cativeiro que sufoca a nossa gente
Caminho místico alimenta o coração

No dia a dia fazendo a revolução

Estou construindo, um novo dia...

Com este anseio de viver felicidade
Fazer história com plena dignidade
O coletivo é uma exigência nesta estrada
Sozinho a gente não suporta a madrugada"

.

Ao chegar ao salão, com as palavras penduradas nas mãos, dançamos uma ciranda:

"Essa ciranda não é minha só
Ela é de todos nós, ela é de todos nós.
A melodia principal quem guia
É a primeira voz, é a primeira voz.
Pra se dançar ciranda
Juntamos mãos, com mãos
Formando uma roda
Cantando a canção".

Inicia-se a preparação para o trabalho de campo. A assessora retoma o estudo do dia anterior, reforçando o critério dialógico na escolha do conteúdo: buscar a relevância, a necessidade apontada nas falas da comunidade com a qual queremos trabalhar. O conhecimento deve ser organizado a fi m de ser colocado a serviço do OUTRO. É a visão de mundo do outro que vai determinar o recorte de conhecimento que eu faço. O método de trabalho popular, consiste em sistematizar a troca de saberes (popular e científi co). Eu não transformo o outro, mas proponho/propicio o movimento de superação do conhecimento mágico e a construção de um novo conhecimento. Neste sentido, eu contribuo para construir o inédito viável (o devir, o novo que nasce do processo de transformação da realidade). Que ética perpassa esse trabalho? Canaliza o esforço da base em favor da maioria. Planeja-se o trabalho a partir dos temas geradores e avalia-se ao longo do tempo, observando se a realidade está sendo transformada.

A pesquisa deve-se dar como uma "escuta", não de forma ostensiva. Cada dupla de "ofi cineiros" deve abordar uma pessoa e conversar, explicando que estão num curso e que a visita faz parte de um exercício de conhecimento da realidade. O registro deve ser feito posteriormente (nada de caderno de anotações ou gravador); deve-se entrevistar pessoas diferentes, para termos uma idéia ampla da comunidade (homens, mulheres, adultos, jovens, etc.). Não se deve emitir juízo de valores sobre o que estamos ouvindo. Observar as pessoas, pois a fala não é a única forma de comunicação. Lembrar do que diz Mário Quintana: "Quem não compreende um olhar, tampouco compreenderá uma longa explicação".
Como exercício preliminar Guadalupe passou um texto com um conjunto de falas colhidas entre os próprios educadores da RECID em outro momento, para que fossem eleitas aquelas consideradas signifi cativas. Em pequenos grupos, foram feitas as justifi cativas das falas escolhidas e a visão dos participantes sobre elas. Discutiu-se as escolhas e argumentações em plenário.

A seguir a turma foi dividida em seis equipes para o trabalho de campo. A pesquisa foi feita com associações/grupos de carrinheiros (coletores de material reciclável). Ainda pela manhã, lideranças de cada um dos grupos vieram até a Casa do Trabalhador para falar um pouco sobre suas características. Cada uma das seis equipes se reuniu em local diferente com a liderança do grupo que visitaria. Ouviu, perguntou, enfi m, pode ter um conhecimento prévio da realidade que encontraria à tarde e levantar algumas hipóteses ou idéias prévias do que ouviria.

Após o almoço, as equipes seguiram para os diferentes lugares da pesquisa:

1. Bairro Novo e Osternack
2. Pantanal (Boqueirão)
3. Barracão do Hauer
4. Santo Aníbal (Uberaba)

5. Icaraí (Uberaba)

6. Novo Amanhecer (CIC)

Ao voltar, as duplas fi zeram os registros das falas coletadas e os trabalhos foram encerrados para um lanche, descanso e banho.

À noite houve o lançamento do livro da Rede de Educação Cidadã "Vamos lá fazer o que será" e do livro de João Santiago "Poesia e Militância". Foi um momento muito bonito. Joaquina (Jô, do Rio de Janeiro) nos surpreendeu com uma bela declamação da música "Asa Branca" e, junto com Joselene declamaram uma das poesias do livro de Santiago. Além dos participantes da Ofi cina, estiveram presentes amigos e amigas das entidades promotoras. E, pra degustar, um coquetel feito por padarias comunitárias.



3º dia – 09/06/07

Uma mística sobre o autoritarismo, envolveu os participantes num teatro. Uma pessoa da equipe entrou no salão e de forma autoritária ordenou que todo o grupo se concentrasse no meio do salão. De repente entram várias pessoas com escudos de madeira na mão, empurrando o grupo para trás que, ao se dar conta, começou a resistir e acabou por expulsar os autoritários do salão. Foi um choque de realidade para mostrar que para mudar o mundo, teremos que enfrentar grandes desafi os. Pois os poderosos não abrem mão facilmente de seus privilégios e usam a força bruta para mantê-los.

Em seguida as equipes se reuniram para, a partir dos registros da "escuta" no campo, escolher três falas geradoras. Os dois grupos do Uberaba se juntaram num só. Cada

equipe fazia uma contextualização da comunidade visitada para o plenário e apresentava as três falas selecionadas. Uma das falas de uma das comunidades não permaneceu porque a discussão do plenário indicou que ela não tinha contradição ou limite explicativo.

A partir deste momento o segundo assessor (Gouvêa) também esteve presente.

As 14 falas selecionadas pelas equipes foram:

Uberaba (Santo Aníbal e Icaraí)

1. “Eu sempre digo para os meus fi lhos, eles até não gostam e brigam comigo, mas eles nasceram pobres e vão morrer pobres”.
2. “Não serve para nada, porque a gente não paga imposto e não recebe fundo de garantia e décimo terceiro” (referindo-se ao trabalho de coletor de papel).
3. “Os piá nasce com bom pensamento de trabalho. Ao o piá vai no Ceasa, vem a juíza e fala que ele não pode trabalhar e tira os piá. Aí o piá perde gosto e vai malandrar”.

Novo amanhecer (CIC)

4. “Trabalhar sem luvas não tem problema. Mas uma capa de chuva nós precisava. Temos capa só para o carrinho”.
5. “Eu vou estudar para ser igual a vocês (referindo-se às entrevistadoras): ter carro, casa, roupa bonita”.
6. “Eles são porcos” (referindo-se aos outros carrinheiros que não participam da associação).

Pantanal (Boqueirão)

7. “Não sei” (referindo-se sobre de quem é a culpa pela situação vivida por eles).
8. “O povo aqui só sabe ser carrinheiro”.
9. “Mesmo com todas as difi culdades eu jamais voltaria pra roça”.

Bairro Novo e Osternack

10. “Chamam a gente de mendigo, essas coisas, só que às vezes eles têm razão, porque tem gente que usa os carrinheiros pra outras coisas”.
11. “Me chamam para fazer serviço em troca de material. Eu me sinto mal porque não recebo, mas não posso fazer nada, porque preciso do material”.

Barracão do Boqueirão (Hauer)

12. “Estou melhor aqui do que estava antes” (na roça).

13. “Se eu tivesse estudo, eu teria conseguido emprego”.
14. Este advogado não está indo atrás. Se tivesse dinheiro, já teria resolvido”.

Os assessores orientaram o plenário para que observassem as falas e escolhessem uma que representasse uma maior totalização do conjunto das falas, ou seja, que contivesse nela mesma, grande parte dos problemas apontados nas outras falas. Após um longo debate o plenário escolheu como fala geradora (tese) a seguinte:

“Eu sempre digo pros meus fi lhos, eles até não gostam e brigam comigo, mas eles nasceram pobres e vão morrer pobres”.

Em seguida o plenário discutiu como seria a sua explicação para o problema apontado na fala geradora, e elaborou então uma contra-fala (antítese), qual seja:

“A pobreza é uma condição social e não natural, cabe ao sujeito transformar a sua condição sócio-histórica”.

Do diálogo/confl ito entre as duas visões de mundo expressas na fala e contra-fala nascerá uma terceira explicação (síntese) que já não será mais a explicação do educando ou a do educador, pois ambos haverão modifi cado suas visões de mundo.

A assessoria faz uma retomada sobre como se dá “a constituição popular crítica da prática dialógica”, ou seja, os passos ou momentos da metodologia:

1. Pesquisa qualitativa
2. Seleção das falas
3. Problematização
4. Recorte do conhecimento
5. Organização dialógica.

Este exercício se dá em dois sentidos: do particular para o geral – indutivo; e do geral para o particular – dedutivo; (ou do local para o micro e o macro, para depois voltar ao local e reiniciar o diálogo sobre novo patamar).

A metodologia se dá sempre em três tempos:

1. O estudo da realidade (ER)

2. A organização do conhecimento (OC)
3. Aplicação do conhecimento (AC)

Cada equipe selecionou uma das falas apresentadas anteriormente (ponto de partida signifi cativo para cada segmento comunitário). Seguindo os passos metodológicos propostos acima, como exercício.

Após a apresentação do trabalho de todas as equipes, fi zemos a mística fi nal quando alguns participantes das entidades presentes propuseram algum tipo de refl exão. E fechamos o encontro com a leitura do poema "Monólogo", de J. G. de Araújo Jorge[30] (transcrito abaixo). Este foi um momento de muita emoção, pois os participantes haviam visto de perto a dura realidade de pessoas excluídas de qualquer possibilidade de vida digna, o que coincide com o tema do poema.

Meu fi lho,
se te dissesse que poderia haver um mundo de duas classes,
em que uns trabalham e outros não,
e os que trabalham, mendigam, e passam fome,
e os inúteis gozam e desperdiçam.

Se te dissesse que poderia haver um mundo
em que uns tem tudo: pão, remédio, crianças, futuro,
- já nasceram proprietários do futuro! -
e os outros não tem nada, nem mesmo meios para a luta,
a grande luta desigual.

Se te dissesse que nesse mundo
há homens de automóveis, tapetes, mulheres perfumadas,
e homens na chuva, ao relento, mulheres nas calçadas,
e aos primeiros não causam a menor impressão tal acontecimento
e os outros não se revoltam, - estendem apenas as mão vazias
- e exalam lamúrias.

[30] Antologia da Nova Poesia Brasileira- J. G. de Araújo Jorge - 1a ed. 1948.

Se te dissesse que a justiça e a fé são mercadorias inacessíveis
aos realmente necessitados:
e o direito é apenas a lei que manterá tal estado de coisas;
e há homens que jogam a riqueza pelo prazer de jogar
e outros que mereciam e morrem sem conquistá-la.

E se te dissesse que apesar de tudo esse mundo existe realmente
e vive, progride, e avança,
havias de me dizer: impossível, meu pai,
um tal mundo jamais poderia existir nem poderia a vida afi nal se tão má!
Entretanto, meu fi lho, basta abrires teus olhos, aí está, - parece incrível, não é? - mas aí está!



Atividade de Campo – Coletores de Material Reciclável Curitiba, 7 a 10 de junho de 2007

Uberaba (Icaraí)

Fala selecionada
"Não serve para nada, porque a gente não paga imposto e não recebe fundo de garantia e décimo terceiro" (referindo-se ao trabalho de coletor de papel).

Problematização
1. O que faz o carrinheiro?
2. Quais as conseqüências do seu trabalho para a sociedade?
3. Que outras profi ssões existem na comunidade?
4. O que defi ne o que é trabalho e o que não é trabalho?
5. Qual a diferença entre trabalho com carteira assinada (formal) e sem carteira assinada (informal)?
6. Quais as vantagens e desvantagens do trabalho formal e do informal?
7. O que é e para que serve os impostos?
8. Quem deve pagar imposto?
9. Quais são os direitos do trabalhador?
10. Que trabalho é útil para a sociedade?
11. Como os carrinheiros poderiam se organizar para garantir seus direitos?
12. O que poderia ser feito para que os carrinheiros valorizassem seu trabalho?
13. O que poderia ser feito para que a sociedade valorizasse o trabalho dos carrinheiros?

Tópicos (recorte do conhecimento)
1. IdentidadeProfi ssional:caracterizar o trabalho do carrinheiro (rotatividade, como é executado, etc.); papel social deste trabalho.
2. Meio Ambiente: contribuição para o meio; sistema de reciclagem; aspectos econômicos da reciclagem.
3. Mundo do Trabalho: CLT; constituição; direitos e deveres; estrutura social (associação, sindicato, divisão de classe); organização social do trabalho (revolução, economia, profi ssões).

Estudo da realidade:
- Questões para refletir com o grupo de carrinheiros:
1. O que faz o carrinheiro?
2. Quais as conseqüências que o seu trabalho traz para a sociedade?
- Temas dobradiços
1. Identidade profi ssional
2. Meio Ambiente
Dinâmica:
1. Escolher um objeto do seu universo de trabalho para representar o trabalho de carrinheiro.
2. Apresentação do objeto expondo o que este trabalho representa para si e qual a contribuição deste trabalho para a sociedade.
3. Das falas será produzido um texto coletivo, sintetizando as idéias.

Momento de aprofundamento teórico:
1.Trazer umprofi ssional para tratar sobre a questão da reciclagem de materiais e o impacto ambiental (questão da globalização, do consumismo, produção de lixo, impacto ambiental, reciclagem de materiais e a importância do trabalho do carrinheiro).

Plano de Ação:
1. Oque os carrinheiros poderiam propor para a construção de uma ação que visa conscientizar a sociedade da importância do seu trabalho para a sociedade?
2. Dinâmica:
- Se organizarem em grupos
- Cada grupo recorta fi guras e palavras que simbolizam o tem
- Discute com os colegas as fi guras que colocaram no cartaz, que simbolizam as conseqüências do seu trabalho para a sociedade
- Cada grupo apresenta seu trabalho ao plenário.

Bairro Novo e Osternack

Fala selecionada
“Chamam agente de mendigo, essas coisas, só que às vezes eles têm razão, porque tem gente que usa os carrinheiros pra outras coisas”.

Problematização

1. Qual o conceito que a comunidade tem de mendigo?
2. Existe diferença entre mendigo e carrinheiro? Qual?
3. Há preconceito em nossa sociedade em relação ao carrinheiro?
4. O que a comunidade pode fazer para melhorar a situação?

Tópicos (recorte do conhecimento)
1. Preconceito em relação ao trabalho dos carrinheiros.
2. Relação mendigo-carrinheiro.
3. Características do mendigo e do carrinheiro.
4. Fatores que levam a ser mendigo ou carrinheiro.
5. Programas assistenciais de distribuição de renda e alimentos.
6. Relação capital-trabalho.
7. Atribuições e responsabilidades do Estado.
8. Atribuições e responsabilidades da comunidade.

Estudo da Realidade
Debate/problematização inicial:
1. O que é ser mendigo? Qual a diferença entre os dois?
2. “Chamam a gente de mendigo, essas coisas, só que às vezes eles têm razão”. Quem são eles? Eles têm razão? Por quê?

Organização do conhecimento
Aprofundamento Teórico
- Dramatização que buscará mostrar à comunidade que tanto carrinheiros quanto mendigos apresentam realidades (de vida social) muito semelhante. Tanto um, como o outro sofrem preconceitos perante a sociedade.

Plano de Ação:
Buscar observar se é possível ou não visualizar na comunidade essas semelhanças e trazê-las para relato no próximo encontro.

Vila Pantanal

Fala selecionada
“O povo aqui só sabe ser carrinheiro”.

Problematização

1. Qual a concepção de carrinheiro para a comunidade?
2. A comunidade busca outras formas de sobrevivência?
3. O que é “ser carrinheiro”?
4. Por que o trabalho informal cresceu tanto em nossa sociedade?
5. O que é necessário para transformar a percepção da realidade do carrinheiro da Vila Pantanal?

Tópicos (recorte do conhecimento)

1. Relação carrinheiro-comunidade.
2. Diferença entre “ser” e “estar” (identidade e condição).
3. Construção da identidade.
4. Dados estatísticos do trabalho (formal e informal; municipal, estadual e nacional).
5. Histórico da precarização do trabalho (êxodo rural, avanços tecnológicos, fl exibilização).
6. Diferença entre trabalho e emprego.
7. Legislação trabalhista.
8. Resgate histórico da comunidade para desconstrução do fatalismo.

Estudo da Realidade (ER)

Ofi cina com carrinheiros na Escola Municipal da Vila Pantanal.
Debate/problematização inicial:

1. Como é sua jornada de trabalho?
2. De que meio vocês adquiriram os carrinhos?
3. Onde voes vendem o material e como é a relação com o comprador?
4. Como é a relação com outros carrinheiros?

Aprofundamento Teórico

1. Atividadecom fotos (imagens) que retratem a classe trabalhadora em situações de opressão, resistências e conquistas.
2. Participantes divididos em grupos, recebem certo número de imagens e interpretam. Depois apresentam para o grupo maior.
3. Após cada apresentação o educador contextualiza as imagens:

a) Qual o papel do trabalhador na sociedade?
b) A coletividade ajuda nas conquistas do trabalhador?

Plano de Ação

- Anossaprática é coletiva?

- Como a coletividade mudaria nossa realidade?

Barracão do Boqueirão

Fala selecionada

"Este advogado não está indo atrás (da iluminação). Se tivesse dinheiro já estaria resolvido".

Problematização

1. O que o advogado deveria fazer nesta situação?
2. Qual é a organização responsável por fornecer a iluminação?
3. Quais são os requisitos para instalação da iluminação em uma residência?
4. Enquanto cidadão você tem direito à iluminação?
5. Quem tem iluminação no país?
6. Qual a responsabilidade de vocês para resolver este problema?
7. De quem depende a solução deste problema? Que propostas podemos levantar?

Tópicos (recorte do conhecimento)

1. Advocacia tradicional e advocacia popular.
2. Papel do Estado (direitos sociais) e da Administração Pública.
3. Órgão responsável pela iluminação pública e seu funcionamento (requisitos para instalação).
4. Abordagem crítica da organização do Estado brasileiro.
5. Cidadania (sentido pleno) e sua conquista.

Estudo da Realidade (ER)

Problematização inicial com os carrinheiros (atividade):

1. Quais suas necessidades básicas? Elas estão sendo atendidas?
2. O indivíduo que não tem suas necessidades atendidas pode ser considerado cidadão?
3. O que é cidadania? Há diferença entre cidadania para criança, homem, adulto, mulher? Em quê?
4. Sua condição de cidadania está sendo garantida? De quem é a responsabilidade? De que forma pode ser garantida?

Aprofundamento Teórico

Vídeo: "Ilha das Flores" (para discutir os temas relacionados)

Plano de Ação

1. Criar uma comissão responsável pela articulação com a COPEL.
2. Reunião da comissão com a COPEL para iniciar o processo de negociação.

3. Reunião com a comunidade para socializar a informação.
4. Defi nir metas de acordo com requisitos exigidos pelos órgãos públicos.

Novo amanhecer (CIC)

Fala selecionada
“Trabalhar sem luvas não tem problema. Mas uma capa de chuva nós precisava. Temos capa só para o carrinho”.

Problematização
1. O que você precisa para trabalhar como carrinheiro?
2. Que tipo de doenças causadas pelo trabalho são comuns na comunidade?
3. Que riscos são encontrados na rua com relação ao seu trabalho?
4. Existem leis que protegem o trabalho?
5. O que podemos fazer na comunidade, para termos proteção no trabalho dos carrinheiros?

Tópicos (recorte do conhecimento)
1. Necessidades básicas dos carrinheiros e carrinheiras: educação, saúde, segurança alimentar, segurança pública.
2. O que é saúde? O que é doença? Verminose, insolação, dorte (?), gripe, saúde mental, dependência química, vacina anti-tetânica.
3. Acidentes de trabalho: riscos e segurança.
4. Defi nição do que são leis: CLT, LOAS, SUAS, SUS, Constituição Federal.
5. Trabalho formal e informal.
6. Proteção da pessoa (equipamentos de proteção individual).
7. Proteção na entidade: assistência jurídica; envolver parceiros.

Estudo da Realidade (ER)
Objetivo: levantar quais as necessidades básicas para o trabalho do carrinheiro?
Conteúdo: Saúde.
Acolhida (dinâmica de grupo)
Problematização inicial com os carrinheiros (atividade).
1. O que é saúde?
2. O que é doença?
3. A doença atrapalha o trabalho? Quais são as doenças comuns na comunidade? O que as causa?

Aprofundamento Teórico
- Constituição Federal,artigo 196; artigo 2º da lei nº 8080/1990.
- Recortes de fi guras (revistas) que representem conceitos de saúde e doença.
- Apresentação dos signifi cados do trabalho de colagem pelos grupos.

Plano de Ação
-Visitaàunidade local de saúde; encontro com profi ssional da saúde na comunidade.

Uberaba (Santo Aníbal)

Fala selecionada
"Os piá nasce com bom pensamento de trabalho. Ao o piá vai no Ceasa, vem a juíza e fala que ele não pode trabalhar e tira os piá. Aí o piá perde gosto e vai malandrar".

Problematização
1. Que tipos de trabalho as crianças realizam na comunidade?
2. Existe espaço para atividades de esporte e lazer na comunidade?
3. O trabalho infantil é relevante? É uma necessidade social?
4. Quais os órgãos dedicados à proteção das crianças e adolescentes e o papel deles referente ao trabalho infantil?
5. O que a comunidade poderia fazer para garantir a segurança e o bem estar das crianças e adolescentes?

Tópicos (recorte do conhecimento)
1. História da criança no Brasil.
2. Conceito de criança e infância.
3. Estrutura familiar atual.
4. História do trabalho formal e informal; trabalho e emprego; organizações trabalhistas.
5. Esporte no desenvolvimento físico e emocional.
6. Conceito de lazer.
7. Infl uência da mídia na construção da identidade da criança.
8. Constituição Federal.
9. Estatuto da criança e do adolescente.
10. Conselho Tutelar.
11. Rede de proteção.

Estudo da Realidade (ER)

1ª partedo encontro:

- Resgate histórico da infância dos participantes e das crianças da comunidade.
- Os participantes escolhem objetos (brinquedos e instrumentos de trabalho e domésticos) que fi zeram parte de suas infâncias e o que os objetos representam.
- Como era ser criança?
- Onde (lugar) foi a fase de sua infância (de onde vieram, origem)?

2ª parte do encontro:

- Caminho histórico.
- Os participantes caminharão por um caminho, partindo da presente data e passando por momentos históricos referentes à criança e adolescência.

Hoje	ECA	Constituição	Roda dos expostos (?)
2007	1990	1988	.....

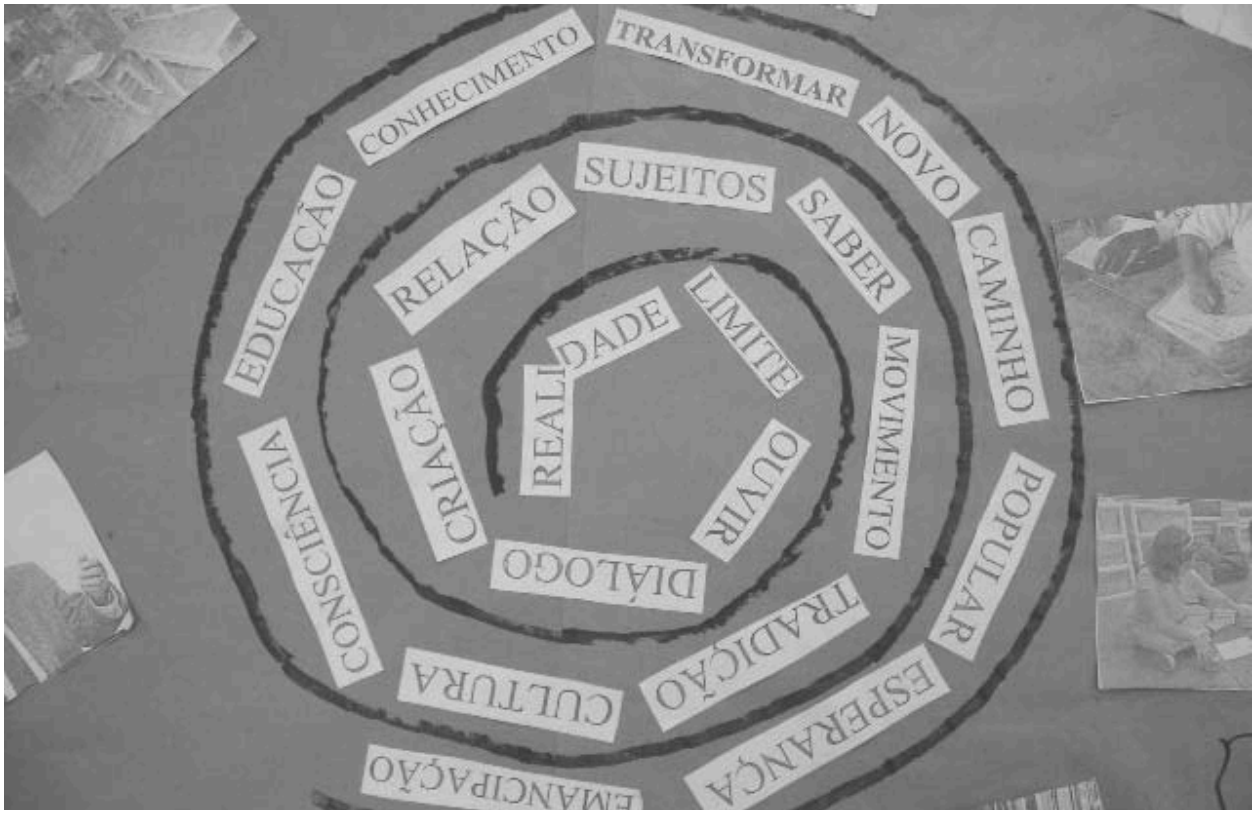
O caminho é ilustrado com imagens, vídeos e os próprios documentos, como o ECA, por exemplo.

3ª parte do encontro:

Dramatização de uma realidade ideal para as crianças e adolescentes da comunidade.

Plano de Ação

-Comoviabilizar a realidade ideal?



O testemunho da professora Maria de Guadalupe Menezes

Dialogar. Este é o convite que, desde 2005, vem sendo feito e renovado em cada Ofi cina de Metodologia Freireana, realizada pelo CEFURIA em parceria com outras organizações da sociedade civil.

Neste breve registro, pretendo destacar alguns aspectos que considero fundamentais na proposição das ofi cinas, mas não sem antes agradecer ao professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva pela generosidade de acolher-me como parceira em tão desafi adora tarefa.

A Educação Popular, na perspectiva freireana, tomada como referência para os encontros, torna-se o lastro para o diálogo. Portanto, não estamos falando de qualquer diálogo. Estamos sim, situando politicamente este ato. Em Paulo Freire estamos enveredando para a construção de um processo de libertação e de compromisso com os pobres, os desfavorecidos, os oprimidos. Estamos propondo a construção coletiva de alternativas de emancipação, de libertação e de emancipação daqueles que por elementos concretos – a fome, a miséria, a morte – perdem ou abandonam a condição de sonhar, de transformar a realidade. A sua realidade.

O desafi o das ofi cinas é o trato metodológico dado ao corpo teórico construído por Paulo Freire. Os princípios da Educação Popular são traduzidos na ação para, em seguida, serem novamente tomados ao distanciamento necessário e doloroso da refl exão. Práxis. Ir e vir. Pensar e agir para novamente pensar, anunciando um novo agir. Desafi o humanizador e amoroso que convida a todos para a superação dos mecanismos cada vez mais sutis de opressão.

Cada ofi cina reúne militantes de movimentos sociais, religiosas, advogados, profi ssionais da área da saúde, professores de diferentes níveis de ensino, estudantes e assistentes sociais que, já no primeiro dia, ao falarem de si, das razões que os trazem aos quatro dias de vivência na Casa do Trabalhador, local onde a ofi cina se realiza, declaram, de diferentes maneiras, o que uma das participantes da ofi cina realizada em novembro de 2006 nos disse ao justifi car sua participação: "Quero aprender educação que está a serviço do outro. Que busca a superação dos elementos que o aprisionam e que, principalmente, se coloca como dialógica. Precisamos aprender a ouvir, nos ensina Paulo Freire no conjunto de suas obras e, principalmente, em sua forma de estar no mundo. Ouvir é o movimento primeiro que torna possível a transformação, pois se propomos nos aliar ao processo de transformação da realidade, é de fundamental relevância tomarmos como ponto de partida o conjunto de fatos e situações concretas vividos, bem como a

leitura/interpretação que os sujeitos têm sobre esses fatos e situações.

Assim, logo após um mergulho inicial na concepção de Educação Popular, organizamos o movimento de escuta que se traduz na pesquisa participante realizada em diferentes comunidades da periferia de Curitiba. Após nossa ida a campo, realizamos os registros e

partimos para a seleção das falas signifi cativas, o que representa nosso segundo passo metodológico. A seleção das falas signifi cativas nos leva a perceber o que é relevante do ponto de vista do outro. Do nosso interlocutor e não do nosso próprio ponto de vista. Neste ponto, uma ruptura fundamental se fez necessária. Aqui buscamos entender o que Paulo Freire chama de humildade. Ao educador que se propõe dialógico, impõe-se o deslocamento de seu ponto de vista, de sua explicação. O ponto de partida desloca-se para além dos fatos, não mais para a explicação que deles se faz a visão que a comunidade revela a respeito dos fenômenos vivenciados. Garimpar falas signifi cativas obriga-nos ao complexo exercício da humildade, de ouvir o outro e de não mais recorrer ao movimento tradicionalmente incorporado nas práticas educativas de traduzir ou, até mesmo de não perceber o outro. Seguimos construindo nosso diálogo coletivamente, aguçando o olhar sobre nosso processo. Do conjunto das falas, elegemos o Tema Gerador e partimos para a elaboração do contratema. Neste momento o diálogo se encaminha para a nossa fala. Nossa visão/explicação a respeito da contradição expressa no Tema Gerador é elaborada e sistematizada, explicitando a visão do grupo de educadores. O contratema deve cumprir seu papel de trazer outra visão, que não aquela expressa no tema, para, desta forma, efetivar o movimento dialético. A relação entre tema e contratema deve produzir uma outra síntese. A construção do conhecimento impressa na perspectiva crítica e dialógica, vai se deslocando de uma visão única, para, no processo, ser colocada a serviço da superação dos limites explicativos revelados na visão da comunidade e até mesmo das fronteiras

Partimos para a elaboração das questões geradoras a fi m de nortear nossa prática, tendo como exigência a concepção crítica do conhecimento sistematizado na organização das atividade e enfrentando o desafi o de perguntar ao invés de – vício da tradição- responder com atividades linearmente estruturadas. Voltando incessantemente ao convite expresso em cada ofi cina, coletivamente resistimos à tentação de fugir do diálogo. Cada passo metodológico demanda a coerência com o compromisso de transformar a realidade injusta e desigual, sem outorgar ao outro a sua emancipação. Construímos e reafi rmamos nossa militância a partir do compromisso que assumimos de ouvir com muito respeito a voz dos que são aprisionados na imobilidade.

> Estamos construindo o planejamento de uma ação que parte da realidade da comunidade, do que efetivamente confi gura-se como signifi cativo para ela e que,

principalmente,deve submeter o conhecimento sistematizado a esta proposição. A seleção dos recortes das diferentes áreas do conhecimento deve partir do critério da relevância.

Não mais podemos defi nir conteúdos a partir da nossa própria visão. Estamos dialogando,

aprendendo com nossos pares a fazê-lo através da prática coletiva. A perspectiva crítica e dialógica nos exige em cada um dos momentos da ofi cina, o extremo cuidado para não retroceder, para não cair na educação bancária.

Enfim, participar desta Ofi cina de Sistematização foi para mim uma grande oportunidade de compartilhar saberes e conceitos e princípios da Educação Popular. Trabalhar ao lado de companheiros como o Gouvêa, a Ana, o Cleonir, o Antônio, o João Santiago e outros que marcaram por seu compromisso com uma sociedade justa e solidária, me honra, me alegra e confi rma que não estamos sozinhos nesta caminhada.

Obrigada, companheiros!

Maria de Guadalupe Menezes de Lima

Considerações Finais

Como já foi dito na apresentação deste livro, o texto publicado aqui, serviu como subsídio às Ofi cinas de Metodologia, realizadas de março de 2005 a junho de 2007, em Curitiba, promovida pelo Centro de Formação Milton Santos-Lorenzo Milani, Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo – CEFURIA, RECID/ Talher PR, Pastoral Operária e Centro de Estudos Ernesto Che Guevara com a participação de militantes do movimento popular, estudantil, de ONGs, professores, coordenadores de experimentos em economia solidária, agentes pastorais, etc. Seu objetivo foi fornecer um instrumento de ação concreta nas realidades onde atuam, buscando exercitar na prática, uma metodologia democrática de trabalho de base, a partir da pedagogia freireana.

Embora muitos dos participantes das ofi cinas já tivessem lido Paulo Freire e alguns destes, já buscassem incorporar suas contribuições na prática político-pedagógica desenvolvida, muitas dúvidas foram sanadas e, pra quem quer de fato radicalizar a democracia na sua ação política militante, a contribuição foi enorme. Porém, dá muito mais trabalho e, portanto, demora mais. É mais fácil levar propostas prontas às comunidades, sobre a solução dos seus problemas, do que construir junto com elas as soluções. A metodologia, entretanto, é extremamente coerente com dois ditados que costumam aparecer em epígrafes de publicações populares: “devagar que eu tenho pressa” e “a pressa não apressa a história”.

Há duzentos anos a classe trabalhadora busca resistir e criar alternativas ao capitalismo, ou sobreviver as suas mazelas. As lutas de resistência começaram junto com ele. E, apesar disso, o sistema nos dá a impressão de que continua muito forte, talvez mais do que antes. Ainda que algumas pessoas já comecem a falar de capitalismo terminal. De qualquer forma, um gigante quando começa a espernear, esmaga muita gente até cair. Todas as mudanças civilizatórias, passaram por momentos de barbárie na história da humanidade. Diante disso, não caberia nos perguntar, se nossos métodos de luta e participação política e respondem aos desafi os da realidade atual? Não caberia nos perguntar se as sociedades que se construíram como alternativa ao capitalismo, baseadas em alguns métodos ainda usados (luta sindical e partidária, basicamente) restituíram aos trabalhadores o controle sobre suas vidas?

Se as condições objetivas para uma transformação radical da sociedade estão dadas, por que as condições subjetivas, contradições sociais, situações-limite não se consolidam?

O que faz um morador da periferia dizer frases como estas: “o bairro é bom, mas eu não posso sair de casa à noite, por causa dos marginais de outras vilas que vêm roubar aqui?”. Ora, a sua casa virou uma prisão e o problema é transferido para os outros. Os marginais são das outras vilas. O seu bairro é “bom”. Ou ainda, “é errado eles [a prefeitura]

construírem essas praças aí, porque só servem para juntar maconheiros. Eu não deixo o meu fi lho sair. É só de casa para a escola". Ou seja, a perspectiva de lazer para as crianças e adolescentes está sendo rechaçada porque os espaços públicos foram tomados
pelos trafi cantes ou viciados. Que também são fi lhos "dos outros". "O bairro é tranqüilo, comigo nunca aconteceu nada, mas tenho amigos que morreram assassinados". Pelo fato das coisas ruins do bairro não terem lhe afetado pessoalmente, acha que o bairro é tranqüilo. Ou seja, "o cada um por si e Deus (com o trabalho) por todos", visão mesmo em salas de aula, compreender os limites explicativos que as pessoas que vivem em meio a esta situação de violência buscam dar a elas, a partir de suas próprias visões de mundo? Pois bem, Paulo Freire nos mostra com a ajuda do professor Gouvêa neste livro, que são exatamente tais explicações, o ponto de partida da problematização que ajudará as pessoas a desenrolarem o novelo que é a realidade onde estão mergulhadas, para que, emergindo dela, possam vê-la com outros olhos, e engajarem-se num processo de transformação.

Mudança Brasil, fazer daqui um país justo e solidário, implica envolver milhões de pessoas no processo de transformação. Visões fatalistas de mundo, muitas vezes consideradas como acomodação, inércia, são estratégias de sobrevivência de comunidades que estão completamente abandonadas pelo Estado e que fi cam a mercê da "ajuda" de trafi cantes, políticos populistas, etc., para levarem um fi lho ao médico em caso de urgência, por exemplo. Frases como: "quem está na rua é porque quer, porque escola tem" ou, "trabalho tem, só não trabalha quem não quer", ou ainda, "só Deus resolve, tem que ralar muito o joelho [orando] para tirar o fi lho da droga", expressam uma visão fatalista e individualista de mundo. Estas pessoas não se mobilizarão, se não tiverem uma chance de emergir desta realidade. De, a partir de um processo dialógico, problematizador, começarem a compreender as relações entre a sua situação local com os espaços micro e macro estruturais, da política, da economia, etc. Muitas vezes, queimamos etapas, desrespeitamos "o tempo do povo" e fi camos entre nós mesmos, buscando desesperadamente cumprir calendários absurdos, cujos conteúdos
e bandeiras de lutas, não saem dos panfl etos e cartilhas que se amontoam nas sedes das instituições. E que pouco traduzem os anseios do povo, porque não partem de sua visão de mundo, nas suas possibilidades e limites.

Referindo-se aos trabalhos pioneiros desenvolvidos no Brasil, nos anos 50 e 60, através da educação popular, Frei Betto diz "[...] que, nesse momento, surge neste país uma nova postura epistemológica, quer dizer, uma nova maneira de pensar o Brasil, de encarar o Brasil. E, sobretudo, uma tentativa de aproximação cultural do universo popular. E essa tentativa se refl etiu em todo o processo de criação artística. Todo esse pessoal do Cinema Novo, da Bossa Nova surge aí. Assim como tem o MCP [Movimento de Cultura Popular] no Recife, havia os Centros de Cultura Popular da UNE [União Nacional dos Estudantes] no Brasil

inteiro, que suscitavam manifestações de arte com um conteúdo pró-causas populares. Hoje a gente tem uma visão mais crítica, sabe que ainda não era o próprio povo manifestando a sua criação artística, ainda éramos nós, universitários, intelectuais, falando em nome do povo. Por exemplo, a obra de Oduvaldo Vianna Filho, as primeiras peças do Guarnieri re-
fl etem bem isso. Nós interpretávamos a realidade a partir dos interesses da classe popular, naquele momento, que já não quer interpretar o que é o interesse das classes populares, mas quer ser ela mesma a sua palavra. É a primeira maneira de expressar- -se no mundo, qual é a *sua* palavra. E, até então, a palavra que interpretava o popular era a *nossa* palavra. Vinha de um mundo não-popular, embora ideológica e politicamente comprometida com a causa popular"[31] .

"A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafi a a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicitam temas signifi cativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

[...]

Simplesmente não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção 'bancária', entregar-lhes 'conhecimento' ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos.

Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores.

Lamentavelmente, porém, neste 'conto' da verticalidade da programação, 'conto' da concepção 'bancária', caem muitas vezes lideranças revolucionárias, no seu empenho de obter a adesão do povo à ação revolucionária.

Acercam-se das massas camponesas ou urbanas com projetos que podem corresponder à sua visão do mundo, mas não necessariamente à do povo"[32]

Nós do CEFURIA, esperamos que a publicação deste livro, que procura traduzir em termos práticos, o pensamento freireano sobre "uma ação cultural para a liberdade", ou "uma educação libertadora", preste sua contribuição à construção coletiva de um mundo melhor para todos e todas.

---

[31] *Paulo Freire e Frei Betto.* ***Essaescola chamadavida:*** *depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 3ª ed. São Paulo : Ática, 1986, p. 27-28.*

[32] *Paulo Freire.* ***Pedagogiadooprimido.*** *17ª-27ª ed. São Paulo : Paz e Terra, 1987, p. 84-85.*

O outro Brasil que vem aí

Gilberto Freyre

Eu ouço as vozes
eu vejo as cores
eu sinto os passos
de outro Brasil que vem aí
mais tropical
mais fraternal
mais brasileiro.
O mapa desse Brasil em vez das cores dos Estados
terá as cores das produções e dos trabalhos.
Os homens desse Brasil em vez das cores das três raças
terão as cores das profi ssões e regiões.
As mulheres do Brasil em vez das cores boreais
terão as cores variamente tropicais.
Todo brasileiro poderá dizer: é assim que eu quero o Brasil,
todo brasileiro e não apenas o bacharel ou o doutor
o preto, o pardo, o roxo e não apenas o branco e o semibranco.
Qualquer brasileiro poderá governar esse Brasil
lenhador
lavrador
pescador
vaqueiro
marinheiro
funileiro
carpinteiro
contanto que seja digno do governo do Brasil
que tenha olhos para ver pelo Brasil,
ouvidos para ouvir pelo Brasil
coragem de morrer pelo Brasil
ânimo de viver pelo Brasil
mãos para agir pelo Brasil
mãos de escultor que saibam lidar com o barro forte e novo dos Brasis
mãos de engenheiro que lidem com ingresias e tratores europeus e norte-americanos a serviço do Brasil
mãos sem anéis (que os anéis não deixam o homem criar nem trabalhar).

mãos livres
mãos criadoras
mãos fraternais de todas as cores
mãos desiguais que trabalham por um Brasil sem Azeredos,
sem Irineus
sem Maurícios de Lacerda.
Sem mãos de jogadores
nem de especuladores nem de mistifi cadores.
Mãos todas de trabalhadores,
pretas, brancas, pardas, roxas, morenas,
de artistas
de escritores
de operários
de lavradores
de pastores
de mães criando fi lhos
de pais ensinando meninos
de padres benzendo afi lhados
de mestres guiando aprendizes
de irmãos ajudando irmãos mais moços
de lavadeiras lavando
de pedreiros edifi cando
de doutores curando
de cozinheiras cozinhando
de vaqueiros tirando leite de vacas chamadas comadres dos homens.
Mãos brasileiras
brancas, morenas, pretas, pardas, roxas
tropicais
sindicais
fraternais.
Eu ouço as vozes
eu vejo as cores
eu sinto os passos
desse Brasil que vem aí.

Referências Bibliográfi cas

Adorno, Theodor W. (1971). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

Althusser, Louis (1973). *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE).* Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

Alves, Rubem. *O rio São Francisco no Paraná*. Folha de S.Paulo, 11/7/1999, p. 3, c. 1.

André, Marli. E. D. A. *Antropologia e educação*. Campinas, CEDES, Unicamp, 1997.

Apple, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

Borda, Orlando Fals (1981). *Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o signifi cado e o papel da ciência na participação popular*. In: Brandão, C. R. (org.) *Pesquisa Participante*. São Paulo, Brasiliense, 1990.

Carnoy, Martin (1984). *Estado e teoria política* (4 ed). Campinas, Papirus, 1994.

Damke, Ilda Righi. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis, Vozes, 1995.

Delizoicov, D. *Tensões e transições do conhecimento*. Tese de Doutorado - IFUSP/FEUSP, São Paulo, 1991.

Dussel, Enrique *Filosofi a da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo, Paulus, 1995.

Faundez, A. *O poder da participação*. Questões da nossa época (18). São Paulo, Cortez, 1993.

Freire, Paulo R. N. (1964). *Educação como prática da liberdade* (8ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978c.

_____. (1968). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (3ªed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978a.

_____. (1969). *Extensão ou comunicação?* (10ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992a.

_____. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação* (3ª ed.). São Paulo, Moraes, 1980.

_____. *Criando métodos de pesquisa participante*. In: BRANDÃO, C. R. *Pesquisa Participante* (8ª ed.). São Paulo, Brasiliense, 1990.

_____. (1993). *Política e educação: ensaios* (2ª ed.). São Paulo, Cortez, 1995d.

_____. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo, Olho D'Água, 1995c.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3 ed. São Paulo, Moraes, 1980.

_____. Novos tempos, velhos problemas. In: Serbino, R. V. et alii. *Formação de professores*. São Paulo, Unesp, 1998.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 18 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

_____ e Betto, Frei. *Essa escola chamada vida:* depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 3ª ed. São Paulo, Ática, 1986.

_____ . *Professora sim, tia não.* 9ª ed. São Paulo, Olho D´água, 1998

Kosik, K. Dialética do concreto. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

Lefebvre, H. Lógica formal e lógica dialética. Rio de janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

Lepoutre, David. A cultura dos adolescentes de rua nos grandes conjuntos habitacionais suburbanos. In: Morin, Edgard. *A religião dos saberes: o desafi o do século XXI*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

Lüdke, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação; abordagens qualitativas.* São Paulo, EPU, 1986.

Marx, K. & Engels, F. (1976). *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa, Moraes, 1978.

_____. (1845). *A ideologia alemã.* (1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach). São Paulo, Moraes, 1984.

Morrow, R. A. & Torres, C. A.. *Teoria social e educação*. Porto, Afrontamento, 1997.

Pernambuco M. M. C. A. S*ignifi cações e realidade: conhecimento*. In: Pontuschka, N. N. (org). Ousadia no diálogo. São Paulo, Loyola, 1993.

Pontual, Pedro. *Metodologia, métodos e técnicas na educação popular: algumas refl exões*
e preocupações sobre nossos programas de formação. Cátedra Paulo Freire, PUC-SP, s. d., p. 3, 2001.

Rodrigues, N. *Da mistifi cação da escola à escola necessária*. Polêmicas do nosso tempo (24). São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1987.

Santos, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro, Record, 2000.

Saul, A. M. Interdisciplinaridade na rede de ensino Municipal de São Paulo / SP. In: Serbino, R. V. et alii. *Formação de professores.* São Paulo, Unesp, 1998.

Severino, Antônio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: Jantsch, A. P.et al (org.). *Interdisciplinaridade: para além da fi losofi a do sujeito*. Petrópolis, Vozes, 1995.

_____. (1992). *Filosofi a.* São Paulo, Cortez, 1994.

Silva, A. F. G. da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas signifi - cativas às práticas contextualizadas.* Tese de Doutorado, São Paulo, PUC, 2004.

_____. Política educacional e construção da cidadania. In Silva, L. H. et alii. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre, Sulina, 1996.

Souza, Ana Inês. *Relação entre educação popular e movimentos sociais*. Dissertação de mestrado. Curitiba, UFPR, 2003.

Valla, Vitor Vicent. *Procurando compreender a fala das classes populares*. In: VALLA, Vitor Vicent (org.). *Saúde e educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

Vásquez, Adolfo Sánchez (1967). *Filosofi a da Práxis* (4ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.


Movimento Popular
CEFURIA


MISEREOR
DAS HILFSWERK


REDE DE
EDUCAÇÃO
CIDADÃ
TALHER NACIONAL