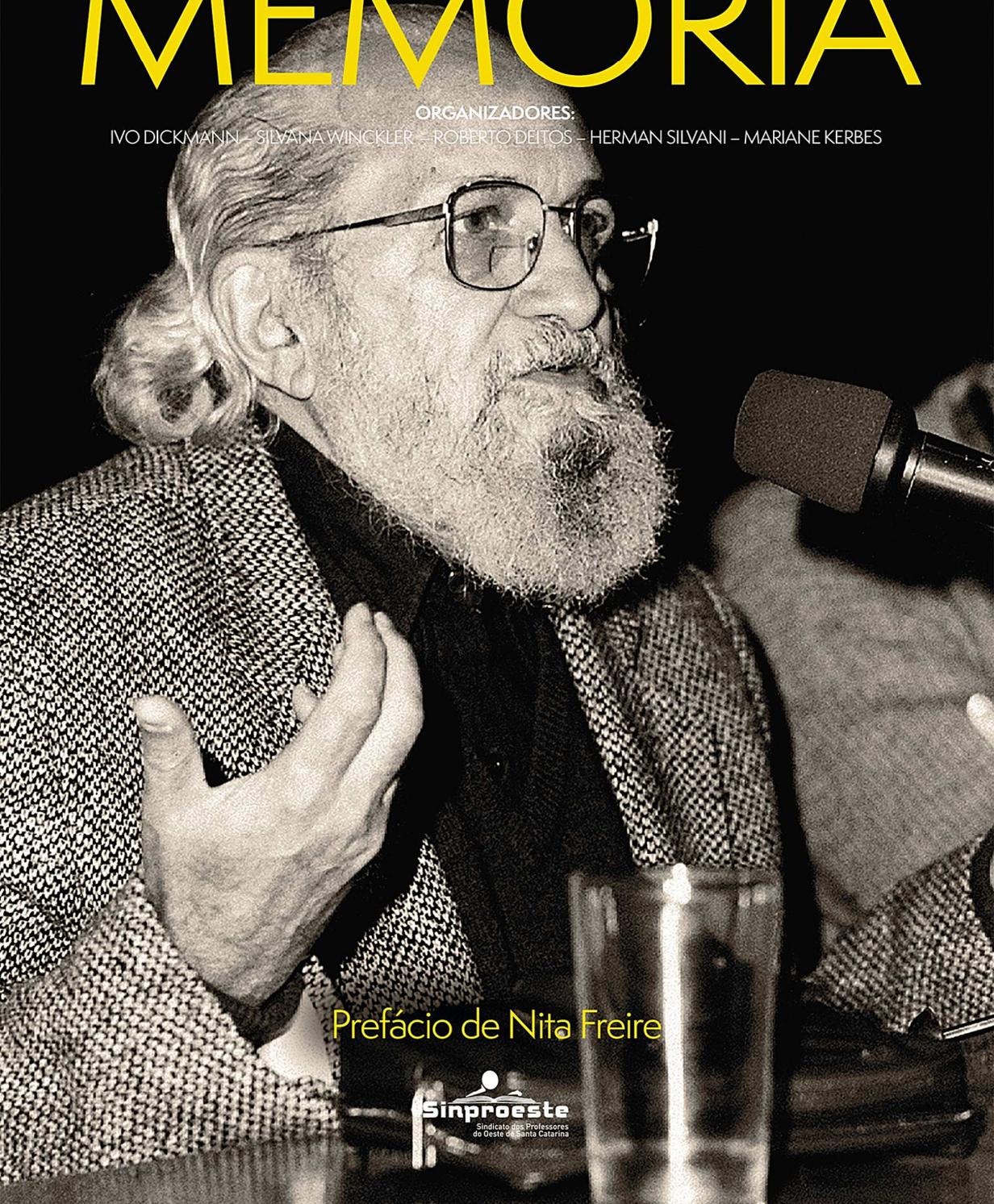


PEDAGOGIA DA MEMÓRIA

ORGANIZADORES:

IVO DICKMANN – SILVANA WINCKLER – ROBERTO DEITOS – HERMAN SILVANI – MARIANE KERBES



Prefácio de Nita Freire

PEDAGOGIA DA MEMÓRIA

Ivo Dickmann
Herman Silvani
Mariane Kerbes
Roberto Deitos
Silvana Winckler
(Organizadores)

PEDAGOGIA DA MEMÓRIA

Ivo Dickmann
Herman Silvani
Mariane Kerbes
Roberto Deitos
Silvana Winckler
(Organizadores)

Chapecó
Sinproeste
2017

Direitos desta edição reservados aos organizadores
© Dickmann, I.; Silvani, H.; Kerbes, M.; Deitos, R.; Winckler, S.

É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa do Sinproeste.

A responsabilidade pelos conteúdos dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e das instituições com as ideias publicadas.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P371 Pedagogia da memória / Ivo Dickmann... [et al.]. – Chapecó: Sinproeste, 2017.
264 p. ; 23 cm.

ISBN 9788561072100

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Educadores. I. Dickmann, Ivo. [et al.]

CDD 370

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Edina Mari Cavichioli – CRB/14-757

ORGANIZADORES:

Herman Silvani
Ivo Dickmann
Mariane Kerbes
Roberto Deitos
Silvana Winckler

CONSELHO EDITORIAL:

Presidente:

Milton Cleber Pereira Amador

Vice-presidente:

Silvana Terezinha Winckler

Membros:

Sergio Roberto Scheffer
Maria de Lourdes Pertile
Gerson Roberto Röwer
Lisandra Antunes de Oliveira
Rosa Salette Alba

COMITÊ CIENTÍFICO:

Cláudia Battestin
Clenio Lago
Daniela Fernanda Comiran
Edival Sebastião Teixeira
Eliara Solange Müller
Geovana Mulinari Stuari
Giovanna Pesarico
Ireno Antônio Berticelli
Ivanio Dickmann
Leda Scheibe
Marcilei Andrea Pezenatto Vignatti
Nadir Castilho Delizoicov
Noeli Gemelli Reali
Odilon Luiz Poli
Paulo César Carbonari
Ricardo Rezer
Valdir Nogueira

Capa:

Fernando Strzelecki

Foto:

Arquivo pessoal Nita Freire

Revisão:

Giovana Radavelli

Projeto Gráfico e Diagramação:

Claudemir Antunes de Oliveira

Sinproeste

CNPJ: 80.628.555/0001-11
Rua Marechal Deodoro da Fonseca,
400-E - Sala 804.
Edifício Executivo Piemonte
- Centro – Chapecó
EP: 89801-140 – SC

SUMÁRIO

PREFÁCIO

PEDAGOGIA DA MEMÓRIA:
20 ANOS REINVENTANDO A
PRÁTICA COM PAULO FREIRE | 7

Ana Maria Araújo Freire

PAULO FREIRE VIVE! 20 ANOS DE
MEMÓRIA E PRESENÇA NA PRÁTICA
DOS EDUCADORES | 33

Ivo Dickmann

A APRENDIZAGEM EM SITUAÇÃO PEDAGÓGICA
À LUZ DOS PRESSUPOSTOS FREIREANOS | 41

José Pedro Boufleuer, Teresinha Rita Boufleuer

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A ESCOLA
DE TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL | 57

Sherlon Cristina de Bastiani, Marciani Maciel, Juliane Colling

EDUCAÇÃO DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE | 73

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

“PAUSA INSPIRADORA”: INTERVENÇÃO PARA
PROMOVER A AUTONOMIA DISCENTE COM
BASE EM PRESSUPOSTOS FREIREANOS | 87

Silvana Maia Borges, Juliana Maia Borges

A QUESTÃO DA AFETIVIDADE NO
PROCESSO DE ENSINO | 105

Ana Paula Pereira da Silva Rommel

O DIREITO AO ACESSO GRATUITO AO ENSINO
SUPERIOR NO BRASIL COMO GARANTIA DO DIREITO
FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO | 117

Alexandra Vanessa Klein Perico, Andrei Finco

PAULO FREIRE VIVE NA LUTA DA
MULHER CAMPONESA! | 137

Sirlei Antoninha Kroth Gaspareto

PAULO FREIRE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL:
La vigencia de la pedagogía de la liberación:
El caso de las Licenciaturas Interculturales de
Unochopecó en tierras indígenas Kaingang | 155

Jorge Alejandro Santos, Leonel Piovezana

PARA UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA LIBERTADORA:
REFLEXÕES FREIREANAS | 185

Maria Aparecida Lucca Caovilla, Carmelice Faitão Balbinot

DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DE SUJEITOS
À LUZ DE PAULO FREIRE: O MÉTODO CRIATIVO-SENSÍVEL
NA PESQUISA EM SAÚDE | 211

Janaína Carneiro de Camargo, Bianca Joana Mattia,
Lucimare Ferraz, Maria Elisabeth Kleba

INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO NA
REORIENTAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SAÚDE:
APROXIMAÇÕES COM A OBRA DE FREIRE | 229

Carine Vendruscolo, Maria Elisabeth Kleba, Lefícia de Lima Trindade,
Marta Lenise do Prado, Simone Amestoy

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O
ARCO DE MAGUERZ COMO CAMINHO DE PESQUISA
PARTICIPATIVA COM INSPIRAÇÃO FREIREANA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA | 243

Aline Tecchio Borsoi, Carla Rosane Paz Arruda Teo,
Solange Maria Alves

PREFÁCIO

PEDAGOGIA DA MEMÓRIA: 20 ANOS REINVENTANDO A PRÁTICA COM PAULO FREIRE

Ana Maria Araújo Freire*

Quando Ivo Dickmann me pediu para fazer o Prefácio desse livro eletrônico, a minha razão dizia, mesmo sem a ter expressado por palavras a ele, que eu não poderia fazê-lo. Estava, e ainda estou, adoentada, com muitos compromissos: revendo a biografia de meu marido que eu escrevi para a publicação em 2ª edição, revista e atualizada, e nos tributos que prestaremos a Paulo Freire em eventos em São Paulo, pelos 20 anos sem a sua presença entre nós.

Entretanto, me faltou coragem diante da importância do projeto, que partia de gente chapecoense que se consagra hoje no Brasil, e em exageros, no mundo, como um povo que luta com competência e afinco, tendo sempre em mente a solidariedade, o mais sério, o mais dedicado aos quem lhe “pedem” pelo melhor.

* Nita Freire, é mestre e doutora em educação pela PUC-SP. A escritora, autora do livro “Paulo Freire: Uma história de vida”, foi companheira de Paulo Freire tanto no amor quanto na produção acadêmica e literária. Desde 1997, é sucessora legal de sua obra, dando sequência ao trabalho de Freire, publicando seus livros inéditos e traduzindo sua obra escrita para diversos idiomas.

Há, portanto, nesta minha contribuição, apelos vindos do entusiasmo de Ivo Dickmann; dos autores e autoras, criaram novas práxis ou fizeram considerações em torno do pensamento de meu marido e do povo guerreiro de Chapecó. Apelos sem palavras que sinto virem do próprio Paulo, a quem dedico todas as minhas produções intelectuais-acadêmicas e o sentido mesmo de minha própria vida sem ele.

Os artigos são um caleidoscópio de *leituras de mundo*, de desejos, de frustrações, de sonhos embutidos no pensamento progressista de cada um, quase todos em torno de Paulo Freire, do Patrono da Educação Brasileira, e sua compreensão ético-político-epistemológico-educativa.

Li, com a profundidade que merecem os artigos que compõem este livro, com a intenção de provocar o leitor e a leitora para que também os leiam, pois estão “molhados”, como Paulo gostava de dizer, do humanismo autêntico, da tolerância como uma das principais virtudes humana, e da seriedade como traço característico da Academia, a que honra a verdade e a criatividade dos seus adeptos.

Apesar dessa unidade, dos pontos que unem todos os artigos, deliberei fazer uma análise de cada um deles em separado, na crença de que a aparência de doze resenhas críticas, estou, na verdade, fazendo um Prefácio mais detalhado e muito mais longo do que os habituais...

Não posso negar que, estando marcada por Paulo e sua obra, darei, na minha análise, ênfase às menções a ele; entretanto sem deixar de “escanteio” os artigos que não o privilegiaram.

Outra coisa importante de dizer, que complementa a dita acima: tendo analisado e escrito minhas análises em dias diferentes, o meu ser estava sempre sujeito aos meus sentires e à minha acuidade reflexiva do momento. Procurei fugir um pouco dessa subjetividade, que pode, em alguns casos, amesquinhar a minha própria capacidade mental, mais do que o artigo do outro ou da outra. Resta-me a certeza de que não cometi nenhuma injustiça.

A APRENDIZAGEM EM SITUAÇÃO PEDAGÓGICA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS FREIRIANOS

Dos oito livros indicados nas referências deste artigo, escrito por dois autores da área de ciências humanas, seis deles são de autoria de Paulo Freire, é importante mencionar.

Trata-se de um texto eminentemente teórico. A prática dos autores jaz subjacente, “protegendo”, dando a possibilidade da verdade do escrito, do exposto, do pensado tendo a validade de teoria. Eles vão narrando a prática e comparando os seus feitos com as afirmações de Paulo Freire.

Neste artigo, portanto, a práxis, que leva para subjetividades na prática docente, decorre da análise focada no movimento teoria-prática-teoria, ou, talvez, melhor dizendo: na prática da sala de aulas de ensino de nível superior – busca validade na teoria de Paulo Freire – retorno à sala de aulas para cumprir as exigências da objetividade de uma situação gnosiológica necessária para a aprendizagem, para repensar a prática. Isto é, reproduzem o movimento prática – teoria – prática.

Os autores discutem a questão da íntima articulação entre a epistemologia e a antropologia. Quero e vou dizer algumas coisas sobre esta afirmação.

No pensamento de Paulo Freire, perpassa sempre a dialeticidade, nada, nunca é pensado ou dito isolado, desvinculado de outros fatos ou fenômenos. Nele, há o pensamento multidisciplinar, transdisciplinar, vários objetos cognoscíveis com um ou mais sujeitos cognoscentes à procura da verdade. Sujeitos que os próprios autores do artigo enfatizam ontologicamente diferentes dos outros animais. Estes reproduzem suas vidas e suas sociedades pelos princípios da herança genética. “Já nascem prontos e são determinados instintivamente em seus modos de ser e de agir”, sem o pensar sobre as questões que nós, seres humanos, nos perturbamos e nos provocamos: a educação, a cultura, os sentidos dos processos humanos de conhecer etc. Nos sabemos inconclusos, os outros animais não. Mesmo que saibam algumas coisas, não sabem que sabem e que podem saber mais. Nós, seres humanos, sabemos e sabemos o que sabemos e sabemos que podemos saber mais. Essa maravilhosa condição dos seres humanos nos dá a possibilidade de decidir, de optar e de nos apropriarmos das coisas, de interferirmos na realidade concreta. Disso, decorre que nos sabemos inconclusos e é desta inconclusão de nós seres humanos, deste inacabamento, como diz Paulo, que surge a possibilidade e a necessidade, diante da consciência do real que adquirimos, da educação, da recriação incessante da cultura, com seus hábitos, costumes, construções, instrumentos e valores. Somos seres abertos ao desconhecido, voltados ao futuro, aos sonhos de dias melhores, à utopia de uma sociedade melhor e mais justa. Eminentemente democrática como tanto lutou Paulo Freire por isso toda a sua vida.

“Para Freire, é preciso resgatar a concepção segundo a qual homens e mundo estão em constante interação”. Assim, pode-se ver que a realidade social é uma construção dos homens e que pode, por eles, ser modificada. Esse processo, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é o que Freire chama de inserção crítica na realidade. A exigência dessa inserção, por parte de quem se encontra, por exemplo, em situação de opressão, está em conformidade com a concepção de que este, o oprimido, deva ser sujeito de uma pedagogia que deseja ser libertadora. Nesse sentido, a “pedagogia do oprimido” é a restauração da intersubjetividade. E o diálogo constitui, no entender de Freire, a forma pedagógica capaz de desafiar os sujeitos para um compromisso transformador, uma vez que envolve reflexão e ação.

Como nós podemos superar, transcender as condições dadas, os conhecimentos enraizados nas nossas vidas como verdades absolutas, e as relações estabelecidas socialmente, por mais difíceis e as mais diversas que sejam da nossa realidade, num processo cognoscitivo do qual resultam novas verdades, novas relações e novas condições, é possível asseverar “que em Freire a epistemologia se conecta intimamente com a antropologia.”

Ao concretizarmos isso, nos humanizamos-nos no ato de ensinar-aprender, “não no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”, no diálogo, no respeito, no afeto, no exemplo, na cumplicidade. Na crença nos homens e nas mulheres e na busca incessante da dignificação deles e delas. Na compreensão da historicidade e na intencionalidade de transformarmos transformando o mundo, dialeticamente. Na humildade e na coragem. Na responsabilidade e na ousadia. Na permanência e na mudança. Humanizamos-nos não apenas para transmitirmos costumes, valores e crenças, de gerações a outras gerações. Humanizamos-nos para sermos sujeitos de nossa autonomia, quando nos qualificamos como seres que sabem e podem sonhar e concretizar a maior utopia dos homens e mulheres de bem: Sermos Seres Mais numa sociedade Mais.

No ato de educarmo-nos, de humanizarmo-nos, não há lugar para as prescrições, para as repetições mecânicas de palavras e situações, de transferências mecânicas do saber através do decorar conceitos e fatos, sem sequer captarmos a substantividade do que se fala ou escreve, que nos coisificam no lugar de nos humanizar. Da extensão do conhecimento, na qual os sujeitos tornam-se objetos, no lugar da comunicação que nos faz mais sujeitos e menos objetos.

Os autores afirmam, também, que as condições gnosiológicas determinam uma situação pedagógica, com a qual, aliás, me filio com Paulo. O ato de conhecer implica na existência dessas condições gnosiológicas, que nele se metem na ânsia de saber, de um ou mais sujeitos cognoscentes, na existência de um ou mais objetos cognoscíveis, que se quer desvelar na vivência do diálogo amoroso, no “pensar certo” que faz brotar o novo conhecimento.

A humanização nega a “educação bancária”, na qual o educador ou a educadora deposita, na cabeça dos estudantes, meros vasilhames vazios, o que ele ou ela sabe; na verdade, o que ele ou ela pensam que sabem, pois depósitos não incluem, intrínseca e naturalmente, o saber autêntico e verdadeiro. O depositado é antagonicamente oposto do pensado, que decorre do processo de cognoscibilidade.

O verdadeiro saber, que decorre do “pensar certo”, que nos humaniza enquanto homem ou mulher, é aquele que é construído pelas subjetividades, dentro delas, na consciência crítica da relação de cada um de nós consigo mesmo, mas que só pode se dar, contraditoriamente, na objetividade do mundo real, concreto.

Assim, há, realmente, uma relação dialética entre as condições gnosiológicas reais, a antropologia crítica e a epistemologia freireana e a situação pedagógica concreta.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

As autoras pretendem responder, por meio de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, tendo como subsídios cinco livros de autoria de Paulo Freire – dois em coautoria dele com outros autores, um livro sobre ele e diversos documentos oficiais – as seguintes questões: Como se estrutura, no Brasil, a educação em tempo integral histórica e politicamente? ii) Como a escola e a educação em tempo integral vem sendo entendida teoricamente? iii) Quais são as contribuições de Paulo Freire para a escola e a educação integral?

Iniciam o trabalho fazendo uma rica retrospectiva histórica sobre a educação integral e a escola em tempo integral no Brasil, passando, em seguida, a uma análise das diversas compreensões e conceitos dessas categorias. Por fim, dedicam-se a provar a justeza das ideias de Paulo Freire que nos dizem que, na escola de tempo integral, pode e deve haver a educação integral.

Elas nos alertam para a diferença entre a formação que envolve a dimensão integral: como “escola de tempo e/ou período integral”, “educação integral”, ou, ainda, “educação em tempo integral”. “Assim, temos a *escola* como instituição formal e espaço de/para o *período integral*, caracterizando o tempo de permanência na escola, a *educação* como ação, objeto e/ou produto da escola e/ou das pessoas e, então, pode-se desdobrar a *educação integral*.”

Elas nos esclarecem que a escola em tempo integral é aquela na qual os alunos/as têm acesso não só aos conhecimentos historicamente acumulados, a cultura, mas também ao esporte e ao lazer. “A educação integral compreende um processo educativo que atenda objetivamente a subjetividade humana, que atenda o educando em todas as dimensões de seu desenvolvimento.”

No terceiro momento, que tem como objetivo constatar as contribuições de Paulo Freire para a escola e para a educação em tempo integral, fazem uma bela análise da obra do educador pernambucano, concluindo que a escola de tempo integral é como uma ponte para a educação integral. Entendida, esta, de acordo com os pressupostos do educador em foco; eu diria, a educação integral é a que forma os homens e as mulheres para serem Seres Mais. É, portanto, aquela que possibilita e incentiva os estudantes a serem sujeitos ativos na construção de conhecimento, da sociedade e da história. Assim, é a escola que permite, incentiva e promove os estudantes a construir-se, em solidariedade, seres em processo permanente de libertação e da autonomia subjetiva que implique na transformação objetiva do mundo.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

“O desafio proposto neste texto é realizar uma tessitura entre princípios pedagógicos de Paulo Freire e a Educação Especial, mais especificamente a educação de adultos e idosos com deficiência intelectual. Posso dizer que esse empreendimento é desafiante e motivador [...]”. Para responder a esse desafio, a educadora analisou dois livros de Paulo além de muitos documentos legais.

Como o tema é desafiante e pouco dele dominamos, vou fazer uma síntese dos pontos importantes destacados por Tania Mara que, sem sombra de dúvida, colocou-se por inteiro neste seu *quefazer*.

Sobre sua vida profissional, informa-nos: “Por duas décadas, atuei em uma instituição de Educação Especial, interagindo com famílias e com crianças que apresentavam atraso no desenvolvimento desde os seus primeiros dias de vida. Trabalhei, também, com crianças, adolescentes ou adultos com deficiência intelectual, muitas vezes associada a outras deficiências. Nessa trajetória, ouvi depoimentos ou questionamentos acerca do objetivo da educação que fazíamos, cujo currículo ou parte dele era distinto das escolas regulares.”

Influenciada pela *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*, de Paulo Freire, a autora levanta os pontos cruciais para sua argumentação neste artigo. Com isso, pode, adequadamente, fazer uma relação mais teórica de sua prática com a teoria do educador.

A autora aponta dificuldades para o trabalho de educadora de portadores de deficiência intelectual, dada a sua complexidade, começando pela dificuldade de diagnóstico da deficiência intelectual. Destaca que os “[...] adultos com deficiência intelectual pouco ou mesmo nunca frequentaram a escola regular na faixa etária adequada. Alguns cursaram a educação básica e desejam continuar participando de grupos de convivência, como os que são proporcionados [atualmente] pelas APAEs.”

Faz uma importante crítica, indiretamente, aos critérios de aprovação para a entrada nos cursos de nível superior no Brasil, que sabemos basta uma nota diferente de zero para que o candidato tenha garantida a sua matrícula, que depende, exclusivamente, de haver ou não vaga naquela instituição, geralmente de iniciativa privada.

Reporto nossos leitores a uma questão com a qual a autora se sente incompreendida, pois, fica claro, para quem a lê, o engajamento entre o seu sentir e o seu saber com relação à sua atividade profissional: “Isto sempre me inquietou, me incomodou”, ser acusada por pais/parentes/responsáveis dos alunos portadores de deficiência intelectual, que o *que fazer* desenvolvido por [mim] tinha o objetivo de tornar os estudantes em pessoas “úteis para a sociedade”. Assim, expressa-se sobre seu envolvimento ético com os “especiais” para responder a si mesma, mais do que aos seus críticos: “Quero que eles sejam felizes, não simplesmente úteis para alguém.” “Acredito que educação não é sinônimo de preparação para o mercado de trabalho.”

Vem à tona a difícil tarefa da educadora de refletir acerca do currículo para pessoas com deficiência intelectual com 20, ou 30, ou 40, ou 50, ou 60 anos, ou mais, que desejam continuar estudando, reunindo-se e aprendendo; um público que nunca frequentou a escola regular, que não se apropriou da leitura, escrita, da realização de cálculos, habilidades básicas na educação formal. Buscam a preparação para o trabalho? Não necessariamente. Pelo menos, não necessariamente para o mercado de trabalho.

Reflete com muita propriedade, resumindo sua postura de amorosidade e ética ante o desafio pessoal e profissional de educadora de alunos portadores de deficiência intelectual: “Em uma sociedade capitalista, movida pela competição, pela lógica do mérito individual, qual a contribuição social de uma pessoa adulta com deficiência acentuada, que poderá não falar, não caminhar, não possuir independência para alimentar-se, higienizar-se, cuidar de si, nem gerar lucros econômicos? Estou convicta de que sua contribuição está na reflexão que esses sujeitos nos provocam, acerca da importância do cuidado que a fragilidade e a dependência humana inspiram, e no amor infinito que podem despertar. Está, também, na descoberta de que a deficiência não está apenas no sujeito, mas no contexto que o cerca; está na concepção de deficiência como algo definitivo; no descrédito de que a mudança é possível. Sim, a mudança é possível desde que não tenha o ‘outro’ como parâmetro. Todos aprendem, mas não necessariamente as mesmas coisas. Precisamos, também, avaliar nossas práticas educativas adotadas até poucas décadas, quando currículos pouco desafiadores eram impostos a esses sujeitos e cujas marcas estão presentes nos, hoje, adultos ou idosos com deficiência intelectual”.

Um exemplo citado pela autora: um livro que foi empregado com frequência entre os pais: “[...] que me chama atenção pelo título: *Os três ‘R’ para o retardado: repetição, relaxação e rotina* [...]”. Trata-se de um “Programa para o ensino da criança retardada no lar” organizado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae de São Paulo em 1973. Muitas vezes, perguntei-me como alguém poderia aprender com a perspectiva anunciada no livro, embora fosse direcionado às famílias e não a espaços de educação formal, justamente porque a essas crianças era negado o direito de frequentar escolas”.

É simplesmente embaraçadora essa situação, afirmo enquanto analista deste artigo, causa-me espanto, inclusive, porque, em 1973, Paulo Freire já tinha

publicado, há três anos, a *Pedagogia do oprimido*, na língua inglesa, é verdade, mas que educadores progressistas deveriam conhecer. Nesse livro, Paulo afirma: “[...] quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio”.

Retorna, a educadora, à mesma questão: Qual o currículo para adultos com deficiência intelectual? Qual o papel do educador nesse contexto?, buscando, novamente, na obra de Paulo Freire, as respostas na crença de prováveis sucessos nesta sua tarefa.

Atenta às categorias da afetividade (que “não se acha excluída da cognoscibilidade”), e que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”, encontra respostas de Paulo que acreditava que todos podem aprender, caso o currículo possa romper com as estruturas rígidas da escola. “O currículo, para pessoas adultas ou idosas com deficiência intelectual requer ações interdisciplinares, que aproximem a educação da área social e da saúde, envolvendo distintos profissionais. A aproximação da instituição com a família se faz necessária e se mostra uma estratégia muito fecunda”. Acrescenta, à sua argumentação, uma afirmativa de Paulo: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Busca argumentos contra a discriminação citando Paulo Freire:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse brigar. Saber que devo respeitar a autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

“Toda prática docente está alicerçada em uma determinada concepção de homem/mulher, de educação e de sociedade, e resulta de uma história, de uma herança cultural, de crenças e valores. Como ser educador sem aprender a conviver com os diferentes e reconhecer a diferença? Sem desenvolver em mim, como nos diz Paulo Freire, ‘[...] a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?’”

Tania Mara defendia, em 2014, que seria “[...] essencial investir em pesquisas envolvendo adultos e idosos com deficiência intelectual e suas famílias, para que possam ser criadas políticas públicas para essa população. Defendo que a escola inclusiva é aquela que não romantiza a inclusão, pois sabe que a diferença é desafiadora, mas reconhece a singularidade humana e proporciona o acesso ao conhecimento e à cidadania. [...] Existe um tempo cronológico para aprender? Não podemos ser eternos aprendizes? [...] Antes de ensinar, precisamos aprender com a diferença, com os sujeitos da diferença.”

Sabidamente, a autora termina seu excelente artigo, perguntando-se, questionando-se sobre questões que necessitam estar na ordem do dia de educadores/as que sentem e sabem que ensinar não é um ato qualquer, um ato desprovido de compromissos autênticos e de solidariedade profunda, sobretudo quando se trata de educar portadores de deficiência intelectual.

“PAUSA INSPIRADORA”: INTERVENÇÃO PARA PROMOVER A AUTONOMIA DISCENTE COM BASE EM PRESSUPOSTOS FREIREANOS

Basicamente, as autoras, valendo-se da obra de Paulo Freire, ao estudarem quatro de seus livros e um verbete do Dicionário Paulo Freire e vários outros autores que lhes deram suporte, propõem a metodologia que denominaram “Pausa inspiradora”.

Assim, a referida “Pausa” teve dois propósitos primordiais: 1) pedagógico, no que concerne a romper com o estabelecido, dando espaço para que as aulas saíssem de sua rotina habitual, quebrando com o determinismo daquilo que está estabelecido no currículo do curso e ementa da disciplina; 2) comunicativo, relacionado ao fato de que estimula a participação, expressão e voz dos acadêmicos, tornando-os mais ativos no decorrer das aulas e, principalmente, autônomos.

Imaginem as autoras que essa ferramenta estimularia o interesse dos alunos pelas aulas, promoveria a autonomia discente e, até, seria possível contribuir para a humanização, a conscientização, a emancipação dos educandos, para a comunicação coletiva, proporcionando interação e reflexão dos alunos/as.

A “Pausa inspiradora” é uma ferramenta auxiliar que não deve interferir no ensino dos temas obrigatórios da disciplina que se está estudando. Ao contrário, busca-se fazer a correlação entre o que os alunos comunicam e os assuntos abordados

na disciplina. Também temas que não faziam parte do currículo, mas que careciam de debate, especialmente por contribuir com a formação dos futuros profissionais.

A “Pausa inspiradora” se utiliza de momentos de músicas, vídeos, citações de frases ou trechos de livros, imagens e poesias, bem como de questões como meio ambiente, espiritualidade e fé, relações interpessoais, sociedade atual, profissão, etc. Representa o “[...] fortalecimento dos vínculos, que possibilitou mais reciprocidade, empatia e afetividade no convívio.”

A conjugação entre “Pausa inspiradora” e o pensamento de Paulo Freire foi sistematizada através de cinco dentre os diversos “saberes” contidos na *Pedagogia da autonomia*: 1) Ensinar exige criticidade; 2) Ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural; 3) Ensinar exige apreensão da realidade; 4) Ensinar exige saber escutar; e 5) Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Quanto ao item 4, elas o incluíram sobretudo porque num Curso de Psicologia precisa se aprender, mais do que em outras profissões, a saber escutar, pois esse é o postulado maior da psicanálise.

Elas entendem a “Pausa” como uma possibilidade e uma aliada do educador e educadora progressistas, e que essas Pausas merecem ser discutidas e aprimoradas em outros cursos superiores e de outros níveis.

O trabalho, por elas realizados em salas de aula, não são novidades na escola brasileira. Eu mesma, quando professora dos Cursos de Pedagogia, nos anos 1970 e 1980, em três universidades da cidade de São Paulo, utilizei técnicas semelhantes a essas das autoras. Discutimos filmes cinematográficos vistos na própria sala de aula, temáticas políticas ou de incentivo à vivência da amorosidade e da afetividade; dramatizamos poemas e textos significativos da cultura nacional (por exemplo, Vida e Morte Severina, de João Cabral de Melo Neto, e Construção, de Chico Buarque); alunos/as que estudavam algum instrumento musical faziam suas apresentações e outros/as cantavam música popular brasileira ou óperas etc.

O que é notável e louvável na prática narrada neste artigo é que as autoras-professoras sistematizaram o que fizeram, subsidiadas pela teoria de Paulo Freire e outros, dando, assim, um salto de qualidade ao que elas e muitos professores/as, como eu, espalhados pelo Brasil, fazem em suas salas de aula. De pura prática, realizaram uma práxis emancipadora, questionadora e libertadora, dialogando dialética e, explicitamente, as técnicas da “Pausa inspiradora” com a teoria do conhecimento ético-político-antropológico-educativo de Paulo Freire.

A QUESTÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO

Com apenas um livro citado de Paulo – Pedagogia da autonomia – e muitos documentos legais, a autora busca, neles, em seu artigo, a afetividade como motivação e possibilidade do aluno/a aprender.

Paulo trabalhou muito o conceito de amorosidade, que se tornou um dos conceitos fundantes de sua teoria educacional-político-científica. Conceito, este, que abarca a afetividade e a engloba. A amorosidade é entendida, por ele, como uma necessidade por parte dos educadores no trato com os estudantes na sala de aula ou fora dela (aqui a afetividade é o ponto fundamental da amorosidade), amorosidade, por parte dos educadores, pelo ato de ensinar e amorosidade por parte dos educadores, pelo conteúdo que ensinam.

Dessa relação afetividade-amorosidade, estabelece-se a dialogicidade entre educadores e educandos que mobiliza a motivação interior em cada um deles e delas, que produz a capacidade para as aprendizagens. A autora, sem dúvida alguma, trabalhou com seriedade e criatividade o tema que tomou para si, para discutir.

O DIREITO AO ACESSO GRATUITO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL COMO GARANTIA DO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO

O trabalho, por se tratar de pessoas da área jurídica, busca, sobretudo na Constituição brasileira, em estatísticas e em documentos legais, os argumentos para defender o direito de acesso a todos ao ensino superior, como uma das formas viáveis de justiça social e da concretização da dignidade humana em cada um de nós, brasileiros e brasileiras. Cito-os:

Assim, observa-se que o ordenamento jurídico pátrio tem importante função de promover o princípio da dignidade da pessoa humana que, por conseguinte, é corroborado com a garantia do direito à educação. O ensino superior gratuito traz novas possibilidades para a contribuição com o desenvolvimento do indivíduo, promovendo a ampla utilização de suas faculdades.

Este trabalho é rigoroso e atento aos fatos concretos de nossa sociedade, baseado no **princípio republicano** da igualdade de oportunidades, do respeito ao diferente, da crença na superação dos determinismos históricos de uma sociedade de traços elitistas, discriminatórios e escravagistas, como a brasileira.

PAULO FREIRE VIVE NA LUTA DA MULHER CAMPONESA!

Mais um artigo que toma Paulo Freire como fundamento para suas próprias reflexões. Neste estudo, também Paulo é tomado como o fundamento que subsidia a luta das mulheres camponesas de Santa Catarina.

A autora se acolhe e acolhe Paulo com ternura. Fala do momento de silêncio, de respeito ao homem que aprendeu a admirar e a estudar, como um daqueles que luta e não morre jamais. “Dava a impressão de que havíamos passado muitos anos com Paulo Freire e na realidade pouco ou quase nada sabíamos desse ser humano que deixou o maior legado na história da humanidade: o legado da Educação Popular/VIDA.” Relembra a entrevista realizada poucos dias antes da morte de Paulo: “Entre suas sábias palavras, ditas quando seu corpo se apresentava em processo de enfraquecimento; porém, lúcido e infinitamente sábio.”

Sim, Paulo vivia um momento de extrema sabedoria e de lucidez, que só os sábios têm e a usam a serviço do povo.

Mostrar os seus sentimentos de admiração pelo educador e de sofrimento por um homem que pouco conhecia, emocionou-me sobremaneira. Precisamos de pesquisador-docente-militante que não se envergonhe de mostrar as suas emoções. Elas fazem parte do caminho cognitivo para o saber, o conhecer. Paulo dizia: não conheço apenas com minha cabeça, com minha razão reflexiva; conheço a partir de minhas intuições, observações, experiências, desejos, frustrações, sentimentos, sonhos e emoções, que o meu *corpo consciente* enfatiza, deixando-me com os pelos eriçados, com taquicardia e roborizado e diz a mim mesmo: reflita, Paulo, para o fato ou o evento ou o fenômeno que está lhe perturbando, esse é o sinal de que algo importante está lhe chamando como o começo de algo que tem a possibilidade de tornar-se verdade científica, filosófica ou mítica ou religiosa. Dizia, conheço, dialogando comigo mesmo, dialeticamente, através de minhas intuições e emoções que nutrem minha razão reflexiva. Conheço com meu corpo inteiro posto a serviço do saber!

Acredito que Sirley fez esse movimento no seu ato cognoscente para juntar-se à luta de libertação das mulheres camponesas de Santa Catarina pela transformação da sociedade patriarcal, machista, homofóbica e capitalista que vai ferindo-as geração após geração, tendo Paulo Freire como a fonte de sustentação e de afirmação para o ato de rebeldia necessário dessas mulheres. Afirma com ênfase: Paulo Freire está vivo na vida das mulheres agricultoras do MMA/SC.¹

Rememora que Paulo Freire fez questão de falar numa, que foi uma das suas últimas entrevistas, sobre o “significado das *marchas* populares que são históricas”. Para Freire, a *marcha* significa “a vontade amorosa de mudar o mundo”. Desejaria, ele, ver muitas marchas. A “marcha dos que não têm escola, dos que querem amar e não podem, a marcha dos que se rebelam”. “Certamente, quisera ter visto a marcha das mulheres oprimidas, exploradas, violentadas diariamente [...]”.

Introduz Marcos Reigota, fiel freireanista e amigo meu e de Paulo, lembrando-se, acredito do que disse Paulo Freire: “Marcha dos que não têm escola”, quando se refere ao público “que vem da margem” e chega às universidades para fazer seus mestrados/doutorados. E não é diferente quando camponesas querem se alfabetizar ou escolarizar. Os questionamentos são sempre: “Quem são essas pessoas que vêm das margens? Que histórias e conhecimentos trazem? Que saberes?” Introduziu Reigota, acredito, para dizer de como “os donos do saber” veem os excluídos e marginalizados, como veem as camponesas, como *Seres Menos*.

Na tentativa de enfrentar tal situação, no Planejamento do MMA/SC para 1998, entre as prioridades da formação estava: “Construir com as mulheres trabalhadoras rurais um projeto de educação de 1º e 2º grau para as trabalhadoras rurais, adaptando o currículo formal à nossa realidade”. Lutaram para criar esse curso de educação formal popular com vínculos com a Unochapecó, onde trabalha a autora como professora, mas que ninguém conseguiu que se concretizasse.

Enfim, a autora narra as dificuldades dessa comunidade de camponesas, como pessoas e como grupo, nos mais diversos âmbitos da vida social e de sua fidelidade a elas demonstrada na sua dedicação na formação política, ética e educativa das camponesas.

¹ Movimento de Mulheres Agricultoras de Santa Catarina.

PAULO FREIRE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: LA VIGENCIA DE LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN: EL CASO DE LAS LICENCIATURAS INTERCULTURALES DE UNOCHAPECÓ EN TIERRAS INDÍGENAS KAINGANG

Esse artigo nos seduz, sobretudo, por lermos autores estrangeiros, um argentino, mas ligado a uma universidade catarinense, com carga de conhecimento tão ampla e profunda sobre Paulo Freire.

Neste artigo, ele cita, nas referências, quatro livros de Paulo e mais alguns sobre ele. Lendo-o, não nos restam dúvidas de que ele é um autêntico estudioso do educador pernambucano.

Recomendo que os leitores/as deste livro não se furtem de ler este artigo de Jorge e Leonel por medo de enfrentar a dificuldade de o ler na língua espanhola. A maturidade com a qual eles explicitam sua compreensão da teoria freireana e a relação dela para subsidiar pedagógica e antropológicamente as Licenciaturas Interculturais da Unochapecó justificam o esforço, por acaso, dispendido.

Para eles, o pensamento de Paulo, para além da perspectiva crítica, apresenta construtos para a educação intercultural, reduto de sua própria práxis.

Assim, as Licenciaturas Interculturais oferecidas pela Unochapecó, onde ele trabalha e estuda, nas terras dos kaingangs, a sua população, preocupam-se, antes de tudo, em definir o lugar do protagonismo da própria cultura desses indígenas e da educação de sua gente, enquanto kaingang.

Esta Licenciatura Intercultural tem o currículo voltado às necessidades e anseios desse povo, mas preserva os conteúdos e a metodologia utilizados na formação dos cursos dos não indígenas. Fato que vem demandado enorme esforço por parte de seus professores e da própria universidade, na superação da natural adversidade de se ser um educador formado na academia da sociedade tradicional, branca e elitista, e de precisar “deixar morrer em si” as enormes diferenças culturais marcadas por essa socialização de origem europeia, desde o momento em que nascemos e “deixar renascer em si” um educador voltado para os interesses e necessidades de uma determinada sociedade indígena. De cor vermelha, sem os pruridos dos “ocidentais”, com suas preocupações práticas e científicas, que partem de princípios e de metodologias de busca das suas

verdades voltadas, quase tão somente, para a sua identidade com a natureza que os circunda, os ensina e os alimenta, que, ademais, dá-lhes o material para o trabalho, a sobrevivência e os mantém vivo, a kaingang.

Termina seu brilhante ensaio enfatizando a vitalidade do pensamento de Paulo, mesmo quase 20 anos depois de sua partida, pois ele segue inspirando novos projetos, um depois do outro, nas mais diversas áreas do saber. Conclama que outros países da América Latina adotem a filosofia intercultural e a aplicação prática e intuitiva da educação intercultural aos sujeitos de outras etnias nacionais, baseadas na teoria antropológico-político-ético-educativa de Paulo Freire.

PARA UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA LIBERTADORA: REFLEXÕES FREIREANAS

São muito poucos os artigos da área do direito tendo com base a teoria de Paulo Freire. As duas professoras deste artigo são da área de direito e leram oito livros de Paulo e mais três de coautoria. Daí minha atenção muito especial ao ler este trabalho. Ele me suscita à afetividade pelas autoras e à curiosidade epistemológica pelo artigo.

Iniciam o artigo fazendo considerações sobre os postulados, os pontos e as categorias principais da compreensão ético-político-educacional de Paulo Freire (a educação libertadora de Paulo Freire).

Em seguida, estudam o ensino de direito no Brasil tendo em vista “[...] a educação como um projeto político-social que rompe as múltiplas formas de dominação e amplia os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social [...]”. Então, apontam que o Direito no Brasil tem caráter “[...] positivista, tecnicista, eurocentrista [...] [que seja] o Direito como um mecanismo de inclusão social, [...] para a efetivação dos processos de democratização e transformação social, para uma cultura de consolidação dos direitos humanos.” Concluem que: “O desafio maior é a construção de uma nova epistemologia capaz de possibilitar mudanças no ensino do Direito e sensibilizar-se sobre a necessidade de uma educação jurídica intercultural, interdisciplinar e efetivamente comprometida com os direitos e deveres humanos e com a cidadania.” Continuam as autoras:

A proposta de uma educação jurídica libertadora perpassa pelo modo de compreender o Direito, não como o resultado de um mero sistema normativo dogmático, em que o juiz é o árbitro, o promotor de justiça é o fiscal da lei, sendo esses os representantes da ordem e o defensor público é o que cuida dos direitos dos pobres, dos desgraçados, dos desassistidos. Ora, essa compreensão do Direito e do sistema de justiça está equivocada. Pois como conceber a justiça social, a cidadania, a democracia, diante de uma realidade tão irreal, tão desigual, especialmente falando da realidade brasileira, de tamanha exclusão social?

Defendem uma educação jurídica no Brasil que precisa e deve assumir outro papel segundo os princípios que possibilitem uma prática educativa problematizadora, dialógica, humanizadora, libertadora, de acordo com Paulo Freire; que negue a “educação bancária”, que ele tanto denunciou e condenou. “O que se pretende é uma educação de forma ampla, de completude, de comando, de inclusão, aproximando o Direito da sociedade e a sociedade do Direito.”

Portanto, há, para as autoras, a necessidade de uma

[...] outra epistemologia do Direito, que depende de mudar os conceitos clássicos de Estado, soberania, justiça, direitos humanos, igualdade, liberdade, emancipação, para incluir formas de organização política e social, para a tomada de consciência de um novo Direito que nasce dos oprimidos, de uma nova proposta civilizatória comunitária e participativa, que reivindica o respeito à pluralidade e à diversidade do mundo, especialmente da América Latina.

Essas afirmações das autoras me fizeram lembrar do evento organizado em Buenos Aires, na **Escola de Serviço de Justiça, no curso de Pós-Graduação em especialização em Magistratura**, da Argentina, para que eu fizesse, na Aula Magna, uma reflexão entre o Direito e o ensino das ciências jurídicas no Brasil, e a teoria de Paulo Freire.² Não foi fácil preparar essa tarefa, pois nunca fui

² Publicada na Argentina e no Boletim do Grupo de Estudos Lyrianos, que tem o intuito de manter: “Esse diálogo é a vocação permanente de “O Direito Achado na Rua”. Para além do espaço de pesquisa acadêmica e institucional propriamente dita, que tem como referência a linha de pesquisa de mesmo nome no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), é um **espaço aberto e democrático de dinamização das interlocuções de pessoas que buscam criticamente pensar e viver o Direito, sob o signo da libertação de mulheres e homens**”

ligada às ciências jurídicas, mas decidi “comprar” o desafio. Logo no início, eu afirmei coisas não muito diferentes do dito pelas autoras: “A ciência jurídica estudada nas faculdades de direito e praticada no Brasil tem sua origem no Direito Romano. Veio, através dos anos, da evolução de nossa sociedade, mudando a orientação tanto nos estudos desta ciência quanto na prática jurídica. Das interpretações das leituras da Modernidade – que entendem o Direito restrito à submissão das NORMAS jurídicas vigentes, à letra da Lei, elaboradas pelos “doutos” da elite social e econômica, que, prioriza abandonar os homens e as mulheres de “segunda categoria” – os vulneráveis, os esfarrapados, os excluídos, os oprimidos à própria sorte e desgraça. Os entendem e condenam como **objetos** desencarnados e sem voz, nascidos para a submissão e a serventia, que, felizmente e pela luta política no Brasil vem substituindo esta perversa compreensão pela abordagem dialética do Direito. Esta, de natureza progressista que prevê a igualdade de todos e todas perante uma justiça equânime como fator que abre a possibilidade de harmonia da vida social numa relação dialógica e dialética entre contexto (a realidade), texto (a legislação) e os conflitos sociais numa sociedade de classes, como a brasileira marcada por fortes traços escravagistas, interditores, elitistas e discriminatórios”.³

Tudo isto está ganhando terreno, mesmo que ainda muito pequeno, entre nós.

Em alguma parte de meu discurso, afirmei, tomando de empréstimo as palavras de Luís Alberto Warat, argentino extremamente ligado ao Brasil: a exclusividade, as dicotomias, o fundamento metafísico, o reducionismo, **a idolatria da norma** são algumas das características que marcam a formação do discurso hegemônico em torno do direito. O fenômeno jurídico perde sua complexidade para dar lugar às condições epistemológicas unilaterais, produzidas em um momento histórico, o período da Modernidade.

Sob o manto da razão instrumental, o direito se exila das discussões e das práticas acerca do poder, não obstante pleno do fazer político no âmbito

³ Estas quatro categorias são as que venho trabalhando em meus escritos sobre a sociedade brasileira, característica de nossa sociedade colonial, mas que tem ainda “cidadãos” que a perpetuam. Ver *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista*, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos: São Paulo, INEP – Cortez, 1989; 2a. edição revista e ampliada, 1993; 2ª. reimpressão, São Paulo, Cortez, 1995; 3a. edição, São Paulo, Cortez, 2001.

da práxis humana corriqueira, para erigir-se como conceito, **neutro**, indevido, senão **contrário a qualquer pretensão emancipatória** que possa ser tomada por grupos humanos **vulneráveis** da sociedade (apud GÓES, p. 235/36)⁴.

Introduzi, com muito entusiasmo e alegria, as ideias de Roberto Lyra Filho, afirmando que ele foi “um dos maiores pensadores brasileiros da ciência jurídica, que criou uma nova compreensão do Direito, e lhe deu um nome desprezioso e de rara beleza poética, política e ética: **o Direito Achado na Rua.**”

Transcrevo as próprias palavras do jurista que viveu e trabalhou no Rio de Janeiro, mas que, em 1962, mudou-se para Brasília para dedicar-se à docência na UnB: “O Direito não é; ele se faz, nesse processo histórico de libertação – enquanto desvenda progressivamente os impedimentos da liberdade não lesiva aos demais. **Nasce na rua**, no clamor dos espoliados e oprimidos e sua filtragem nas normas costumeiras e legais tanto pode gerar produtos autênticos (isto é, atendendo ao ponto atual mais avançado de conscientização dos melhores padrões de liberdade em convivência), quanto produtos falsificados (isto é, a negação do Direito no próprio veículo de sua efetivação, que assim se torna um organismo canceroso, como as leis que ainda por aí representam a chancela da iniquidade, a pretexto da consagração do Direito)”⁵.

Esclarece Lyra Filho:

“Justiça é Justiça Social”, antes de tudo: é atualização dos princípios condutores, emergindo nas lutas sociais, para levar à criação duma sociedade em que cessem a exploração e opressão do homem pelo homem; e o Direito não é mais, nem menos, do que a expressão daqueles princípios supremos, enquanto modelo avançado de legítima organização social da liberdade. Mas até a injustiça como também o antidireito (isto é, a constituição de normas ilegítimas e sua imposição em sociedades mal organizadas) fazem parte do processo, pois nem a sociedade justa, nem a Justiça corretamente vista, nem o Direito mesmo, o legítimo, nascem dum berço metafísico ou são presente generoso dos deuses: eles brotam nas oposições, no conflito, no caminho penoso do progresso, com avanços e recuos, momentos solares e terríveis eclipses.

[...]

⁴ GÓES, Humberto. **Da Pedagogia do oprimido ao direito do oprimido**: uma noção de direitos humanos na obra de Paulo Freire.

⁵ FEITOZA, Pedro Rezende Santos. **O direito como modelo avançado de legítima organização social da liberdade**: a teoria dialética de Roberto Lyra Filho, p. 44

À injustiça, que um sistema institua e procure garantir, opõe-se o desmentido da Justiça Social conscientizada; às normas, em que aquele sistema verta os interesses de classes e grupos dominadores, opõem-se outras normas e instituições jurídicas, oriundas de classes e grupos dominados, e também vigem, e se propagam, e tentam substituir os padrões dominantes de convivência, impostos pelo controle social ilegítimo; isto é, tentam generalizar-se, rompendo os diques da opressão estrutural. As duas elaborações entrecruzam-se, atritam-se, acomodam-se momentaneamente e afinal chegam a novos momentos de ruptura, integrando e movimentando a dialética do Direito. Uma ordenação se nega para que outra a substitua no itinerário libertador.

Escreveram as duas autoras à semelhança de Lyra Filho: “Esta educação jurídica genérica tem contribuído para o isolamento entre o direito e a sociedade, sendo urgente romper com os atuais modelos de ensino jurídico, e avançar para a construção de outro paradigma, que leve em consideração as complexidades, os riscos e os paradoxos da sociedade brasileira, fundada nas reais necessidades da vida.”

Tal superação, só será possível se considerarmos os valores, o saber, as práticas, o mundo vivido pelo povo brasileiro, que vem sendo impedido de ser. Trata-se, portanto, de descolonizar o ensino jurídico, no contexto brasileiro. Descolonizar o ensino jurídico requer libertar o educando das amarras do positivismo jurídico, dos ideais impregnados pelas elites hegemônicas, do cientificismo, abrindo seu espírito para o recebimento do novo. Descolonizar é despertar no educando a criticidade, o seu espírito, para que, assim, possa questionar a estrutura de poder usurpada pelo sistema neoliberal.

Novamente citando parte de minha conferência, em Buenos Aires, por tudo que foi exposto, compreendido e denunciado pelas autoras e pela relação que estabeleci entre os dois teóricos brasileiros e as minhas próprias, que “[...] torna-se óbvio asseverar que a relação de Paulo Freire com o Direito nega veementemente a concepção tradicional do direito da Modernidade e se alia, talvez fosse mais correto dizer que ele – ao lado de outros intelectuais que enriqueceram o pensamento da esquerda no século XX – concebeu através de sua compreensão epistemológico-ético-político-antropológico-crítica de educação o Direito **forjado na rua, a Teoria Dialética Social do Direito**, embora o jurista Roberto Lyra Filho, [...] não cite Paulo Freire em nenhum dos seus mais de 40 livros. En-

tretanto, fica óbvio, com uma simples leitura dos trabalhos dele, que Lyra sorveu princípios e utilizou algumas categorias fundamentais da teoria de meu marido.”

Continuei afirmando enfaticamente: “O conjunto de obra de Paulo Freire, que tem como ponto nevrálgico a educação, é, em última instância, um **Tratado do Direito Social Dialético**, pois está *encharcado* de politicidade, eticidade/es-teticidade, amorosidade e problematicidade, **nascido da rua**, do real e concreto, em favor dos oprimidos e oprimidas, os vulneráveis, os esfarrapados do mundo.”

Minha análise, fundamentalmente política e educacional, vai incorporar esta nova vertente, dialética e dialógica do Direito, que ainda não majoritariamente está sendo aceita e abraçada por juristas importantes e posta em prática por muitos dos nossos juízes, promotores e desembargadores das diversas instâncias do Poder Judiciário brasileiro.

Em resumo, nesta análise, introduzi alguns conceitos e afirmações das teorias de Warat e Lyra Filho às feitas pelas autoras subsidiadas, em grande parte, pelas ideias de Paulo Freire, juntamente com as minhas ideias, tendo a intenção de demonstrar que são coincidentes às denúncias feitas: a falácia do Direito para todos e todas no Brasil e a necessidade de uma nova ordem na formação jurídica brasileira e sul-americana. Os juristas e advogados brasileiros, em sua maioria, sequer concebem o Direito – na distribuição dos bens materiais e culturais – como um dos direitos humanos, princípio fundamental do respeito ao ser humano. Nas diversas instâncias, nas quais percorrem os processos de crimes de diversas naturezas e diversos níveis das camadas mais ricas do país, postergar-se, muitas vezes por décadas, o resultado da decisão condenatória. Isso explicita uma deliberada vontade de fazer valer as “filigranas jurídicas que circulam por debaixo dos panos”, que privilegiam apenas os mais abastados; e que é a prova do estágio de injustiça reinante no Brasil. Expõe a existência da justiça para os ricos e a justiça para os pobres e remediados, que não podem constituir sequer um advogado, que apelam para iniciantes, defensores públicos ou organizações de ajuda aos desamparados. Essas deformações, essas *leituras de mundo*, estão tão arraigadas no seio das organizações jurídicas e na alma de cada um dos mais famosos juristas do Brasil, que a explicação desse comportamento abominável, generalizado entre eles e elas, inexoravelmente, está na educação que recebem nos cursos jurídicos do país. Estes, que continuam, quase sempre, como no Brasil Imperial e escravocrata, quando foram criados por Dom Pedro I – coroando a educação discriminatória das famílias e da escola fundamental elitista das escolas privadas.

Concluindo, a formação jurídica no Brasil acontece através de uma educação alienada, constrangedoramente elitista, “bancária”, no lugar de uma educação que problematize e busque a razão de ser das coisas e dos fenômenos, atenta à substantividade dos seres humanos, sem distinções e discriminações, tirada dos conflitos e da experiência da vida cotidiana, concreta, isto é, “achada na rua” tal qual Paulo Freire “achou” os fundamentos de sua teoria – a educação humanista voltada à justiça social, à autêntica democracia e à paz. Uma educação jurídica libertadora, à luz do pensamento de Paulo Freire e de outros e de outras que lutaram e continuam lutando pela justiça social, como forma de possibilitar uma prática jurídica (e todas as outras das diversas instâncias e âmbitos da vida social) que forneça possibilidade de construirmos a verdadeira democracia e que, assim, possa assistir também aos desvalidos e oprimidos com dignidade, respeito e amorosidade.

DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DE SUJEITOS À LUZ DE PAULO FREIRE: O MÉTODO CRIATIVO-SENSÍVEL NA PESQUISA EM SAÚDE

A partir de três livros de Paulo e do Dicionário Paulo Freire, quatro estudiosas de meu marido realizaram uma pioneira e extraordinária pesquisa com jovens da área rural em uma escola na zona de Chapecó. Portanto, outro artigo baseado na teoria freireana e na pesquisa da área da saúde.

O processo é detalhado e bem articulado com as teorias utilizadas na pesquisa, preocupada com a problematização, embora não tenham publicado as respostas dos alunos/as sobre as perguntas em questão: Quais são os riscos que as drogas podem causar? Quais são os motivos, porque vocês acham que as pessoas fazem uso da droga? O que vocês reconhecem por droga?

Enfim, o processo é priorizado pelas autoras do artigo do que a exposição dos resultados.

“Os encontros foram fotografados e gravados em áudio e, posteriormente, transcritos”. Esta metodologia, aliás, muito recomendada por Paulo: registrar a prática⁶, ir buscar a teoria que justifica esta prática e esta prática voltar para re-

⁶ Estou atualmente organizando um livro com todas as fichas de registro das práticas de Paulo Freire, “Meus registros de educador”, que deve ser publicado ainda no ano de 2017, pela Editora Paz e Terra.

ferendar a teoria. Isto é, registrar a prática, discuti-la tendo como base a teoria, para praticar melhor, na incessante dialética prática-teoria-prática.

Muito adequadamente tendo como princípio básico da pesquisa a afirmativa de Paulo de que “a educação problematizadora possibilita o desenvolvimento da consciência crítica, como parte do processo de conscientização”, elas dialogaram com os jovens utilizando, coetaneamente, o método proposto por Ivone Cabral, a Dinâmica Criativo Sensível (DCS). A DCS se desenvolve por meio de produções artísticas, analisadas de forma coletiva, tendo como fundamento a “pedagogia do método de ensino crítico-reflexivo de Freire”.

Essas dinâmicas foram vivenciadas em cinco momentos diferentes, conforme indica o DCS, ao mesmo tempo utilizando a codificação, a decodificação e a recodificação, de acordo com o que foi feito por Freire nos processos de alfabetização e conscientização, nos anos 1950 e 1960 – na experiência de Angicos e no Programa Nacional de Alfabetização (PNA) de pouca duração, infelizmente, diante do Golpe de Estado deflagrado pelas forças reacionárias civil-militar contra o governo legítimo de João Goulart – com a intenção de contribuir para a autonomia dos sujeitos críticos, os estudantes.

INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO NA REORIENTAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SAÚDE: APROXIMAÇÕES COM A OBRA DE FREIRE

Por meio da análise de nove livros de autoria de Paulo e um sobre ele, as três autoras da área de saúde e mais uma filósofa criaram um bonito texto científico, sempre pautadas na obra e pensamento de Paulo Freire, provocando a reflexão do tema central escolhido por elas: a relação entre o mundo do trabalho e a educação para a saúde.

As autoras iniciam o artigo colocando em epígrafe essa belíssima e verdadeira frase de Paulo que nos encanta e nos faz pensar, tal qual como se passou, acredito, com elas, sobre a condição humana, do tempo histórico e sua natureza: “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”

Ser *gente*, para Paulo, significa ser homem ou mulher de comportamento ético, consciente de sua posição política diante do mundo que o/a circunda. É entregar-se a construir, em solidariedade com outros/as, uma educação que possa oferecer essas condições e uma sociedade melhor. Assim, construir uma educação problematizadora, dialógica, séria, competente, ligada às necessidades, aos desejos e às aspirações daqueles e daquelas, que os forme como cidadãos autônomos e críticos, dialeticamente, sujeitos da história, da sua sociedade e não apenas objetos dela. Que resulte na transformação da realidade em que vivem.

Tomaram para o estudo um caso local concreto – compreender como os fóruns de gestão colegiada do Pró-Saúde contribuem para a integração ensino-serviço no município de Chapecó/SC, utilizando o diálogo, a negociação e o respeito às diferenças, enfatizando o “[...] desenvolvimento dos profissionais da saúde, tema que vem ganhando destaque, há alguns anos, como política pública em todas as esferas de gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil.”

Defendem o projeto Pró-Saúde⁷ que se engaja na perspectiva de um ensino problematizador, dialógico, direcionado à participação dos envolvidos enquanto sujeitos sociais, capazes de transformar a realidade em que estão inseridos – o ensino e o serviço –, bem como promovendo sua integração; e que atendem as diretrizes do SUS: “[...] organiza-se a partir de três eixos estruturantes: orientação teórica, cenários de prática e orientação pedagógica e fundamenta-se na ideia de uma maior aproximação da teoria com a prática.

Enfim, elas criaram um texto que une e integra, indissolúvelmente, ensino-serviço, afirmado “[...] à luz dos pressupostos políticos que orientam a obra textual do educador brasileiro.” Entretanto considero que elas foram além dessa pretensão; tomaram a teoria de Paulo como um todo: à luz da sua epistemologia e de seu entendimento de antropologia crítica. É um trabalho que merece o nosso respeito.

⁷ BRASIL. Portaria Interministerial MS/MEC 3.019, de 26 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) para os cursos de graduação da área da saúde. Diário Oficial da União 2007; 26 nov.

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ COMO CAMINHO DE PESQUISA PARTICIPATIVA COM INSPIRAÇÃO FREIREANA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

O artigo centra as reflexões para “responder” à seguinte pergunta: Quais os limites e as possibilidades da educação alimentar e nutricional como estratégia para a promoção da saúde no ambiente escolar segundo os educadores?

As autoras utilizaram-se da teoria do Arco de [Charles] Magueréz, da Metodologia da Problematização, idealizada para formar profissionais da saúde, a qual consta de cinco etapas que acontecem a partir da realidade social: a observação da realidade, os pontos-chave, a teorização, as hipóteses de solução e a aplicação à realidade. Elas nos revelam que essa teoria não se distancia da freireana, embora citem, nas referências, apenas três livros de Paulo Freire.

Nesse trabalho, encontramos as palavras-conceito de Paulo e a afirmação de que o caminho metodológico aplicado é de forte inspiração freireana.

Esse caminho metodológico está baseado na *pesquisa participante*, que, injustamente não é atribuída a Paulo. Foi ele, quem, pioneiramente, ainda nos anos 1950, formulou essa tática para obtenção durante as conversas com os alfabetizandos/as, nos Círculos de Cultura, das palavras-geradoras e dos temas-geradores a serem utilizados no processo de alfabetização, e pós-alfabetização. A *Pesquisa participante* traz, no seu bojo, a problematização, a dinâmica dialógica e a amorosidade do ato de ensinar-aprender. Esse artigo nos leva, com prazer, às reflexões por elas propostas.

* * *

Concluo minha análise destes artigos declarando, com viva emoção, que eles provocam, em quem os lê, um estado sensitivo e mental de tal sorte que nos enleva e nos leva à criatividade. Baseada e voltada para o já dito e escrito por eles, numa recriação, à luz de Paulo Freire, é justo lhes dizer muito obrigada, educadores, pelo trabalho em torno de meu marido, o educador do Brasil.

PAULO FREIRE VIVE! 20 ANOS DE MEMÓRIA E PRESENÇA NA PRÁTICA DOS EDUCADORES

Ivo Dickmann*

1 PRIMEIRAS PALAVRAS...

Há exatamente vinte anos, o mundo perdia um de seus mais ilustres pensadores da educação: Paulo Freire. Partia dentre nós, mas deixava seu legado de luta e esperança (GADOTTI, 2001), centralmente focado ao ato pedagógico como fator de transformação social, criador de cidadania, desvelador do mundo opressor; enfim, Freire consolidou, em sua obra e prática, a politicidade do ato educativo.

Em seu livro-síntese, a *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2003) nos mostrou um novo jeito de educar, em que educadores e educandos se colocam num movimento dialógico libertador de ambos ao problematizar os seus contextos de vida, seus espaços de vivência. Essa concepção de educação ficou mundialmente conhecida, colocando Paulo Freire como um dos maiores pensadores da educação, constituindo-se numa principal reviravolta pedagógica do Século XX (NARODOWSKI, 1999), com experiências que começaram no Nordeste brasileiro e se expandiram, devido à violência da Ditadura Civil-Militar no Brasil nas décadas

* Graduado em Filosofia (IFIBE), Mestre e Doutor em Educação (UFPR). Professor titular do PPGE da Unochapecó. Pós-doutorando em Educação na Uninove. Líder do Palavrção – Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental Freiriana. *E-mail*: educador.ivo@unochapeco.edu.br

de 1960-1970 e ao exílio de Freire, para várias partes do mundo, em especial, para a América Latina e África (FREIRE, 1978; ESCOBAR GUERRERO, 2010).

Neste breve texto, vamos abordar porque continuar lendo Freire depois de 20 anos de sua ausência entre nós e quase 50 anos depois da primeira publicação da *Pedagogia do Oprimido*. Em resumo, vamos problematizar o mestre da problematização, saber quais os pontos da realidade da educação nacional atual que necessitamos refletir com bases freirianas e construir soluções e alternativas possíveis de enfrentamento a essas questões, numa tentativa de reinventar o legado de Paulo Freire. Alerto aos leitores e leitoras: esse texto não é um artigo acadêmico, mas um discurso político-pedagógico freiriano!

2 CRISE DA DEMOCRACIA E ATAQUE A EDUCAÇÃO

O Brasil viveu, em 2016, um duro golpe à democracia. Um processo articulado entre instituições representativas públicas e a imprensa aberta (revistas e canais de televisão) deu fim às esperanças de sequência de financiamento público (FIES, PROUNI e Ciências Sem Fronteiras) e de ampliação do sistema federal de ensino (universidades e institutos federais), com cortes de orçamento dessas instituições educacionais sob o argumento de que é necessário austeridade com os recursos públicos e que o governo deposto gastava mais do que arrecadava – o que, na verdade, demonstra o desinteresse pela educação de qualidade do atual governo e dos partidos de coalizão, de centro e direita – que vêm, sistematicamente, mostrando-se conservadores e neoliberais.

O atual governo, “ilegítimo e golpista”, começou um ataque sistemático à Educação, além dos cortes de orçamento, estabeleceu ações que se colocam como verdadeiros retrocessos, sendo exemplo disso:

- A Reforma do Ensino Médio (MP-746), sem diálogo com a sociedade, que se desloca para todas as áreas da educação mudando artigos da LDB, incluindo a aberração do “notório saber” como possibilidade de prática pedagógica, o que vai contra toda a política nacional de formação de educadores, e trazendo o Ensino Médio Técnico como alternativa para juventude (ao invés de fomentar o ingresso no Ensino Superior).

- Fim do programa Brasil Alfabetizado em 28 de agosto de 2016, ato similar ao da Ditadura de 1964, quando encerrou as atividades do Plano Nacional de Alfabetização coordenado por Paulo Freire no MEC (FREIRE; GUIMARÃES, 1987).
- Portaria Normativa n. 20 do MEC, de 13 de outubro de 2016, véspera do dia do professor, que reduz o número de vagas nos cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino, impedindo que nossos jovens acessem o Ensino Superior.
- PEC 55, também conhecida como “PEC do fim do mundo”, que congela os investimentos públicos nos próximos 20 anos (terrível coincidência com o tempo que durou a Ditadura Civil-Militar no Brasil), diminuindo, consideravelmente, os recursos para investimentos futuros em educação e saúde.
- Escola Sem Partido, também conhecido como “Lei da Mordaça”, como padrão, supostamente, não ideológico, postulando uma neutralidade impossível da educação e impondo uma postura passiva de educadores e educandos em sala de aula, focada num modelo conteudista e acrítica do ato pedagógico.

3 O QUE DIRIA PAULO FREIRE

Ante a todas essas questões que dizem respeito diretamente à educação, temos certeza que Paulo Freire estaria refletindo e dialogando com os educadores do Brasil para que fosse possível reverter os retrocessos e impedir que os projetos neoconservadores se efetivassem.

Nessa direção, a seguir, exponho as possíveis respostas de Freire a cada um desses problemas, tendo como referência o que tenho aprendido nas leituras de suas obras e na verificação de sua práxis, quando estava entre nós:

- A reforma do Ensino Médio, via uma Medida Provisória, demonstra que o atual governo não está disposto a dialogar com os educadores brasileiros, o que se caracteriza como uma postura autoritária, pois não consultou os principais interessados nessa mudança: educadores e educandos. Além do mais, o foco do Ensino Médio Técnico desvirtua o interesse

dos adolescentes e jovens, pois, ao invés de motivá-los a fazer um curso superior, joga-os no mercado como se fosse esse o destino dos jovens brasileiros – especialmente os filhos e filhas da classe trabalhadora. Outra questão que é relevante nesse cenário é que se constitui um recorte de classe social muito específico, pois imagino que os jovens das classes A e B não serão motivados por seus pais a ir para o mercado depois do Ensino Médio, o que vai criar uma geração de filhos de trabalhadores encerrando a vida escolar no Ensino Médio (quando chegam até esse estágio da educação!), enquanto a geração dos filhos da classe A e B novamente será instruída ao comando, à liderança e à formação permanente.

- O fim do projeto de alfabetização de adultos está dentro da perspectiva ideológica de que não é importante aprender a ler e a escrever, já que esses adultos passaram a vida toda sem essa habilidade e não tiveram problemas em se inserir no mercado de trabalho. A questão é que não se aprende a ler para o mercado, mas para a vida, para ampliar a leitura do mundo e para escrever a própria história – faz parte de nosso processo de politização cotidiana e parte integrante da nossa cidadania. Encerrar processos de alfabetização mutila a história de vida dos adultos que, geralmente, por questões socioeconômicas desfavoráveis, não se alfabetizaram na idade certa. Um país sério se envergonharia de ter milhões de analfabetos; no caso do nosso, esse processo está sendo estimulado pelo atual governo ou, no mínimo, negligenciado. Além do mais, o analfabetismo não é uma opção de alguns brasileiros, mas um problema histórico que ainda não foi resolvido; há uma malvadeza implícita na permanência desses sujeitos como analfabetos (FREIRE, 2003; ARAÚJO; FREIRE, 1989).
- Na contramão da história da educação dos últimos 15 anos, a redução do número de vagas no Ensino Superior enfraquece as condições de superação da pobreza, de transformação das histórias de vida de muitos jovens que vêm se preparando para entrar na universidade ou instituto federal. Enquanto os governos anteriores vinham criando uma cultura de ampliação do número de anos de escolarização no nosso país, o atual governo ilegítimo ataca especificamente esse ponto fundamental que qualifica nossos cidadãos e cidadãs, para a criação de um país menos submisso e

que mostra, aos jovens, a importância de ir para o mercado com mais preparo e com condição de salário muito melhor ou mais apto a empreender e tornar-se independente. Sonhamos ainda com um tempo em que o Ensino Superior seja obrigatório e desejado por todos os jovens do nosso país, não uma seleção para alguns privilegiados.

- A PEC 55 é um engodo, uma manipulação de informações que externaliza a falta de capacidade de gestão do Estado e se aproveitou da crise para ferir de morte a educação e a saúde, além dos demais serviços públicos, mas que não deixou de ser benevolente com as grandes empresas, com o capital estrangeiro (há anúncios de privatizações na União e nas Unidades da Federação), renúncias fiscais, perdão de dívidas, reformas da previdência, terceirização do trabalho, entre outras ações que se coadunam com a PEC 55 num emaranhado malvado e desumano, que atingirá, centralmente, as classes C, D e E nos próximos 20 anos.
- O movimento político de direita, Escola Sem Partido, é uma tentativa mesquinha de frear a consciência crítica de educadores e educandos, impedindo o diálogo aberto sobre questões político-pedagógicas, econômico-sociais, histórico-culturais que tangem o processo ensinar e aprender na sala de aula. Esse projeto se embasa em artigos da Constituição Federal de 1988, deturpando-os em favor de uma estratégia golpista retrógrada, transformando o processo de construção de conhecimento crítico-dialógico entre educandos e educadores numa simples transmissão de informação por parte do educador para os alunos cativos e silenciosos, como num regime militar – típico processo de “educação bancária” denunciado por Freire (2003) na década de 1960 –; não é por acaso que, entre nós educadores, estamos chamando esse movimento de “Lei da Mordaça”. Na verdade, toda neutralidade proclamada é uma posição política escondida, como já nos ensinou Freire (2006), e esse projeto está exatamente nessa lógica. Além do mais, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua criação e recriação, a partir do contexto concreto, e esse projeto de lei contraria esses princípios gnosiológico-epistemológico-político-ético-estéticos freirianos (FREIRE, 2004).

4 O QUE NÓS EDUCADORES PODEMOS FAZER

Mas não basta constatar o problema, reinventar o discurso de Freire como se ele estivesse aqui, se não visualizarmos ações concretas para efetivarmos a nossa práxis transformadora. Nessa direção, vou expor aqui algo que venho repetindo nos lugares que tenho tido a oportunidade de discutir os problemas educacionais atuais.

Primeiro, temos que identificar qual é a nossa trincheira de luta. Eu, por exemplo, estou na pós-graduação em educação, participo de bancas de mestrado e doutorado, sou convidado – e obrigado – a publicar artigos em revistas científicas, tenho aulas na graduação; esse é o espaço que eu uso para fazer a luta contra três questões centrais já trabalhadas nesse texto, a saber: 1) o Brasil sofreu um golpe de estado jurídico-parlamentar em 2016 e precisamos lutar para restituir a democracia popular no nosso país; 2) a reforma do Ensino Médio é um retrocesso conteudista e tecnicista; 3) precisamos fazer a luta permanente contra a Lei da Mordaca que fere de morte a liberdade de produzir conhecimentos dos educadores e dos educandos.

Você que me lê agora, talvez encontre sua trincheira na escola pública, no sindicato da sua categoria, numa comunidade eclesial de base, no seu local de trabalho, o importante é estarmos sintonizados em lutarmos as mesmas lutas, pois esses projetos que vêm afrontar a educação, na lógica neoconservadora e neoliberal, precisam ser enfrentados de forma organizada, articulada, mas também propositiva, mostrando, aos que nos escutam/lêem, que outro país é possível, assumindo, assim, o nosso papel de liderança político-pedagógica (DICKMANN; DICKMANN, 2016). Não podemos descansar nessa luta, porque todo dia somos pegos de surpresa com novos ataques à educação, precisamos estar vigilantes. Como afirmou o próprio Freire (2004), a mudança é difícil, mas é possível.

5 FINALIZANDO... POR ENQUANTO...

Nesse sentido, os textos que seguem neste livro se constituem como um “caleidoscópio de leituras de mundo”, tendo como lente o olhar de Paulo Freire, como afirmou a viúva Nita Freire no prefácio.

Na sequência, você leitor, você leitora, vai encontrar textos que dialogam com Freire na questão do processo de ensino-aprendizagem, da educação integral, na educação de adultos e de pessoas com deficiência. Há textos que se referem ao acesso ao ensino superior e relativos à afetividade na educação. Textos que falam do contexto da luta das mulheres camponesas e que dialogam com as questões da interculturalidade, da influência de Freire na área da educação jurídica libertadora, na área da saúde – que tanto tem utilizado Freire para suas intervenções mais humanizadoras; e também como abordagem de pesquisa participativa.

Ademais, esperamos que Freire goste desta nossa coletânea, que ele se sinta homenageado, pois seguimos lutando as suas lutas, reinventando seu legado.

Força na luta!

REFERÊNCIAS

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos, 1534-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

DICKMANN, Ivanio; DICKMANN, Ivo. **Pedagogia da Liderança**. São Paulo: Dialogar, 2016.

ESCOBAR GUERRERO, Miguel. **Sonhos e utopias**: ler Freire a partir da prática. Brasília: Líber Livro, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (O mundo hoje; 22).

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Educação e Comunicação; 19).

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; 91).

NARODOWSKI, Mariano. **Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. (Colección Edu/ causa).

A APRENDIZAGEM EM SITUAÇÃO PEDAGÓGICA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS FREIRIANOS

José Pedro Boufleuer*
Teresinha Rita Boufleuer**

1 INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira passou por grandes e significativas transformações nas últimas décadas, abrangendo uma parcela maior da população, com aumento da oferta de cursos e instituições de ensino superior (IES) e por políticas públicas de inclusão e acessibilidade. As características dos estudantes, ainda muito jovens, que adentram as universidades, sem terem passado por um crivo selecionador e elitizador, como ocorria em tempos recentes, trazem desafios novos para os contextos de ensino-aprendizagem, ensejando o aprofundamento das formas de conceber e de operar em situações de sala de aula.

Mesmo que características próprias do tempo atual venham a impactar os processos de mediação pedagógica, como os que se organizam sob a “forma escolar” das aprendizagens, isto é, os que pressupõem a realização de tarefas do-

* Formado em Filosofia e Estudos Sociais; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor do Departamento de Humanidades e Educação da Unijuí e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Mestrado e Doutorado. jospébou@unijui.edu.br

** Formada em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Pós-Graduada em Saúde Coletiva e Magistério Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó; Mestranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Saúde da Unochapecó; Professora na Área de Ciências da Saúde da Unochapecó. terebou@unochapeco.edu.br

centes e discentes em espaços institucionalizados de ensino, como é o da universidade, é bom sempre lembrar o que propriamente funda todo e qualquer esforço de educação. Nesse sentido, importa pensar na própria razão da existência de instituições educativas, como a universidade, e das instituições de formação humana em geral. E, se conseguirmos falar de uma razão de ser da ação educativa, certamente teremos como nos referir a um possível modo de compreender e realizar o trabalho da universidade, assim como o dos educadores em geral. Decorre dessa razão de ser, por sua vez, o modo como vamos conceber uma aprendizagem em situação pedagógica.

Certamente, podemos ter motivos circunstanciais ou conjunturais para estabelecer objetivos de aprendizagem e de formação. Assim, podemos focar a formação de determinadas profissões, no caso do ensino superior, para atender determinadas demandas sociais ou do mundo do trabalho. Podemos, também, pensar a educação com base em motivações de ordem política, como tem ocorrido de forma marcante durante o período de resistência ao estado de exceção que tivemos aqui no Brasil a partir dos anos 60 do século passado. O presente texto, porém, busca tematizar as aprendizagens e a formação em sentido mais geral, isto é, a partir de motivações que transcendem os contextos históricos e conjunturais específicos. Em última instância, trata-se do esforço de pensar a educação a partir da condição humana e do que ela coloca como desafio para o acolhimento e a formação das novas gerações que vêm ao mundo, independentemente da época histórica em que isso venha a ocorrer. A recorrência a Paulo Freire neste texto, por isso, é feita em função do que esse autor pensou sobre o modo humano de ser, seu desafio de se humanizar, de conhecer e de transformar o seu entorno.

Ao nos referirmos à aprendizagem em situação pedagógica, independentemente do âmbito específico em que ela ocorre, seja numa sala de aula, num consultório médico ou na família, remontamos a uma noção que atravessa todos esses modos de interação que chamamos de “pedagógicos”. Trata-se de uma noção que remete à condição humana e à capacidade de aprendermos na interação com os outros, possibilitada pelo desenvolvimento de uma capacidade comunicativa especificamente humana, que é a linguagem. Sabemos que de comum com as demais espécies animais nós temos a transmissão genética que ocorre de uma geração para outra. De forma diferenciada, porém, nós humanos temos a transmissão sociocultural. Enquanto a transmissão genética ocorre de forma ne-

cessária, a transmissão sociocultural vai depender das formas de mediação que são estabelecidas. E o aprender na mediação de outros é sempre um aprender pedagógico, isto é, diante de outros humanos que guardam, em relação a nós, um tipo de anterioridade, no tempo e/ou na cultura.

Assim, ao emergir no mundo, cada ser humano é como que instado a se inserir na história da espécie humana através da incorporação de características que, ao longo dos tempos, levaram os seres humanos a se diferenciarem dos indivíduos das demais espécies. Isso significa que, para se constituir sujeito do tempo presente, cada qual necessita incorporar a experiência histórica da espécie através de processos de aprendizagem. Essa aprendizagem, por óbvio, ocorre com ou diante do que as gerações anteriores já aprenderam, ou seja, ela ocorre como continuidade de geração para geração, embora não sob a forma de simples repetição. Observe-se que essa possibilidade de o ser humano aprender em perspectiva de continuidade, dispensando-o de aprender tudo a partir da “estaca zero”, deve-se ao desenvolvimento de uma competência pedagógica. E é nesse sentido que podemos dizer que a espécie humana é uma espécie que se constitui pedagogicamente.

É na tematização desses sentidos mais universais da educação que entendemos possível pensar e, talvez, repensar o nosso papel de educadores. Se, eventualmente, alguns de nossos sonhos se esvaem diante das novas circunstâncias do tempo presente, como a imagem de um professor que sabe e ensina ao aluno que não sabe ainda, o reconhecimento do nosso fazer, bem como o respeito e a admiração que desejamos, possa vir de outros sentidos inerentes à docência e que nossos alunos, mais cedo ou mais tarde, venham a perceber. Sentidos esses que, esperamos, possam nos trazer a satisfação e a realização no nosso trabalho, cujo usufruto talvez implique um aprendizado fundamental, a “paciência pedagógica”.

Paulo Freire é, sem dúvida, o educador brasileiro mais estudado. Com vistas aos temas e desafios aqui indicados, recorreremos a ele com o objetivo de captar o que permanece instigante e, certamente, atual no seu pensamento para pensar sentidos do ensinar/aprender em processos de mediação pedagógica. Faremos isso a partir da hipótese de que no autor se opera uma mudança bastante profunda no que concerne ao caráter do conhecimento e das condições da aprendizagem, especialmente quando referidos a contextos de interação entre educadores e educandos. Assim, sob inspiração de Freire, e considerando as nossas

experiências como docentes no ensino superior, buscamos, aqui, caracterizar os processos de conhecer e de aprender para, de modo articulado, visualizar o que seriam as implicações pedagógicas resultantes dessas concepções, permitindo, como sugerimos acima, um novo modo de situar e, talvez, de repensar as nossas práticas no contexto, especialmente, da educação superior.

2 A ÍNTIMA ARTICULAÇÃO ENTRE A EPISTEMOLOGIA E A ANTROPOLOGIA

Quando Paulo Freire pensa as questões da educação, da cultura e dos sentidos dos processos humanos de conhecer, ele sempre parte de uma constatação muito óbvia: a espécie humana é distinta das demais espécies. Enquanto estas já nascem prontas e são determinadas instintivamente em seus modos de ser e de agir, a espécie humana é uma espécie “aberta”: cada indivíduo necessita se fazer, decidir sobre o que virá a ser (FREIRE, 1984, p. 65ss). É isso que Freire chama de “inacabamento ou a inconclusão do homem”, do que resulta a necessidade de ele ser educado e educar-se (FREIRE, 1989, p. 27). Nesse processo, em que o homem busca “se fazer”, ele cria cultura, ou seja, ele acrescenta algo ao mundo, modificando a paisagem natural e inventando modos de ser e de interagir com os outros. E essa produção do humano e do mundo humano ocorre mediante processos de aprendizagem, que são, em última instância, processos de criação: “o ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem” (p. 32).

O mundo humano, enquanto expressão própria das relações que vamos criando com a natureza, com os outros e com nós mesmos, pode ser considerado como resultado de processos de aprendizagem que se manifestam sob a forma de conhecimento. Todo conhecimento, portanto, pode ser visto como acréscimo que fazemos a nós e a nosso entorno. Assim, o que temos como cultura, como sociedade e como modos de expressão dos sujeitos individuais é o resultado dessa produção humana que chamamos conhecimento.

O conhecimento, como resultado de processos de aprendizagem, não existe no abstrato, mas só enquanto “aderido” a pessoas, enquanto significado por sujeitos cognoscentes, ou reconhecido como tal. Um ato de conhecer implica, portanto, a cumplicidade do sujeito que o realiza. Cumplicidade no sentido de necessitar “comparecer” com seus sentidos e percepções prévias a fim de incre-

mentá-los ou refazê-los. Em não tendo essa ancoragem na subjetividade, o conhecimento em nada modifica a autopercepção do sujeito e, conseqüentemente, não contribui para a modificação do seu entorno.

É bom observar, no entanto, que o conhecimento não constitui algo como uma construção solipsista, referida a si mesmo e ao modo de um mundo particular de sentidos e percepções, desconectado dos demais. Ele, o sujeito, necessita reconstruir-se de contínuo a partir da reflexão sobre a realidade e, também, a partir do que os demais manifestam como sentidos e percepções acerca dessa realidade. “A realidade concreta nunca é, apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha” (FREIRE, 1984, p. 51). É isso que Freire reflete ao tratar da questão da objetividade e da subjetividade do conhecimento. Há, em seu entender, uma relação dialética entre objetividade e subjetividade que impede a sua dicotomização. O descuramento da subjetividade leva ao objetivismo na análise da realidade ou na ação sobre ela. Já o descuramento da objetividade leva ao subjetivismo e a posições solipsistas que, por transformar a realidade em criação da consciência, negam a objetividade e, conseqüentemente, a possibilidade da ação. Tanto o objetivismo como o subjetivismo, este também chamado de psicologismo, caem num simplismo ingênuo. Enquanto o primeiro implica num mundo sem homens, o segundo implica em homens sem mundo (FREIRE, 1983, p. 38-9; 1985, p. 74-5).

Para Freire, é preciso resgatar a concepção segundo a qual homens e mundo estão em constante interação. Assim, vemos que a realidade social é uma construção dos homens e que pode, por eles, ser modificada. Esse processo em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética é o que Freire chama de inserção crítica na realidade. A exigência dessa inserção, por parte de quem se encontra, por exemplo, em situação de opressão, está em conformidade com a concepção de que este, o oprimido, deva ser sujeito de uma pedagogia que deseja ser libertadora. Nesse sentido, a “pedagogia do oprimido” é a restauração da intersubjetividade. E o diálogo constitui, no entender de Freire, a forma pedagógica capaz de desafiar os sujeitos para um compromisso transformador, uma vez que envolve reflexão e ação.

Em acordo com sua noção de educação articulada com a vida e com a transformação social, o ato de conhecer, para Paulo Freire, só poderia ser expressão de um processo de autopercepção do sujeito no mundo em que se encontra.

Na verdade, um aperceber-se como alguém que persegue sentidos de uma vida humana mais plena, como alguém que está em busca da realização de sua vocação de “Ser Mais” (FREIRE, 1983, p. 35). Assim, observamos que, em Freire, a epistemologia se conecta intimamente com a antropologia. Sua reflexão parte como que de uma constatação de que nós, humanos, encontramos-nos no mundo, com o mundo e com os outros, como seres concretamente situados e num processo de mútua construção (FREIRE, 1987). Esse mundo permite o “intencionar” de nossas consciências e, assim, o tornamos objeto de reflexão e de ação, ou seja, como âmbito de nossa práxis. Como seres de práxis, nós podemos agir com base em objetivos a que nos propomos, criando realidades novas, produzindo o inédito, transformando o nosso entorno.

Tal possibilidade de transcender o determinado, o previamente estabelecido, é, como vimos acima, o que nos diferencia das demais espécies animais. Enquanto estas são modeladas instintivamente e, por isso, apenas se adaptam ao meio, nós, humanos, deparamo-nos com a necessidade de nos fazer, objetivando o mundo, transformando-o e transformando-nos. Por sermos capazes de optar, de decidir e de valorar, temos “o sentido do projeto” (FREIRE, 1984, p. 43).

3 A HUMANIZAÇÃO COMO DESAFIO DA EDUCAÇÃO

A humanização nossa e do mundo constitui o desafio maior de nossas existências, para o que se espera orientem-se os esforços educativos. No termo “humanização”, já se evidencia o que nos diferencia dos demais seres que se mantêm e evoluem gradativamente pela sua capacidade instintiva de atender às necessidades básicas de sobrevivência. A simples transmissão de conhecimentos significaria, para a humanidade, uma estagnação no processo evolutivo e resultaria em deixar de ter a característica que a torna especificamente humana.

Na pedagogia dialógica de Freire, o educador e o educando estão diante de um mundo a ser conhecido e transformado. Realizada como práxis, essa pedagogia permite que a tomada de consciência da realidade opressora e o trabalho que visa a sua transformação se realizem como um único e mesmo processo. Dessa forma, é acrescentada, à situação de opressão, a consciência dela. E esse processo de conhecer precisa ser realizado como tarefa coletiva de homens sujeitos, já que a “[...] busca do Ser Mais [...] não pode realizar-se no isolamento, no individua-

lismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 1983, p. 86). Assim, o conhecimento tem o sentido de uma construção coletiva e histórica, em perspectiva de continuidade e de renovação. Sua constante ocorre de forma pedagógica, através de processos de aprendizagem que ocorrem na interação com os outros, nossos coetâneos e com aqueles que nos precederam no tempo e na cultura. Nesse sentido, as ideias de Paulo Freire não servem para tirar do professor o lugar de saber, mas, sim, de reforçar esse lugar de contar para as gerações que estão chegando aquilo que já foi descoberto e construído. Além disso, tais ideias servem para ampliar esse lugar para quem acredita que, a partir desse conhecimento, os novos irão muito mais rápido e, quiçá, com menos tropeços em seu processo de humanização.

Esse processo pedagógico de aprender com vistas à manutenção e renovação do conhecimento se viabiliza por meio da capacidade comunicativa, ou pelo diálogo, como propõe Paulo Freire. Mesmo não fazendo propriamente uma filosofia da linguagem, Freire aponta, em boa medida, para o papel da linguagem na produção da vida humana. Nós nos tornamos propriamente humanos pela educação. E a educação opera sob a forma de linguagem situada, constituindo-nos.

A educação consiste no esforço de estabelecer uma continuidade entre uma geração e outra, mas que nunca é uma continuidade pura e simples. A continuidade ocorre sob a forma de sentidos e crenças que as novas gerações assumem, mas que estas sempre rearticulam de modo novo, o que implica sempre reconstrução, elaboração de sentidos em perspectiva própria.

A relação de educador e educando carrega em si um afeto e algo de similar à relação de pais e filhos no que se refere a educar com vistas à inclusão no mundo dos humanos. Os pais, para incluir o filho na cultura familiar, o fazem pelas palavras, exemplos, orientações e, se necessário, repreensões, visando sempre ofertar aquilo que consideram ter de melhor em termos de valores e potencialidades, ou seja, vão contando aquilo que deu certo. Gradativamente, essa base permite que o filho se reconheça com potencial inventivo e criativo para ir além, comparando o que vai aprendendo no âmbito familiar com outras noções que podem ser divergentes e que, exatamente por isso, lhe permitem construir sínteses e novas percepções referentes ao ser no mundo. Admite-se que, para os pais, esse exercício de “deixar ir” exige assumir a incompletude e provisoriidade do seu conhecimento, ao mesmo tempo em que necessitam confiar na base ofertada.

Em situações como a de sala de aula, essa relação entre educadores e educandos não diverge muito do que dissemos acima, mas sai da esfera familiar, ampliando a quantidade de “filhos” e diminuindo o tempo de permanência com eles. Essa situação demanda lidar com a frustração e motivar-se com o permanente recomeçar, o que implica a recepção de sempre nova turma, com nova vinculação afetiva e nova pactuação de regras de funcionamento. Nessa situação, possibilita-se que os educandos acessem algo do que já foi construído sobre o conhecimento ministrado, para que possam aprender, questionar, se interessar, estudar, na expectativa de que possam todos, educadores e educandos, sair com um conhecimento avançado e com novas perguntas e desafios ao final do período letivo.⁸

Nesse processo de continuidade e de reconstrução da humanidade, o diálogo tem um papel fundamental, exatamente porque, como insiste Freire, ele não opera em termos de transmissão, como se fosse um mecanismo que permitisse passar algo de um para outro. Como modo de realização da educação, o diálogo opera sob a forma de mútua instigação, permitindo que uns se recriem diante de outros.

Rigorosamente falando, o aprender, ou a convicção de que podemos ter algo como um saber ou um conhecimento, já aparece como resultado de uma interação (comunicativa) com os outros. E é exatamente porque algo de novo acontece na comunicação humana que não apenas nos adaptamos ao entorno, mas interagimos com ele, transformando-o e acrescentando-lhe algo. O mundo humano emerge, portanto, dessa possibilidade de criação, de inovação, enfim, de atos cognoscentes que somos capazes diante da natureza, no convívio com os outros e em relação a nós mesmos.

Disso resulta que o conhecimento não pode confundir-se com algo que se passa ou que se recebe, como um bem de consumo ou de troca. Ele demanda uma “busca constante” e “implica em invenção e em reinvenção” (FREIRE, 1985, p. 27). Adquirir conhecimento significa construir percepções, elaborar outros sentidos, situar-se de modo novo diante das coisas e dos outros. Em outros termos,

⁸ As sempre novas perguntas nos remetem ao pensamento de Morin (2006) que, ao refletir sobre os saberes necessários à educação do futuro, fala sobre a imprevisibilidade da ação humana e a incerteza histórica, resultando num conhecimento sempre provisório. O autor traduz essa noção ao reconhecer que “[...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (p. 86). Instigando a que o educador não se acomode em seu campo de certezas, recomenda “[...] esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável” (p. 92).

conhecer constitui uma ação de incorporação, da qual resulta necessariamente uma nova “performance” do sujeito aprendente, o que só é possível mediante sua cumplicidade, mediante seu engajamento.

4 AS CONDIÇÕES GNOSIOLÓGICAS⁹ DE UMA SITUAÇÃO PEDAGÓGICA

Para a tematização do escopo do presente tópico, recorreremos, aqui, ao texto “Extensão ou comunicação?” (1985), em que Paulo Freire dedica um significativo número de páginas à reflexão sobre “a educação como uma situação gnosiológica”. Após criticar a unilateralidade das explicações subjetivista e objetivista acerca das relações entre o homem e o mundo, pelo fato de dicotomizarem o que só pode ser visto em sua unidade dialética, Freire propõe uma concepção de educação que se realize como situação gnosiológica. Uma situação que, ao recuperar o caráter histórico-cultural do homem e do mundo, percebendo-os como inacabados e em construção, possibilita que a educação se expresse “como prática da liberdade” e como ação transformadora.

De acordo com Freire, há a necessidade da superação daquelas posturas pedagógicas que se realizam como prescrição de uns para outros, já que elas resultam em manipulação e “coisificação” de seres humanos, além de produzirem uma visão mitificada da realidade. Da mesma forma, far-se-ia necessário superar aquelas situações “pedagógicas” que se realizam como mera transferência ou transmissão de saber, ou como simples “extensão de conhecimentos técnicos”, ou, ainda, como depósito de informações e fatos nos educandos (1985, p. 78).

Então, em que consistiria uma verdadeira situação gnosiológica? No dizer de Freire, é “[...] aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (p. 78). E isso fica mais claro quando Freire já não fala de um educador e de um educando, mas de um educador-educando e de um educando-educador, o que significa que “[...] são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os

⁹ Por “condições gnosiológicas” entendemos aquilo que condiciona o conhecimento como uma construção humana, ao que se articulam, por sua vez, determinadas exigências que se põem por parte dos sujeitos que buscam apreender um conhecimento.

mediatizam” (p. 78). Isso sugere que a verdadeira cognoscibilidade é coparticipada, porque não conhecemos de modo absolutamente isolado, já que, de alguma forma, sempre dialogamos com quem nos precedeu na cultura e com aqueles que compartilham conosco o tempo presente. Uma autêntica situação gnosiológica, portanto, requer o desejo de aprender sempre de novo, com cada novo interlocutor e com cada nova situação. Por isso, entende Freire, a ampliação do diálogo a outros sujeitos cognoscentes faz parte da estrutura fundamental do conhecimento (p. 79).

Questão fundamental de uma situação gnosiológica é o fato de que, nela, a instigação da aprendizagem ocorre numa relação em que ambos os polos se apresentam e se entendem como polos aprendentes. A dialética pedagógica configura-se aí exatamente porque educadores e educandos se dispõem a rever suas posições e percepções em função da interação estabelecida. No dizer de Freire, “[...] em qualquer ocasião em que um educando lhe faz uma pergunta, ele [o professor] re-faz, na explicação, todo o esforço cognoscitivo anteriormente realizado” (1985, p. 79). E acrescenta: “Re-fazer este esforço não significa, contudo, repeti-lo tal qual, mas fazê-lo de novo, numa situação nova, em que novos ângulos, antes não aclarados, se lhe podem apresentar claramente; ou se lhe abrem caminhos novos de acesso ao objeto” (p. 79).

No entender de Freire, quando os professores não fazem esse esforço de re-fazer o seu conhecimento na interação pedagógica, eles assumem uma forma “assistencialista” de educação, que não conduz a uma inserção crítica na realidade e ao “pensar corretamente”. Nessa forma de educar, verbalista e dissertadora de um “conhecimento” memorizado e não buscado ou trabalhado duramente, o professor imagina “depositar”, nos alunos, coisas posteriormente resgatáveis mediante a avaliação, que ele vai chamar de “educação bancária” (FREIRE, 1983).

Por outro lado, ao fazer da educação uma verdadeira situação gnosiológica, o professor se põe a revelar o que acredita ter aprendido, sabendo que cada aluno deve fazer o seu próprio percurso cognoscitivo. Na verdade, sua aula consiste em pôr à prova suas percepções e a dos seus interlocutores, para o que espera a pergunta, o questionamento, a dúvida da parte dos alunos. Por isso, fica atento para toda e qualquer forma de reação. É como se estivesse continuamente perguntando: isso faz algum sentido para vocês? Nas palavras de Freire, “[...] quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições” (1996, p. 52).

Ao reconhecer e estimular a autonomia do educando, o processo de educação permite a manifestação de sua subjetividade, de forma que o indivíduo crie suas representações a partir das próprias concepções acerca do mundo, estabelecendo relações de interlocução com aprendizagens cooperativas e solidárias. O que importa, portanto, é que o educando seja conduzido a um real interesse sobre os temas abordados, a ter ideias que fazem sentido ao relacionar-se, comparar-se ou opor-se a outros conhecimentos que ele já possui. Daí a importância da fala e da escuta, desde que haja um processo interativo em que a fala e a escuta, a escrita e a leitura, e variadas metodologias operem com vistas a uma apreensão desse universo de saberes já existente, mas que necessitam tornar-se saberes reconstruídos e apropriados por parte dos aprendentes.

Assim, a educação acontece no contexto da coletividade e na interação entre os educandos e destes com o educador, que não se confunde com a turma, mantendo um papel diferenciado na mediação do processo. Isso é possível quando o professor associa humildade a uma boa dose de coragem, reconhecendo o espaço da sala de aula como de sua responsabilidade na mediação dos processos de ensino/aprendizagem, visualizando, também, o potencial de novos conhecimentos agregados e construídos na interação. Assim, o espaço da sala de aula, entendido aqui como muito mais do que no seu aspecto físico, mas como uma relação entre pessoas com um objetivo em comum, necessita dessa atenção contínua dos agentes que nele atuam, questionando-o e reconstruindo-o à luz das condições gnosiológicas que o sustentam.

Nessa perspectiva apontada por Freire, podemos reconhecer que todo grupo de falantes, no caso, o grupo constituído pelos sujeitos da sala de aula, desempenha uma função epistêmica, isto é, uma função de produção de conhecimento. Isso quer dizer que o professor deva honestamente colocar-se como se a situação de ensino configurasse uma possibilidade de revisão do saber, como uma situação de reaprendizagem. Assim, configurando-se como situação gnosiológica, a ação educativa vai estabelecendo as relações entre uma unidade epocal e outra, permitindo que entre o passado e o presente se estabeleça um sentido de “permanência” e de “transformação” (FREIRE, 1985, p. 81). É dessa forma que a tradição cultural consegue ter esse sentido positivo de continuidade através das gerações ao ser, assim, revivificada no âmbito dos indivíduos em interação, em diálogo. É isso que faz de toda aula, de toda nova turma de alunos, uma situação sempre nova. É essa “produtividade” que deve nos animar, encher de sentido nossa atividade de educadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz dos pressupostos do pensamento de Paulo Freire, indicamos um possível modo de conceber as aprendizagens em situações pedagógicas de aprendizagem. Mesmo que se trate de pressupostos pertinentes a toda aprendizagem humana, já que essa, em última instância, sempre se faz pedagogicamente (isto é, sempre ao modo de um diálogo com outros humanos), pensamos, aqui, naquelas situações que se configuram e se institucionalizam mediante o exercício de papéis docentes e discentes. Aliás, para abarcar a razão de ser de instituições formativas como a escola e a universidade, bastaria responder à seguinte questão: — Por que, afinal, uns são considerados professores e outros considerados alunos? Com certeza, a resposta a essa questão acabaria tematizando boa parte desses pressupostos e dimensões que aqui apresentamos.

Mesmo que muitas indicações já tenham sido feitas neste texto, no sentido de questões que nos fazem pensar sobre as aprendizagens que buscamos mediar nas situações pedagógicas de uma instituição de ensino superior, é possível, ainda, pontuar ou reforçar alguns aspectos, como que ao modo de um apanhado de percepções que acreditamos possam ser explicitadas. Nesse sentido, diríamos que pensar a docência nas nossas universidades, na busca ou indicação de formas de otimização do seu trabalho no que tange às aprendizagens, articula-se com o desejo de que a experiência de termos um mundo humano se mantenha e se aprofunde. Sem a convicção de que tenha valido a pena a construção de um mundo humano, ou que seja importante que esse projeto de mundo humano tenha continuidade, não há porque educar.

Podemos entender por aprendizagem o ato de construção mediante o qual passamos a ter novas habilidades, novos modos de percepção, novas formas de nos situar em relação aos outros e às coisas. Nesse sentido, toda aprendizagem implica em autotransformação e constituição em perspectiva própria, resultando em capacidade de avaliar e de conferir sentidos. Por formação, por sua vez, podemos entender a constituição do humano em nós pela interação com os demais humanos, num processo de afirmação de nossa condição de liberdade e de capacidade criadora. O humano só se produz através de um tensionamento em relação às inclinações meramente instintivas ou simplesmente animais. Ele implica em intencionalidade prospectiva e no estabelecimento de sentidos que

transcendem o “aqui e agora” na direção do que pode ser entendido como um “dever ser” ou um “poder ser”, como muito bem tem pontuado Freire. É essa possibilidade de dimensionar o tempo, o agora e o depois, o presente e o futuro, que nos impulsiona à autodisciplina, à autodeterminação e à autonomia, bases sobre as quais se assentam os processos de formação humana.

Considerando as várias dificuldades que se apresentam no campo das aprendizagens e dos processos de formação, objetivados no âmbito de uma instituição de ensino, importa não perder de vista a qualidade que, efetivamente, seja capaz de fazer a diferença na vida do aluno que frequenta essa instituição. Aqui não estamos identificando qualidade com o “que vende”, ou com o que o aluno simplesmente goste. Isso pode ser extremamente enganoso. A qualidade da ação pedagógica não pode ser confundida com uma satisfação imediata por parte do aluno. Este, em regra, só mais tarde tem condições de fazer uma boa avaliação do trabalho docente, quando é capaz de reconhecer, por exemplo, que valeu a pena ter tido determinadas aulas, que valeu a pena o investimento e o esforço feitos.

A qualificação dos processos de formação exige, também, uma clara percepção da diferença entre informação e conhecimento. Informação é, por exemplo, o que encontramos numa biblioteca, numa banca de revistas, num telejornal ou num terminal de Internet. Tão somente oferecer ou transmitir informações não pode ser o trabalho do professor. Embora trabalhando com informações, o resultado do seu trabalho deve ser o conhecimento. E este só existe encarnado, isto é, só aparece em sujeitos que o constroem necessariamente em perspectiva própria. Essa construção ocorre através de processos de significação, que ocorrem através da percepção da pertinência dos chamados conteúdos curriculares, o que inclui também a compreensão das razões que referendam sua pretensa validade como elementos da cultura humana, dignos de serem aprendidos.

Para todos os efeitos, espera-se que os processos de formação resultem em maior democratização social, seja pela abertura de possibilidades de acesso a bens culturais, seja pela inserção qualificada em espaços do mundo do trabalho. Dado o dinamismo do atual mundo do trabalho, em que constantemente se observa o surgimento ou o desaparecimento de espaços de trabalho, e em que há a necessidade de contínua atualização em qualquer ramo profissional, a educação necessita orientar-se para um sentido de aprendizagem não só dos conhecimentos válidos e pertinentes para o contexto presente, mas também, especialmente,

dos processos que resultam na modificação das realidades, bem como na modificação dos próprios conhecimentos que são acionados para a compreensão dessas realidades e para a intervenção nelas.

Não há dialética pedagógica sem docência, ou melhor, sem antes alguém se constituir como anterioridade pedagógica. Anterioridade no sentido de ter aprendido antes a ponto de poder assumir a tarefa de mediar a inserção social e cultural de quem está chegando ao mundo ou que queira inteirar-se de um determinado campo de atuação social ou cultural. À pedagogia sempre foi atribuído um sentido de “condução”. E como alguém poderia conduzir a outros por caminhos nunca antes andados? Do educador, portanto, se espera que ele tenha aprendido antes.

Assim, o aspecto que se apresenta em primeiro plano no tocante à dialética pedagógica e que configura, por assim dizer, a própria condição da docência é a relação do educador com o saber cultural que se propõe a ministrar. Sabe-se que em épocas passadas, de menor acesso ao saber sistematizado, o professor encontrava, de certa forma, a justificativa da sua condição no fato de ser portador de dados e informações que seus alunos ignoravam. Nos tempos atuais, no entanto, essa “razão de ser” da docência vem se tornando cada vez mais problemática. Problemática inclusive sob o ponto de vista de sua sustentabilidade econômica, já que portadores ou suportes de dados e de informações estão disponíveis a preços cada vez mais acessíveis e sob as mais diversas formas.

Ao se falar de pesquisa como princípio educativo, este deve ser adotado, acima de tudo, pelo professor como forma de construção de sua aprendizagem, absolutamente indispensável para a sua habilitação como educador. Assim, pode-se dizer que o “dar aula” implica em o professor apresentar o texto de sua pesquisa, de sua aprendizagem. Um “texto” não necessariamente escrito num papel, mas que se esboça através de um conjunto de dinâmicas implementadas e enriquecidas em situação interativa de sala de aula, em que o próprio professor deve manter a disposição de sempre aprender mais.

Enfim, o que o pensamento de Paulo Freire nos sugere é essa perspectiva pedagógica em que a mediação das aprendizagens resulta em percepções mais adequadas, mais ricas e críticas da realidade do mundo e, conseqüentemente, em habilidades, competências e atitudes que, justificadamente, podem ser esperadas da parte do sujeito inserido no tempo presente. De outra parte, Freire nos leva

a crer que a mediação dos processos de construção de conhecimento constitui um grande desafio para os educadores, implicando a sua própria educação, até porque a possibilidade da mediação pedagógica requer a prévia e contínua aprendizagem destes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Sherlon Cristina de Bastiani[†]
Marciani Maciel^{**}
Juliane Colling^{***}

“A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.”

Paulo Freire

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação integral passou a ser discutida com maior frequência no contexto educacional mundial. No entanto, no Brasil, iniciativas distintas, em diferentes pontos do país, iniciaram o movimento de pensar sobre a educação de tempo integral.

A educação é um direito social, inspirado na igualdade entre as pessoas. A Constituição de 88 reconhece e assegura a obrigatoriedade do Estado em cum-

[†] Professora da Rede Municipal de Joaçaba. Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. *E-mail*: sherlondebastiani@gmail.com.

^{**} Professora da Rede Municipal de Abelardo Luz. Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. *E-mail*: marciani_maciel@hotmail.com.

^{***} Tecnóloga em Gestão da Tecnologia da Informação pela FAI – Faculdades de Itapiranga. Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. *E-mail*: julianecolling_gti@hotmail.com.

prir com esse direito para com a sociedade. De acordo com esse documento, a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Para atender o que se propõe na Constituição, é necessário que o Estado, sociedade, família e escola unam esforços no planejamento e execução de novas possibilidades formativas.

Dessa forma, considerando a complexidade e a necessidade de pensar e agir para a formação dos sujeitos, desenvolvem-se diversas iniciativas que buscam novas perspectivas formativas, dentre elas a escola de tempo integral. Este estudo tem como objetivo perceber as possíveis contribuições de Paulo Freire para a escola de tempo integral e, conseqüentemente, para a educação dita integral. Pretendemos, neste estudo, responder: i) Como se estrutura, no Brasil, a educação em tempo integral histórica e politicamente? ii) Como a escola e a educação em tempo integral vem sendo entendida teoricamente? iii) Quais são as contribuições de Paulo Freire para a escola e para a educação integral? Metodologicamente, este estudo se constitui como pesquisa bibliográfica com abordagem de análise qualitativa.

Para compor este estudo, primeiramente, faz-se um breve percurso sobre a história e as políticas que marcam a educação integral no Brasil. Em seguida, abrimos discussão sobre os termos *escola*, *tempo integral* e *educação integral* em sentido de esclarecimento. Num terceiro momento, encontramos as contribuições de Paulo Freire para a escola e para a educação integral. E, por fim, deixamos algumas considerações pertinentes ao estudo.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A educação integral no Brasil vem de longa data sendo discutida. De acordo com Paro et al. (1988, p. 189), “Já na década de vinte, essas discussões começam a se fazer presentes, ainda que não necessariamente ligadas ao regime de período integral, mas já apontando para algumas necessidades da população a serem supridas pela educação”. A década de 20 viveu um “otimismo pedagógico” que serviu como base para o ideário Escola Nova que surge na década seguinte.

Na década de 50, as propostas de educação integral se estendem aos sistemas escolares, têm base escolanovista, trazem consigo a preocupação com a formação integral e voltam-se para as camadas populares. Exemplo disso foi a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) idealizado por Anísio Teixeira. O Centro contava com “escolas-classe” e “escola-parque” e “visava atender jovens das camadas populares em regime de período integral”.

Voltando-se para a formação das camadas populares, essa proposta de educação apoia-se na concepção escolanovista segundo a qual a escola é tida como instituição em condições de contribuir para a instauração de uma ordem social democrático-liberal. Isso só é possível formando-se o cidadão, o que significa inculcar-lhe noções de direitos e deveres, bem como desenvolver nos alunos valores como autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação (PARO et al., 1988, p. 191).

Na década de 80, ganha destaque a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Rio de Janeiro. O projeto é de autoria de Darcy Ribeiro e foi implementado, em 1985, por meio do Programa Especial de Educação (PEE). Esse programa ofereceu

[...] garantia mínima de cinco horas de permanência na escola; promoção de cursos de reciclagem para os professores; produção de material didático destinado à alfabetização e à 5ª série; oferecimento de, no mínimo, uma refeição diária completa aos alunos das escolas públicas; fornecimento de material didático aos alunos necessitados; fornecimento de assistência médica odontológica aos alunos, nas próprias escolas; construção de quinhentos CIEPs até março de 1987; criação de um programa de Educação Juvenil no horário noturno, para jovens de quinze anos e mais; criação de escolas de demonstração em diferentes localidades do Estado; reformulação e regulamentação da carreira do magistério (PARO et al., 1988, p. 19).

Entre 1986 e 1993, por iniciativa do governo estadual de São Paulo, implementou-se, em algumas escolas da rede estadual e municipal, o Programa de Formação Integral da Criança¹⁰ (Profic). O programa acontecia em parceria

¹⁰ Decreto nº 25.468, de 7 de julho de 1986 e complementado pelo Decreto nº 25.753, de 28 de agosto de 1986.

com a Secretaria de Assistência Social “[...] compreendendo atividades diversificadas – desde reforço escolar até atividades esportivas e artísticas – e atendendo crianças pertencentes aos segmentos sociais de baixa renda familiar [...]” (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 83).

A partir da década de 90, com a redação da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1997) é que, politicamente, abre-se a discussão para a temática no espaço nacional.

Ressalta-se, na redação do Art. 2º da LDB/96, como finalidade educativa o “pleno desenvolvimento do educando”, qual seja o seu desenvolvimento integral. Para atender ao pleno desenvolvimento, requer-se uma educação que tenha em conta os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos do ser humano.

A prefeitura municipal de São Paulo, a partir de 2001, implantou Centros Educacionais Unificados (CEUs) voltados ao atendimento de período integral para os níveis da educação infantil e ensino fundamental. As atividades de período integral estão relacionadas com esporte, recreação e cultura.

O programa Novo Modelo de Tempo Integral, presente em 257 escolas do estado de São Paulo em 2015, oferece jornada escolar de nove horas e meia, com três refeições diárias, orientação para estudos, preparação para o mundo do trabalho e elaboração de Projetos de Vida. Os alunos têm disciplinas obrigatórias e optativas (SÃO PAULO, [s.d.]).

No âmbito federal, em 2007, o Ministério da Educação lançou o programa Mais Educação¹¹ com o objetivo de aumentar a oferta de educação nas escolas públicas por meio de atividades optativas. No ano de 2016, foi fornecida, aos municípios, adesão ao programa que, no ano de 2017, irá oferecer acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, entre outras atividades, podendo a carga horária ser estendida em cinco ou quinze horas semanais.

Dentre as iniciativas de escola de período integral vistas até aqui, percebe-se que assumem características diversas. Não há, no Brasil, um modelo único de escola de período integral. As iniciativas diferenciam-se no tempo de atendimento, nas atividades proporcionadas, na forma de financiamento, entre outros aspectos. Até mesmo o Programa Mais Educação, do governo federal, vigente

¹¹ Definido pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016.

desde 2007, vem assumindo outras formas com o passar dos anos. Contudo, há que se destacar que, dentre todas as iniciativas, o foco é a aprendizagem e o atendimento do estudante.

A educação integral foi trazida ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, na Meta 6, em que se lê “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica.” O Observatório do PNE aponta que 42% das escolas de educação básica pública possuem matrículas em tempo integral. A porcentagem de matrículas em tempo integral na rede pública é de 15,7% (dados de 2014).

Conforme o Centro de Referências em Educação Integral, o que caracteriza uma política de educação integral é a articulação intersetorial e a interlocução das agendas, políticas, receitas e orçamentos.

O Centro de Referência em Educação Integral¹² define educação integral como

[...] uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Na literatura, encontramos mais de uma terminologia para se referir a um mesmo objeto. Ora os autores tratam da Escola de Tempo Integral ora da Educação Integral e, ora, da Educação de Tempo Integral. Ressaltamos o cuidado ao referir-nos à Escola e Educação, pois embora sejam conceitos que se relacionam, o primeiro se refere a uma instituição e o segundo a uma ação. A discussão continua.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: COMPREENSÕES E CONCEITOS

Em nosso dia a dia, deparamo-nos com diferentes formas de menção das atividades de formação que envolve a dimensão integral, como “escola de tempo e/ou período integral”, “educação integral”, ou ainda “educação em tempo

¹² Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acesso em: 09 dez. 2016

integral”. Mesmo num primeiro momento parecendo se tratar da mesma coisa, ressaltamos que esses são conceitos distintos. Assim, temos a *escola* como instituição formal e espaço de/para o *período integral*, caracterizando o tempo de permanência na escola, a *educação* como ação, objeto e/ou produto da escola e/ou das pessoas e, então, pode-se desdobrar a *educação integral*.

A escola de tempo integral é a que disponibiliza atividades educativas em um período superior às tradicionais 4 horas diárias. Geralmente, essas escolas organizam o período de estudos em turno e contraturno. No primeiro, os estudantes desenvolvem os estudos acerca dos conteúdos básicos do currículo escolar – como português, matemática, ciências –, enquanto que, no contraturno, desenvolvem atividades artísticas, culturais e esportivas diversas.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelece que “Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas” (BRASIL, 2010, p. 10).

Ainda, na resolução 7/2014, destaca-se, também, que as escolas e os sistemas de ensino deverão unir esforços para, progressivamente, aumentar a carga horária diária e, conseqüentemente, a carga horária anual, objetivando a qualificação do processo de ensino-aprendizagem e o alcance do atendimento escolar em período integral (BRASIL, 2010). Dessa forma,

[...] a proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2010, p. 10).

Nesse ponto, a proposta da escola de tempo integral assume o compromisso com a formação integral dos sujeitos, o que nos remete ao conceito de educação

integral já apresentado anteriormente. De acordo com o texto referência para o debate nacional acerca da Educação Integral

O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito. Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (BRASIL, 2009, p. 14).

Nesse ponto, a proposta da escola de tempo integral assume o compromisso com a formação integral dos sujeitos, o que nos remete ao conceito de educação integral, já apresentado anteriormente.

Gonçalves (2006, p. 3) conceitua a educação integral como aquela que “[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações”. O autor destaca ainda que

[...] o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Nesse sentido, a escola de tempo integral deve tomar como propósito a educação integral, abarcando a formação humana paralelamente à formação intelectual dos sujeitos, não sendo concepções antagônicas, mas, sim, complementares, uma vez que “[...] ambas trazem em si características peculiares, mas complementares: a primeira não existe sem a segunda, mas esta, por si só, não basta. Sendo assim, não basta a escola ser de Tempo Integral sem que a mesma não se preocupe em promover uma Educação Integral” (OLIVEIRA; KISS, 2014, p. 129).

De acordo com o texto referência para o debate nacional acerca da Educação Integral,

O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito. Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (BRASIL, 2009, p. 14).

Nesse sentido, a educação integral transcende a transmissão de conteúdos organizados, abarcando diferentes aspectos da vida humana. A escola, para que possa vivenciar a educação integral, necessita dialogar com diversos setores da comunidade e acolhê-los no seu espaço. Por assim dizer, a escola se torna espaço onde o educando tem contato com o profissional da saúde, do direito, das artes, das linguagens... A escola, nesse sentido, deve se converter em um espaço que assegure a educação integral e, para tanto, ela necessita ter intencionalidade e articular diversas experiências educativas que atinja a todos e a cada um.

O texto referência para o debate nacional acerca da Educação Integral destaca que ela é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Da mesma forma, o Centro de Referências em Educação Integral afirma que “[...] a educação é por definição integral na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida. Assim, educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição”.

Considerando a concepção da educação integral como formação humana, o contexto de debates tem grandes contribuições das ideias de Paulo Freire. Portanto, a seguir, discutimos as contribuições das concepções freireanas para o debate acerca da educação integral.

4 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREIREANA PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A temática da escola de tempo integral e da educação integral vem sendo discutida de forma mais intensa nas últimas décadas. Tendo seu início como ideário de Anísio Teixeira e, mais tarde, de Darcy Ribeiro, hoje, as pesquisas e iniciativas dessa área já contam com aporte de políticas públicas que buscam expandir o alcance e as possibilidades de desenvolvimento humano a partir das atividades desenvolvidas nas escolas de tempo integral.

Certamente, Paulo Freire e sua pedagogia tenham muito a contribuir com a Escola de Tempo Integral e com a Educação Integral – para além do que podemos registrar neste artigo –, pois, em toda sua trajetória, vive e registra pressupostos para a formação integral do humano.

Destacamos, anteriormente, a predominância de alguns termos ao se tratar dessa temática. Retomamos, agora, os conceitos de *escola*, *período integral* e *educação integral* para pensá-los em Freire.

A escola possui relação histórica com o mundo do trabalho, uma vez que as atividades de ensino e aprendizagem estão, intrinsecamente, relacionadas à formação para o trabalho, com o objetivo de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados de forma sistematizada. Para Freire, o trabalho é transformação do mundo e isto resulta em cultura. De acordo com o autor, “[...] na criação de um outro mundo que, esse sim, é criado por nós: o mundo da cultura, que se alonga no mundo da História” (FREIRE; BETTO, 1986, p. 15-16). Repetindo a afirmação de Freire: o mundo da cultura é criado por nós. Com isso, devemos admitir que, como criação humana, a cultura se diferencia de acordo com o contexto em que se insere.

É necessária a compreensão de que os seres que estão na escola possuem uma cultura e essa cultura de cada um precisa dialogar com a cultura do outro, como apontam Paulo Freire e Frei Betto (1986, p. 14) “[...] indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber”.

Dessa forma, como pensar que cultura ou que conhecimento ou que conteúdo ensinar na escola? Freire contribui com uma resposta:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. [...] Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (FREIRE, 1995, p. 19).

Por fim, a escola que ultrapassa os séculos passa a acolher o rico e o pobre, a criança, o adulto e o velho. Quanto à sua função, esta continua a mesma. Essa é a instituição escola. Porém, a escola pode apresentar-se como uma instituição acolhedora ou opressora, dependendo da forma como se organiza pedagogicamente para atender aos alunos. A forma como os saberes, a cultura, a história são transmitidos é que vai caracterizar uma pedagogia humanitária, para a libertação ou uma pedagogia opressora, da exclusão. Nesse sentido, aponta Freire (2001, p. 16):

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

É nesse sentido que a escola de tempo integral pode desenvolver atividades formativas, considerando o ser humano de forma integral, construindo com ele seu percurso educativo para além das atividades tradicionais das escolas em tempo regular, que dão conta de um currículo formal de conhecimentos postos como imprescindíveis nas diretrizes nacionais.

Ocorre que, entre o seu nascimento e o seu desenvolvimento, a escola passa por percalços sócio-político-culturais que a determinam de diferentes formas em diferentes épocas e lugares. Darcy Ribeiro (1984, p. 12) analisa a escola que se construiu entre as décadas de 50 e 70 por meio de um crescimento quantitativo das matrículas como “incapaz de atender à clientela popular que a ela acorre”.

Nas palavras de Darcy: “Na verdade, nossa escola não cresceu onde devia, nem como devia. Ela cresceu, em grande parte, como uma deteriorização, quebrando padrões de educação melhores, ainda que precários, alcançados no passado.”

A escola tem abrigado e sustentado dicotomias, pedagogias da exclusão, políticas discriminatórias, financiamento insuficiente, estruturas inadequadas e/ou precárias e recursos humanos ultrapassados. Apesar de tudo, a escola sobrevive e se reinventa entre os tempos. Nela, esperamos – no mesmo sentido posto por Freire: esperar relacionado com esperança e não do verbo esperar – que se constitua em um espaço de formação integral.

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 1995, p. 24).

A escola, para Freire, não pode ser lugar de depósito de crianças nem depósito de conteúdos, o que chama de “ensino bancário”. Pelo contrário, a escola e o ensino precisam oferecer condições para a leitura da palavra e para a leitura do mundo num movimento dialético.

O período integral pode ser frequentemente associado ao atendimento das classes economicamente desfavorecidas, como visto na primeira parte deste estudo entre as iniciativas brasileiras. A escola em tempo integral deve dar conta de uma série de atividades nos campos da educação, esporte, lazer e cultura. Conforme Freire e Horton (2003, p. 125-126)

A aprendizagem escolar tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas as estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados.

O ensino proporcionado pelo que entendemos como educação integral precisa respeitar os indivíduos, como afirma Freire (1996, p. 59): “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Levada até o fim, a ideia de Freire indica o comprometimento ético dos educadores e da escola com a educação que deve ser universal, não discriminatória.

A educação, para Freire, é prática da liberdade e, com isso, “[...] é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25). Podemos, aqui, sugerir mais uma aproximação de Freire com a educação integral. A educação integral pressupõe o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, mas como conseguir isso sem, como expõe Freire, aproximar-se criticamente da realidade, da realidade de cada um, da realidade do mundo de cada um, da palavra de cada um? É com a criticidade que a educação deve aproximar-se da realidade, para apreendê-la, para entendê-la, para transformá-la. É nesse sentido que Freire (1980, p. 26) fala sobre a conscientização: “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Assumir uma posição epistemológica é ser autônomo: autônomo no seu pensar e autônomo no seu agir. Poderíamos dizer, é uma forma de ser. Zanardi (2016, p. 86-87) afirma sobre o legado de Freire

A escola e a educação, para Freire, devem proporcionar aos homens e às mulheres o “ser mais”. Freire (2005c) defende que a concepção e a prática “bancária” de educação levam ao desconhecimento dos homens e das mulheres como seres históricos, enquanto a educação problematizadora parte justamente do caráter histórico e da historicidade destes. Freire reconhece, assim, os homens e mulheres “como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada”. Assim, podemos compreender a educação como construção. Construção coletiva onde “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As iniciativas de escola em tempo integral ocorrem no Brasil desde meados do século XX. Inicialmente, era um ideal apregoado por alguns educadores e, recentemente, vem tornando-se experiências bem sucedidas e práticas consolidadas, amparadas por iniciativas da política pública brasileira.

A respeito de uma estrutura para a escola de tempo integral, no Brasil, verificam-se iniciativas diferenciadas em diferentes pontos do país. São iniciativas financiadas ora por um, ora por outro ente federado e se diversificam nas atividades e na extensão de horário para o atendimento da jornada de período integral. Politicamente, a educação integral é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) quando pressupõe o atendimento pleno do educando, pelo Programa Mais Educação (2007), quando financia (em partes) as atividades do período integral e, pelo Plano Nacional de Educação (2014), quando sustenta a universalização do ensino e a expansão da carga horária de atendimento nas escolas.

A escola em tempo integral vem sendo entendida como espaço de interlocução de saberes e vivências e local onde o educando tenha acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, à cultura, ao esporte e ao lazer. A educação integral compreende um processo educativo que atenda, objetivamente, a subjetividade humana, que atenda o educando em todas as dimensões de seu desenvolvimento.

Outro entendimento produzido por meio das leituras realizadas é o de que, na escola de tempo integral, ocorre a educação integral; porém não como regra. Podemos ter uma escola de tempo integral que não promova a educação integral em seu sentido literal.

Darcy Ribeiro, ao longo de sua produção, vai discutir a existência da escola para o rico e para o pobre. Trata de que são necessárias escolas diferentes para tratar os “diferentes” e, dessa forma, atingir um patamar de igualdade, em que a escola pode suprir as desvantagens socioculturais entre pobres e ricos, fornecendo as condições de estudo que os ricos têm. Nesse sentido, contribui Paro et al. (1988, p. 192) questionando

[...] em que medida a escola pública de tempo integral, como forma alternativa de encarar os problemas do ensino, se coloca como instrumento de universalização da educação elementar para as amplas camadas da população, e em que medida ela se coloca também ou alternativamente como um fortalecimento da universalização do ensino no sentido de um acréscimo em termos de quantidade e qualidade da escolaridade já conseguida.

Dessa forma, cabe-nos a reflexão acerca da escola de tempo integral como ponte para o alcance da educação integral, uma vez que os pressupostos de Paulo Freire destacam a necessidade de uma educação que envolva o estudante e o incentive a ser um sujeito ativo na construção de seu conhecimento, de sua sociedade e da história de ambos.

Talvez a principal contribuição de Freire para a educação integral seja dar a ela o sentido e a prática de ser libertadora e, sendo o educando liberto, livre e autônomo, consciente e crítico, possa transformar o mundo que o rodeia. Completa Freire (1983, p. 40): “[...] inserção crítica e ação já são a mesma coisa”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília: Mec, Secad, 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Conceito**: o que é educação integral?. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. ed. 3. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. ed. 13. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. ed. 5. São Paulo: Cortez, 1996.

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

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. ed. 4. São Paulo: Editora Ática. 1986.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. ed. 4. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. **Criança na escola?** Programa de Formação Integral da Criança Educação & Sociedade, ano XX, nº 67, agosto/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. n. 2. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação integral**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; KISS, Rita de Cássia Santana. Educação Integral, Escola de Tempo Integral e Currículo Integrado: uma análise a partir de uma escola pública. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 21, ano 12, n. 1, p. 119-136, jan./jun. 2014.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral: desafios para o ensino público**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

SÃO PAULO. **Educação Integral**: Um dos focos da Educação paulista, ensino integral está presente em mais de 500 unidades escolares. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107, jan./mar. 2016.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski*

1 INTRODUÇÃO

[...] jamais pude entender a educação como uma experiência fria, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1999, p. 164-165).

O desafio proposto, neste texto, é realizar uma tecitura entre princípios pedagógicos de Paulo Freire e a Educação Especial, mais especificamente a educação de adultos e idosos com deficiência intelectual. Posso dizer que esse empreendimento é desafiante e motivador, se considerarmos que Paulo Freire aborda, em seus escritos, a temática dos excluídos e que a Educação Especial também faz desse tema um dos focos de seus debates. A intencionalidade, deste texto, é tensionar qual é o projeto educacional para adultos ou idosos com deficiência intelectual.

Ao longo da história, vivenciamos distintas formas de olhar e conceber as pessoas com deficiência. O extermínio e o abandono dessa população predominaram

* Doutora em Educação (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM); Pesquisadora e professora no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Líder do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. *E-mail*: taniazp@unochapeco.edu.br

na antiguidade. Na Idade Média, tais pessoas foram tratadas pela perspectiva mitológica, consideradas ora prêmio divino, ora castigo do demônio. Na modernidade, com o avanço da ciência, esse público passou a ser analisado pelas lentes da medicina, da saúde, e tratado com base em expectativas de cura. Na contemporaneidade, os debates acerca da necessidade de reconhecimento da diferença ganham espaço.

O envelhecimento das pessoas com deficiência intelectual é um fenômeno recente. Contudo, o fato de estarem vivendo mais não significa que estejam vivendo melhor, pois, ao envelhecer, são duplamente discriminadas: como pessoas com deficiência e como pessoas idosas. Pletsch (2006) aponta que esses sujeitos continuam sendo infantilizados, como se fossem incapazes de aprender e agir com autonomia, ou pelo menos, com a independência possível.

A escola inclusiva, que acolhe as crianças e adolescentes com deficiência, é um debate consolidado em nosso país. Quando escrevo a palavra “consolidado”, quero dizer que o direito de estar na escola comum pouco é questionado na contemporaneidade. Contudo, com isso não quero dizer que vivemos tempos de “calmaria”. As reações que presenciei fortemente duas décadas atrás, materializadas em expressões como: “[...] não estamos preparados para a inclusão, como farei com trinta estudantes e mais um?, ou “[...] ele não aprende nada”, deram lugar a manifestações mais amenas ou, mesmo, a silenciamentos.

Discutir a educação de adultos e idosos com deficiência intelectual representa, para mim, uma das questões mais emergentes no campo da educação especial na contemporaneidade. Até poucas décadas, os pais ouviam, com naturalização, uma predição médica no sentido de que os seus filhos com deficiência viveriam até 10 anos, 18 anos, 21 anos. As famílias viviam esse tempo capturadas pelo medo da perda de alguém concebido como frágil e dependente, o que explica, em partes, culturas de infantilização e superproteção. “Quem cuidará dele depois que eu não estiver mais aqui?” É uma pergunta que inquieta, que persegue muitos pais.

O nascimento de uma criança sem deficiência é acompanhado de alegria e de boas expectativas. Os pais, os avós, irmãos, e mesmo parentes mais distantes, costumam identificar suas características em um bebê. Expressões como: os olhos parecem com a mamãe; a boca parece com o papai; o nariz é igualzinho ao do vovô, são comuns no momento de conhecer a criança. Quando nasce uma criança visivelmente distinta dos padrões de normalidade e beleza determinados

socialmente, a exemplo de síndromes com alterações faciais, ninguém se enxerga nessa criança. Monteiro ampara-se no que Vygotsky escreve em *Obras completas: fundamentos da defectologia*, para afirmar que:

[...] desde os primeiros anos de vida a criança que apresenta uma deficiência ocupa uma certa posição social especial, e as suas relações com o mundo começam a transcorrer de maneira diferente das que envolvem as crianças normais. Junto com as características biológicas (núcleo primário da deficiência), começa a construir-se um núcleo secundário, formado pelas relações sociais. As interações que constituem o núcleo secundário são responsáveis pelo desenvolvimento das funções especificamente humanas e surgem das transformações das funções elementares (biológicas). Isso é possível porque a criança interage com um mundo mediado por signos e vai transformando as relações interpsicológicas em intrapsicológicas. Portanto, a consciência e as funções superiores se originam na relação com os objetos e com as pessoas nas condições objetivas com a vida (MONTEIRO, 1998, p. 74).

Quando nasce uma criança considerada “normal”, frequentemente, os primeiros dias são de alegria e comemorações. Contudo, quando o bebê difere do projeto dos pais, indagações acerca de seu futuro, que poderiam ser diluídas ao longo dos anos, são feitas pelos pais e familiares de uma só vez: Vai sobreviver? Vai falar? Vai caminhar? Vai aprender a ler e a escrever? Terá uma profissão? Será independente? Terá um relacionamento afetivo? Terá filhos? E quando nós morreremos, quem cuidará dele?

Em contextos de famílias amplas, comuns até algumas décadas, costumeiramente, um irmão era preparado desde a infância para essa missão, caso o filho sobrevivesse ao prognóstico clínico relativo ao tempo de vida. Não raro, a previsão de morte precoce se cumpria, quando as pessoas com deficiência viviam em casa, escondidas, às vezes, parte do tempo em espaços isolados, sem a interação social necessária. Quadros psíquicos como tristeza, depressão e desencanto por uma vida que não valia ser vivida não eram associados a essas pessoas como causas sociais, como agravantes da deficiência, e a morte precoce era naturalizada. Algumas décadas atrás, era comum pessoas com deficiência permanecerem nas famílias sem participar de escolas, devido ao descrédito quanto ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Com o passar dos anos, a crença na educabilidade de todo e qualquer sujeito; a expansão de espaços de educação especial; uma nova “verdade” acerca das possibilidades das pessoas com deficiência; as contribuições teóricas acerca de desenvolvimento e aprendizagem, a exemplo das vygotskyanas, que são marcas da Proposta Curricular de Santa Catarina (versão 1998), tornaram-se fatores que têm contribuído para uma nova cultura, um novo cenário na educação especial.

A força dos novos olhares acerca das pessoas com deficiência intelectual, às vezes, já na condição de jovens ou adultas, contribui para que elas saiam dos muros, muito timidamente a princípio, e sejam “acolhidas” nas, então, escolas especiais mantidas pelas Apaes. Essas instituições são valorizadas pela sociedade na região Oeste de Santa Catarina, onde este texto é escrito, e reconhecidas também no estado e nas mais distintas regiões do Brasil.

Nos últimos sessenta anos, aproximadamente, vivenciamos diversos paradigmas no campo da educação especial: da exclusão, da institucionalização, da normalização, da integração e, nas últimas três décadas, da inclusão.

Os anos de 2004 a 2006 representam um marco no movimento de inserção do público em debate nas escolas regulares. Em Santa Catarina, a Resolução 112/CEE/2006 e a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina são representativas desse movimento.

Em 2004, a Procuradoria Federal de Defesa dos Direitos do Cidadão publicou o documento: *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* e, na apresentação do texto, anuncia que ele simboliza (eliminei a repetição) um referencial para “[...] a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos” (BRASIL, 2004a, p. 03). Com o propósito de consolidar a política de educação inclusiva, houve a implantação, em 2005, pelo MEC/Seesp, do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* (BRASIL, 2005b).

Pela influência desses e de outros movimentos mundiais e nacionais em torno da educação inclusiva, Santa Catarina, no ano de 2006, aprovou a Resolução 112/CEE/2006, fixando as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual que orientam o ingresso das crianças com necessidades especiais na escola regular (SANTA CATARINA, 2006). Nesse período, as crianças passam a ser inseridas nas escolas regulares e as instituições mantidas pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apaes iniciam uma certa “crise de identidade”.

As Apaes educadoras assumem uma perspectiva de Centros de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial – Caesp, constituindo-se como um espaço predominantemente clínico, o que havia sido tensionado e tentado desconstruir alguns anos antes, quando buscava-se um perfil de instituição mais escolarizadora. Os alunos ou estudantes de outrora, em algumas instituições, são chamados hoje de “usuários”. Outras, resistem em adotar esse termo, substituindo-o por *alunos* ou simplesmente *pessoas*.

Podemos perceber que uma parcela de adultos com significativa deficiência intelectual, em razão da faixa etária, na segunda década de 2000 a 2010, não vivenciou esse movimento da inclusão na escola regular (embora possa haver exceções) e, de certa forma, ficou à margem dos holofotes da educação especial. Esse público não é a centralidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA; também não é a centralidade da Educação Especial que, na contemporaneidade, faz-se na perspectiva da educação inclusiva. Esse público não cursou ensino médio, muito menos foi para as universidades. Trata-se de um público da Educação Especial.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Segundo a referida Política, o público da Educação Especial são estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento evidencia a necessária prudência em relação à classificação, à categorização de pessoas com deficiência, considerando-se que as pessoas se modificam continuamente. “Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 09). A partir dessa reflexão conceitual, no que se refere ao público da educação especial, considera-se:

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 09).

Dada a complexidade revelada na própria definição da deficiência, caracteriza-se a dificuldade de diagnóstico da deficiência intelectual. Segundo o Decreto 5.296 (BRASIL, 2004a), a deficiência mental (atualmente denominada predominantemente de deficiência intelectual) é compreendida como

[...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho.

No contexto escolar, marcado pela padronização e categorização dos sujeitos, o estudante com deficiência intelectual tem sua deficiência aumentada, pois possui “[...] uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola.” (BRASIL, 2005a, p. 12).

Parte do público que desejo destacar neste texto, os adultos com deficiência intelectual, pouco ou mesmo nunca frequentaram a escola regular na

faixa etária adequada. Alguns cursaram a educação básica e desejam continuar participando de grupos de convivência, como os que são proporcionados pelas Apaes. Outros, eventualmente, estão ingressando nas universidades, mesmo que suas habilidades cognitivas sejam extremamente limitadas em relação ao perfil de egresso previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos distintos cursos de graduação. O ingresso à educação superior, na maioria dos casos, acontece pelo processo de análise do histórico escolar da educação básica, no qual estão registradas notas mínimas para aprovação e que revelam, também, dúvidas da educação básica quanto ao processo de avaliação de estudantes com deficiência intelectual. Tenho me questionado, ainda de uma maneira muito sincrética, qual será o currículo capaz de reconhecer os adultos com deficiência intelectual que desejam continuar sua trajetória educacional, mesmo que não estejam na faixa etária que define a obrigatoriedade de escolarização.

2 ENSINAR EXIGE A CONVICÇÃO DE QUE A MUDANÇA É POSSÍVEL. ENSINAR EXIGE QUERER BEM AOS EDUCANDOS

No sumário do livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*, Paulo Freire nos diz, dentre outras frases, que ensinar exige: respeito aos saberes do educando; estética e ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; saber escutar; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos.

Por duas décadas, atuei em uma instituição de Educação Especial, interagindo com famílias e com crianças que apresentavam atraso no desenvolvimento desde os seus primeiros dias de vida. Trabalhei, também, com crianças, adolescentes ou adultos com deficiência intelectual, muitas vezes associada a outras deficiências. Nessa trajetória, ouvi depoimentos ou questionamentos acerca do objetivo da educação que fazíamos, cujo currículo, ou parte dele, era distinto

das escolas regulares. Ouvia que o objetivo de nosso fazer pedagógico era tornar nossos estudantes “úteis para a sociedade”. Isso sempre me inquietou, me incomodou. Quero que eles sejam felizes, não simplesmente úteis para alguém. Quero que eles se sintam empoderados, reconhecidos na sua especificidade, na sua singularidade e não classificados e categorizados pela escola. Acredito que educação não é sinônimo de preparação para o mercado de trabalho. Essa observação me fez recordar um texto de Rubem Alves, denominado *A inutilidade da Infância*, que nos chama à reflexão acerca do significado da existência humana, dizendo que:

[...] se a coisa importante é a utilidade social, temos que começar reconhecendo que a criança é inútil, um trambolho. Como se fosse uma pequena muda de repolho, bem pequena que não serve nem para salada e nem para ser recheada mas que, se propriamente cuidada, acabará por se transformar num gordo e succulento repolho e, quem sabe, um saboroso chucrute? Então olharíamos para a criança não como quem olha para uma vida que é um fim em si mesma, que tem direito ao hoje pelo hoje... Ora, a muda do repolho não é um fim. É um meio. O agricultor ama, nas mudinhas de repolho, os caminhões de cabeças gordas que ali se encontram escondidas e prometidas. Ou, mais precisamente, os lucros que delas se obterão... utilidade social (ALVES, 2000, p. 52).

Assim, precisamos refletir acerca do currículo para pessoas com deficiência intelectual com 20, ou 30, ou 40, ou 50, ou 60 anos, ou mais, que desejam continuar estudando, reunindo-se e aprendendo; um público que nunca frequentou a escola regular, que não se apropriou da leitura, escrita, da realização de cálculos, habilidades básicas na educação formal. Buscam a preparação para o trabalho? Não necessariamente. Pelo menos não necessariamente para o mercado de trabalho. Referindo-se ao mercado de trabalho, Paro (1998, p. 11-12) escreve que:

[...] preparação para o trabalho tem significado sempre preparação para o mercado, com prejuízo de funções mais elevadas da escola. Isso precisa ser combatido de forma veemente, pois trata de arrebatar a escola (seus fins e propósitos) das mãos do capital, ou pelo menos fazer o máximo nesse sentido. [...] É preciso que se coloque no centro das discussões

(e das práticas) a função educativa global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade (PARO, 1998, p. 11-12).

Em uma sociedade capitalista, movida pela competição, pela lógica do mérito individual, qual a contribuição social de uma pessoa adulta com deficiência acentuada, que poderá não falar, não caminhar, não possuir independência para alimentar-se, higienizar-se, cuidar de si, nem gerar lucros econômicos? Estou convicta de que sua contribuição está na reflexão que esses sujeitos nos provocam acerca da importância do cuidado que a fragilidade e a dependência humana inspiram, e no amor infinito que podem despertar. Está, também, na descoberta de que a deficiência não está apenas no sujeito, mas no contexto que o cerca; está na concepção de deficiência como algo definitivo; no descrédito de que a mudança é possível. Sim, a mudança é possível desde que não tenha o “outro” como parâmetro. Todos aprendem, mas não necessariamente as mesmas coisas. Precisamos, também, avaliar nossas práticas educativas adotadas até poucas décadas, quando currículos pouco desafiadores eram impostos a esses sujeitos e cujas marcas estão presentes nos hoje adultos ou idosos com deficiência intelectual.

Para contextualizar posicionamentos educacionais voltados às pessoas com deficiência intelectual quando alguns dos adultos de hoje eram crianças, destaco um livro que me chama atenção pelo título: *Os três ‘R’ para o retardado: repetição, relaxação e rotina* (CHAMBERLAIN; MOSS, 1973). Trata-se de um “Programa para o ensino da criança retardada no lar” organizado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae de São Paulo, em 1973. Muitas vezes, perguntei-me como alguém poderia aprender com a perspectiva anunciada no livro, embora fosse direcionado às famílias e não a espaços de educação formal, justamente porque, a essas crianças, era negado o direito de frequentar escolas. Porém, “metodologias” de ensino pautadas nos três “R” não raramente

foram adotadas em práticas da educação especial, nas quais os educandos tinham seu tempo preenchido com atividades repetitivas e pouco desafiadoras. Isso quer dizer que não se incorporava o que nos diz Paulo Freire, de que todo educador deve acreditar que a mudança é possível. Para o autor, patrono da educação brasileira, título instituído pela Lei 12.612, 13 de abril de 2012, “[...] quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio” (FREIRE, 2003, p. 70).

Qual o currículo para adultos com deficiência intelectual que se reúnem em instituições especializadas na ânsia do convívio, da aprendizagem, da vida em grupo? Qual o papel do educador nesse contexto?

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 2003, p. 68).

Para Paulo Freire, a educação, como prática da liberdade, não é uma prática da dominação, pois “[...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2003, p. 70).

Para educar, é preciso querer bem aos educandos. Querer bem significa que “[...] a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 1999, p. 158). O autor prossegue dizendo que “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1999, p. 158).

Todo sujeito pode aprender, mesmo aquele que nos desafia a pensar em um novo currículo, a romper com as estruturas rígidas da escola. O currículo, para pessoas adultas ou idosas com deficiência intelectual, requer ações interdisciplinares, que aproximem a educação da área social e da saúde, envolvendo distintos profissionais. A aproximação da instituição com a família se faz necessária e se mostra uma estratégia muito fecunda.

A ausência ou precariedade de políticas públicas específicas para esse público acentua um cenário de dificuldades. É preciso a convicção de que ações nessa direção são necessárias para cuidar da vida, nas diferentes formas que se manifesta, sem discriminações. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1999, p. 66). Segundo o autor,

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse brigar. Saber que devo respeitar a autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1999, p. 67).

Toda prática docente está alicerçada em uma determinada concepção de homem/mulher, de educação e de sociedade, e resulta de uma história, de uma herança cultural, de crenças e valores. Como ser educador sem aprender a conviver com os diferentes e reconhecer a diferença? Sem desenvolver em mim, como nos diz Paulo Freire (1999, p. 75), “[...] a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”. Amparo-me em Paulo Freire para afirmar que

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar, também, [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado (FREIRE, 1999, p. 71).

O autor nos fala de uma relação entre “[...] a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 1999, p. 80).

As pessoas com deficiência já foram narradas na perspectiva do mito, da monstruosidade, da genética, da endocrinologia, da filantropia, da economia, da legislação, da normalização, da incapacidade, da invisibilidade. Mas, os

invisíveis sempre estiveram lá, nos diz Lobo (2008). Hoje, o foco é o da inclusão. Contudo, inclusão não é sinônimo de frequência à escola regular. É necessário

[...] “escutar” as pessoas com deficiência intelectual, frequentemente silenciadas ou representadas por aqueles que se consideram “normais”, (familiares, professores, associações) e possibilitar que sejam ativos nas suas trajetórias históricas. Tenho a convicção de que é possível fazer da Educação Especial um espaço interativo, de autonomia, respeitadas as possíveis limitações, contrapondo-se a visões reducionistas (PIECZKOWSKI, 2014, p. 203).

O que proporcionar aos adultos e idosos com deficiência intelectual que, na sua ampla maioria, não tiveram a oportunidade de frequentar escolas comuns na infância; que não acessaram o mercado de trabalho; que necessitam orientações básicas em relação aos cuidados com saúde, segurança, higiene, alimentação? Escrevi este texto motivada por um público que frequenta as Apaes e onde as famílias encontram amparo para acompanhar o envelhecimento de seus filhos, sujeitos diferentes, sujeitos que nos desafiam a enxergar a vida como ela é.

Considero essencial investir em pesquisas envolvendo adultos e idosos com deficiência intelectual e suas famílias, para que possam ser criadas políticas públicas para essa população. Defendo que a escola inclusiva é aquela que não romantiza a inclusão, pois sabe que a diferença é desafiadora, mas reconhece a singularidade humana e proporciona o acesso ao conhecimento e à cidadania (PIECZKOWSKI, 2014, p. 214). O mesmo digo de uma sociedade que necessita valorizar aprendizagens/conhecimentos diferenciados em relação aos programas escolares tradicionais. Existe um tempo cronológico para aprender? Não podemos ser eternos aprendizes? Para educar é preciso querer bem aos educandos e acreditar que a mudança é possível, que todos aprendem, mesmo que as aprendizagens sejam sutis e muito distintas daquelas previstas em um currículo padronizado. Antes de ensinar, precisamos aprender com a diferença, com os sujeitos da diferença.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BRASIL. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica; n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 dez. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 13 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência mental**. Brasília, MEC/SEEP, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Jan. 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2016.

BRASIL. Ministério Público Federal; Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: 06 dez. 2016.

CHAMBERLAIN, H. Naomi; MOSS, Dorothei, H. **Os três “R” para o retardado: (repetição, relaxamento e rotina)**. Um programa para o ensino da criança retardada no lar. APAE – Associação de pais e amigos dos excepcionais. São Paulo, Editora Nacional, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Vygotsky**: um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 73-84.

PARO, Vitor. **Parem de preparar para o trabalho**: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. 1998. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor_Paro_Parem_de_preparar_para_o_trabalho.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual: influências de Vygotsky. In: PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. **Educação, Inclusão e Acessibilidade**: Diferentes Contextos. Chapecó: Argos, 2014. p. 189-216.

PLETSCH, Márcia Denise. O envelhecimento das pessoas com deficiência mental: um novo desafio. In: 10º Congresso Estadual das APAES de Minas Gerais e 3º Fórum de Autodefensores – Acessibilidade e inclusão: convivência universal. **Anais...** São Lourenço/MG, 2006.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Santa Catarina. **Resolução n. 112**, de 12 dezembro de 2006. Fixa as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, dez. 2006.

_____. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: Cogen, 1998.

“PAUSA INSPIRADORA”: INTERVENÇÃO PARA PROMOVER A AUTONOMIA DISCENTE COM BASE EM PRESSUPOSTOS FREIREANOS

Silvana Maia Borges^{*}
Juliana Maia Borges^{**}

1 INTRODUÇÃO

No cenário atual, onde presenciamos os reflexos da globalização e das leis do mercado capitalista, o consumismo, a competitividade e o individualismo parecem ter atingido e apressado o ritmo de vida das pessoas, fazendo emergir a perda de sensibilidade e humanização. Tais aspectos também se presentificam no ambiente escolar e acadêmico, onde vivenciamos currículos que acabam “formatando” o conhecimento e os próprios alunos. Nesse contexto, a cultura e o pensamento crítico têm espaço restrito e são pouco estimulados, abrindo espaço para que a técnica se sobreponha a compreensões e interações mais profundas. Logo, temos nos deparado com o “ensino bancário” referido por Paulo Freire.

Freire (1987) confronta a educação com a dinâmica institucionalizada ou educação bancária, que aliena e desumaniza, caracterizada, por ele, como pres-

^{*} Graduada em Psicologia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, bolsista Capes. *E-mail:* silvanamborges@gmail.com.

^{**} Graduada em Terapia Ocupacional, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Inclusão – Mestrado em Reabilitação e Inclusão, do Centro Universitário Metodista – IPA. *E-mail:* jumaiaborges@yahoo.com.br.

sora. Assim, esse autor propõe que a educação se apresente como ação política, histórica e civilizatória, sendo, por isso, muito mais do que o simples processo de reproduzir o estabelecido pelo contexto vigente. A educação deve, na concepção de Freire (1987), mostrar-se como agente potencial de intervenção no contexto dominante e opressor que desumaniza. A educação precisa ter a proposta de ser agente de libertação e autonomia, consolidando-se no fomentar processos de reavivar a humanidade apagada pelo sistema econômico e produtivo, que mantém nossa sociedade dividida. Nessa perspectiva, educação e processos políticos estão essencialmente interligados. A educação é uma via capaz de fornecer, aos seres humanos, novos ideais e emancipação.

Diante do exposto, percebemos a relevância de momentos de reflexão e pausa, especialmente dentro da sala de aula. Essa parada deve servir de inspiração e quem sabe, de conscientização, humanização e transformação. No âmbito acadêmico, necessitamos do momento da interrupção, da “vírgula”, da “respiração” e da criação, que marcam, dentre outros aspectos, a ruptura com aquilo que está instituído. E isso não ocorre apenas no sentido físico (no espaço/tempo de intervalo das aulas), mas, especialmente, no sentido afetivo e, sobremaneira, no que diz respeito ao tempo de romper com os ditames, burocracias, entre tantos outros aspectos implicados no ambiente formal de ensino e tudo que o perpassa.

Corroborando com essa visão, no primeiro semestre do ano de 2016, ao ministrar uma disciplina no curso de Psicologia em uma universidade localizada no Oeste catarinense, houve a condução do que fora denominado “Pausa Inspiradora”. Essa intervenção, fundamentada em Freire (o que justifica a utilização do que designamos “pressupostos freireanos”), previa a possibilidade de que cada aluno(a) pudesse se expressar perante a turma no decorrer das aulas, compartilhando aquilo que lhe motiva e/ou suas reflexões. Assim, a referida “Pausa” teve dois propósitos primordiais: 1) pedagógico, no que concerne a romper com o estabelecido, dando espaço para que as aulas saíssem de sua rotina habitual, quebrando com o determinismo daquilo que está estabelecido no currículo do curso e ementa da disciplina; 2) comunicativo, relacionado ao fato de que estimula a participação, expressão e voz dos acadêmicos, tornando-os mais ativos no decorrer das aulas e, principalmente, autônomos.

A partir do exposto, o presente texto é um relato de experiência que tem como objetivo socializar a intervenção designada “Pausa Inspiradora”, trazendo, à luz, os pressupostos freireanos que a embasam, apontando, assim, que essa prática, se bem conduzida, pode ser utilizada em sala de aula como forma de estimular o interesse dos alunos pelas aulas, promover a autonomia discente e, até mesmo, como ferramenta possível de contribuir para a humanização e emancipação dos educandos.

Para atender tais proposições, na primeira seção, apresentamos a descrição da intervenção “Pausa Inspiradora”. Na segunda, abordamos os preceitos da teoria freireana que nortearam a prática em questão. Ainda, na terceira seção, contemplamos os motes “autonomia” e “emancipação”, os quais foram os principais motivadores da realização da “Pausa Inspiradora” com alunos do curso mencionado.

Sendo assim, a intervenção citada, que teve como cerne a “inspiração” de cada aluno, serve também como justificativa para este estudo, uma vez que sua intenção foi estimular a autonomia e a emancipação dos educandos, princípios almejados, defendidos e tão trabalhados pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

2 “PAUSA INSPIRADORA”

O que te inspira, o que inspira sua vida?
 Cultura, poesia, música, arte, amor?
 Mar, vento, sol, chuva, fé, justiça, dor?
 Paisagem, amizade, profissão, comida, diversão?
 Em cada aula, colabore com sua inspiração.
 Sabe aquela frase, música, poesia ou imagem que te representa,
 que te convoca, que te apresenta? Traga ela para compartilhar
 nas nossas aulas.
 Na próxima semana, começarei eu mesma levando alguma ins-
 piração.
 Na sequência, cada um (a) da turma poderá compartilhar a sua
 reflexão.
 Vamos nos inspirar mutuamente?
 Às vezes, cinco minutos de parada (na aula, no trabalho, em
 casa...), podem nos revigorar, nos reavivar e até mesmo propor-
 cionar um *insight*.
 Vamos fazer em cada aula uma “Pausa Inspiradora”?
 Deixo este convite para vocês, turma.
 Abraços cordiais.

Este foi o convite endereçado aos alunos da 5ª fase do curso de Psicologia (através de mensagem enviada em meio digital, pelo canal de comunicação entre docentes e discentes disponibilizado pela instituição, o qual chamamos aqui de “portal do aluno”), no dia seis de março do ano de 2016, data que antecedeu a segunda aula da disciplina em questão¹³.

Tal proposta partiu da professora, com o objetivo de incentivar a participação dos acadêmicos nas aulas, onde eles poderiam trazer seus conhecimentos, tornando-se mais ativos no processo de aprender e ensinar. Nesse sentido, recordamos as postulações de Freire na Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura realizado em Campinas (SP), em novembro de 1981, assim como em sua obra intitulada “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” (FREIRE, 1989), em que afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, por isso a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Sendo assim, se formos capazes de escrever a nossa palavra, estaremos, de certo modo, transformando o mundo. Para o autor, o ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de nós. Implica na relação que temos com o mundo.

Na passagem aludida, Freire refere-se, especialmente, ao processo de alfabetização. Entretanto, confiamos que essas importantes exposições do autor também servem para o trabalho com jovens e adultos, ultrapassando a Educação Básica. No Ensino Superior, cada sujeito deve ter a oportunidade de fornecer a sua contribuição, com base em sua formação pessoal e escolar, ou seja, aquilo que constitui sua história e identidade. Acreditamos, portanto, que as concepções dos alunos podem agregar conhecimento e cultura ao contexto da sala de aula. Muitos docentes convocam e utilizam o saber dos educandos no momento de suas explicações sobre os conteúdos. Relembramos, inclusive, que Freire (2014, p. 31) afirma que “[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. A “Pausa Inspiradora” leva esse pressuposto em consideração, mas vai

¹³ Mesmo não contemplando falas e dados dos alunos participantes da “Pausa Inspiradora”, optamos por não divulgar o nome da instituição e da disciplina ministrada para manter preservada a identidade dos acadêmicos, firmando o compromisso ético de confidencialidade em pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, a qual regulamenta as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, prevendo o engajamento ético e o respeito pela dignidade humana.

além disso: exige que os envolvidos se organizem antecipadamente (de modo espontâneo), trazendo, para a sala de aula, mais do que o seu conhecimento prévio e inspiração. Possibilita, primordialmente, compreensões, as quais acabam por mobilizar e, muitas vezes, conscientizar os colegas. Trata-se de um exercício que promove a busca de temáticas pertinentes no âmbito individual (no que concerne à escolha de cada aluno quanto ao que irá compartilhar), o que acaba por estabelecer uma comunicação coletiva, proporcionando interação e reflexão.

Com relação às intervenções organizadas pelos acadêmicos durante a "Pausa Inspiradora", houve a utilização de músicas, vídeos, citações de frases ou trechos de livros, imagens e poesias. Não há intenção de detalharmos o que fora compartilhado durante as "Pausas" ocorridas no decorrer do semestre, mas ressaltamos que, dentre as temáticas contempladas, estiveram: meio ambiente, espiritualidade e fé, relações interpessoais, sociedade atual, profissão.

Acreditamos que esses assuntos fazem parte da cultura de cada aluno, ou, como refere Freire (2014, p. 31), dos "[...] saberes dos educandos". O autor afirma que o dever do professor não é apenas respeitar os saberes que os educandos carregam consigo, saberes, estes, socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir, com os alunos, a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

Nesse sentido, a docente que conduziu a disciplina em questão buscou, sempre que possível, fazer a correlação entre o que os alunos comunicavam e os assuntos abordados na disciplina, ou, justamente com aqueles temas que não faziam parte das discussões e do currículo do curso, mas que careciam de debate, especialmente por contribuir com a formação dos futuros profissionais. Corroborando com o exposto, cabe trazer as palavras de Freire:

É preciso, [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2014, p. 139-140).

Ressaltamos que, também, em alguns momentos, além da professora, os próprios acadêmicos faziam as correlações entre os temas das pausas e os assuntos da disciplina, o que compreendemos como formas de engajamento e autonomia ante os assuntos trabalhados. Como a disciplina contemplava especialmente a relação entre o trabalho e o ser humano, foram incorporados, ao debate, aspectos mais culturais e políticos (a emenda da disciplina não contemplava tais pontos), o que permitiu reflexões e aprofundamento dos conhecimentos.

Complementando o exposto, ao conjecturar a respeito de cultura e educação, lembramo-nos de Romanelli (1986), a qual afirma que cultura vai muito além do que a escola transmite e mesmo do que é determinado pelas sociedades como valores a serem preservados por meio da educação. É através dela que nos humanizamos. O homem transforma e é transformado por ela. A cultura é o próprio modo de ser do humano, sempre modificando sua condição humana, e está ligada à sobrevivência do homem e à manutenção de sua condição humana. A autora traz a ideia da cultura como processo e produto (bens culturais). Segundo ela, justamente esses produtos são passíveis de transferência. Mas Romanelli (1986) adverte que precisamos ter cuidado, pois estando a cultura intimamente ligada ao contexto social, a simples transferência de seu produto acabado tende a cair em um formalismo vazio, desenraizado, e o controle desses bens irá permitir condições de manipulação e geração de dependência cultural.

Outro aspecto interessante e que merece ser contemplado é o papel da educação na humanização. Assim, segundo Dussel (2009), a escola deve se sustentar na gratuidade do dom, sendo acessível a todos os que queiram, não prometendo um conhecimento utilitário, mas que servirá “para a eternidade”. Acreditamos, assim, que a cultura, nessa concepção de atividade humanizadora, ajuda a ter visão de mundo, especialmente visão crítica. Ela permite acessar e interpretar outras realidades. Faz, portanto, pensar e sentir. E como nos recomenda Dussel, citada por Silva e Pereira (2013), a escola de nosso tempo não pode renunciar ao ato de ensinar, de ampliar os conhecimentos dos sujeitos escolares e de prepará-los para a tarefa de renovar o mundo. Deve-se esclarecer que, em nosso entendimento, quando a autora acima citada alude à escola, refere-se à instituição escolar como um todo, o que abrange os diferentes níveis de ensino. Assim, o Ensino Superior também (e especialmente) tem o compromisso de humanizar, oferecer cultura e formar cidadãos com capacidade crítica.

Ainda com relação a “Pausa Inspiradora”, é válido expor o engajamento e a adesão à proposta pela maioria dos estudantes (29 alunos estavam matriculados na disciplina, incluindo acadêmicos de outros cursos, não apenas da Psicologia, pois a disciplina é comum a outras formações). Algumas vezes, a “Pausa” foi conduzida por duplas de alunos, outras por grupos maiores, mas a maioria a dirigiu individualmente. A mobilização dos discentes em torno da atividade foi notável: no decorrer das aulas, muitos já se manifestavam, responsabilizando-se pela intervenção da semana seguinte. E quando isso não ocorria em sala de aula, alguns entravam em contato pelo Portal do Aluno para fazer as combinações.

Por fim, destacamos que os acadêmicos tiveram muita liberdade em escolher as temáticas. Não consultaram a professora sobre o que compartilhariam. Logo, o exercício possibilitou ampla autonomia. Percebemos, além disso, que, a partir das intervenções da “Pausa Inspiradora”, um efeito bastante significativo para a turma foi o fortalecimento dos vínculos, o que possibilitou mais reciprocidade, empatia e afetividade no convívio. Nesse sentido, cabe-nos reforçar:

É imprescindível, que o educador preocupe-se em promover relações cooperativas entre os educandos, tendo assim a consciência de seu papel de facilitador da aprendizagem; rompendo com posturas tradicionalistas; adequando-se ao momento histórico e priorizando relações que estimulem a aprendizagem como uma ação prazerosa, e que possa o aluno exercer, já no espaço escolar, sua participação cidadã (SPAGOLLA, 2015, p. 9).

Na sequência, abordaremos os pressupostos freireanos diretamente implicados na “Pausa Inspiradora”, os quais serviram para fundamentar tal prática.

3 PRESSUPOSTOS FREIREANOS

Pensar as proposições de Paulo Freire exige considerar, necessariamente, sua concepção de educação como prática transformadora e libertadora. Desse modo, segundo Freire (2014), na prática educativo-crítica ou progressista, ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Essa é a visão que perpassa as diversas obras do autor em questão e é também o seu legado. Por tal razão, Freire afirma:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que o conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado [...] (FREIRE, 2014, p. 26).

Outro ponto importante abordado por Freire (2011) refere-se ao objetivo central da educação libertadora: a humanização que buscamos na educação, enquanto vocação ontológica, pois através dessas relações, reinventamos o mundo, melhorando a nós mesmos e aos outros. Essa forma de pensar a escola indica que lhe cabe o papel de formar pessoas pensantes, politizadas, reflexivas, atuantes, criativas. Esse processo é visto como interação entre sujeitos e conhecimento. Como afirma Freire (2014), para a educação, é imprescindível a formação de cidadãos críticos, ativos, sujeitos históricos que intervenham no processo de formação da sociedade. Para o autor, o desafio maior da educação libertadora repousa na esperança de reinventarmos o mundo.

Diante dessas exposições, compreendemos que Paulo Freire concebe a prática educativa como uma ação transformadora. É por isso mesmo que, a nosso ver, a educação deve propiciar “voz” aos educandos, o que motivou a concepção e organização da “Pausa Inspiradora”.

Após essas considerações, buscaremos trazer, à baila, os principais pressupostos da obra de Freire que nortearam a “Pausa Inspiradora”. Tais aspectos estão contemplados, especialmente, no livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2014), em que o autor aponta que a questão da formação docente, ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos, é a temática central de seu texto.

Optamos por discorrer (sem a mínima intenção de esgotá-los) sobre cinco dentre os diversos “saberes” descritos na referida obra, quais sejam: ensinar exige criticidade; ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural; ensinar exige apreensão da realidade; ensinar exige saber escutar; e ensinar exige

respeito à autonomia do ser do educando. Acreditamos que esses saberes (que também chamamos de princípios ou pressupostos) são as orientações centrais da “Pausa Inspiradora”, embora muitos outros possam pautar essa prática. Percebemos, também, que tais pressupostos não dizem respeito apenas aos discentes ou aos docentes, mas a ambos, contemplando uma relação educativa dialógica, o que também justifica a preferência em contemplá-los.

Acerca do primeiro aspecto citado, “ensinar exige criticidade”, Freire (2014) indica que “[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2014, p. 33). Nesse sentido, avaliamos que, em sala de aula, devemos provocar o senso crítico dos educandos, estimulando suas curiosidades e possibilitando que elas sejam acompanhadas de criticidade e racionalidade, o que requer apropriação de inúmeros conhecimentos (filosóficos, históricos, científicos, artísticos). Tal princípio é definidor da “Pausa Inspiradora” à medida que está implicado na escolha dos temas que os alunos compartilham e no embasamento que utilizam para fundamentar suas exposições e argumentos. Destacamos, ainda, com relação a esse suposto, que nem sempre todos os alunos terão a mesma visão acerca do assunto que seus colegas apresentam, podendo, assim, surgir opiniões distintas, as quais devem ser problematizadas e mediadas pelo docente. Esse é mais um ponto positivo da “Pausa”, pois está em pleno acordo com o princípio da criticidade referido por Freire.

Em torno do “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, Freire (2014) aborda, separadamente, o “assumir” e a “identidade cultural”. Com relação ao primeiro, acena:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 2014, p.42).

O princípio da “assunção” mencionado foi incorporado à “Pausa Inspiradora” por oportunizar, aos educandos, sobretudo, a comunicação. Essa comunicação, por sua vez, permite vazão a diferentes culturas e realidades. Freire (2014) explicita que a “identidade cultural” (que faz parte da dimensão individual e a de classe dos educandos) não pode ser desprezada por quem trabalha com a prática educativa progressista. O autor reforça, também, que a aprendizagem da “assunção” do sujeito é incompatível com o “treinamento pragmático” ou com o “elitismo autoritário” dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.

O “ensinar exige apreensão da realidade” também baliza a “Pausa Inspiradora”. Esse mote aborda “[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 2014, p. 67). Ele deve se fazer presente na experiência educativa. Logo, como explica Freire (2014), a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, implica a nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto apreendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. O ser humano é o único ser que social e historicamente é capaz de *apreender*. Por isso mesmo, o nosso *apreender* é uma aventura criadora. “Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2014, p. 68). É com base nessas exposições de Freire que ousamos argumentar que a “Pausa” em voga pode ser transformadora, uma vez que possibilita apreender realidades, diante dos debates suscitados, e examiná-las, para assumir pensamentos e outras posturas.

Em torno do “ensinar exige saber escutar”, outro suposto da “Pausa Inspiradora”, além de firmar a importância de se respeitar a voz do outro (o que julgamos essencial em sala de aula), é uma característica primordial à formação dos acadêmicos, em especial aos do curso de Psicologia que, em todas as áreas de atuação nessa profissão, necessitarão “saber escutar”. Mas, para além dos estudantes de Psicologia, acreditamos que os acadêmicos dos demais cursos que frequentavam a disciplina também puderam beneficiar-se da “Pausa”, pois o exercício da escuta cabe a todo e qualquer profissional, independente da área de atuação, uma vez que facilita a comunicação e, con-

sequentemente, as relações interpessoais. E como nos revela Freire (2014, p. 111), “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*”. Ainda, conforme o autor, se o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar. É, sobretudo, *escutando*, que aprendemos a *falar com eles*. Por tais razões, a “Pausa” priorizou o espaço de escuta em sala de aula.

Já com relação ao aspecto “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, o mesmo será contemplado na seção seguinte, dada sua centralidade neste estudo.

Destacamos, ainda, que, de acordo com o que se propôs até este momento, uma relação amorosa e dialógica se embasa no respeito a todos os sujeitos, dando espaço para que cada um possa expressar-se. Contudo, isso não significa abrir mão da autoridade. O educador deve, pois, assegurar espaço adequado à construção de conhecimentos, sem cair na permissividade ou no autoritarismo. Esse espaço, segundo Freire (2014, p. 86), baseia-se na disciplina, que seria o “resultado da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade”, implicando, necessariamente, no “[...] respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos”. Logo, conforme o autor citado, relações justas e generosas geram um clima em que a autoridade do professor e a liberdade do aluno se assumem em sua eticidade.

A partir do descrito, amorosidade e autoridade tornam-se os fundamentos de um processo educativo não autoritário, distinto da permissividade e da licenciosidade. A disciplina serve para organizar as situações de ensino e de aprendizagem sem conduzir ao autoritarismo, mas, justamente ao contrário, abre espaço para o diálogo e para a liberdade, para a participação e compartilhamento de saberes, sentidos e percepções. Sintetizando, a educação humanizada significa pensar e agir conforme princípios éticos e isso inclui responsabilidade, criatividade, solidariedade, consciência política, dentre inúmeros outros aspectos, com o objetivo de que a escola e a academia sejam espaços de aprendizagem, transformadoras e formadoras de opinião, promovendo um mundo mais humano e justo.

4 ESTÍMULO À AUTONOMIA DISCENTE

“Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2014, p. 32). Por meio dessa indagação de Freire, adentramos mais especificamente na temática da autonomia, a qual é central na experiência aqui relatada. Acreditamos, pois, que as experiências dos alunos podem ser uma grande aliada do processo educativo, sendo, muitas vezes, a porta de entrada para a autonomia em sala de aula.

Desse modo, a “Pausa Inspiradora” trata-se de uma oportunidade de inserir novos elementos no debate em sala de aula, os quais são introduzidos pelos próprios alunos, com base em suas realidades e vivências. Assim, a autonomia, a participação, a comunicação dos educandos, dentre inúmeros outros aspectos, encontram estímulo e lugar (de forma concreta) em sala de aula. Também se tornam possíveis, em certa medida, práticas emancipatórias e contra-hegemônicas.

Nesse sentido, a “Pausa Inspiradora” foi pensada com base no princípio freireano de “autonomia”, preceito este que representa uma fonte pedagógica para a educação libertadora. A ideia fundamental desse termo, tão abordado por Freire, está especialmente contemplada no “[...] ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”¹⁴, em que o autor também refere que “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 2014, p. 16).

Segundo Freire (2014), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O autor esclarece também que:

A autonomia enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2014, p. 105).

¹⁴ “Saber” descrito na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2014).

Silva (2009, p. 104) também explana sobre a autonomia em Freire e assim afirma que ela deve “[...] propiciar condições para que o educando desenvolva a subjetividade, crie suas próprias representações de mundo de acordo com suas concepções, construa argumentos e defenda um modelo de sociedade com mais cidadania”. Logo, a autonomia, tal como descrita por Freire, foi a principal fonte de motivação da “Pausa Inspiradora”. Complementando:

A dialética entre o ensinar e aprender se constitui numa relação fundamental para oportunizar um ambiente educativo dialógico, onde educador e educando, os dois aprendem e ensinam mutuamente. A autonomia pressupõe esta relação de interlocução e situações de aprendizagem cooperativas e solidárias (SILVA, 2009, p. 104).

Além do exposto, conforme nos indica Machado (2008), a autonomia é um processo de decisão e de humanização construído historicamente, a partir de inúmeras decisões que tomamos ao longo da existência. Silva (2009) nos indica também que a autonomia é uma construção cultural, não é algo natural, depende da relação do homem com os outros e destes com o conhecimento. Então, nesse processo, o ato de ensinar, defende Freire (*apud* SILVA, 2009), é fundamental. Ainda:

O homem com autonomia está em condições de se emancipar. Produz pertinência em suas ações, defende seu ponto de vista de forma argumentativa e entende a verdade em movimento, sendo reconstruída constantemente; cria uma estrutura subjetiva, capaz de usar a racionalidade e a sensibilidade na defesa dos seus interesses individuais e coletivos. É um sujeito consciente de sua condição política na interação com o mundo e consegue desvelar os fenômenos que o impedem a visibilidade diante das decisões que precisa tomar. Ele, então, aprende a aproveitar as circunstâncias para agir (SILVA, 2009, p.106).

Acreditamos, portanto, que os aspectos da autonomia descritos pelos autores justificam a realização de práticas como a “Pausa Inspiradora”. E mais do que justificar, também servem como fundamentos de tais intervenções em sala de aula, estando estreitamente vinculados à emancipação. Acerca da educação emancipadora, cabe-nos reforçar:

[...] a escola emancipadora da humanização se mostra como uma instituição que se responsabiliza pela natureza política de suas ações e respeita a natureza ontológica de sua comunidade constituída de docentes, discentes, demais trabalhadores, familiares e sociedade na qual está imersa. Nesse contexto a Escola Emancipadora se manifesta como meio no qual os conhecimentos são decorrentes da demanda gerada pela comunidade e o foco está na mudança dos processos que desumanizam e geram miséria e marginalização (KEIM, 2011, p. 4).

Por meio dessas exposições, insistimos que a instituição escolar, como espaço de formação de crianças, jovens e adultos, deve ser espaço de reflexão, fomentadora de discussões sobre a dinâmica de construção e transformação da sociedade. A escola também deve se empenhar no compromisso de ampliar seu alvo pedagógico, atingindo elementos adequados e concretos na proposta da formação integral do ser, como sujeito de si mesmo e de seu contexto, afinal, como pontua Moreira (2013, p. 553), “[...] no que se refere à configuração de nossas identidades sociais, a escola tem sido vista como um dos mais importantes espaços institucionais na construção de quem somos”.

Finalizamos esta seção trazendo mais uma vez as palavras de Freire e desejando que elas sirvam como estímulo a práticas que favoreçam a autonomia:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo (FREIRE, 2014, p. 43).

Acreditamos, portanto, que contribuir com a formação dos educandos é buscar desenvolver, amplamente, a constituição do ser humano; é vislumbrar estratégias de ação educacional não somente com o intuito de que o indivíduo seja, no futuro, um profissional eficiente no mercado de trabalho, mas alguém que perceba as oportunidades que a escola/academia e a vida podem lhe oferecer em todos os sentidos e, especialmente, alguém que se preocupe com o outro, com a sociedade e seja, efetivamente, cidadão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por acreditarmos que práticas educativas tradicionais (como o ensino bancário criticado por Freire) pouco tocam os alunos, idealizamos e concretizamos a “Pausa Inspiradora”. Em consonância com os pressupostos freireanos, acreditamos que o professor pode ser um agente do despertar, da libertação, da humanização e da transformação do seu público. Assim, a “Pausa” nasceu como uma possibilidade para os docentes engajarem seus alunos nas atividades rotineiras de sala de aula, bem como uma forma de estímulo à autonomia discente.

Salientamos que, em nossa visão, a escola e a academia devem estar comprometidas com o processo de transformação dos sujeitos, sendo espaço de obtenção do “conhecimento poderoso” referido por Young (2007), em que os jovens adquirem o conhecimento e a cultura aos quais não têm acesso em outros lugares. Confiamos, a partir do que foi aqui revelado, que o debate oportunizado pela “Pausa Inspiradora” promove e fortalece uma formação crítica, com compromisso emancipatório.

Também ressaltamos, como é do conhecimento de todos e todas que, dentre os mais variados interesses que a perpassam, a escola é o espaço formador de todos nós. Por tal razão, a escola/academia deve ser uma instituição que, efetivamente, ensina e aprende, preocupada com a formação de conhecimentos, mas também com a dimensão humana, fundamental para o desenvolvimento do educando. A frieza e o tecnicismo, dentre outros fatores, ainda imperam nas formações, nos diferentes níveis de escolaridade. Na realidade contemporânea, a lacuna entre o passado e o futuro, marcada pela ruptura da tradição e da autoridade, impõe o desafio de recuperar o sentido do educar, apostando na capacidade humana de criar e inovar. Essa transmissão revela o compromisso de fomentar a emancipação pelo conhecimento. Devemos registrar aqui que, educação emancipadora é compromisso universal. Todos os professores devem promovê-la, bem como a autonomia e a liberdade, sempre citadas por Paulo Freire.

Observando o cenário descrito neste artigo, devemos nos questionar: Será que a educação que estamos fazendo contribui para a transformação social? As respostas nos conduzem a outras indagações, mas também nos direcionam à compreensão de que precisamos pensar a escola/academia para além do ensinar a fazer, dando espaço ao ser. Desenvolver o ser é uma necessidade educativa e social urgente, para instrumentar sujeitos que sejam conscientes de seus papéis.

Ao concluir este estudo, reforçamos, ainda, que a temática aqui contemplada carece ser aprofundada nas suas variadas dimensões. O que fora aqui abordado representa uma pequena contribuição na tentativa de reforçar a autonomia discente. Sugerimos, por fim, que a “Pausa Inspiradora” possa, quem sabe, ser discutida, aprimorada, adaptada e utilizada em outros cursos e níveis escolares. Sabemos de suas limitações e não a vemos de modo algum como uma solução para todas as dificuldades do cotidiano da sala de aula. Vemos a “Pausa” como uma possibilidade e uma aliada do educador e da educadora progressistas.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, 2009.

ESCLARÍN, P. A. **Educar para humanizar**. São Paulo: Paulinas, 2006.

FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KEIM, E. J. Humanização e Educação em Freire e LuKács. **Atos de Pesquisa em Educação**. FURB: maio/ago., 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2572/1688>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

MACHADO, R. de C. de F. Autonomia. In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, jul./set., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a09v21n80.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, L. E. da. Autonomia como princípio educativo. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 101, out. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7716/4699>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

SILVA, R. R. D. da; PEREIRA, A. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, set./dez., 2013.

SPAGOLLA, R. de P. **Afetividade**: por uma educação humanizada e humanizadora. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Secretaria de Estado da Educação – SEED. 2015. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2343-8.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. v. 28, n. 101, 2007.

A QUESTÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO

Ana Paula Pereira da Silva Rommel*

1 INTRODUÇÃO

Na realidade atual, indaga-se a qualidade do serviço que o professor da segunda língua é capaz de prestar em função do curto tempo de aula e do fato de haver vários professores trabalhando com o mesmo aluno diariamente. O aluno, por sua vez, necessita dividir a atenção entre as várias matérias exigidas no currículo escolar. Além disso, na maioria das vezes, há uma dificuldade de comunicação entre os membros do corpo docente: cada professor acaba trabalhando de uma forma individual e isolada, utilizando seus próprios métodos, materiais, ideias, forma de ensino e cobrança.

Pode-se afirmar que o ser humano é grandemente movido por motivação. Em alguns casos, o indivíduo a encontra em si mesmo, extraído-a de seus ideais; porém, na maioria dos casos, é necessário que ela venha de fora, de um agente externo. Este, por sua vez, poderá ser um parente próximo, um amigo, irmão, vizinho, diretor e, muitas vezes, um professor, que se torna o motivador, algumas vezes somente por mostrar ao seu aluno que todos os indivíduos possuem amplas possibilidades de sucesso.

* Possui graduação em Letras Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade do Contestado (2015). Atualmente, é Coordenadora/Professora da ALL Idiomas Concórdia. Tem experiência na área de Educação. *E-mail*: orcamentoanapaula@gmail.com

Observa-se que o behaviorismo levanta a hipótese de que o aprendizado ocorre por meio de imitação, prática, incentivo e formação de hábito. De acordo com os behavioristas, isso é aplicável tanto para o aprendizado verbal, quanto para o não verbal. Os aprendizes receberiam insumos linguísticos e formariam “associações” entre palavras e objetos ou situações. Tais associações tornar-se-iam mais fortes quanto mais vezes fossem repetidas. Segundo essa teoria, os aprendizes devem ser encorajados quando suas repetições são corretas e receber a devida correção a cada erro cometido. O desenvolvimento é visto, pelos behavioristas, como os resultados de formação de hábitos e estimulação.

Nos mais diversos textos lidos, o que chama a atenção é a concordância que existe entre os autores quanto à importância da afetividade para o ensino, pois o ser humano aprende melhor qualquer tema se estiver motivado. Para o presente artigo, foi eleito este tema porque a autora acredita que a diferença entre “um professor” e “o professor”, está justamente no nível de afetividade dedicado pelo profissional ao realizar o seu trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A QUESTÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO

Quando se ouve falar no termo “educar” ou “ensinar”, para a maioria das pessoas, parece ser uma obrigação exclusiva das escolas e de seus respectivos profissionais, esquecendo-se de que educação é uma função de todos, pois se aprende sempre, em qualquer situação. Certifica-se isso por meio de uma entrevista com o professor Mario Sergio Cortella para o programa EPC da Rádio Catve 91.7 FM (Cascavel):

[...] a tarefa de educação dos filhos é da família em primeiro lugar e do poder público de forma secundária. A escola faz escolarização, por isso se a família não cumpre com o que deve, a escola não dará conta. É preciso uma parceria com os pais de modo a também formar os pais, pois grande maioria vive uma situação de submissão com os filhos [...]

Pensava-se, antigamente, que ensinar consistia somente em o educador falar e o aluno ouvir passivamente tudo o que lhe era dito. Mas, pesquisas revelam que há diferenças individuais entre cada educando. O professor que sempre era a figura central do ensino, que consistia, sobretudo, em comunicar verbalmente os conhecimentos, perde seu espaço para o aluno que agora, então, é a figura central, tendo o educador, como objetivo essencial, fazer com que o aluno aprenda. Para Weil (1996, p.72):

Ensinar não consiste em fazer com que o aluno ouça, mas com que o aluno aprenda; a diferença é fundamental; antigamente as coisas vinham de cima para baixo, hoje vem de baixo para cima, isto é, parte do aluno, das suas necessidades e do nível de maturação para realizar sua aprendizagem. O professor é mais um guia, um orientador ou mentor do que um conferencista; para isto necessita cada vez mais conhecer cada aluno com as suas características próprias e não aluno como entidade genérica.

O mesmo autor afirma ainda que, aos poucos, o processo de ensino, que era centrado no professor, passou a ser um processo de aprendizagem. O conceito de educar vai muito além do ato de transmitir conhecimento. Educar é estimular o raciocínio, é aprimorar o senso crítico, é a oportunidade de o aluno aprender, buscar e conhecer as suas verdades. Aprendizagem é, em geral, definida como sendo o processo de integração e de adaptação do ser humano no seu ambiente.

Insiste que a tarefa de educar não é fácil, exige tempo, muito amor, paciência, compreensão, interesse. Em geral, os pais têm muita vontade de dar uma boa educação para os seus filhos, por isso a sua colaboração é indispensável nesse trabalho educacional. Para Weil (1996, p. 72)

Também é de fundamental importância tanto o professor quanto o aluno manterem uma boa relação sendo esta de respeito, afetividade e disponibilidade, isso refletirá positivamente nos resultados esperados pelo professor do aluno e do aluno em relação ao professor, com os resultados desejáveis de ambas as partes atingidas, esse aluno terá condições favoráveis de aprendizado.

Cunha (2008, p. 51) salienta que:

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechadas as possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

Para Paulo Freire (1996, p. 96):

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Paulo Freire afirma que a relação entre professor e aluno se caracteriza em um sistema horizontal de respeito e intercomunicação. O autor enfatiza essa relação de respeito que tem de ser criada entre professor e aluno. Apenas dessa forma o professor poderá realizar seu trabalho de ensino da língua com qualidade. Também fala sobre a afetividade que, em sua opinião, é o fator fundamental para que se crie uma boa relação entre professor e aluno. Claro que essa afetividade deve ser dada em certa proporção para que os papéis de professor e aluno não se confundam. É através da afetividade e da boa relação que o professor poderá criar a autoridade sobre sua turma e alunos. Essa autoridade está diretamente relacionada com a visão que os alunos têm de seu professor e com a forma com que o professor lida com seus alunos. Freire crê, também, que o diálogo é a melhor forma de se resolver qualquer problema e situação com os alunos. É com o diálogo que esse sentimento de respeito e autoridade se faz possível no ambiente escolar.

Dentro de um espaço escolar democrático, os alunos têm consciência de que precisam respeitar mais os professores, e também desejam ser mais respeitados. Os professores se esforçam para tentar manter uma relação saudável e amigável com seus alunos, embora os conflitos e as diferenças não deixem de existir. Ensinar, segundo Freire (2002, p. 29), precisa ser um ato de alegria:

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feita com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente criada nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou espaço atmosférico do ambiente pedagógico, nunca deixei de estar

Muitas vezes, pequenos detalhes são essenciais para a educação, e a personalidade do professor ou da professora é o que estabelece a relação entre professor e aluno, permitindo, ao educando, grande aquisição de conhecimento o que enriqueceria seu aprendizado. Cunha (2008, p. 85) também afirma: “A sala de aula ao revestir-se da sua humanidade com laços de compreensão e entendimento com atividades dinâmicas e com a participação ativa do aluno e nutrida por seu interesse poderá tornar o aprendizado surpreendente.” O mesmo autor argumenta:

É de fundamental importância tanto o professor quanto o aluno manterem uma boa relação sendo esta de respeito, afetividade e disponibilidade, estímulos estes que transformam o aprendizado deste em algo prazeroso. Isso refletirá positivamente nos resultados esperados pelo professor em relação ao seu aprendiz e de seu aprendiz em relação ao professor, com os resultados desejáveis de ambas as partes atingidas, esse indivíduo terá condições favoráveis de aprendizado (p. 67).

Um grande fator que pode dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado será o afeto, pois são as emoções que ajudam a interpretar os processos químicos, elétricos, biológicos e sociais das experiências, da vivência, e é o que determinará a qualidade de vida. Por essa razão, todos estão aptos a aprender quando amarem, quando desejarem, quando forem felizes.

De acordo com Cunha (2008), o afeto é algo muito importante na vida do aluno, pois se o professor demonstrar seu amor e dedicação, o aluno sentirá desejo de aprender, o que acaba elevando sua autoestima, tornando-o, dessa forma, uma pessoa feliz. O autor ainda ressalta sobre a importância de saber realizar uma boa aula, transformando-a em rica experiência de aprendizado, a qual irá deixar marcas positivas na vida do aluno. Cunha (2008, p.69) relata que:

Há professores, mesmo com pouquíssimos recursos que afetam tanto que são capazes de transformar suas aulas em dínamos de inteligências, mesmo recitando o catálogo telefônico. Pode ser exagero usar o catálogo como metáfora, mas na verdade em nossa memória, o que mais conservemos são as coisas que nos afetam, para o bem ou para o mal.

O autor ressalta que o professor ideal precisa ter uma boa conduta e competência para ensinar. Atitudes como controlar a sala, ser compreensível, atencioso e estar disponível para ajudar os alunos são comportamentos fundamentais para manter-se um bom relacionamento. Do ponto de vista afetivo, o professor representa confiança para o aluno, um modelo (possível) a seguir, além da consequente motivação do desejo de saber. Weil (1996, p.52) afirma que:

[...] os alunos são extremamente sensíveis ao estado emocional do seu professor. Deste depende criar um ambiente de confiança, de cordialidade e de compreensão das dificuldades e aprendizagem de cada um, ambiente este que favorece o rendimento do ensino além de consolidar a personalidade dos próprios alunos.

Segundo Weil (1996), a atenção de quem ensina deve ser inteiramente voltada para os alunos, cultivando, dessa forma, no educando, o senso de responsabilidade, assim como o respeito e a afetividade, que não se adquire através de aulas verbais nem com discursos, mas, sim, pelo exemplo pessoal dos professores e pela participação ativa dos alunos nos estudos. Tudo isso acaba influenciando o comportamento dos alunos, promovendo comportamentos cooperativos e com propensão a desenvolver estratégias de solução de problemas. Ressalta-se, ainda, que a importância da qualidade do vínculo afetivo entre o professor e seus alunos exerce grande influência sobre o relacionamento que crianças e jovens estabelecem entre si.

Outro aspecto a ser ressaltado e notado é que as crianças são inseridas nas creches ou escolas ainda muito cedo e, quando pertencem à uma classe social mais favorecida, permanecem em tempo integral, aumentando, ainda mais, o contato direto com os educadores. As tias e tios passam a integrar a família em sua ótica. Há, contudo um descompasso entre a formação dos professores e as exigências da sociedade de agora. A maioria dos cursos universitários que os capacitam fornecem, ainda, mais ênfase aos conteúdos do que às relações humanas.

Dentro desse novo cenário, o docente tem que conhecer mais as pessoas e saber lidar com suas carências afetivas. Saber transmitir conhecimentos é importante, contudo saber lidar com as crianças e adolescentes é imprescindível. O profissional de educação, hoje e no futuro, tem que ter múltiplas atribuições: ser professor, psicólogo, orientador, pai, mãe e, principalmente, amigo. Sua importância, que sempre foi grande, aumenta a cada dia dentro e fora da escola. Quando os pais são ausentes, os “tios” e “tias” passam a ser também pais e mães. Por fim, vale registro que, com o avanço da tecnologia, muitos ficam conectados sempre com o aluno, sendo uma tábua de salvação em suas angústias e dúvidas e uma alavanca para o progresso pessoal e profissional, compartilhando, *online*, suas angústias e alegrias (DA SILVA, 2010).

3 CONCLUSÃO

Ao ensinar, o professor se compromete também com a conduta e comportamento do aluno. Para isto, o docente precisa estar apto e disposto a lidar com diversidade de públicos (jovens, crianças e adultos). Conforme Weil, Vigostky e Freire afirmam em seus dizeres, o professor, muitas vezes, assume, até mesmo, o papel de pai. O professor exerce um papel de extrema importância na sociedade, com uma função social incomparável. Certamente não se pode ignorar as limitações pessoais e estruturais encontradas ao longo do caminho; no entanto, em todas as profissões, encontram-se divergências, sacrifícios e dificuldades. A chave para o sucesso está em o quanto disposto se está para lutar como já salientou Freire.

O professor, por natureza, é motivador, incentivador, inspirador. Em muitos casos, está nas mãos dele a continuidade ou não do aluno na escola, assim como sua motivação para continuar estudando e se aperfeiçoar em algum ramo. Na profissão de professor, assim como na de médico, é imprescindível fazer o melhor, pois se trata de vidas, valores humanos que, por meio de um bom trabalho executado pelo docente, desenvolvem-se adequadamente.

A tarefa de educador não é fácil, não é simples de ser executada e esse é um dos motivos pelos quais se encontram poucas pessoas nessa profissão e, também, poucos que a executam com qualidade. Ser um professor-educador implica laços afetivos. Dedicção é o que realmente faz a diferença.

Vivemos em uma era em que os professores, em geral, simplesmente passam os “bens” educacionais aos alunos, como se estes fossem um depósito para o conhecimento que eles (os professores) adquiriram no curso superior. Não lhes dão a oportunidade de “aprender” de maneira mais eficiente dentro de suas particularidades. Nesse formato, os alunos fingem aprender, fazem de conta que possuem uma postura de alunos que absorvem o conhecimento transmitido, tentam decorar o conteúdo e, na sequência, o regurgitam nas provas. Com essa postura de aprendizagem, muitas vezes, o educando simplesmente espera que seus professores digam o que fazer e como aprender.

As dificuldades existem ao longo da jornada. Saber o seu lugar e a importância do trabalho ou função que executa é um grande passo para transcender a dificuldade e chegar à realização plena. O ensino afetivo, então, representa a esperança de aperfeiçoar as atitudes, a motivação, a autoconfiança e os níveis de ansiedade e, conseqüentemente, o empenho tanto de alunos como de professores em fazer, de uma aula boa, uma aula ainda melhor. Se o aluno tiver mais autonomia no desempenho de tarefas a serem realizadas, a aprendizagem se expandirá para fora da sala de aula cada vez mais. Para tanto, o professor precisará exercitar a identificação dos diferentes estilos e estratégias de aprendizagem de seus alunos, para fornecer ferramentas a fim de um melhor aprendizado, o que gera a necessidade de uma postura do professor contrária a um sistema educacional baseado na abordagem de “transmissão” de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECADIGITAL. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=20769>. Acesso em: 17 abr. 2014.

BLATYTA, D. F. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K, e ALVAREZ, M. L. O. (orgs.). **Perspectivas de investigação Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

CBPF PUBLICAÇÕES, Google surch. Disponível em: <http://www.cbpf.br/~eduhq/html/publicacoes/links_publicacoes/monografia/monografia_links/cap_02.htm>. Acesso em: 18 fev. 2014.

CORTELLA, M. S. **Educação X Escolarização**. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=FNEN3eJ8_BU>. Acesso em: 09 abr. 2017

COSTA, Daniel N. Martins da. **Porque ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau**. São Paulo. EPU, EDUC, 1987.

CUNHA, Antônio Eugenio. **Afeto e aprendizagem a relação de amorosidade e saber na pratica pedagógica**. Rio de Janeiro. Vozes, 2005.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, Professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sexante, 2008.

DA SILVA, Antonio Ozaí. **A leitura de *Humano, demais***. Março de 2010.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais e educação, pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In: DEL PRETTE, Z. A. P. e DELPRETTE, A. (Org.). **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras**. Campinas: Alínea, 2001, p. 112 a 141.

EDUCA BRASIL. Disponível em: <http://www.editoraferreira.com.br/publique/media/AU_01_jsilveira.pdf>.

EDUCAÇÃO ON-LINE. Disponível em:<Educaçãoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=299:o-aspecto-socio-afetivo-no-processo-ensino-aprendizagem-na-visao-de-piaget-vygotsky-e-wallon&catid=4:educacao&Itemid=15>.

EDUCADOR BRASIL ESCOLA, Google surch. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/etica/relacionamento-professor-x-aluno.htm>>. Acesso em: 18 fev.2014.

FERNANDEZ, Gretel Eres. **Estratégias motivacionais para aulas de espanhol**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENES, Telma. Reflective teacher and teacher education contributions from teaching training. **Linguagem e ensino**, vol. 2 , n. 2, 1999.

HEERDT, Mauri Luiz De Coppi Paulo. **Como educar hoje?** Reflexões e propostas para uma educação integral. São Paulo: Mundo e Missão, 2005.

KAREN PSICO BLOG. Disponível em: <<http://karenpsico.blogspot.com.br/p/importancia-da-afetividade-na-relacao.html>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

LÓPEZ QUINTÁS, A. A. A chave do Ensino Eficiente. In: SEVERINO, A. J. Fazenda ICA. **Formação Docente**: Rupturas e Possibilidades. Campinas: Papirus, p. 13-40, 2002.

MEIRELES, Regina Maria. **Relação**: professor - aluno - mundo. Disponível em: www.fsma.edu.br/visoes/ed02/Ed02_2Artigo1_IR_Regina.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2014. Acesso em: 05 fev. 2014.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 11 ed. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro. 1990.

PRADEL, Henri. **As pequenas virtudes do educador**. São Paulo. Edições Paulinas, 1996.

PROFESSOR DIGITAL, Disponível em: <<http://professordigital.wordpress.com/>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

QUIFACIL, Google search. Disponível em: <www.quifacil.com.br>. Acesso em: 17 abr. 2014.

REVISTA ESCOLA BRASIL. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/relacao-professor-aluno-interfere-aprendizado-desempenho-622296.shtml>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

SANTOS, Denise. **Ensino de língua inglesa: foco em estratégias**. São Paulo, Disal, 2012.

SBPCNET RESUMOS DE LIVROS, Google surch. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/2503.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

TRIANES, M. V.; MUNÓZ, A. M.; JIMÉNEZ, M. **Competência social: sueducación y tratamiento**. Madri: Pirâmide, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo; Martins Fontes; 3 ed; 1989. 168 p. Livro. (Psicologia e Pedagogia)

WEIL, Pierre. **A criança o lar e a escola**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A.1966.

WIKIPEDIA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO, Googlesurch. Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/Relação_professor-aluno>. Acesso em: 30 mar. 2014.

ZOBOLI, Graziella. **Normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade do Contestado**. Universidade do Contestado. Caçador: UnC, 2006.

_____. **Práticas de ensino**. São Paulo, Ática S.A., 1990.

O DIREITO AO ACESSO GRATUITO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL COMO GARANTIA DO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO

Alexandra Vanessa Klein Perico^{*}
Andrei Finco^{**}

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo da história, o homem passou por diferentes estágios de desenvolvimento econômico, político, cultural e social. Da idade da pedra ao neolítico, do sedentarismo ao nomadismo, da idade das trevas ao iluminismo, do jusnaturalismo ao positivismo, do trabalho estritamente manual à Revolução Industrial, das duas Grandes Guerras à contemporaneidade, o conhecimento, adquirido por meio da educação, teve papel central em decisões históricas que culminaram em avanços ou retrocessos para o mundo. Nessa atmosfera, o domínio do conhecimento se mostrou como um antídoto potente contra o despreparo em tempos de guerra, contra a fome, a miséria e a submissão de alguns povos ante outros.

* Mestre em Direito pela Unoesc Chapecó, na área de concentração em Dimensões materiais e eficaciais dos Direitos Fundamentais, na linha de pesquisa de Direitos Fundamentais Sociais: relações de trabalho e seguridade social. Pós-graduada em Direito e Processo do Trabalho Contemporâneo pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Graduada em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. *E-mail*: alexandra.perico@unoesc.edu.br

** Acadêmico do 10º período de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc campus São Miguel do Oeste – SC. *E-mail*: andreifinco@bol.com.br

A educação deve ser considerada a mola propulsora para o desenvolvimento de uma sociedade e merece especial atenção do Estado e dos cidadãos. A educação emancipa os indivíduos, aumentando a capacidade de discernimento, o senso crítico e, principalmente, a oportunidade de colocar o cidadão como agente social protagonista na busca pela melhoria da sociedade. As nações desenvolvidas investiram e investem maciçamente em educação, tornando o seu povo menos suscetível aos cânceres sociais da miséria, da marginalidade, da fome, da desigualdade, mas, por aqui, as coisas ainda são bem diferentes.

No Brasil, no tocante ao ensino superior, percebe-se a falta de qualidade e a pequena quantidade de jovens que acessam tal nível de ensino, o que denota a discrepância na formação educacional superior brasileira em relação aos países desenvolvidos. A realidade do Brasil Colônia parece aflorar a todo o momento na educação tupiniquim, denunciando as desigualdades seculares entre as classes sociais que insistem em permanecer enrijecidas por um tecido social igualmente rígido. O Estado, cada vez mais, precisa se imiscuir na tarefa de efetivar o direito fundamental social à educação e, nesse contexto, o direito ao acesso ao ensino superior gratuito.

Assim, mister se construir alternativas para se assegurar o direito ao acesso à educação superior gratuita no Brasil e se pavimentar um caminho promissor e progressista para que esse direito seja, de fato, universalizado em termos quantitativos e qualitativos. Para tanto, uma análise meticulosa acerca da legislação hodierna que fornece suporte legal ao garantismo constitucional, que assegura a prevalência e a importância dos direitos sociais e a discussão sobre os mecanismos para a efetivação do direito à educação na seara pragmática, é uma atitude imperiosa para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme fundamental preceito da *Lex Legum*.

Ao se vislumbrar o panorama educacional brasileiro atualmente, facilmente se percebe que houve importantes avanços nos últimos 12 anos no que concerne ao acesso ao ensino superior. O Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade para Todos (ProUni), a disseminação do Ensino a Distância (EAD), a implantação de políticas afirmativas como as cotas para ingresso nas universidades públicas, a criação de novas universidades federais e a ampliação das já existentes contribuíram para a solidificação do acesso ao ensino superior

no Brasil. Contudo, a despeito desses avanços, há um enorme caminho a ser percorrido para a busca por um ensino superior universal e de qualidade e para a disseminação do acesso ao ensino superior gratuito. Assim, o presente artigo tem o intuito de demonstrar a situação do país no que concerne ao acesso ao ensino superior gratuito, analisando o caminho a ser percorrido para a ampliação e efetivação do direito fundamental social à educação no Brasil.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL

Os direitos fundamentais sociais estão na pauta dos juristas, dos tratados internacionais, das constituições mundo a fora há muito tempo e vivem em contínuo processo de construção, seja no campo teórico, seja no campo pragmático. Sob esse viés, vislumbra-se que o direito fundamental social à educação é uma das matrizes jurídico-sociais que devem ser perseguidas para o alcance da dignidade humana e, por conseguinte, para a conquista de todos os demais direitos inerentes a esse princípio (ABRAMOVICH; COURTIS, 2003).

Nesse sentido, o ensino superior público gratuito tem papel fundamental para alavancar a conquista da solidez do direito fundamental social à educação no Brasil e contribuir para a mitigação de problemas nacionais seculares como a pobreza e a desigualdade social. O direito fundamental social à educação ainda é um direito relativizado. Infelizmente, grande parte da população não tem acesso ao ensino superior gratuito e, sequer, ao privado. O elevado índice de evasão escolar ainda no ensino fundamental e médio agrava ainda mais o problema. Nesse sentido, o direito tem importante função de contribuir com a efetivação do direito fundamental social à educação, proporcionando, à sociedade brasileira, um desenvolvimento sadio e sustentável em amplos aspectos. Para Goldschmidt (2003, p. 47):

Inegavelmente, a educação possui estreita relação com o fenômeno jurídico, uma vez que constitui uma condição de ascensão do homem na sua projeção pessoal e social. E o direito, como mecanismo de realização humana e social, não fica alheio a essa realidade, fazendo integrar em seu sistema uma série de normas e princípios que garantem ao homem o acesso à educação.

Assim, observa-se que o ordenamento jurídico pátrio tem importante função de promover o princípio da dignidade da pessoa humana que, por conseguinte, é corroborado com a garantia do direito à educação. O ensino superior gratuito traz novas possibilidades para a contribuição com o desenvolvimento do indivíduo, promovendo a ampla utilização de suas faculdades.

2.1 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O TRATAMENTO JURÍDICO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Constituição Federal de 1988 protege, amplamente, o direito fundamental social à educação, enunciando inúmeros princípios norteadores de tal direito. A seguir, serão abordadas tais disposições trazidas pela novel Magna Carta.

O artigo 206 da Magna Carta traz uma série de princípios a serem respeitados na promoção e garantia do direito fundamental social à educação, dentre os quais se destacam a igualdade, a liberdade, o pluralismo, a valorização, a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade do ensino. Tal panorama principiológico se aplica a todos os níveis educacionais, inclusive, no ensino superior público. Por sua vez, o princípio da gratuidade do ensino público, emanado pelo artigo 206 da Magna Carta, foi fortalecido pela Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996 que modificou os artigos 24, 208 e 212 da Constituição Federal e forneceu nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e estabelecendo pisos para investimento público em educação (BORGES; SOUZA, 2004).

O Fundef foi regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 6.253/2007, tendo sido implantando em 1º de janeiro de 1998. A maior inovação trazida pelo Fundef foi a alteração na estrutura de financiamento do ensino fundamental público no país, promovendo a subvinculação de uma parcela dos recursos destinados à educação para esse nível de ensino e divisão das responsabilidades entre o governo estadual e os governos municipais. O Fundo é composto da seguinte forma: 15% do Fundo de Participação dos Estados – FPE, do Fundo de Participação dos Municípios – FPM; do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS (incluindo os recursos concernentes à desone-

ração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/1996), e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPI. Nesse sentido, a Emenda Constitucional nº 14 contribuiu para a consolidação do direito fundamental social à educação, bem como das disposições trazidas pelo artigo 208 da Constituição Federal de 1988. O Estado, em todas as esferas, deve ser um dos principais agentes promotores e protetores do direito à educação, abarcando, por conseguinte, o acesso ao ensino superior gratuito (BORGES; SOUZA, 2004).

Corroborando com o princípio da gratuidade do ensino público, o Supremo Tribunal Federal (STF) editou a Súmula Vinculante nº 12 que leciona acerca da impossibilidade de haver cobrança de taxa de matrícula nas universidades públicas brasileiras. Segundo a Suprema Corte, tal prática viola o artigo 206, IV, da Constituição Federal que trata, justamente, da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (SUPREMO, 2008).

O julgamento que ensejou a edição da súmula vinculante supracitada foi do Recurso Extraordinário nº 500171 interposto pela Universidade Federal de Goiás (UFG) ante a decisão do Tribunal Federal Regional da 1ª região que decidiu favoravelmente a sete candidatos aprovados no vestibular daquela instituição que tiveram que pagar taxa de matrícula para ingressar na universidade (SUPREMO, 2008).

A maioria dos ministros do STF considerou ser inconstitucional a cobrança da matrícula por ferir o princípio da gratuidade do ensino público e o direito à educação. A universidade, na oportunidade, alegou que a cobrança da taxa não era obrigatória e só era cobrada para aqueles que possuíam condições de pagar. Também mencionou que os valores arrecadados eram destinados a um fundo para manutenção de pessoas carentes na universidade. A despeito de tais argumentos, a Suprema Corte optou pela consagração e preservação do princípio da gratuidade do ensino público (SUPREMO, 2008).

Atualmente, tramita, no Congresso Nacional, a Proposta de Emenda à Constituição nº 395 que visa alterar o artigo 206, IV da Magna Carta, excluindo o princípio da gratuidade para atividades de extensão como cursos de treinamento e aperfeiçoamento, bem como cursos de especialização *lato sensu*. A proposta foi aprovada em primeiro turno na Câmara dos Deputados e aguarda a continuidade do trâmite peculiar às emendas constitucionais (CÂMARA, 2015).

Vale ressaltar que foi apresentado destaque à matéria, tendo sido excluída a cobrança de mensalidade para cursos de mestrado. Caso a referida PEC seja aprovada pelo Congresso Nacional, representará um verdadeiro retrocesso na busca pela concretização e expansão do direito fundamental social à educação pública gratuita e de qualidade (CÂMARA, 2015).

Está em tramitação, no Congresso Nacional, a Proposta de Emenda a Constituição nº 55 que pretende colocar um teto para os gastos públicos no Brasil para os próximos vinte anos, podendo ocorrer revisão passados 10 anos por iniciativa de lei. A proposta já foi aprovada em primeiro e segundo turnos na Câmara dos Deputados (PEC 241) e em primeiro turno no Senado. Se aprovada, ao final, pelo Congresso Nacional, poderá afetar os investimentos em áreas como a educação, fato que preocupa vários setores da sociedade e mobiliza organizações como a União Nacional dos Estudantes para a luta pela não aprovação da PEC supracitada (SENADO, 2016).

Atualmente, os reflexos do ajuste fiscal do governo já chegaram ao setor da educação. Houve a extinção do programa Ciências Sem Fronteiras para estudantes de graduação, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) cortou 20% das bolsas de iniciação científica, afetando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), o Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic-EM), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti) e o Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (Pibic-Af). Também houve cortes nos recursos destinados a bolsas concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no auxílio-permanência concedido aos estudantes de universidades públicas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Até o momento, o ProUni e o Fies continuam funcionando, ainda que com maior rigor na seleção e menos vagas (ESCOBAR, 2016).

3 O DIREITO AO ACESSO GRATUITO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A GARANTIA DO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO

O direito ao acesso gratuito ao ensino superior tem estreita relação com todo o processo de desenvolvimento educacional dos indivíduos. Destaca-se

que seis em cada dez crianças brasileiras são excluídas ao longo da educação de base, ou seja, não conseguem concluí-la. O restante que consegue terminar o ensino médio e adentra ao ensino superior, na esfera pública ou privada, não tem a qualificação necessária para o ambiente acadêmico. O ensino superior passa a possuir, cada vez mais, menos qualidade e perde um grande potencial no que concerne ao desenvolvimento de sujeitos capazes de mudar a realidade social e contribuir de forma positiva para o crescimento da nação (BUARQUE, 2011).

Cabe destacar que, dos alunos que concluem o ensino médio e ingressam no ensino superior, os que acessam a educação pública são, em sua grande maioria, oriundos de instituições privadas de ensino. Há, claramente, a falta de uma verdadeira democracia educacional, com condições equânimes de acesso ao ensino superior gratuito. Evidencia-se uma verdadeira luta de classes, um viés de poderio econômico no processo de ascensão do aluno ao ensino superior gratuito (BUARQUE, 2011).

Grande parte dos alunos advindos das escolas públicas acessa o ensino superior privado que, muitas vezes, possui qualidade inferior e prioriza a quantidade em detrimento da qualidade do ensino. O viés econômico dado à educação é muito latente no Brasil. Esse direito fundamental social tão importante para o desenvolvimento dos indivíduos é, ainda, tratado, em muitos lugares, como mercadoria (BUARQUE, 2011). Nesse sentido, como discorre Freire (1967, p. 93), uma educação de má qualidade destrói oportunidades: “Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação”.

Há uma educação sistemática, que só pode ser alterada com o poder, e há trabalhos educativos que podem ser realizados com os indivíduos oprimidos a fim de organizá-los e transformá-los em agentes de mudança. A pedagogia do oprimido, em um primeiro momento, desvela o mundo de opressão no qual ele está inserido e faz com que a pessoa se comprometa no campo pragmático a mudar o *status quo*. Em um segundo momento, quando a realidade opressora é transformada, a pedagogia deixa de ser do oprimido para se solidificar como um processo de permanente transformação e libertação (FREIRE, 1987).

3.1 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ESTATÍSTICAS

Além do passado brasileiro de disseminação tardia das instituições de ensino superior, mais precisamente no início do século XX, algumas políticas educacionais adotadas nas últimas décadas também contribuíram, de algum modo, para dificultar a ascensão dos menos favorecidos ao ensino superior. Prova disso é a adoção de um modelo de expansão focado no ensino privado de ensino superior em detrimento das instituições públicas e gratuitas. Apesar da existência de alguns programas de acesso às instituições privadas como o ProUni e o Fies, a grande maioria dos jovens pobres não consegue acessar o ensino superior pago. Esse modelo, vale lembrar, começou a ganhar robustez já em 1968 com a Lei nº 5.540 (Reforma Universitária) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei 9.394/96) (CORBUCCI, 2014).

Quadro 1 - Matrículas em cursos de graduação presenciais nos setores público e privado no ano de 2000 e no ano de 2010.

	<i>Ano 2000</i>	<i>Ano 2010</i>	<i>Varição (%)</i>
<i>Região Norte</i>	115.058	352.358	206,2%
Público	71.412	115.469	113,5%
Privado	43.646	199.889	358%
<i>Região Nordeste</i>	413.709	1.052.161	154,3%
Público	271.795	438.090	61,2%
Privado	141.914	614.071	332,7%
<i>Região Sudeste</i>	1.398.039	2.656.231	90%
Público	304.691	493.881	62,1%
Privado	1.093.348	2.162.350	97,8%
<i>Região Sul</i>	542.435	893.130	64,7%
Público	161.729	242.367	49,9%
Privado	380.706	650.763	70,9%
<i>Centro-Oeste</i>	225.004	495.240	120,1%
Público	77.399	134.889	74,3%
Privado	147.605	360.351	144,1%
<i>Brasil</i>	2.694.245	5.449.120	102,3%

Fonte: Ipea (2014, p. 15).

Observa-se que, em todas as regiões do país, em uma década, o ensino superior privado aumentou de forma significativa. Já no ano 2000, apenas as regiões Norte e Nordeste possuíam mais vagas no ensino superior público em relação à rede privada. Após uma década, todas as regiões do país concentram a maior parte de suas vagas na educação superior privada. Esses dados demonstram a falta de esforço do governo em ampliar o acesso ao ensino superior público de qualidade e evidencia o sucesso do *lobby* exercido pelos empresários do setor privado de ensino, em angariar incentivos do governo por meio de programas governamentais para aumentar as vagas no setor privado de ensino que, infelizmente, muitas vezes, não está preocupado com a qualidade da educação oferecida.

Um fator que contribuiu para o aumento do número de matrículas no Ensino Superior foi a Educação a Distância, mais conhecida como EAD. Segundo o Ipea, em 1996, tal modalidade de ensino correspondia a somente 0,06% das matrículas, saltando para 14,5% do total de matrículas em 2010 (IPEA, 2014).

Conforme aponta o Censo da Educação Superior de 2014, há um contínuo crescimento do número de acadêmicos na modalidade de ensino a distância (EAD). No ano de 2014, 17,1% das matrículas da educação superior correspondiam à modalidade EAD, totalizando 1.341.842 matriculados. Essa modalidade de ensino começou a ganhar maior relevância no país a partir de 2005 tendo, a cada ano, um maior número de matriculados. O Censo destaca, ainda, que, com relação aos alunos ingressantes no ensino superior em 2014, 23,4% eram do ensino a distância, compreendendo 727.738 novos acadêmicos. Em 2003, esse número era de cerca de 1% (INEP, 2015).

Com relação ao número de concluintes de cursos de graduação em 2014, 18,5% foram da modalidade EAD, correspondendo a 189.788 formandos no ensino a distância. O restante, ou seja, 837.304 acadêmicos ou 81,5% eram da educação presencial. Percebe-se, dessa forma, a grande influência que o ensino superior presencial ainda exerce no Brasil, mas também, por outro lado, o crescimento do ensino a distância como forma de democratização do ensino superior (INEP, 2015).

Revela-se, ao se debruçar sob os números apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que o ensino superior público gratuito tem sido substituído, majoritariamente, pelo estímulo à expansão do ensino superior privado. O Quadro 2 demonstra a evolução da participação das duas esferas de ensino nas diferentes regiões do país:

Quadro 2 - Participação dos setores público e privado na oferta de vagas da Educação Superior (2000 – 2010, em %)

Dimensão Territorial	Ano 2000	Ano 2010
<i>Região Norte</i>		
Público	53,0	24,0
Privado	47,0	76,0
<i>Região Nordeste</i>		
Público	48,6	25,6
Privado	51,4	74,4
<i>Região Sudeste</i>		
Público	11,8	8,9
Privado	88,2	91,1
<i>Sul</i>		
Público	19,9	17,9
Privado	80,1	82,1
<i>Centro-Oeste</i>		
Público	24,0	15,2
Privado	76,0	84,8
<i>Brasil</i>		
Público	20,2	14,3
Privado	79,8	85,7

Fonte: INEP (2000; 2010).

Analisando-se os dados, percebe-se a predominância do setor privado na educação superior brasileira. Entre 2000 e 2010, essa hegemonia se acentuou fazendo com que, por exemplo, em regiões menos favorecidas como o Norte e o Nordeste, o ensino privado passasse a cerca de três quartos das vagas ofertadas nesses locais. Nas demais regiões também houve aumentos significativos, todos em detrimento do ensino superior público gratuito (IPEA, 2014).

Como possíveis causas acerca da ampliação da oferta no ensino privado estão a criação do ProUni, que concede bolsas de estudos para estudantes de baixa renda que cursam o ensino superior em instituições privadas, bem como o Financiamento Estudantil (Fies), que proporciona o financiamento parcial ou

total das mensalidades. Também a menor expansão e capilaridade das universidades públicas contribuem com tal panorama (IPEA, 2014).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2014, neste ano foram 5.867.011 matrículas na rede privada de ensino superior e 1.961.002 na rede pública. Assim, 74,9% dos estudantes estudavam na rede privada enquanto apenas 25,1% estudavam na rede pública, ou seja, praticamente, de cada quatro estudantes de graduação, três estudavam em instituições privadas. No que concerne aos alunos ingressantes no ensino superior no ano de 2014, segundo o Censo, 2.562.306 foram para as universidades privadas e 548.542 para as universidades públicas, fazendo com que 82,3% dos novos matriculados estivessem vinculados à rede privada de ensino superior (INEP, 2015).

Observa-se, ainda, que, na maior parte dos estados brasileiros, o número de alunos na rede privada de ensino superior é maior do que na rede pública. Em São Paulo, por exemplo, há 5,3 alunos na rede privada para cada aluno na rede pública. No Rio de Janeiro, a relação é de 3 matriculados em instituições privadas para cada aluno inscrito na rede pública. Em Santa Catarina, essa relação é de 1,1 aluno e no Brasil de 2,6.

3.2 PRINCIPAIS DESAFIOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

A democratização do ensino superior público é uma tarefa árdua. Conforme as estatísticas abordadas anteriormente, o ensino superior público ainda é pouco acessado pela população se comparado com o ensino superior privado e, aqueles que conseguem acessá-lo, geralmente são oriundos das classes econômicas mais privilegiadas. Sob esse apanágio é que foi instituída a política de ações afirmativas, com o intuito de facilitar o acesso ao ensino superior público para negros, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas de baixa renda. Também o auxílio-permanência é uma contribuição importante para facilitar a permanência dos graduandos nas universidades públicas.

Observa-se que o Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê metas para a educação brasileira a serem atingidas nos próximos 10 anos, destaca a importância do aumento de vagas no ensino superior público. A meta 12 do referido plano busca:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (MINISTÉRIO, 2014, p. 13).

Nesse sentido, o PNE visa, por meio da meta nº 12, promover a ampliação do acesso ao ensino superior público como forma de garantir o direito fundamental social à educação aos brasileiros. No mesmo viés, a meta nº 13 busca “[...] elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores”. São metas desafiadoras, mas que precisam ser pensadas e executadas pelo poder público e cobradas pela sociedade (MINISTÉRIO, 2014).

A democratização do acesso à educação superior de forma inclusiva e com qualidade é um dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro e expresso na meta 12 do Plano Nacional de Educação. Nas últimas décadas, o acesso ao ensino superior, especialmente da população de 18 a 24 anos, vem sendo ampliado no Brasil. No entanto, o país ainda está longe de atingir as taxas dos países desenvolvidos e, até mesmo, de grande parte dos países da América Latina. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 2011 mostrou que a taxa bruta de matrículas no ensino superior foi de 27,9% e a taxa líquida 14,6%. Vale ressaltar que o PNE (2001-2010) tinha estabelecido, para o fim da década, a oferta de educação superior para, no mínimo, 30% da população de 18 a 24 anos, não tendo sido atingida a meta. O novo parâmetro definido pelo PNE (2014-2024) se revela desafiador e exige empenho e políticas públicas adequadas para que se atinjam as metas ali estabelecidas (MINISTÉRIO, 2014).

Quando se observam as taxas por estados e por região, vê-se que os desafios são ainda maiores, sobretudo nas regiões Nordeste e Norte do Brasil. É notório que cada município possui peculiaridades, realidades distintas no que concerne aos termos da oferta e do acesso ao ensino superior, tendo em vista que

esse nível de ensino é de responsabilidade de instituições públicas das esferas federal e estadual ou de instituições privadas, sendo a oferta no município condicionada pelas decisões de interiorização, expansão da educação superior dessas instituições. Nesse sentido, para haver o cumprimento da meta nº 12 do PNE (2014-2024), é necessária a articulação entre União, estados, Distrito Federal e municípios (MINISTÉRIO, 2014).

3.3 POSSÍVEIS AÇÕES ESTATAIS E LEGISLATIVAS PARA A PROTEÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO

Para se proteger o direito fundamental social à educação, especialmente a ampliação do acesso ao ensino superior gratuito, deve haver ações estatais e legislativas. Alternativas interessantes são a otimização da capacidade instalada da estrutura física e dos recursos humanos das instituições públicas de ensino superior por meio de ações planejadas, com o intuito de ampliar e interiorizar o acesso à graduação; a ampliação da oferta de vagas, através da expansão e interiorização da rede federal de ensino superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil; o fomento da oferta de educação superior pública e gratuita para a formação de docentes para a educação básica em áreas como Ciência e Matemática, para se terminar com o déficit desses profissionais; a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil; a consolidação e a ampliação de programas de mobilidade estudantil em âmbito nacional e internacional, tanto para acadêmicos quanto para docentes do ensino superior; a ampliação do acesso ao ensino superior público de grupos historicamente discriminados na educação superior, com a adoção de política de ações afirmativas nos moldes da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e Decreto nº 7.824/2012 (MINISTÉRIO, 2014).

Em termos legislativos, o cumprimento da Lei 12.711/2012 que trata sobre as cotas para o acesso ao ensino superior já é um avanço. Deve-se prezar pela ampliação das vagas do ensino superior público aos negros, índios, pessoas com deficiência e pessoas de baixa renda que, sem as ações afirmativas, dificilmente conseguiriam acessar a universidade pública (PIOVESAN, 2006).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito ao acesso gratuito ao ensino superior no Brasil, como garantia do direito fundamental social à educação, encontra dificuldade de ser tutelado e ampliado no país. Os dados dos últimos Censos de Educação Superior, a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram, de forma latente, que há uma grande prevalência do ensino superior privado em detrimento do ensino superior público gratuito no país.

No período 2011-2013, por exemplo, o número de ingressantes cresceu 16,8% nos cursos de graduação, sendo 8,2% na rede pública e 19,1% na rede privada. Na última década, a taxa média de crescimento anual foi de 5,0% na rede pública e 6,0% na rede privada. Em 2013, a rede privada contava com 80% do número de ingressantes nos cursos de graduação (INEP, 2015). Vale ressaltar que a busca pela democratização do acesso à educação superior é um dos compromissos assumidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE), através das metas nº 12 e nº 13. Apesar de, nas últimas décadas, ter ocorrido a ampliação do acesso ao ensino superior, principalmente, para jovens de 18 a 24 anos, o Brasil está longe de alcançar as metas dos países desenvolvidos e, até mesmo, de algumas nações da América Latina. Nesse sentido, o novo parâmetro estabelecido pelo PNE (2014-2024) se revela desafiador, pois almeja aumentar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% para a população entre 18 a 24 anos, garantida a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas nas instituições de ensino superior públicas (MINISTÉRIO, 2014).

É importante lembrar que está em tramitação, no Congresso Nacional, a Proposta de Emenda à Constituição nº 55 que pretende colocar um teto para os gastos públicos no Brasil para os próximos vinte anos. A proposta já foi aprovada no primeiro e segundo turnos na Câmara dos Deputados e, se aprovada, ao final, pelo Congresso Nacional, poderá afetar os investimentos em áreas cruciais como a educação, fato que preocupa vários setores da sociedade e mobiliza organizações como a União Nacional dos Estudantes para a luta pela não aprovação da PEC supracitada. Caso o governo logre êxito na aprovação da PEC 55, o ensino superior público poderá sofrer a contenção

de recursos e, dificilmente, os objetivos traçados no Plano Nacional de Educação (2014-2024) serão alcançados em sua plenitude.

Atualmente, já é possível perceber os reflexos do ajuste fiscal do governo na educação com a exclusão do programa Ciências sem Fronteiras para estudantes de graduação, com a redução do número de bolsas fornecidas pela Capes e pelo CNPQ, corte de bolsas para permanência nas universidades. Esse é um cenário que se desenha para os próximos anos, caso o governo não decida, a despeito da crise, investir na educação como deveria.

Sendo assim, a sociedade brasileira deve perseguir a busca pela expansão do ensino superior público e gratuito para ter o direito fundamental social à educação garantido. As políticas públicas devem estar voltadas para a ampliação desse nível de ensino e para a construção de uma educação emancipadora.

A sociedade brasileira não pode fechar os olhos para o problema da falta de acesso à educação. Para deixar de ter as velhas mazelas do Brasil colônia e alçar voos maiores, ter horizontes promissores, uma revolução educacional, que contemple a ampliação do acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade, bem como a valorização dos professores e a priorização dos investimentos em educação em todas as esferas são cruciais.

É impossível que o Brasil consiga se inserir, de forma competitiva, na globalização hodierna sem ter sua população qualificada, instruída, educada. Ao relutar em investir em educação, a nação impulsiona os ciclos da miséria que solidificam o tecido social, e engessa a possibilidade de se ter um país decente, com menos desigualdade social e com mais distribuição de renda.

As disposições trazidas pela Constituição Cidadã de 1988, as recomendações enunciadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, os mandamentos descritos no Pacto de San José da Costa Rica, os valores exalados pela Revolução Francesa não podem ser relegados apenas ao formalismo amorfo. É preciso dar vida à pompa da letra, efetivando seu poder na vida das pessoas. A Maria, o José, tantos anônimos Brasil a fora, relegados ao esquecimento, ao anonimato com relação aos seus direitos fundamentais, precisam da atuação estatal e do olhar da sociedade para poder melhorar de vida, viver com a dignidade humana tão exaltada pelas Constituições e pela comunidade internacional e que, infelizmente, ainda é relegada para poucos privilegiados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Víctor; COURTIS, Christian. Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales. En: ABRAMOVICH, Víctor; GARCÍA, Añón; MARÍA, José; COURTIS, Christian. **Derechos Sociales Instrucciones de uso**. Editorial Doctrina Jurídica Comparada, México, 2003.

BORGES, Vander Oliveira; SOUZA, Gislaine Mendes de. **Manual de Orientação**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manual2%5B1%5D.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei 5.540, de 28 de Novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 09 abr. 2017.

_____. **Lei 9.424, de 24 de Dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9424.htm>. 09 abr. 2017.

_____. **Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 abr. 2017.

_____. **Lei Complementar 87, de 13 de Setembro de 1996.** Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 de setembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LCP/Lcp87.htm>. Acesso em: 09 abr. 2017.

_____. **Emenda Constitucional 14, de 12 de Setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 12 de Setembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 09 abr. 2017.

_____. **Decreto 6.253, de 13 de Novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei 11.494, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 de Novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007/Decreto/D6253.htm#art25>. Acesso em: 09 abr. 2017.

_____. **Lei 12.711, de 29 de Agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29 de Agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 09 abr. 2017.

BUARQUE, Cristovam. **A Revolução Republicana na Educação:** ensino de qualidade para todos. Ed. Moderna: São Paulo, 2011.

CÂMARA dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 395, de 2014.** 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1341624&filename=Parecer-CCJC-28-05-2015>. Acesso em: 15 out. 2016.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do Acesso de Jovens à Educação Superior no Brasil**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=22089>. Acesso em: 6 dez. 2016.

ESCOBAR, Herton. **CNPQ corta 20% das bolsas de iniciação científica no país**. 2016. Disponível em: <<http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,cnpq-corta-20-das-bolsas-no-pais,10000067297>>. Acesso em: 16 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.

GOLDSCHIMIDT, Rodrigo. **O princípio da proporcionalidade no direito educacional**. Passo Fundo: UPF, 2003.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2000**. Brasília, 2000.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2010**. Brasília, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília: 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=28571-apresentacao-censo-superior-imprensa-04-12-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Acesso e permanência no ensino superior**. Brasília, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: censo da educação superior 2013**. Brasília, 2015.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Texto para discussão. Brasília, 2014.

MEC. Ministério da educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014.

_____. Ministério da educação. **Dilma sanciona lei que destina royalties do petróleo para a educação.** 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/19056-dilma-sanciona-lei-que-destina-royalties-do-petroleo-para-educacao> >. Acesso em: 20 out. 2016.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista USP.** São Paulo, n. 69, 2006.

PLANALTO. **Decreto nº 7.030, de 14 de dezembro de 2009.** Brasília: 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7030.htm >. Acesso em: 20 out. 2016.

SENADO. **Breve análise sobre a PEC 241/2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal.** 2016. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/521801>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição n. 55, de 2016.** PEC do teto dos gastos públicos. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materiais/-/materia/127337>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

SUPREMO Tribunal Federal. **Súmula Vinculante 12 diz que cobrança de taxa de matrícula por universidade pública é inconstitucional.** 2008. Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=94479> >. Acesso em: 15 out. 2016.

PAULO FREIRE VIVE NA LUTA DA MULHER CAMPONESA!

Sirlei Antoninha Kroth Gaspareto*

1 INTRODUÇÃO

Construir coletivamente uma espécie de *Pedagogia da memória*, como forma de registrar os *20 anos de Paulo Freire*, é, por assim dizer, a mais bela expressão para recriar um novo Paulo Freire. Ele está presente, vivo e sendo re-inventado a partir de suas ideias e ideais de *ser gente*, de sociedade e de relações humanas e sociais. Isso requer, por parte de militantes pesquisadores e vice-versa, o enfrentamento a grandes desafios.

Há que ser considerada a insuficiência e incompletude do conhecimento para a apreensão e explicação dos significados que a existência e a obra freireana contemplam e nos presenteiam a cada novo amanhecer, visto que a vida se faz e está sempre em movimento. Mas também se faz necessário reconhecer que a realidade oferece uma imensa pluralidade e tipos de explicação, muitos dos quais, inclusive, poderão estar sendo gestados por mulheres camponesas que, na luta pela sobrevivência, na luta de resistência e enfrentamento ao “modelo” patriarcal, machista, capitalista vão fazendo, da vida, um campo de possibilidades. Entre as possibilidades está a luta pela educação popular.

* Professora da Unochapecó, vinculada à Área de Ciências Humanas e Jurídicas (ACHJ). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional/PPGDR. Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC. Militante do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).

Neste texto, o foco memorial, que tem como ponto de partida minha presença e seus significados no funeral de Paulo Freire, ocorrido no dia 02 de maio de 1997, quando na ocasião fazia o mestrado em História do Brasil República na PUC de São Paulo, dialoga com a memória de vivências junto à experiência das mulheres agricultoras em movimento no Movimento de Mulheres Agricultoras (MMA)¹⁵ em Santa Catarina, tendo como referência algumas ações do Movimento realizadas no ano de 1997.

É importante informar ao leitor/leitora que o MMA/SC, hoje conhecido como MMC – Movimento de Mulheres Camponesas, criado e organizado desde a década de 1980, evidencia e reflete a problemática vivida na agricultura e enfrentada, de forma coletiva, através da organização de mulheres agricultoras. Alguns dos inúmeros *estudos*¹⁶ que tratam sobre esse Movimento mostram como se deram os primeiros passos dessa organização, falam sobre a história do Movimento, contemplando seus repertórios de luta que foram sendo organizados em diferentes períodos. Fazem destaque à luta das jovens camponesas. Tratam sobre o reconhecimento da condição da mulher agricultora como trabalhadora rural. Mostram as lutas de gênero e classe (em cada momento) e também expressam as conquistas das mulheres agricultoras, camponesas. É esse processo, em diferentes dimensões, que, aqui, compreende-se na perspectiva da educação popular.

Paulo Freire e os princípios da educação popular constituem-se enquanto uma das fontes importantes que as mulheres agricultoras encontraram para dar razão a sua existência e vida camponesa. Dito de outra maneira, o sentido da luta de libertação da mulher camponesa, a luta pela transformação da sociedade patriarcal, machista, homofóbica e capitalista que vai

¹⁵ A fase inicial de organização das mulheres agricultoras em Santa Catarina ficou conhecida como Organização de Mulheres Agricultoras (OMA). (OMA, [s.d.], p. 14-15). Em 1986, passou a ser conhecido como Movimento de Mulheres Agricultoras de Santa Catarina (MMA/SC) e, em 2004, foi denominado como Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).

¹⁶ Kroth (1999), através da dissertação *Atalhos da luta: trajetórias e experiências das mulheres agricultoras e do Movimento de Mulheres Agricultoras de Santa Catarina, 1983-1993*, apresenta alguns elementos sobre como as mulheres agricultoras criaram o seu Movimento, ao mesmo tempo que foram se construindo como mulheres e trabalhadoras. Gaspareto (2016) trata sobre “A vida, a militância e a educação”. Por meio de autobiografia, faz uma relação entre a educação formal e a experiência educativa das mulheres do MMC. Gaspareto e Menezes (2013) estudam as jovens do Movimento Mulheres Camponesas (MMC) em Santa Catarina. Cinelli (2012) estudou as identidades construídas pelas mulheres camponesas e sua relação com o Programa de Sementes Crioulas de Hortaliças.

passando de geração para geração, na experiência das mulheres camponesas, encontra, em Paulo Freire, uma fonte de sustentação/afirmação.

O conceito de *experiência* aqui utilizado é explicado por Thompson (1981) e nos possibilita estabelecer uma analogia com o “fazer-se” das mulheres nas lutas, nas práticas cotidianas que podem ou não ser compreendidas como momentos de transformações possíveis, como processos de construção de tomada de consciência da própria libertação.

Em Paulo Freire, a experiência se faz conscientização como um processo de compromisso histórico que demarca e sinaliza para um novo sentido de busca da autonomia enquanto estratégia de subversão. “A conscientização das massas, ainda quando não pudesse definir por si própria uma política popular autônoma, aparecia-lhes com todos os sinais de uma perigosa estratégia de subversão” (WEFFORT, 1986, p. 12).

Conscientização é luta. A luta se faz legado. Lutar é viver. Não há nenhuma possibilidade de conquista na experiência das mulheres se não fossem os caminhos da luta. Quantos contatos, quantas reuniões, quantos encontros, quantas caminhadas, quanta resistência, quanto enfrentamento para superação da consciência ingênua, da consciência mágica, avançando para uma consciência crítica. Freire (1996) explica o que caracteriza esses três tipos de consciência:

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”. “A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora” [...] nem “se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada”. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. “É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem” (FREIRE, 2006, p. 113-114).

A formação da consciência crítica é um processo gradativo, lento, contraditório. O diálogo, aqui apresentado, ocorre a partir de um recorte de estudo

que prevê a reflexão das principais atividades e ações realizadas no ano de 1997 pelo MMA/SC, tendo como destaque a luta pelo direito à *escolarização da mulher* agricultora. Isso não significa desconsiderar os processos anteriores que são constitutivos ao Movimento e sem os quais perdemos a dimensão histórica da luta que está sempre em movimento. Utilizamos, como fontes, os Informativos do MMA escritos pelas próprias mulheres neste mesmo ano, além de algumas outras referências bibliográficas de autores mencionados.

2 A CONQUISTA DA VAGA PARA CURSAR O MESTRADO NA PUC DE SÃO PAULO

No ano de 1997, cheguei a São Paulo para fazer o mestrado em História do Brasil República na Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. Foi uma grande conquista. Para esse curso, haviam sido abertas apenas quinze vagas para candidatos/as de todo o Brasil. Como militante do MMA, vivíamos um contexto de muitas lutas, intensificávamos a organização, o processo de formação no Movimento e uma das bandeiras de luta, que se discutia internamente, estava vinculada ao direito à educação para as mulheres agricultoras.

Meu objetivo principal ao ingressar nesse mestrado era pensar sobre como as mulheres agricultoras construam seu movimento ao mesmo tempo em que estavam reconstruindo-se a si mesmas como mulheres. Hoje, poderia dizer que lá estava o interesse em saber “que mulheres” as mulheres em movimento estavam construindo!? Inquietação essa que persiste até os dias atuais e faz parte de novas pesquisas em construção.

Inerente ao processo do *estudo formal*, está o desafio da militância. Ou seja, militar em determinados espaços, movimentos populares ou outros, é sinônimo do compromisso com as causas reais assumidas. Essa escolha requer muito estudo. Nesse caso, a relação estudo/militância está profundamente enraizada e comprometida com a dinâmica de lutas do MMA/SC. Há saberes que precisam ser estudados, entendidos, aprofundados. Conforme questiona Reigota (2010), quando se refere ao público “que vem da margem” e chega às universidades para fazer seus mestrados/doutorados: “Quem são essas pessoas que vêm das margens? Que histórias e conhecimentos trazem? [...] Que saberes?” (REIGOTA, 2010, p. 3). Assim, durante o mestrado, continuei me colocando

inúmeras questões. Com um pé no Movimento e outro na academia, continuei participando na maioria das atividades do Movimento naquele período, como ocorre até os dias atuais.

É sempre um ir e vir permanente, articulando estudo e militância, o que pode ser explicado pela exigência posta à práxis do engajamento acadêmico e social. A categoria de *práxis* pode ser entendida em diferentes autores que encontram, na filosofia marxista, a solidez de suas argumentações. Tal perspectiva remete-nos a pensar a partir da transformação material da realidade. Para Marx, a práxis é o fundamento da teoria, pois a teoria deve estar incluída na práxis. Não existe separação entre teoria e prática.

O pensamento marxista descreve práxis como uma atividade que se origina na relação/interação entre homem/mulher e a natureza. Porém, essa só começa a fazer sentido quando se dá o movimento de alteração nos processos sociais efetivados pelas ações e conduta dos seres humanos, intervindo na história. Concordamos com Kosik (2002, p. 222) quando afirma que “[...] a práxis do homem não é atividade contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.”

Junto com a conquista da continuidade dos estudos, através do mestrado, carregava comigo o compromisso, a responsabilidade e o desejo militante de contribuir para que as mulheres camponesas em Santa Catarina, a partir do MMA, pudessem também conquistar um sonho historicamente negado às mulheres: Estudar!

Minha primeira semana de contato com a PUC foi decisiva para conhecer o Instituto Paulo Freire (IPF) e começar as primeiras articulações de fortalecimento das causas das mulheres agricultoras na perspectiva da educação popular. A partir desses primeiros passos, intensificou-se, no estado de Santa Catarina, um processo de luta pela escolarização da mulher agricultora que já havia iniciado. Ali conheci a professora Maria Stela Santos Graciani, do Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC – SP, pessoa com a qual estabeleci diálogo e foi quem assessorou, em Chapecó, o 1º Congresso do MMA que teve como lema *Nenhuma mulher trabalhadora rural sem estudar*.

Era tudo muito novo, grande, cheio de sentimentos que não se apagaram até hoje. Os dias iam passando um a um, muito depressa, assim como é a nossa vida, até que...

3 CHEGA A NOTÍCIA: MORREU PAULO FREIRE!

Era o dia 02 de maio de 1997, uma sexta-feira. Quando cheguei à PUC, antes mesmo de me dirigir para a sala de aula, fiquei sabendo que Paulo Freire não tinha resistido a um infarto e seu corpo já estava sendo velado no Tuca, em Perdizes (zona oeste de São Paulo). Muito triste, dirigi-me até o local do velório.

Um ambiente de profundo silêncio. Foi o maior de todos “os silêncios” que eu já vivenciei em toda minha vida. Velas, flores, muitas coroas, amigos, dirigentes e lideranças da luta popular, autoridades, familiares... não tinha muitas pessoas naquele momento. Olhos umedecidos pelas lágrimas que escapavam uma a uma... e aquele corpo agora inerte. Era sim o célebre educador brasileiro, não tinha como ter dúvidas, pois era depositário de um semblante que apenas fechou os olhos e, a meu ver, parecia que adormecia. Ali entendi o sentido daquela frase: “Aqueles que lutam não morrem jamais”!

Autor de tantas obras, entre elas a *Pedagogia do Oprimido*, cujo legado afirma que o objetivo maior da escola/educação é ensinar o ser humano a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Autor da *Pedagogia da Esperança* e tantas outras. Aquele que inquietou mentes, indivíduos e multidões, estava ali e já tinha dito tudo o que a sua experiência, a sua trajetória, a sua história e a vida lhe haviam permitido dizer, escrever, pronunciar em tempo!

Foi um dia que jamais será esquecido. Ficou marcado na memória. É interessante que, nesse dia, as poucas coisas que lembro ter ouvido as pessoas falarem se referiam ao ser/homem que Paulo Freire foi em vida e seus exemplos. Comentários como: “Ele era muito simples”. Quando viajava gostava muito mais de comer na casa das pessoas que haviam lhe convidado para trabalhos, do que em restaurante... Comia o que tinha, pois a preferência era sempre a “comida caseira”. “Falavam da sua serenidade”. “Diziam que a alegria de sua vida tocava os corações das pessoas”. Esses dizeres eram muito fortes e significativos naquele momento. Davam a impressão de que havíamos passado muitos anos com Paulo Freire e, na realidade, pouco ou quase nada sabíamos desse ser humano que deixou o maior legado na história da humanidade: o legado da Educação Popular/VIDA.

Mas como disse, era apenas o corpo, tudo mais segue vivo, recria-se, reinventa-se, refaz-se, inclusive nas *pedagogias da memória*. E isso, ele mesmo con-

seguiu dizer pouco antes de morrer em sua última entrevista realizada em 17 de abril de 1997. Entre suas sábias palavras, ditas quando seu corpo se apresentava em processo de enfraquecimento, porém, lúcido e infinitamente sábio.

Paulo Freire fez questão de falar nessa entrevista sobre o significado das *marchas* populares que são históricas. Para Freire, a *marcha* significa “a vontade amorosa de mudar o mundo”. Desejaria ele ver muitas marchas. A “marcha dos que não tem escola, dos que querem amar e não podem, a marcha dos que se rebelam”. Certamente quisera ter visto a marcha das mulheres oprimidas, exploradas, violentadas diariamente... Não admitia, não aceitava e contestava aqueles que tratam os sem terra e todos os homens e mulheres que lutam como “desabusados, destruidores da ordem”. Dizia Freire:

[...] eles estão provando afirmações teóricas de analistas políticas. Precisa brigar para se ter o mínimo de aprovação!... Afirmou: meu sonho é que outras marchas aconteçam. Marcha pela decência contra a sem-vergonhice que se eternizou nesse país... Essa distorção é desumanização. Não é virtuosa... Haverá sempre a possibilidade estratégica da existência de ser mais [...].

Essa possibilidade do *ser mais*, anunciada por Paulo Freire, adquire sentido e, antes mesmo de sua morte, ele apresenta e retoma suas próprias convicções situando-se entre “os que creem na transcendentalidade sem dicotomizar a relação com a mundanidade”. Disse com clareza ser um homem de fé e que sua crença, indiscutivelmente, interferiu na forma que lhe fez pensar o mundo. “Nunca precisei de argumentação de natureza científica filosófica para justificar a fé”.

Falou que nos mangues de Recife, nos morros, nas zonas rurais de Pernambuco foi movido “[...] por uma certa lealdade ao Cristo camarada”. Quando chegou lá se deparou com a realidade dura do favelado, do camponês. Era a negação do seu ser como gente. Disse que o que lhe remeteu a Marx não foram os camponeses em si, mas sim “[...] a *realidade deles* que me remeteu a Marx”. E afirma: “Quanto mais eu lia Marx tanto mais eu encontrei fundamentação para continuar camarada de Cristo... Marx não me sugeriu jamais eu deixar Cristo”.

Paulo Freire foi e será sempre lembrado como um cidadão do mundo com extenso currículo dedicado à liberdade, à justiça social, à vida. Um espírito legado de ideias e sonhos de liberdade. Aquele que antes de sua morte deixou um

pedido: “Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente ao mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida”. Por isso, segue vivo na memória de homens e mulheres que reinventam a luta pela dignidade da vida.

4 PAULO FREIRE ESTÁ VIVO NA VIDA DAS MULHERES AGRICULTORAS DO MMA/SC: DAS AÇÕES REALIZADAS EM 1997 AO FORTALECIMENTO DA CONSCIÊNCIA DOS DIREITOS

O ano de 1997 inicia cedo para as mulheres agricultoras em movimento no MMA/SC. Nos dias 4 e 5 de fevereiro de 1997, ocorreu o 1º seminário *em memória* dos que lutam e lutaram um dia. Era um momento em que as mulheres estudaram e conheceram um pouco mais sobre alguns nomes que fizeram história liderando lutas populares, entre eles: Maria Rosa, Chica Pelega, Monge João Maria do Contestado, Olga Benário, Rosa Luxemburgo, Margarida Alves, entre outros.

Nesse seminário, as mulheres anunciaram alguns desafios a serem persistidos. Entre eles, merece destaque: “Estudar e aprofundar nossa história, ter claro os princípios que orientam nossa luta, superar o medo.” “Precisamos criar espaços para debates, trabalhar respeitando as diferenças, ser firmes, corajosas, ousadas”. A partir da vida de lutadores/as foram destacados alguns elementos de animação para a continuidade das lutas. Entre eles: “A fidelidade na luta, a resistência, a rebeldia, a ternura e o amor pela libertação vale a vida” (INFORMATIVO, 1997a, p. 01).

Nesse Informativo, há destaque no sentido da importância de cada mulher conhecer sua história. Apresentou aspectos importantes para avaliação da prática, “[...] como também um impulso para continuar a caminhada e ser cada dia mais fiel à causa dos oprimidos” (INFORMATIVO, 1997a, p. 01).

Por ocasião do dia 08 de março de 1997, as mulheres em movimento recuperaram, e está registrado no mesmo Informativo que, durante a VI Assembleia Estadual, o Movimento assumiu o Dia Internacional da Mulher como “[...] um dia de lutas, debates, denúncias e de apresentação de propostas para avançar na conquista de nossa cidadania”. Para as mulheres agricultoras do MMA/SC, “[...] com certeza os direitos conquistados são resultados de uma longa história de dor, lutas e alegrias” “Assumimos com garra esta tarefa de romper com a discriminação e opressão”. (INFORMATIVO, 1997a, p. 02).

As mulheres estudaram e fizeram análises da situação vivida na agricultura, destacada por elas no ano de 1996. Protestaram contra a política econômica e a política agrícola do governo, entendendo que essas políticas afetaram, duramente, a agricultura, o que resultou numa dura crise que afetou todos os produtores.

O Informativo/97 do MMA/SC traz uma matéria extraída do *Jornal do MST*, janeiro de 1997, que mostra alguns dados relativos à crise vivida na agricultura naquele período:

[...] a área cultivada total da safra de 1996 é 2% menor do que 1980. A renda da agricultura da safra de 1996 foi 49% menor do que a obtida em 1980. A estimativa da produção de 74 milhões de toneladas para a próxima safra é menor do que a produção de 1986. Durante 1996, o governo gastou mais de três bilhões de dólares na importação de alimentos que poderiam ser produzidos no Brasil (carne, peixe, leite, derivados de cereais). (INFORMATIVO, 1997a, p. 2).

Essa crise trouxe mais desemprego também no campo, êxodo rural e um desânimo completo, que atingiu, sobretudo, os pequenos agricultores. Ante essa realidade, nesse mesmo ano de 1997, as mulheres em movimento do MMA decidiram se juntar com demais entidades para participar do Grito da Terra Brasil. Nessa ocasião, apresentaram suas pautas específicas e gerais, entre elas:

A cidadania da mulher conscientizando as mulheres da importância de possuir a documentação pessoal e profissional. **Previdência social** em defesa dos direitos previdenciários. Seguro agrícola que incentive o agricultor (a) ao não uso dos agrotóxicos, na base da agricultura. **Reforma Agrária** para combater a fome e miséria no campo e a luta por uma política de **saúde pública**, gratuita garantindo o funcionamento do Sistema Único de Saúde – SUS. (INFORMATIVO, 1997a, p. 3).

Nessa ocasião, encaminharam um abaixo assinado aos municípios na luta contra os abusos que estavam sendo cometidos no INSS. “Que abusos são esses?” Explicam:

Benefícios parados, cortados, ou indeferidos; Exigência de vários documentos comprovando a profissão, sendo que a lei exige somente um documento. Quando o processo for devolvido alegando falta de documentos, o INSS deveria indicar quais documentos estavam faltando. Era negado o benefício por não ter número de inscrição na previdência. O não encaminhamento do salário maternidade. (INFORMATIVO, 1997a, p. 3).

Neste ano de 1997, no Brasil, de acordo com registro do MMA, mais de 20 mil mulheres foram às ruas no dia 08 de março para debater os direitos da mulher na previdência, na saúde, educação e agricultura. Tinham como tema “Mulher construindo cidadania”. Trabalharam de diferentes formas: teatro, debates, encenações, poesia, música.

No mês de agosto, o MMA reuniu jovens filhos e filhas das mulheres agricultoras e, conjuntamente, fizeram um teatro sobre o Guia dos Direitos da Mulher. Esse teatro fez parte da Caravana “Mulher construindo cidadania” e foi apresentado nesse mesmo ano em oito cidades de Santa Catarina. Em 05 de agosto de 1997 em Tijucas; 06 de agosto de 1997 em Rio do Sul; 07 de agosto de 1997 em Lages; 08 de agosto de 1997 em Caçador; 09 de agosto de 1997 em Tangará; 10 de agosto de 1997 em Faxinal dos Guedes; 11 de agosto de 1997 em Chapecó e 12 de agosto de 1997 em São Miguel D’Oeste. (INFORMATIVO, 1997b, p. 2-3).

As mulheres, nas universidades e espaços comunitários, foram debatendo com a sociedade a importância dos direitos da mulher. Através dessa caravana, pediam o fim da violência no campo, o assentamento das famílias acampadas em ocupações de terra e a viabilização da agricultura familiar. Por meio do teatro, também debateram, com autoridades, a realidade da mulher na agricultura, exigindo o fim da violência praticada contra as mulheres.

Em 12 de agosto, Dia Nacional de Luta Contra a Violência no Campo e pela Reforma Agrária, aconteceu um grande ato público nacional em Alagoa Grande – Paraíba, que reuniu cerca de 2 mil e 500 pessoas. Protestaram contra o assassinato de Margarida Maria Alves morta em 1983 a mando dos latifundiários. O processo estava parado no fórum local. As mulheres exigiram, através desse ato, punição aos mandantes e assassinos de Margarida Alves e de outras lideranças rurais. Exigiram, também, agilização da

Reforma Agrária e política agrícola voltada para a defesa da agricultura familiar. Nesse ato, as trabalhadoras também denunciaram a discriminação e exclusão social que vivem e a exploração que sofrem e por não terem seus próprios documentos.

Pelo clima criado na cidade, a prefeitura decretou ponto facultativo. De acordo com depoimento de Raimunda Gomes, representante do movimento de Mulheres Trabalhadoras da Paraíba, “[...] foi uma conquista das mulheres, mas as autoridades devem criar vergonha e agilizar o julgamento que há 14 anos está parado.” (INFORMATIVO, 1997a, p. 5). Nesse Ato, foi lançado um abaixo-assinado exigindo a punição dos mandantes e assassinos de Margarida Alves e outras lideranças no Brasil. Esse abaixo-assinado foi agrupado a outras assinaturas recolhidas nas manifestações que ocorreram em Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. As assinaturas foram entregues no fórum de Alagoa Grande antes do dia 11 de setembro de 1997, data do julgamento de Carlos Régis, um dos envolvidos no crime (INFORMATIVO, 1997a, p. 03).

Em 1997, o MMA realizou seu 2º festival da canção. Teve como tema: *Mulher e cidadania*. Lema: *Cantando nossos valores construímos cidadania*. Os objetivos estabelecidos eram: “Expressar nossa cultura, valores, compromisso com a nossa organização, enquanto mulheres trabalhadoras e com nossa classe. Oportunizar a festa, a alegria e a certeza de que nossa utopia diária será sempre a construção da cidadania”. (INFORMATIVO, 1997a, p. 03).

As mulheres realizaram os festivais regionais nas seguintes datas e locais:

23.08.1997 – Quilombo. Regional de Quilombo.

06.09.1997 – Caxambu do Sul. Regional de Chapecó.

18.10.1997 – Barra Grande – Palma Sola. Regional de São José do Cedro.

25.10.1997 – Jaborá – Regional de Concórdia.

Nesse mesmo ano, as mulheres agricultoras resignificaram as memórias de luta e lutadores/as. Deram destaque aos 30 anos de assassinato de Tche Guevara pelo regime militar da Bolívia. Aquele que, aos 39 anos, com a derrubada da ditadura de Batista e com a proposta de construir um país livre e democrático, dizia em voz alta e bom tom: “Muitos me chamarão de aventureiro e o sou, só que de um tipo diferente: dos que entregam a pele para provar suas verdades” (INFORMATIVO, 1997a, p. 5).

5 MULHERES AGRICULTORAS: A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS

Nos dias 18 e 20 de julho, aconteceu um curso para dirigentes do MMA com o tema *A educação que queremos*. A perspectiva do curso teve como base a educação popular. As mulheres têm como ponto de partida para a reflexão a realidade social em que vivem. Elas fazem a descoberta de que a forma de criar os filhos/as, a opressão e a exploração em que mulheres e homens vivem é uma construção social, vão sendo formadas, construídas. A partir disso, passam a discutir como desconstruir essas afirmações e transformar a desigualdade social entre homens e mulheres. Como superar a concepção da incapacidade das mulheres, resultado dessa construção social que tem como objetivo ausentá-las das decisões, dos espaços de direção; enfim, desempoderá-las (INFORMATIVO, 1997a, p. 02).

As mulheres foram entendendo que é necessário reaprender a ser mulher. É preciso reaprender a sociedade. Paulo Freire salienta que é fundamental “[...] reaprender o Brasil, a caminho de uma construção democrática”.

As mulheres estudam e afirmam que a sociedade que queremos “[...] é de igualdade entre homens e mulheres no trabalho, no lazer, no conhecimento, na participação nos espaços de decisão”. A partir desse curso estadual, as mulheres organizaram um processo de formação e foram para suas regionais e municípios fazer esse debate, resultando num processo de formação de novas lideranças, pois foram descobrindo que os quadros dirigentes vão sendo construídos diariamente na luta, no estudo, na disciplina, na organização.

As mulheres foram criando um processo de discussão do tema da educação, problematizando sua própria realidade relacionada à não escolarização: Por que as mulheres agricultoras não tiveram acesso ao estudo? Por que se afirmou que lugar da mulher é a casa e não o estudo? Fizeram debates nos municípios, nas comunidades, de casa em casa... Muitas mulheres, hoje dirigentes do Movimento Popular Feminista, principalmente a partir da realidade camponesa, trazem consigo as marcas dessa luta de *inteligência e educação*. Aprenderam ler o mundo. Houve uma aproximação crítica da realidade que lhes permitiu a sua compreensão.

Assim, o espaço do Movimento foi se constituindo como uma grande *escola educativa* para as mulheres camponesas. Ali, está a fonte da descoberta de

que o ato de aprender é fundamentado pela conjunção prática-teoria-prática. É a partir da própria vida, das vivências, das experiências, das práticas sociais que vai acontecendo o processo educativo.

Foi esse processo educativo que possibilitou, às mulheres agricultoras, associarem que o fato de não terem conseguido frequentar uma escola quando meninas e/ou dar continuidade aos estudos era um objetivo historicamente construído por um sistema patriarcal machista capitalista presente nos governos dos municípios, estados e país, que foi, de certa maneira, criando uma cultura para manter as mulheres trabalhadoras à margem, distante do conhecimento, do acesso à educação formal. E as mulheres camponesas, então, nem se fala! Mal pensavam os opressores que dia a mais, dia a menos, os oprimidos se ergueriam numa só voz! É neste ano de 1997 que as mulheres em movimento do MMA declaram diante de toda a sociedade que:

[...] já estamos na luta pelo direito à escolarização da mulher trabalhadora rural e que 1998 será um ano onde efetivaremos na prática o sonho negado a tantas mulheres agricultoras: estudar!” ... “Vamos criar possibilidades reais para com nossas mulheres construir a educação que queremos.” “Nossa luta agora é gritar, brigar, lutar pelo direito à escolarização das mulheres trabalhadoras rurais.” Nenhuma trabalhadora rural sem estudar!”. Este é um novo processo de luta, onde em breve teremos um curso de primeiro e segundo grau para as mulheres agricultoras. Entre nessa luta você também. (INFORMATIVO, 1997a, p. 01).

No Planejamento do MMA/SC para 1998, entre as prioridades da formação estava: “Construir com as mulheres trabalhadoras rurais um projeto de educação de 1º e 2º grau para as trabalhadoras rurais. Adaptando o currículo formal a nossa realidade”. (INFORMATIVO, 1997a, p. 03). Lutaram para criar um curso de educação formal popular.

É interessante mencionar que essa luta pela escolarização da mulher agricultora estabeleceu vínculos com a Unochapecó. O processo foi longo. Houve um intenso trabalho na elaboração de um projeto de curso superior de *Tecnologia em desenvolvimento da Agricultura Camponesa* para o qual a universidade, em Ofício nº 061/2006, “[...] responsabilizou-se pedagógica e administrativa pelo curso, em todas as suas etapas”. Entretanto, esclarece no Ofício que:

Na condição de Universidade Comunitária sem orçamento público, que se auto-sustenta através da cobrança de mensalidades, a viabilidade de referido curso está atrelada a busca de financiamento público, para seu desenvolvimento, visto que o público alvo não apresenta condições para arcar com os custos do mesmo (Of. Vice-grad. Unochapecó, nº 061/2006. 25 de maio de 2006).

O Movimento deu continuidade à luta em busca de recursos para a viabilização desse curso na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, no Ministério da Educação por meio do Pronera, entre outros. Os impasses e dificuldades encontrados pelo MMA/SC, que certamente requerem um olhar mais cauteloso e que pode indicar temas de novas pesquisas, impossibilitaram a realização desse curso. Porém, não foram suficientes para acabar com o sonho das mulheres do MMA (hoje MMC) continuarem a luta pelo estudo, seja ele formal, seja informal.

O Movimento segue persistindo em seus objetivos, possibilitando espaços para acolher e despertar a *curiosidade* das mulheres de forma organizada, fazendo do *estudo* de suas dirigentes/militantes e participantes uma das *bandeiras de luta* fundamental para avançar nos processos de libertação das mulheres e transformação da sociedade. “Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica” (FREIRE, 1995, p. 78), mas, sim, quando ocorre a superação da curiosidade ingênua, ela se faz mais “metodicamente rigorosa”. Paulo Freire explica que “Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto” (FREIRE, 1995, p. 78). Nesse sentido, é possível perceber que as mulheres em movimento avançam no processo de construção do conhecimento que transforma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorrer à *Pedagogia da Memória*, tendo como fonte de inspiração Paulo Freire, passa a ser algo muito agradável e significativo. É um exercício que contribui não apenas para mostrar rastros de uma determinada trajetória, de uma nominada experiência na luta por direitos junto às mulheres agricultoras, junto às camponesas. Esse exercício tem me colocado em atitude de quem se dispõe

a recuperar/ressignificar histórias que se fazem passo a passo, processualmente sob diferentes pontos de vista. Mesmo que neste relato o recorte estabelecido para pensar Paulo Freire a partir da experiência das mulheres agricultoras do MMA tenha sido algumas das ações de lutas realizadas no ano de 1997.

As lutas relacionadas ao direito à escolarização para as mulheres agricultoras orientadas pela perspectiva da educação popular foram decisivas para que o Movimento não perdesse, em sua dinâmica, a problemática do campo e da vida das camponesas. Fundamental para que as próprias mulheres fossem avançando na luta para construir um projeto de agricultura agroecológico, camponês que, ao incorporar questões dos direitos das mulheres, das novas relações de gênero, identidade, classe, vai se confirmando e afirmando numa perspectiva feminista camponesa.

A partir desse texto, toma lugar outro olhar a Paulo Freire e ao seu legado. Esse é o olhar que se estabelece e se constrói a partir da experiência de luta das mulheres camponesas e de seu Movimento. Em seu processo de constituição, desenha-se uma perspectiva de educação atribuída por Paulo Freire como “um ato de amor”, para o qual homens e mulheres descobrem-se como seres inacabados, colocando-se abertos para aprender e reaprender sempre. Parafraseando Rosa Luxemburgo: “Não estamos perdidos. Pelo contrário, venceremos se não tivermos desaprendido a aprender”. Por isso, segue a luta por uma educação emancipadora.

Retomar a *memória da curiosidade* como expressão do desejo de saber mais para ser mais. Essa atitude desinquieta. Transforma a indignação e insatisfação em desacomodação. Faz brotar nova luta que, por sua vez, gera novo conhecimento e novas práticas se fazem a partir de então.

Recorrer à memória de Paulo Freire implica em reafirmar a educação na perspectiva da prática da liberdade, como um ato político. Não existe neutralidade nas práticas educativas e nem há educação neutra. As pessoas, ao tomarem para si suas realidades, podem também transformá-las. Isso ocorre através do *diálogo* que tem condição de aproximar os seres humanos entre si e estes com o mundo em que vivem. Que ao transformar o mundo transformam a si mesmos e quando transformado “o humaniza para a humanização de todos”.

Paulo Freire convoca as mulheres camponesas, os lutadores e lutadoras do povo a se unirem fortemente para reinventar o Brasil e gritar com a ousadia que a história lhes assegura: “Nenhum direito a menos”! Pátria livre! Venceremos!

REFERÊNCIAS

CINELLI, Catiane. **Programa de sementes crioulas de hortaliças: experiência e identidades no Movimento de Mulheres Camponesas**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

FREIRE, Paulo. **As Marchas**. Trecho de sua última entrevista. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MZQtP-7Ezbw>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Biografia**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jzUgb75GgpE>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GASPARETO, Sirlei Antoninha Kroth. A vida, a militância e a educação: autobiografia Sirlei Antoninha Kroth Gaspareto. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 36, set./dez. 2015; v. 18, n. 37, jan./abr. 2016.

_____; MENEZES, Marilda. **As jovens do Movimento Mulheres Camponesas (MMC) em Santa Catarina. Mulheres Camponesas**. Chapecó, 2013.

INFORMATIVO. Movimento de Mulheres Agricultoras – SC. Ano IV, edição n. 29; jan./ fev.,1997a.

INFORMATIVO. Movimento de Mulheres Agricultoras. **Encarte Especial**, ago., 1997b.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KROTH, Sirlei Antoninha. **Atalhos da luta**: trajetórias e experiências das mulheres agricultoras e do Movimento de Mulheres Agricultoras de Santa Catarina, 1983-1993. 141 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

OFÍCIO VICE-GRAD. Unochapecó, n. 061/2006, 25 de maio de 2006.

OMA – Organização das Mulheres Agricultoras. **Não importa onde estiver, sempre mulher**. Cartilha de estudo nos grupos de base, [s.d.]. p. 14.

REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Revista Teias**, v. 11, n. 21, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PAULO FREIRE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: La vigencia de la pedagogía de la liberación: El caso de las Licenciaturas Interculturales de Unochapecó en tierras indígenas Kaingang

Jorge Alejandro Santos*
Leonel Piovezana**

1 INTRODUCCIÓN

El presente artículo nace a partir de un productivo intercambio entre quienes somos coautores del texto. En ocasión de conocer la Unochapecó donde realizo una estadía Posdoctoral el Profesor Leonel Piovezana me introdujo al trabajo que la universidad comunitaria realiza en cinco territorios indígenas. Desde el año 2009 se dictan las Licenciaturas Interculturales Indígenas para formar educadores indígenas de enseñanza básica y media en la propia comunidad donde los educadores trabajarán. Conocí algunas escuelas de estos territorios y profesoras formadas en el programa, incluso asistí a la defensa de la tesis de maestría de una de las primeras Kaingang que obtuvo su título de posgrado.

* Abogado, Licenciado en Filosofía y Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (2009-2015 UBA). Actualmente pos-doctorando en la Unochapecó. *E-mail*: jorgesantosuba@gmail.com

** Possui graduação em História e Estudos Sociais, Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional pela UNISC. Atualmente é coordenador do PPGE-Unochapecó. *leonel@unochapeco.edu.br*

Las Licenciaturas Interculturales Indígenas son desenvueltas en cuatro áreas de conocimiento: Pedagogía; Ciencias Humanas y Sociales; Matemática y Ciencias de la Naturaleza; Lenguas, Arte y Literatura con clases presenciales en territorio indígena los viernes y sábado de todo el año y durante los recesos escolares de enero y julio. Los cursos tienen una duración de cinco años con 4.215 horas-aula. Ingresaron por proceso selectivo específico en 2009, sesenta estudiantes y en 2014 setenta, de los cuales treinta y seis ya obtuvieron su colación de grado.

Cabe resaltar que en la región oeste del estado de Santa Catarina, Brasil; existen tres etnias indígenas: Guaraní, Kaingang y Xockleng. Estos pueblos suman, aproximadamente, doce mil personas, siendo los Kaingang mayoría. Los *Guaraní* sufren exclusiones y enfrentan mayores dificultades en integrarse a las normativas del estado brasileiro por mantener de manera más estricta sus principios culturales y sus concepciones identitarias respecto a tierra que consideran como madre por lo que no se demarca, no se compra, no se vende, no se divide, es sagrada. Todos preservan y hablan la lengua materna lo que dificulta el acceso de su población a las redes escolares de educación básica. Los *Xockeng* se concentran en el valle de Iyajaí, parte central del Estado.

El profesor señaló las ventajas y dificultades de ir a los territorios a dictar la licenciatura. En primer lugar es muy importante la presencia en territorio para asegurar la asistencia de los alumnos y la continuidad del curso ya que es mucho más difícil, sino imposible, que lleguen por sus propios medios a la universidad por cuestiones materiales, y por prejuicios sociales y culturales. Además en el territorio los docentes comprenden de manera directa las necesidades y problemáticas con la que tendrán que lidiar los profesores indígenas y van orientando la formación a la satisfacción de esas necesidades. Asimismo aprenden directamente la cultura indígena, las costumbres, el lenguaje, la organización social, las dificultades que encuentran para relacionarse con lo no-indígena.

El aspecto negativo es que el programa tiene que lidiar con conflictos y divisiones de grupos dentro de la propia comunidad a veces muy intensos y problemáticos, llegando incluso a enfrentamientos donde la violencia física no está ausente. Al trabajar en el propio territorio el docente no puede abstraerse de ellos y debe organizar una estrategia para mantener el equilibrio y la distancia frente a esos conflictos que, por suerte, no son cotidianos sino excepcionales.

En opinión del profesor, las ventajas superan por mucho a las desventajas. La intervención de la Universidad y de los profesores no indígenas en el territorio es de suma importancia pues se hace a conciencia y con la finalidad de contribuir a la revitalización de la cultura indígena y al empoderamiento colectivo de las comunidades. Si los que intervienen trabajan con esta conciencia y con el conocimiento apropiado, entonces hacen la diferencia en el territorio contribuyendo a atender y solucionar las necesidades específicas de una educación intercultural, bilingüe, diferenciada y comunitaria.

Al tomar contacto con esta experiencia observé con cierto asombro que se correspondía notablemente con la hipótesis que trabajé en mi tesis doctoral que consistió en afirmar que la relectura del pensamiento de Freire desde la perspectiva intercultural produciría más que una crítica, una radicalización intercultural de la pedagogía de la liberación en tanto que no solo habría que entender el contexto vivencial del educando, sino que el educador tenía que sumergirse en su cultura diferente, alfabetizarse interculturalmente y hacer un notable esfuerzo de traducción. La experiencia que acababa de conocer se adecuaba asombrosamente a lo que postulaba mi hipótesis aún sin que se tratara, en principio, de una aplicación sistemática de la pedagogía freireana.

Comenté esta notable coincidencia al Profesor Piovezana que me instruyó sobre como organizaron estas licenciaturas. Primeramente surgió la necesidad, ante circunstancias legales y políticas que exceden este trabajo, de implementarlas rápidamente sin que contasen con un modelo previo para hacerlo. La falta de experiencias previas en el área hizo que el ensayo no tuviera una previsión teórica estricta sino que se realizó en base a la prueba y el error. Sin embargo debido a la formación en la iglesia tercermundista del Prof. Piovezana, las bases pedagógicas con las que organizaron intuitivamente el proyecto fueron las de una pedagogía inspirada en las enseñanzas de Leonardo Boff, Frei Betto y también Paulo Freire recibido fundamentalmente a través de los autores anteriormente citados.

Con esta información comprobé que la concordancia se mostraba aún más interesante y merecía ser explorada. Por un lado teníamos un trabajo de carácter teórico que si bien se apoyaba en algunas experiencias prácticas observadas, carecía de una aplicación sistemática en un proyecto concreto, y por otro lado encontramos un gran trabajo empírico desarrollado, probado y ajustado con éxito, basado en intuiciones teóricas no sistematizadas por completo.

Así surgió el proyecto de explorar estas coincidencias para repensar la teoría desde la praxis y la praxis desde la teoría tal como lo proponía en pedagogo de Pernambuco. Este artículo es el trabajo inaugural en el que comenzamos a explorar este proyecto en común que esperamos sea fecundo.

2 FREIRE Y LA REFLEXIÓN INTERCULTURAL

Paulo Freire tuvo una extensa práctica como educador en Brasil, luego en Latinoamérica, África, incluso en los “terceros mundos dentro del primer mundo”. En su carrera enfrentó distintos contextos, realidades, coyunturas políticas y adversarios. El propio autor señala que no es exactamente el mismo Paulo Freire que escribe *“Pedagogía del Oprimido”* (1970) poco tiempo después de su exilio en Chile, o el que escribe *“Pedagogía de la Esperanza”* (1996) al regresar de su exilio para enfrentar al neoliberalismo que extendía su hegemonía por toda Latinoamérica a finales de los ‘80 y principios de los ‘90.

Su arco de reflexión es muy amplio y se modifica en los contextos, a veces parece que el pedagogo no dejó tema sin tocar en su área de estudio, sin embargo no trata explícitamente la cuestión de la educación intercultural. Esta ausencia es llamativa desde la perspectiva actual sobre todo para un intelectual del talante del pernambucano que trabajó en los terceros mundos donde la diversidad cultural es evidente así como la supremacía de una cultura hegemónica de matriz occidental sobre las otras.

Sin embargo analizar esta ausencia desde el día de hoy sin contextualizarla nos puede llevar a caer en un anacronismo, la reflexión en torno a la problemática intercultural es relativamente reciente y apenas estaba cobrando fuerza al momento de la muerte del educador.

El pensador de origen cubano Raúl Fonet-Betancourt, especializado en filosofía intercultural señala que en el contexto latinoamericano el nuevo horizonte de comprensión ha sido impulsado por un acontecimiento muy significativo: 1992 (Fonet Betancourt, 2004: 25-26). Pasaron más de dos décadas desde que comenzaron los preparativos para conmemorar, según la óptica o el interés ideológico, los quinientos años de la conquista, del encuentro entre dos mundos, de la invasión o del comienzo de la evangelización. Para esta fecha tiene lugar en toda América Latina un verdadero renacer de los pueblos indígenas y afroamericanos. La movilización de los mismos en movimientos

sociales continentales representó sin duda, un acontecimiento histórico decisivo para sacar a plena luz el déficit intercultural de los estados latinoamericanos y sus culturas ‘nacionales’. Esto marca un giro en la historia reciente de Nuestra América y cambia las condiciones de interpretación de la historia y la cultura de nuestro entorno. Se hacen visibles pueblos silenciados por siglos que defienden su diferencia, se movilizan por la vitalidad de sus tradiciones y afirman su diversidad. La interculturalidad en nuestro contexto es menos una idea filosófica y más una práctica social, un fenómeno de la historia social y política. Esto ha sido una contribución decisiva para la emergencia de este ‘nuevo’ horizonte de comprensión.

Concuerdo con Fonet-Betancour sobre la importancia de 1992 y la conmemoración de los 500 años del inicio de la conquista como acontecimiento clave donde se hace visible la diversidad cultural de nuestro continente y se manifiesta un proceso de organización política que carecía de visibilidad. Pero hay algo más que no podemos soslayar en ese contexto: la caída del muro de Berlín, el derrumbe del llamado “campo socialista” y el consecuente inicio de la hegemonía neoliberal conocida por todos como globalización que no encontró oposición en casi ningún rincón del planeta. Este hecho histórico decisivo para el fin de siglo pasado hace que muchas categorías e identidades con las que se estructuraba y comprendía la vida política de nuestros países comenzaran a perder eficacia, las dicotomías capitalismo/socialismo, burguesía/proletariado, o los conceptos de clase social y lucha de clases parecían perder el sentido y volverse ineficaces ante el avance triunfal del capitalismo neoliberal. La necesidad de resistir este avance hace que se reestructuren y revitalicen identidades sociales, políticas y culturales que habían quedado solapadas bajo las antiguas categorías. En este contexto debe comprenderse el renacimiento de los pueblos indígenas y afroamericanos de los que habla Fonet-Betancourt.

Lamentablemente la muerte encontró a Paulo Freire cuando este resurgimiento aún era incipiente, por lo que pedir el abordaje de esta problemática al pedagogo implicaría, con certeza, caer en un anacronismo.

Pero cuidado la ausencia de una tematización explícita de la problemática intercultural en el campo educativo, no significa necesariamente que haya sido insensible a la realidad de hecho intercultural del Brasil y toda Latinoamérica. Al contrario su método abre un espacio para que la diversidad cultural se exprese y tenga protagonismo en el proceso educativo.

La premisa fundamental que permite la expresión de la diversidad cultural en el proceso de aprendizaje es la que dice que la educación liberadora debe partir siempre del contexto existencial, vivencial y de la experiencia concreta del alumno. Si los alumnos son parte de un pueblo indígena necesariamente hay que partir de su contexto cultural, de su realidad existencial, del conocimiento de su lengua, de sus vivencias cotidianas. Esta premisa reclama que el maestro aprenda antes de enseñar, que se sumerja en una cultura diversa, que se convierta en un traductor, un intermediario entre dos mundos, entre dos saberes y entre, al menos dos culturas diferentes.

Mi tesis de doctorado consistió en afirmar que si se realiza una relectura de las premisas de la pedagogía de Freire desde la perspectiva intercultural, más que una crítica el resultado implicaría una radicalización intercultural de su metodología.

La experiencia de las licenciaturas interculturales de la Unochapecó implementadas de manera intuitiva a partir del conocimiento y la confianza en los lineamientos de la pedagogía freireana parece ser una confirmación exitosa de mi hipótesis. Efectivamente en el contexto intercultural la necesidad de partir de la realidad existencial del alumno se hace acuciante, la dialogicidad es indispensable y el carácter político de la práctica educativa queda en evidencia como explicaremos más adelante. Por eso es que los docentes van a territorio indígena, se convierten en traductores, forman docentes de la propia comunidad para que un día esta puede hacerse cargo autónomamente de la educación de su población. Si releemos la pedagogía de la liberación desde la perspectiva intercultural, teóricamente esto nos lleva a su radicalización intercultural, si en cambio la aplicamos consecuentemente en un contexto intercultural la práctica misma nos lleva a una radicalización intercultural y a la necesidad de una reelaboración teórica, así lo demuestran las Licenciaturas interculturales de la Unochapecó.

3 RELECTURA INTERCULTURAL DE LA PEDAGOGÍA FREIREANA

Cómo ya hemos apuntado más arriba, la obra intelectual de Paulo Freire tiene muchas aristas que hacen complejo su abordaje: en primer lugar además de obra escrita está su inmensa tarea práctica como pedagogo, como organizador o partícipe de innumerables proyectos populares políticos-pedagógicos; en

segundo término encontramos la extensión de su producción, decenas de libros, ensayos, conferencias, seminarios en los que expone su pensamiento; un tercer inconveniente es la asistematicidad y un marco teórico poco homogéneo en algunos de sus desarrollos, sus reflexiones tienen una textura abierta, contextual, heterogénea, cita a K. Jaspers y a K. Marx, sin adherir ni existencialismo ni al marxismo, solo por encontrar en ellos puntos interesantes. La reflexión de este pedagogo evoluciona, cambia a través del tiempo y de las profundas experiencias políticas y pedagógicas que marcaron su vida de educador e intelectual comprometido con la realidad en la que vivió. A veces la nueva forma que toman sus reflexiones parecen tener pocas relaciones y hasta contradecirse, en algún punto, con las etapas anteriores.

El propio pedagogo sostiene que:

El Paulo Freire de hoy tiene cierta coherencia con el Paulo Freire de ayer. El Paulo Freire de ayer no ha muerto. Quiero decir que yo he estado vivo durante todos estos años..... Pero el Paulo Freire de hoy necesariamente lleva consigo las marcas de la experiencia [...] Entonces, sería un desastre, sería muy triste, si yo no hubiera aprendido con estos cinco o seis momentos históricos, si hoy en día yo siguiera siendo el mismo que llegó al exilio veinte años atrás, primero en Bolivia y después en Chile. Yo tengo aún que aprender haciendo y viendo las cosas que se están haciendo. (CHIAPPINI, 1979, p. 62)

La reflexión está marcada por la historia, las experiencias, se transforma así como se transforma el mundo en el que la reflexión acontece, Freire reclama su derecho (y hasta su deber) a repensar, reelaborar y reinventar su pensamiento. Al momento de interpretar su obra este es un punto clave a tener en cuenta: la reelaboración y la reinención constante del pensamiento que se intenta abordar.

3.1 ETAPAS DE REFLEXIÓN DE LA REFLEXIÓN FEIREANA

Si bien los intelectuales y sus ideas cambian y evolucionan con el transcurso del tiempo, como dice el propio autor “el Paulo Freire de hoy tienen cierta coherencia con el Paulo Freire de ayer”. Creemos que esta coherencia se puede observar retrospectivamente en un conjunto de ideas fundamentales que, mas

allá de los cambios, están presentes en toda su reflexión y que le dan coherencia interna a su pensamiento, además de ser claves para la interpretación del mundo. Es por eso que consideramos adecuado presentar una organización por etapas (Santos, 2012b) del pensamiento de Pedagogo basada en el contexto histórico y cambien en sus experiencias particulares en ese contexto:

1) Primera etapa: 1946-1964, comienza con sus primeras experiencias en educación de adultos y culmina con su desempeño en el Programa Nacional de Alfabetización interrumpido por el fin del gobierno de J. Goulart debido al golpe de estado de 1964 . La obra más representativa de esta etapa es *Educación como práctica de libertad*. En este primer momento piensa todavía que la ciencia y la educación son relativamente neutrales, la relación política no es central (por lo menos explícitamente) en su forma de pensar la experiencia educativa. En esta etapa, sin embargo, desarrolla una tarea política pedagógica muy importante primero en el Servicio Social de la Industria de Recife (SESI) donde estaba a cargo del departamento de educación y, sobre todo, en el Movimiento de cultura popular (MCP) de Recife donde coordinaba los Círculos y Centros de Cultura y desarrolla y consolida su método de alfabetización. Esta práctica es importantísima, de ella surgirán los núcleos que conforman la médula de su pensamiento. Todavía no tematiza la politicidad de la educación pero la idea se encuentra en germen y será desarrollada en lo sucesivo.

El desarrollo teórico está puesto en la oposición naturaleza/cultura, hombre/ animal. El objetivo de la educación es la liberación cultural: que el hombre tome conciencia de su condición de generador de cultura en tanto trabajador, alfabetizado o no, como medio para su desarrollo e instrumento para su liberación social.

2) Segunda etapa: Se corresponde con su exilio desde el año 1964 hasta su retorno definitivo a Brasil el 1980. Se hace manifiesta en *Pedagogía del oprimido*. El cambio fundamental con respecto al primer momento es la explícita reivindicación del carácter político de la educación:

El Paulo Freire de ayer, un ayer que ubicaría entre los años 50 y comienzos de los 60, no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. Y es lo que denomino 'la politicidad de la educación.' Esto es, la calidad que tiene la educación de ser política. Porque la naturaleza de la práctica

educativa es política en sí misma, y por eso no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política. Por lo mismo el Paulo Freire de hoy – y a este lo ubico desde los fines de los 60 y comienzos de los 70- ve claramente la cuestión de las clases sociales (TORRES, 1986, p. 38)

El pensamiento del pedagogo brasilero se impregna de categoría marxistas: clases, modos de producción, estructura y superestructura. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la forma en que plantea y trata la politicidad de la educación se encuentran en la experiencia educativa inmediatamente anterior a su exilio, la raíz del pensamiento freireano está en el tercermundismo o latinoamericanismo de su experiencia y en su carácter de cristiano radical militante (Puigros, 1998), las categoría marxistas tienen un papel secundario, la única categoría de importancia que proviene de esta vertiente es el tratamiento de la relación opresor-oprimido en la matriz de la dialéctica hegeliana del señor y el siervo, pero aún esta categoría es incorporada de una manera poco ortodoxa.

Esta etapa de radicalización de su pensamiento coincide con su exilio, su experiencia educativa en otros países latinoamericanos y en otros sectores del tercer mundo, de esta experiencia también surge otra de sus obras paradigmáticas *Cartas a Guinea Bissau*.

Según la nueva visión existe un tipo de educación (bancaria) que sirve para consolidar la dominación y el sometimiento de los sectores oprimidos por los opresores de las sociedades capitalistas. En oposición a ella existe otra forma de ejercer y pensar la educación (dialógica) que será un instrumento importantísimo para la lucha por la liberación de los oprimidos. La práctica freireana y su método de alfabetización se colocan en la primera línea de acción y se transforman en un instrumento para las clases oprimidas en su lucha por cambiar las estructuras sociales que las mantiene sometidas.

El giro en su pensamiento se hace visible en las citas bibliográficas y referencias teóricas, en la primer etapa suele citar a M. Scheler, J. Ortega y Gasset, K. Mannheim, A. Whitehead, etc.; en la segunda etapa abundan las alusiones a K. Marx, Lenin, Mao, H. Marcuse, F. Fanon, etc.

3) Tercera etapa: La última etapa, 1980-1996 está ligada a su retorno al Brasil luego de años de exilio y a la aparición de un nuevo y poderoso adversario a enfrentar por los pedagogos progresistas: el neoliberalismo.

Se caracteriza por la relectura de las obras del segundo período a fin de adecuar la reflexión y la práctica educativa a la lucha en el nuevo contexto en el que la revolución y el cambio radical de las estructuras sociales habían dejado de ser una posibilidad más o menos inmediata. En cambio, el poder hegemónico del discurso neoliberal extendía su presencia y poder a todos los terrenos de disputa.

Los libros más representativos de esta etapa son *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la autonomía*. La escuela dejó de ser parte de una estructura de opresión que solo sería modificable por un proceso revolucionario alimentado desde espacios educativos informales como los Círculos de Cultura. En el nuevo contexto el aula se transforma en un territorio de lucha frente al neoliberalismo que trata de convertirlo en un espacio rentable económicamente, a riesgo de hacerlo desaparecer, se vuelve terreno de disputa política, un lugar que reclama ser reinventado para convertirlo en un instrumento para la libertad y un espacio de resistencia frente a la hegemonía neoliberal¹⁷.

Durante esta etapa Freire se desempeña como Secretario Municipal de Educación de la Intendencia de San Pablo frente a la cual estaba la alcaldesa Luiza Erudina, referente del Partido de los Trabajadores (PT), donde se intentó reconstruir y reinventar la red pública de escolaridad.

En las tres etapas presentadas encontramos tres versiones de un mismo intelectual que va aprendiendo, enfrentando diferentes desafíos prácticos, teóricos, políticos y reclama su derecho a transformar su teoría de acuerdo a su praxis y su praxis de acuerdo a su teoría. Sin embargo en las tres etapas hay algo fundamental que está presente que le da coherencia a su reflexión a su acción y permite interpretar su producción teórica, es lo que llamamos nodos o premisas fundamentales del pensamiento de Paulo Freire (Santos 2012) y que serán presentados brevemente en el siguiente apartado.

¹⁷ Durante esta etapa también se hace evidente la influencia del contexto socio-histórico sobre su pensamiento, ya que interviene en la discusión modernidad-postmodernidad reelaborando categorías, resignificando conceptos, haciendo constantes autocríticas y reinveniones de su pensamiento: "Existe una postmodernidad en la derecha, pero también existe una postmodernidad de izquierda y no, -como casi siempre se insinúa-, cuando no se insiste, que la postmodernidad es un tiempo demasiado especial que suprimió clases sociales, ideologías, izquierdas y derechas, sueños y utopías. Y uno de los aspectos fundamentales para la postmodernidad de izquierda es el tema del poder, el tema de su reinvenición que trasciende el de la modernidad, el de su pura conquista." (Freire Paulo, 1996, p. 189).

3.2 EL NÚCLEO DE LA REFLEXIÓN FREIREANA

Las tres premisas fundamentales, los nodos centrales que atraviesan la reflexión del pedagogo brasileño y dan coherencia a su pensamiento más allá de las vicisitudes propias, cambios y reelaboraciones conceptuales propias de todo intelectual comprometido son las siguientes:

1) La afirmación del carácter político de la práctica educativa. La educación así como la producción y reproducción del conocimiento no es una práctica neutra, es una actividad política. La politicidad de la educación se manifiesta en varios sentidos y en varios niveles. En el proceso educativo existen relaciones de poder que pueden entramarse de distinta forma para conformar espacios opresivos y de dominación o espacios de libertad y liberación.

2) Dialogicidad: Si queremos que la educación sea un espacio para la libertad debe ser una actividad dialógica, donde los educadores sean a la vez educandos y los educandos educadores, a fin de crear una relación de intercambio y comunicación donde construyan y recreen conocimiento. Esta forma se debe oponer a la tradicional forma de transmitir conocimientos que llama “bancaria” donde el educador trasfiere o deposita conocimiento en el educando que es una especie de receptáculo vacío y pasivo del saber del maestro. La educación dialógica implica entramados de poder en el ámbito de la educación que estimulan las prácticas liberadoras y desactivan las opresivas.

3) Partir del contexto del educando: El proceso educativo de corte liberador y dialógico debe estar centrado en el contexto del alumno, en el entorno en el que se ha desarrollado, pues no es posible aprender si el conocimiento está en contradicción con la vivencia personal de quien aprende. El maestro debe partir de este entorno, debe aprenderlo; éste es el primer paso de la relación pedagógica. Al final del proceso educativo educador y educando vuelven a repensar su entorno con los nuevos conocimientos para comprender mejor su propia realidad.

Estos tres elementos, que actualmente forman parte de muchos discursos pedagógicos de corte progresista, fueron revolucionarios y lograron ser articulados en un método de alfabetización que resultó un instrumento formidable en la tarea pedagógica realizada por Freire en el Brasil. Este método, así como los principios que lo inspiran, ha sido retomado como modelo por infinidad de grupos de

educadores populares que desarrollan su actividad político-pedagógica en los sectores más olvidados de Latinoamérica y todo el Tercer Mundo.

La importancia de estos nodos, además de su carácter de principios teóricos que deben regir el proceso educativo, reside en la posibilidad de articular los mismos en un método alfabetización y post alfabetización con aplicaciones y resultados asombrosos. La tesis consiste en releerlos desde la perspectiva filosófica intercultural y desde la experiencia de la educación intercultural de las Licenciaturas Interculturales de la Unochapecó.

3.3 RELECTURA INTERCULTURAL DE LOS PRINCIPIOS

FREIREANOS DESDE LA EXPERIENCIA DE LAS LICENCIATURAS INTERCULTURALES INDÍGENAS DE LA UNCHAPECÓ

Con el profesor Piovezana pudimos constatar que la relectura teórica de las premisas de Paulo Freire desde la perspectiva intercultural (Santos, 2015) se corresponde llamativamente con la aplicación de esta pedagogía en un contexto intercultural real como el de la Licenciaturas Indígenas en las Tierras Indígenas *Kaignag*, a continuación expondré esa coincidencia releendo los tres principios freireanos (politicidad, dialogicidad y contexto del educando) desde la perspectiva intercultural y exponiendo las coincidencias con su aplicación práctica en el caso estudiado.

En primer lugar sería importante definir la perspectiva filosófica intercultural, sin embargo no es un tema en que haya unanimidad entre los autores y abordar la discusión excede las posibilidades y límites de este artículo, por lo que optamos por dar una idea preliminar en base a las ideas de Raúl Fornet-Betancourt sin pretender agotar el tema.

Entonces, podemos afirmar que el abordaje específicamente latinoamericano a la interculturalidad tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad cultural como reserva de humanidad para elaborar un proyecto civilizatorio alternativo al actual proceso de globalización neoliberal. Este proyecto alternativo se sustenta en las culturas y tiene como finalidad crear las condiciones prácticas para que cada uno pueda llevar una vida digna dentro del universo cultural al que pertenece.

La filosofía intercultural, de acuerdo al pensador de origen cubano, persigue un doble objetivo, por un lado un cambio de paradigma a nivel “teórico”

o “científico” que permita una nueva constelación de los saberes de la humanidad a través de un diálogo abierto entre las distintas tradiciones culturales; por otro, busca completar este giro teórico con la propuesta práctica de reorganizar el mundo globalizado haciendo valer, contra las fuerzas universalizantes y niveladoras, la voz de los pueblos que hacen el mundo en plural y que son el pasado, el presente y el futuro de la humanidad, en pocas palabras la finalidad de alcanzar la solidaridad entre los mundos reales: una humanidad solidaria conviviente en muchos mundos (FORNET-BETANCOURT, 2003).

Como se puede percibir existe una clara afinidad entre la nueva propuesta de la filosofía intercultural y la pedagogía de la liberación, por lo que no es difícil releer algunos conceptos de Freire de modo que se amolden perfectamente a este nuevo paradigma. Es decir sus ideas pedagógicas se adaptan fácilmente a la propuesta teórica y práctica de la perspectiva intercultural como quedará demostrado a continuación.

3.3.1 Politicidad de la educación en un contexto intercultural

Una de las afirmaciones clásicas de la pedagogía de Freire consiste en señalar a la educación y a la producción y reproducción del conocimiento como prácticas políticas que nunca son neutrales, siempre implican tomar una posición. Esto se manifiesta en varios sentidos y niveles básicamente en dos:

- 1) la politicidad de la relación educador-educando: existe una relación política en el vínculo básico de la práctica educativa que relaciona al que enseña y al que aprende.
- 2) El otro aspecto político de la educación tiene que ver con su contenido, con lo que se enseña. Lo que se puede llamar el contenido programático de la educación.

Si colocamos la relación educativa en un contexto intercultural, es decir en un contexto donde el educador y el educando pertenecen a culturas diferentes, el aspecto político se redimensiona.¹⁸

¹⁸ Cuando se habla de pertenencia a culturas diferentes nos referimos a que el educador representa y tiene incorporados valores y saberes de una cultura diferente a la del educando. En el caso de Nuestra América el educador representa y transmite, por lo general, los valores y saberes de la cultura moderna, europea y occidental encarnada en la cultura nacional, frente a poblaciones, en el caso de los pueblos originarios, que tienen saberes y valores de una cultura a la que llamaré indistintamente originaria o indígena.

Las relaciones entre culturas siempre implican relaciones de poder más o menos asimétricas, más o menos intensas. Existen palabras para referirse a esta variedad de relaciones: integración, asimilación, autonomía, autodeterminación, conquista, colonización, etc. Es decir existe un carácter político ineludible en lo intercultural y esta politicidad se yuxtaponen, en el contexto concreto de la práctica educativa intercultural, con la politicidad intrínseca de la educación.

Todorov ha realizado un trabajo fundamental de sistematización que nos ayuda a entender y poner en evidencia cómo se construyen y yuxtaponen las relaciones de poder y de conocimiento en relación al otro cultural. Señala con razón que “generalmente el vencido es el que aprende el idioma del vencedor. No es casual que los primeros interpretes sean indios: los que Colón se lleva a España, los que viene de las islas ya ocupadas por los españoles (‘Julian’ y ‘Melchor’), la Maliche, regalada a los españoles como esclava” (TODOROV, 2008b, p. 230). Asimismo del lado español los que aprenden la lengua están en posición de inferioridad: “Aguilar o Guerrero obligados a vivir entre los Mayas, o más tarde Cabeza de Vaca. No imaginamos que Colón o Cortés aprendan la lengua de aquellos que someten, e incluso Las Casas nunca llega a dominar una lengua indígena” (Todorov, 2008b, p. 230).

¿Quién aprende? El indio, Maliche, el conquistado, el colonizado, ¿Quién enseña?, el conquistador. Y si un español o un portugués aprende la lengua del indio pasa a ocupar inmediatamente una posición de inferioridad, se asimila al indio, al inferior, al conquistado. La relación entre poder y saber denunciada por Foucault y también por Freire se vuelve descarnadamente evidente en el contexto de conquista. El que tiene poder tiene el conocimiento legítimo, sabe y no tiene nada que aprender. El sometido, el oprimido, el colonizado, no sabe nada relevante y nada tiene para enseñar, debe someterse al poder y al saber del conquistador a riesgo de ser aniquilado.

Es evidente que hay, en el contacto entre culturas, relaciones de poder y relaciones de enseñanza –aprendizaje que se yuxtaponen a veces de manera indiscernible, analicémosla más al detalle.

3.3.1.1 La relación política educador-educando en un contexto intercultural

¿Quién conoce en la práctica educativa? Freire sostiene que al hacernos esta pregunta se comienza a percibir que su contestación no es exclusiva del ámbito de la pedagogía y que hay matizado por la política. Pues se comienza a comprender que hay formas diferentes de contestarla y que estas conllevan una marca ideológica y una opción política. Por ejemplo, “si uno contesta que quien sabe en la práctica educativa es el profesor, uno ha de preguntar enseguida: entonces ¿cuál es el papel de alumno? Quien dice que en la práctica educativa es el profesor quien sabe dirá también para ser coherente, que el papel del alumno es aprender. Entendiendo el acto de aprender como el de recibir conocimiento del profesor. El profesor enseña y el alumno estudia y aprende” (Freire, 1988)

¿Quién conoce y quien educa en la práctica educativa?, la respuesta a esta pregunta muestra que en las relaciones maestro- alumno hay relaciones de poder establecidas desde un discurso que determina quien tiene saber y quien no (y por lo tanto quien tiene poder y quien no). La posesión del saber determina las relaciones y los roles entre los participantes en la práctica educativa.

En un contexto intercultural se tendrían que agregar, al menos, dos preguntas: ¿lo que se enseña y aprende de que contexto cultural procede? ¿En qué lengua se enseña y se aprende? Las respuestas a estas preguntas son importantes pues determinan el vehículo capaz de contener el conocimiento legítimo y, en consecuencia, el universo cultural al que este pertenece. El que maneje la lengua será capaz de tener conocimiento, el que no será incapaz. En el contexto de la conquista de América no es mera casualidad que los primeros interpretes sean indios y que los europeos que aprenden la lengua estén en una posición de inferioridad.

Del más importante debate pedagógico de la época colonial, el de los “justos títulos”, no surge la decisión de ningún intercambio cultural, de incorporación alguna de elementos culturales indígenas a lo europeo [...] La resistencia de los españoles a la penetración cultural indígena fue de hierro. Ellos impusieron su palabra, su nombre, y su Dios congelado [...] Identificaron a los indígenas por su ignorancia de la lengua y la religión dominante, y no por el conocimiento de la propia. Los señalaron como no educados y los sospecharon incapaces de educación (PUIGROS, 1996, p. 97-8)

En la educación que Freire llama “bancaria” el que tiene el saber es el docente y quien tiene que aprender es el alumno de tal forma que este último se transforma en un receptor pasivo del saber. La educación liberadora viene a reconocer que el alumno tiene saberes previos y que el que enseña no sabe todo, de esta forma el proceso de aprendizaje se vuelve un acto de creación de conocimiento nuevo al que todos contribuyen enseñando y aprendiendo.

Si el que educa pertenece a una cultura hegemónica que impone el contenido de lo que enseña así como el vehículo en que debe ser transmitido (la lengua) y el alumno a una cultura subalterna, silenciada y que, en ocasiones, ni siquiera maneja fluidamente la lengua del docente estamos ante una situación de opresión mucho más profunda que la descrita por Freire con el adjetivo de “bancaria”. Las relaciones de poder se hacen más asimétricas y no basta solo para transformarlas un replanteo entre las relaciones de educador-educando, hay que redimensionar las relaciones entre las culturas que se ponen en contacto.

Incluso las categorías más radicales de la etapa de la Pedagogía del Oprimido no son adecuadas para hacer visible y deconstruir esta herencia colonial. En las categorías de opresor-oprimido predomina la concepción clasista, que son muy adecuadas para denunciar que el vínculo educador-educando sirve para reforzar la opresión de los miembros de una clase sobre otra. Sin embargo este acento en el clasismo oculta la opresión colonial, la opresión de lo europeo sobre lo indígena. Estas “opresiones” frecuentemente se encuentran yuxtapuestas, pues el educado en Latinoamérica suele pertenecer a una clase oprimida, (campesina o trabajadora), y a un pueblo oprimido, (originario, afroamericano).

Y si bien Freire relativiza esta concepción clasista acentuando la idea de conocimiento vivencial, saber contextual, de saber significativo, incluso de contexto cultural, no profundiza la crítica hasta el núcleo de la herencia colonial. La perspectiva intercultural permite radicalizar esta crítica que encontramos sugerida o “en germen” en algunas ideas y experiencias del pedagogo brasileño.

Veamos entonces el caso de las Licenciaturas Interculturales Indígenas en Tierras Kaingang y como se expresa todo este análisis teórico que venimos realizando. En el intercambio con el Prof. Piovezana reiteradamente analizamos la situación de la población indígena que iba a ser educada y hablábamos sobre cual era la “política” de las Licenciaturas Interculturales. La “política”

consiste en formar profesores indígenas de enseñanza básica y media para que paulatinamente ocupen los puestos escolares, pero además consistía en ir a territorio porque se percibía la dificultad del movimiento contrario. El profesor me señaló y pude observar que la población no solo es pobre, a veces trabajador rural, a veces campesino de subsistencia o mano de obra de la agroindustria, sino que tiene el estigma de ser “indio”, muchos indígenas prefieren no reconocerse como tales por la mirada y los prejuicios que pesan sobre esa condición. Incluso pesa sobre la población el estigma y el recuerdo de la esclavización masiva que sufrieron los pueblos originarios del sur de Brasil.

Como bien señala Adriana Puigros la mirada sobre el poblador originario es todavía la mirada del colonizador que identifica al indígena como ignorante de la lengua europea, de su religión y su ciencia y nunca lo identifica como por el conocimiento de su propia lengua, de su cultura, de su religión y del entorno natural que lo rodea. Los profesores de la licenciatura inspirados es la pedagogía liberadora reinterpretada en este contexto intercultural asumen que en el proceso de aprendizaje ellos también aprenden y son parcialmente ignorantes de la cultura indígena, valorizan esos saberes, ese lenguaje, esa religiosidad, ese conocimiento diverso del entorno en que habitan, el trabajo con los ancianos (*Kofag*) de la tribu como poseedores y transmisores de los saberes tradicionales es sumamente importante. Incluso en algunas comunidades una gran cantidad de personas no aprendió a hablar la lengua Kaingang, sobre todos los mas jóvenes ya que durante mucho tiempo “la política” educativa era solo educar en portugués e incluso censuraba y hasta castigaba a quien usara la lengua indígena, esto llevo a muchos padres a optar por no transmitir la lenguaje a sus hijos para evitarles sufrimiento y una mayor estigmatización. La política ha cambiado y actualmente las licenciaturas indígenas así como la escuela inicial y media, reivindican esos saberes, los hacen jugar en el proceso de conocimiento y tratan de elevar la autoestima de niño, el joven y el adulto indígena, reconociendolo por lo que ya sabe y no por lo que todavía no ha aprendido, todos somos parcialmente ignorantes, todos tenemos algo que aprender, sobre todo en un contexto intercultural. La escuela con una “política” intercultural dejó de ser un instrumento del etnocidio y se trasformó en una herramienta que trabaja por la autonomía, la autoestima y las oportunidades para el pueblo Kaingang.

La experiencia nos muestra que el primer paso para una educación intercultural es considerar además de las relaciones de poder y opresión presentes en el campo educativo (maestro-alumno, saber-no saber), las relaciones de poder entre las culturas que se ponen en juego y entran en contacto en este campo. En el caso de Nuestra América, para que pueda existir verdadera interculturalidad hay que tomar conciencia y comenzar a revertir la herencia colonial que persiste desde el tiempo de la conquista. Las Licenciaturas Interculturales y la escuela intercultural en las tierras indígenas recorren en ese camino y el primer paso fue definir una política clara sobre el lugar protagónico que iba a ocupar la propia cultura Kaingang en la educación de su pueblo.

3.3.2 Dialogicidad en un contexto intercultural

Sigamos con la segunda premisa. El pedagogo brasilero coloca al diálogo entre educador, educando (y sus saberes) en el centro del proceso de enseñanza. Esto implica deconstruir el papel tradicional del docente y el del alumno, relativizarlos, y también transformar la concepción de cómo se produce (y no solo como se trasmite) el conocimiento, este rol central implica una transformación del proceso educativo desde sus bases.

La educación dialógica, tal como la comprende el brasilero, requiere ciertas condiciones para desarrollarse que no suelen estar presentes en la educación tradicional: horizontalidad, confianza, esperanza.

Poner el intercambio horizontal y la confianza en el centro del proceso de enseñanza implica modificar la forma en que circula el poder y el saber en el ámbito de la educación. Parte de una premisa básica: reconocer que todos los que intervienen en el proceso educativo tienen conocimientos valiosos para aportar al diálogo, de la misma forma todos son parcialmente ignorantes, hay cosas que no saben, por lo que todos pueden aprender.

Esta necesidad de diálogo en una educación liberadora se radicaliza en un contexto intercultural. No solo tendrá que haber dialogicidad entre educador y educando, sino un contexto de diálogo entre culturas. Este diálogo requiere de cuidado y compromiso si no queremos que se transforme en monólogo.

Y esto es así porque el docente y el alumno no comparten el terreno común de la lengua y, aun cuando sean bilingües, no es lo mismo aprender o enseñar en

una lengua no “propia”. Además si los partícipes responden a una forma de ser y estar en el mundo diferente, una distinta noción del tiempo, de la naturaleza, de lo sagrado, ¿en qué condiciones podría existir un intercambio real?

El riesgo que se corre es que, bajo la formalidad de diálogo y apertura intercultural, en realidad se dé un monólogo basado en la lengua, las categorías y los valores de la cultura hegemónica.

Si no tenemos cuidado el diálogo intercultural puede transformarse en una caricatura, similar a una película hollywoodense donde se representan situaciones históricas con ropajes y arquitectura de época, pero los actores hablan, actúan, se comportan y sostienen los valores del burgués norteamericano promedio.

En la educación intercultural además de ser conscientes de las relaciones de poder y opresión que se dan de hecho en el proceso educativo, hay que ser conscientes de las relaciones de poder entre culturas que determinan diferentes maneras de relacionarnos con el otro y con lo que nos rodea.

Freire utiliza frecuentemente palabras como: humildad, amor, esperanza, y las coloca en el centro del proceso educativo, nos dice que sin estos atributos no es posible educar. Hay una intuición muy fuerte en Freire sobre cierto contenido emocional-empático en el proceso de aprendizaje y en la asimilación de conocimiento. Al hablar de cómo se obtiene la palabra generadora nos dice:

[...] no solo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos [...] De esta fase se obtiene resultados muy ricos para el equipo de educadores no solo por las relaciones que se establecen, sino por la riqueza del lenguaje del pueblo, que a veces ni se sospechan. Las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, deseos de participación, como también momentos altamente estéticos en el lenguaje del pueblo (FREIRE, 1969).

En el proceso de aprendizaje hay algo de emocional-empático, tiene que ver con deseos, sentimientos, va mucho más allá del contenido racional, sistemático, consciente, de lo que quiere transmitir. Hay siempre un contenido no dicho, no expresado, ni racional ni sistemático, que suele ser más importante para el éxito de la práctica educativa.

Claro que Freire no es el único que lo sostiene, desde Freud a Foucault hay denuncias y develaciones de lo oculto o lo no dicho, no solo en los procesos educativos sino en todas las dimensiones de la cultura, en especial cuando se entroniza la razón y al sujeto racional como su único fundamento.¹⁹

Freire aceptaría que hay varias dimensiones que constituyen las relaciones con el otro, pero esta distinción es analítica y la relación con el otro es un todo: para conocer al otro hay que amarlo, para amarlo hay lograr empatía con él (o mejor simpatía), y para identificarse hay que saber quién es el otro, conocerlo.

Y esto es así porque el pensamiento de Freire, si bien ha pasado por varias etapas y períodos, nunca dejó de ser el de un cristiano militante. Su cristianismo tercermundista impregna hasta lo más profundo sus categorías. Muchas de las palabras que utiliza provienen de esta vertiente: amor, comunión, identificación con el prójimo, humildad, esperanza, etc.

Pero además desde la perspectiva intercultural podemos criticar la distinción que realiza Todorov, quien sostiene que podemos conocer a los otros sin amarlos y sin identificarnos con ellos: “las Casas conoce a los indios menos bien que Cortez, y los quiere más, pero ambos se encuentran en su política común de asimilación” (Todorov, 2008b:195).

Y lo que voy a poner en cuestión la noción de conocimiento que utiliza Todorov. Conocer sin amar y sin identificarse con lo conocido implica una noción particular de conocimiento. Parte de una distinción ontológica entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, una distinción radical. Allí está operando la dualidad metafísica cartesiana que es base de la racionalidad científico tecnológica de la modernidad occidental.

La *res extensa* no se ama, se domina, la finalidad de la ciencia es el dominio y la transformación de la naturaleza. El conocimiento científico es racional, frío, distante, quirúrgico, no establece una relación emocional con su objeto. Es más, uno de los requisitos de la objetividad del conocimiento es que no dependa de criterios subjetivos, las emociones, los sentimientos, la afinidad o empatía los son.

¹⁹ Sin embargo estas denuncias se hacen desde la tradición racional o, a lo sumo, desde sus márgenes. Parecemos un perro que quiere morderse la cola, pero nunca lo logra pues claro: la cola está pegada al perro. Al criticar nuestra cultura desde la racionalidad, en cierta forma legitimamos lo que estamos criticando, pues lo que criticamos a la vez es el instrumento de crítica: el perro queriendo morderse la cola.

Pero voy a ir un poco más allá, para dominar hay que estar sobre lo dominado, tener derecho a apropiarse de ello, no sentir lástima, ni compasión.

Si me identifico, si amo lo conocido, no voy a ser objetivo, voy a ser parcial. Lo que obtengo no será conocimiento.

Esta distinción es fundante para cualquier disciplina que pretenda recibir el adjetivo de filosófica o científica en el sentido moderno del término. Para conocer (los sujetos) debemos comenzar definiendo y delimitando el objeto de estudio. La relación de conocimiento tiene dos polos: el sujeto pensante, racional, activo, dominante que opera sobre un objeto material, pasivo, no pensante, dominado²⁰.

Sin embargo para los pueblos originarios del sur de Brasil que desarrollaron su cultura en un vínculo íntimo con la naturaleza, la tierra es Madre. Su sabiduría parte de una concepción de la naturaleza diferente, no es un mero objeto material a ser conocido y dominado por un agente externo, es algo vivo, una totalidad viviente de la que forma parte, de la que no se diferencia de forma absoluta. No se coloca fuera de lo conocido sino que está sumergido en ello y en esa comunión encuentra canales de comunicación, que lo conectan y le transmiten saberes sobre todo lo que lo rodea.

Si uno es parte de lo que conoce, si dialoga con la naturaleza, si la ama, la respeta, la teme, y su conocimiento está impregnado de estas emociones, seguramente el resultado del proceso será de una calidad distinta al anterior. ¿Será verdadero o falso? Los criterios con los que juzgamos la validez o no del conocimiento dependerán del espacio cultural en que nos ubiquemos. Desde un punto de vista pragmático, con seguridad el conocimiento de los Kaingang no será de mucha utilidad práctica en una ciudad occidental y viceversa, el conocimiento científico descontextualizado no serviría de mucho para la vida cotidiana de los que viven en una aldea paupérrima a mitad de la deteriorada mata Atlántica.

²⁰ Evidencia de esto es en tercer paso del método cartesiano: “ El tercero es conducir ordenadamente mis pensamientos, empezando por los objetos mas simples y fáciles de conocer para ir ascendiendo poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente” Descartes, Rene, *Discurso sobre el método*, (Buenos Aires: Ed. Espasa-Calpe, 1937) 37-38. El objeto inerte es dividido en partes simples por el sujeto pensante, y reconstruido ordenadamente de lo más simple a lo más complejo y en caso de no encontrar un orden natural, hay que imprimirle uno, porque en definitiva el orden verdadero es el de la razón, del *logos*, que comparten todos los sujetos pensantes.

Esta misma intuición está en las palabras de Freire, la educación “bancaria” se basa en la idea de que existe un conocimiento verdadero y un sujeto que lo posee (el educador), este lo debe depositar intacto en el alumno, sea que signifique algo o no, sea que tenga relación con su experiencia vital, sus deseos y expectativas, o no tenga que ver con ellos. La experiencia del que aprende es irrelevante y, habitualmente, un obstáculo a remover. Ese conocimiento objetivo, racional, verdadero, frío, es el que justifica una relación de poder opresiva. El conocimiento que tiene como fin el dominio de su objeto, es un conocimiento que legitima una relación de dominación, de colonización, de conquista.

Con el Prof. Leonel hablamos mucho de la necesidad de diálogo constante y sobre todo la necesidad de escucha, es fundamental para la experiencia de las Licenciaturas Interculturales la necesidad de escucha, apertura, flexibilidad, así como es fundamental el aprecio hacia la cultura Kaingang, pues es necesario sostener la autoestima de la población, es importante que los estudiantes sientan que los docentes aprecian los saberes de su cultura y que ya no los censuran como hace algunas décadas. Es fundamental crear sentimientos de empatía y comprensión mutua, superar los arraigados prejuicios que señalan a los indígenas como ignorantes por el desconocimiento de la cultura occidental y no por la sabiduría y el conocimiento de su cultura, su lengua y su contexto natural y social. El ejercicio de escucha es fundamental para la comprensión del otro en un contexto intercultural, implica reconocer la propia ignorancia en muchos aspectos y la necesidad de darle un lugar a la palabra del otro, a su sabiduría y conocimiento.

La escucha, el diálogo, la empatía, el aprendizaje de la cultura alterna han sido fundamentales para el éxito de las Licenciaturas Interculturales. La Profesora Luci dos Santos Bernardi, especialista en educación de matemática en contextos interculturales me ha revelado una sensibilidad especial para la escucha “Nosotros pensamos que el alma nos abandona cuando morimos, los Kaingang piensan que nos enfermamos o tenemos dolencias porque el alma nos ha abandonado. Es decir: no nos abandona el alma cuando morimos, sino que enfermamos y morimos porque el alma nos abandona” y eso explica bastante bien las prácticas con las que intentan curar las enfermedades en la tradición Kaingang. Una concepción tal de la enfermedad si se

evalúa prejuiciosamente puede verse apenas como una creencia “mágica”, “precientífica” o “primitiva”, que sostiene que los cantos, los rituales de curas comunitarios o los dirigidos por un *Paje* influye mágicamente en la materia en los cuerpos físicos y curan la enfermedad. Pero con ejercicio de escucha y diálogo pueden comprenderse cierta sabiduría presente en estas prácticas y concepciones e incluso traducirse a ciertos conceptos de nuestra cultura científica. Por ejemplo en concepto médico de somatización, en que algún tipo de desequilibrio psíquico, emocional o espiritual se manifiesta en una enfermedad física produciendo el ya bien establecido concepto de enfermedades psicosomáticas. O incluso la muy establecida relación entre stress, depresión (facilmente traducible en términos de una persona que ha sufrido un abandono de su alma, de su energía vital, de su principio de acción) u otros trastornos de ansiedad como factores que predisponen a contraer cierto tipo de enfermedades o dolencias físicas. Esta escucha, diálogo y ejercicio mutuo de aprendizaje, traducción y comprensión es ineludible en una educación que se pretenda realmente intercultural y no sea apenas una fachada vacía de la misma.

Es fácil observar entonces la sintonía entre educación intercultural y la pedagogía liberadora que parte de la idea que nadie tiene una verdad absoluta “ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1970). Allí otra palabra proveniente de su carácter cristiano: comunión. En la comunión hay amor, empatía, solidaridad, respeto. La educación liberadora generará un conocimiento de una calidad distinta, liberador, pues no tiene como fin la dominación del sujeto sobre su objeto, del hombre sobre la naturaleza, de una cultura sobre otra, o de ser humano sobre otro. La finalidad es la liberación: que cada uno pueda decir su palabra.

Las bases para una educación intercultural dialógica deben partir de una actitud positiva hacia la cultura del otro que deben involucrar: amor, empatía, respeto, esperanza. Claro que no habrá que perder de vista que hay intereses en juego, que hay relaciones de poder, disputas y controversias dentro y fuera de las comunidades. Pero la práctica educativa para ser fecunda y liberadora, debe contar con estos ingredientes.

3.3.3 Partir del contexto del educando

El planteo de Freire muestra coherencia interna, existe una relación de implicación entre los puntos nodales de su pensamiento.

La educación es una actividad eminentemente política, hay relaciones de poder y de saber, el proceso educativo puede tomar características opresivas o liberadoras dependiendo de la opción que tomen educadores y/o educandos. Si tomamos la segunda opción debemos aceptar que el sistema educativo tiende a reproducir la opresión imperante en el sistema social, la educación “bancaria” no hace más que consolidar las relaciones de poder existentes y el sistema de opresión, por lo tanto necesita ser modificada, transformada, reemplazada por un modelo pedagógico que permita la liberación de los oprimidos (y de los opresores). Este modelo tendrá como eje la dialogicidad, la educación debe ser un proceso dialógico donde poder y el saber circulen en forma horizontal, democrática, en las que todos sean educadores y educandos alternativamente. Para que el diálogo sea posible, un hecho real de comunicación, intercambio, creación y recreación de conocimientos debemos partir del universo de significado del alumno, de su lenguaje, de su experiencia cotidiana.

Es decir que el tercer núcleo incluye y supone los anteriores y, en cierta forma, los sintetiza.

¿Qué quiere decir: partir del contexto del educando? El concepto se aclara con un ejemplo el inicio del trabajo de alfabetización parte de la:

I.-OBTENCIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR DE LOS GRUPOS CON LOS CUALES SE TRABAJARÁ. Este estudio se hace a través de encuentros informales con los moradores del área a alfabetizar y durante los cuales no solo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos [...] De esta fase se obtiene resultados muy ricos para el equipo de educadores no solo por las relaciones que se establecen, sino por la riqueza del lenguaje del pueblo, que a veces ni se sospechan. Las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, deseos de participación, como también momento altamente estéticos en el lenguaje del pueblo [...] Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por mas técnicamente bien escogidas que estuviesen (FREIRE, 1969).

En un contexto intercultural la coherencia interna se mantiene, este punto final supone y condensa lo desarrollado anteriormente. Sin embargo una situación de educación intercultural hay un paso previo a la obtención del universo vocabular del grupo con el que se trabaja: la alfabetización intercultural del educador.

Aquí se hace evidente la radicalización de los planteos de Freire, el educador debe ser primero educado, alfabetizado en la cultura del educando pues ¿Cómo comprenderá los vocablos en sentido existencial, como construirán relaciones donde les serán revelados deseos, frustraciones o esperanzas si desconoce la lengua en que se expresa esa población? ¿Cómo comprender el contenido existencial de un vocablo si no se comprenden las coordenadas culturales en las que habita el grupo?.

Para poder entender el sentido existencial de las palabras, además de familiarizarse con la lengua hay que entender la forma diversa de transitar lo humano. Entender otras formas de concebir el tiempo, la naturaleza, la espiritualidad, la racionalidad, el conocimiento.

En definitiva sugerirse en otra filosofía entendida como una forma de ser y estar en el mundo culturalmente determinada.

El trabajo sobre el contexto y desde el contexto de la población Kaingang ha sido una premisa fundamental para los dictados de las Licenciaturas Interculturales Indígenas desde la Unochapecó. El hecho más significativo es haberse insertado físicamente en el contexto de vida de la población pues el programa, como dijimos, se desarrolla plenamente dentro del territorio indígena. Y si bien el curriculum de las licenciaturas cumple con los requisitos necesarios para formar un educador y es equivalente a la formación de educadores no indígenas, la metodología, el contenido, la pedagogía está abierta al contexto cultural, social, económico, a las necesidades y expectativas de la población.

Por ejemplo: el mito *Kamé-Kaijru*, el pueblo Kaingang se divide en dos mitades a partir de un mito de creación u origen del pueblo que sostiene que provienen de estos dos hermanos mitológicos *Kammé* y *Kaijru* que no solo crearon la tribu sino las plantas y los animales (Nimeundajú, 1986, p.87), por lo que el universo se ordena en base a estos dos grupos, que además son conceptos que se refieren a propiedades como recto o circular, activo o reflexivo, incluso a ciertas propiedades física y de carácter de las personas. Por lo tanto el dualismo

expresa un pensamiento, concepción filosófica o teológica del mundo basado en la presencia de dos principios, substancias existenciales o realidades opuestas, mutuamente irreductibles, por lo tanto, de reciproca complementariedad entre sí (FUNAI, 2011).

Esta dualidad fundamental se expresa en todos los aspectos de la cultura tradicional Kaingang, por ejemplo en la cestería, la alfarería tradicional, las pinturas corporales los diseños y figuras geométricas responden a esta dualidad y son tenidas en cuenta como insumo fundamental para la educación matemática, pues las intuiciones geométricas de este pueblo se canalizan a través de estos conceptos y actividades. Para que la matemática occidental en toda su complejidad y sofisticación sea significativa y no solo una práctica de imposición de un conocimiento ajeno, debe poder ser conectada con esta intuiciones geométricas-matemáticas expresadas en la cultura tradicional del pueblo. Del mismo modo sucede con la actividad de cestería, que además de expresar intuiciones matemáticas, se ha convertido en uno de los recursos que les ha permitido sobrevivir al pueblo en el nuevo contexto y aportar algunos recursos económicos. Esta actividad es un insumo fundamental para explicar conceptos sociológicos, como división de trabajo, clase social etc.

Como vemos el educador se convierte en una suerte de traductor entre las dos culturas y contextos, de manera que además de estar formado adecuadamente como profesional de la educación precisa alfabetizarse interculturalmente, sumergirse en la realidad cultural, social, económica de la población a ser educada. Aprender antes de poder enseñar.

La alfabetización del educador producirá un conocimiento existencial, que no siempre es transmisible a nivel conceptual. Lo concebido por la razón opera reduciendo la pluralidad a la unidad. Solo la unidad es inteligible a la razón: extrae de la pluralidad de hombres, el concepto uno y único de hombre e identifica su esencia. Pero en tanto ser humano individual además de una esencia tengo una existencia real y concreta que queda fuera del concepto. La diferencia cultural, la diferencia de género, de color o de lengua para mi individualidad no son tan “accidentales” como pretende el “concepto” que identifica mi esencia.

Lo que brinda la experiencia de transitar otra forma de ser humano, difícilmente pueda expresarse como un cuerpo de conocimiento objetivo tal

como acostumbramos en occidente. Al contrario el resultado seguramente tendrá mucho de personal, de único e intransferible, lo que no lo hará menos verdadero ni menos útil. Y es una experiencia que transforma tanto al educador como al educando, y aquí cabe recordar lo señalado por el brasileño: nadie educa a nadie, ni nadie se educa a sí mismo, nos educamos en comunión.

La educación intercultural dialógica implica un proceso de transformación: se transforman los que interviene en el mismo, se transforman el conocimiento. El resultado no está asegurado *a priori*, se trata de una aventura que comienza con la alfabetización intercultural del educador y su transformación y tránsito hacia formas de ser humano diferente.

En este tercer núcleo, que condensa los anteriores, se hace evidente la radicalización de la que hablamos. Partir del la experiencia del educando en un contexto intercultural, implica sumergirse en una cultura que no es propia, que se desconoce, colocarse en el lugar del educado para poder, luego, educar.

4 CONCLUSIONES

A partir de los conceptos desarrollados y de las experiencias que los sostienen podemos arribar a una serie de conclusiones interesantes.

En primer lugar afirmar la vigencia y profundidad del pensamiento de Paulo Freire incluso en la actualidad y en problemáticas y contextos diversos. Observamos que si bien su pensamiento y prácticas se adaptan a distintas coyunturas existen al menos tres premisas fundamentales que lo sostienen y que son imprescindibles para pensar cualquier esquema educativo que se pretenda liberador: politicidad, dialogicidad y contexto del educando. Si pretendemos aplicar estas premisas en un contexto intercultural y desde una perspectiva teórica intercultural, el plateo se radicaliza, la politicidad se hace más evidente, la dialogicidad más acuciante y partir del contexto del educando se vuelve una necesidad ineludible. Estas premisas fundamentales es lo que otorgan a la pedagogía freireana coherencia interna así como capacidad de adaptarse a diferentes contextos, conservar vitalidad y seguir siendo una guía para proyectos educativos actuales y futuros que se pretendan progresistas.

Otra de las conclusiones tiene que ver con reivindicar y resaltar el enorme esfuerzo realizado por la Unochapecó y sus profesores en la implementación de las Licenciaturas Interculturales Indígenas en tierras Kaingang. Es un programa admirable donde se evidencian constantemente las intuiciones freireanas con las que se ha construido y desarrollado. No es un hecho menor que el programa se realice en las Tierras y en las Aldeas, es uno de los motivos de su éxito, teniendo en cuenta la edad precoz de los casamientos, el hecho de que los ancianos que conservan el saber tradicional (*Kofa ag*) solo están en las aldeas, que el trabajo en el campo o en la agroindustria es muy duro, las problemáticas de género (machismo) y el sentimiento de inferioridad internalizado en la población por el prejuicio sobre la cultura indígena así como el recuerdo todavía reciente de las esclavizaciones masivas que sufrieron los pueblos originarios del sur de Brasil. El programa se sumerge en este contexto cultural y existencial de la población y es consciente y sensible a él. En esta práctica se evidencian claramente las enseñanzas freireanas y explican su éxito: cincuenta y seis Kaingang concluyeron el curso es 2014 treinta y seis tuvieron ya su colación de grado, dos de las cuales además defendieron sus disertaciones de Maestría en Educación. Es decir llevaron el programa a nivel de posgraduación con la esperanza de que en un tiempo no muy lejano integrantes de la comunidades originarias participen en todos los niveles de formación educativa, estas primeras *Magisters* Interculturales seguro harán la diferencia en sus comunidades.

Finalmente podemos afirmar que la afinidad de resultados entre la pedagogía freireana releída teóricamente a partir de la filosofía intercultural y la aplicación práctica e intuitiva de los principios de esta pedagogía en un contexto intercultural como en el caso de las Licenciaturas Interculturales quedó comprobada de manera preliminar. Por lo tanto tenemos en frente una buena oportunidad de ajustar teoría y práctica a fin de elaborar un modelo posible de educación intercultural sostenida en las premisas de la pedagogía de la liberación, modelo que podría ser replicado en otros países de Nuestra América como Argentina donde estamos varios pasos por detrás de Brasil en el ámbito de la educación intercultural y por qué no readaptado en otras países del mundo que necesiten esta herramienta.

Esta última conclusión nos remite nuevamente a la primera de ellas, pues volvemos a observar la vitalidad del pensamiento de Freire que aún, a casi veinte años de su muerte, sigue inspirando, uno tras otro, nuevos y nuevos proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

CHIAPPINI, Ligia (1979) “Encontro con Paulo Freire” en **Educação e Sociedade**, N° 3, San Pablo, p.62. . Citada por Adriana Puiggrós (1988) en prólogo a *Esa escuela llamada vida*, Ed. Legasa, Buenos Aires.

FORNET-BETANCOURT, R. (2004) **Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual**, Madrid, Ed. Trotta.

_____. (2003) **Supuestos y límites de la filosofía intercultural**, Missiowissenschaftlichen Institut.

FREIRE, P. (1969) **La educación como práctica de la libertad**, Trad. Lilian Ronzoni, Ed. Siglo Veintiuno, Montevideo.

_____. (1996) **Pedagogía de la Esperanza**, 2. e. México, D.F., Siglo XXI Editores.

_____. (1970) **Pedagogía del Oprimido**, Montevideo, Ed. Nueva Tierra.

_____. (1988) “Una educación para el desarrollo. La animación sociocultural”, en recopilación de ponencias presentadas en el seminario con el mismo título **Una educación para el desarrollo. La animación sociocultural**, realizado en Madrid, los días 30 y 31 de marzo y 1 y 2 de abril de 1987. Ed. Humanitas.

NINUENDAJU, C (1986), “Mitos indígenas nunca publicados”, en *A Redescoberta do Etnólogo Teuto-Brasileiro. Revista do Patrimônio Histórico y Artístico Nacional*, Castro, E.V comp, v. 21, p.64-111, Rio de Janeiro.

PIOVEZANA, L.; Ribeiro, R. A., (2013), “Pensando a Educação Indígena Kaingang numa perspectiva freireana: um educador em formação”, en **Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**, comp. Benvenuti,J; Bergamaschi M.A; Iwaszko Marques, T., de. Evangraf, Porto Alegre.

PIOVEZANA, L.; Luchetta, F. L., (2013), “Educação Indígena e os processos de Ensino e aprendizagem escolar da Aldeia Nonoai (RS)”, en **Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**, comp. Benvenuti, J; Bergamaschi M.A; Iwazsko Marques, T., de. Evangraf, Porto Alegre.

PUIGGRÓS, A. (1996) “Presencias y ausencia en la historiografía pedagógica latinoamericana”, en Cucuzza, H. (comp.) **Historia de la Educación en debate**, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, pp 91-119.

_____. (1998) prólogo a Freire, Paulo; Frei Betto, **Esa escuela llamada vida**, Coordinación Periodística Ricardo Kotscho, Trad. Estela Dos Santos, Buenos Aires, Ed. Legasa.

SANTOS, J. (2010) “Filosofías en la Aldea Multiétnica”, **Enfoques**, Año XXII, N° 2, pp. 85-101.

_____. (2012a) **¿Filosofías en América Originaria?**, Saarbrücken, Editorial Académica Española.

_____. (2012b) **¿Paulo Freire o Michael Foucault?**, Saarbrücken, Editorial Académica Española.

_____. (2015), **Pedagogía y Filosofía Intercultural. Los Aportes de Paulo Freire**, tesis de doctorado sin publicar, Buenos Aires.

TODOROV, T. (2008a) **Frente al límite**, Buenos Aires, ed. Siglo XXI.

_____. (2008b) **La conquista de América. El problema del otro**, Buenos Aires, Siglo XXI.

TORRES, C. (2001) “Grandezas y miserias de la educación Latinoamericana en el siglo veinte” en C. Torres (comp.) **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana para el Siglo XXI**, Buenos Aires, CLACSO, pp. 23-54.

TORRES, Rosa María (1985) **Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire**, Quito, CEEAA-CEDECO.

PARA UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA LIBERTADORA: REFLEXÕES FREIREANAS

Maria Aparecida Lucca Caovilla*
Carmelice Faitão Balbinot**

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 significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo de espaços livres a serem preenchidos. Os sonhos possíveis tem a ver com os limites desses espaços e esses limites são históricos [...] a questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora [...] (Paulo Freire).

1 A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Freire (2011) sempre mencionou que a “educação deve ser um processo humanizante, social, político, ético, histórico, cultural”, afirmando que “a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda”. Graduado em Direito e consagrado o educador brasileiro do século XX, “elaborou como ele mesmo preferia dizer uma certa compreensão ético-crítico-política da educação” (2013), que tem como uma de suas bases o diálogo, que possibilita a conscientização, com o objetivo de formar cidadãos da práxis progressista, transformadores da ordem social, econômica e política injusta. Propõe

* Doutora em Direito, Política e Sociedade (UFSC). Docente do Programa de Mestrado em Direito – PPGD Unochapecó. *E-mail*: caovilla@unochapeco.edu.br

** Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade Comunitário (Unochapecó). Docente do curso de graduação em Direito. *E-mail*: carmelice@unochapeco.edu.br

outra concepção de educação, problematizadora, crítica, dialógica, humanizada, amorosa, articulada com as necessidades do educando.

O diálogo na práxis de Freire junta-se a uma série de predicados, já que é feito numa realidade dialógica e não em um plano ideal. Conscientiza sobre o amor, a humildade, a fé nos homens, a confiança e o pensar crítico, aliado à colaboração, à união, à organização e à ação cultural.

A essência da educação problematizadora é a troca, que dialoga e conscientiza para alguns mecanismos de libertação pedagógica, que deve corresponder aos anseios e necessidades do conjunto de educandos. Trata-se de um esforço para dar sentido a tudo o que será ensinado e aprendido. O que se investiga não são os homens, mas o seu pensamento, a sua percepção da realidade, a sua visão de mundo, os seus “temas geradores”. O conteúdo programático está relacionado com o presente, às necessidades existenciais do educando e do meio em que vive, ao seu povo. Dizer a palavra verdadeira:

Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com a qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é esse encontro de homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre o que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados do direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue. (FREIRE, 2011, p. 109).

Para Freire “[...] a reflexão crítica da prática é uma exigência da relação Teoria/ Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá, e a prática, ativismo”. O autor considera de grande importância a experiência permanente do educador, que recebe conhecimentos no cotidiano e estabelece com o educando, a quem ensina e aprende ao ensinar e aquele ensina e aprende ao aprender, uma relação dialógica. Assim, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 22).

É necessário respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, discutir com os estudantes a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Aproveitar as experiências que os estudantes têm 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, os riscos que oferecem à saúde das pessoas. Por que não discutir com os estudantes o que acontece, a realidade, associada à 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 ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos estudantes 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? A ética de classe embutida nesse descaso? (FREIRE, 2011, p. 32).

Essa vivência autêntica é que deveria ser exigida no processo educativo, pois trata-se de uma experiência completa, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética. No processo de aprender, precisa ser deflagrada a curiosidade crescente no aprendiz, capaz de torná-lo mais e mais criador, ou em outras palavras: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento do objeto (FREIRE, 2002, p. 13).

O educador democrático e crítico em sua prática docente deve forçar a capacidade de crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis, é uma de suas tarefas primordiais. Para isso, ele precisa ser um educador criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente. Deve ser claro para os educandos que o educador já teve e continua tendo experiência de produção de certos saberes e que estes não podem ser simplesmente transferidos a eles (FREIRE, 2002, p. 14).

Para Freire (2002, p. 16), “[...] não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino [...]. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me

indago. Educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço [...]”. Entre o saber feito de pura experiência e o resultante dos procedimentos metodicamente rigorosos, não há uma ruptura, mas uma superação que ocorre na medida em que a curiosidade ingênua, associada ao saber do senso comum, vai sendo substituída pela curiosidade crítica ou epistemológica que ganha maior rigor.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*. Muda de qualidade mas não de essência. A curiosidade de camponeses com que tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência e das injustiças, é a mesma curiosidade enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos “admiram” o mundo [...]. A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento [...] Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo[...]. (FREIRE, 2002, p. 17).

Somos seres humanos históricos-sociais, capazes de comparar, valorizar, intervir, escolher, decidir, romper e, por isso, nos fazemos seres éticos. Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar, pois o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é o seu caráter formador.

O ensino de conteúdos, apenas, não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Divinizar ou demonizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. Pensar certo demanda profundidade na compreensão e interpretação dos fatos. Não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. Coerência entre o pensar certo e o agir certo (FREIRE, 1996, p. 34).

A prática preconceituosa de raça, classe, gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude os negros sujam a branquitude das orações... a mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso [...] se apresenta no mundo como pedagogia da democracia. (FREIRE, 1996, p. 36).

Cabe ao professor desafiar o estudante com quem se comunica e a quem comunica, promover a compreensão do que vem sendo comunicado. O pensar certo é intercomunicação dialógica e não polêmica. Assim, ensinar a pensar certo não é apenas uma experiência em que o pensar certo é tomado “[...] em si mesmo e dele se fala ou de uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho” (FREIRE, 1996, p. 37).

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições para que os educandos, em suas relações, sejam levados a experiências de assumir-se como ser social e histórico, ser pensante, transformador, criador, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

2 APRENDER PARA INTERVIR NO MUNDO – PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E NÃO DOMESTICADORA

Na experiência educativa aberta à procura, educador e estudantes curiosos, “programados, mas para aprender”, exercitarão tanto melhor sua capacidade de aprender e ensinar, quanto mais se façam sujeitos e não puros objetos do processo.

Ensinar exige respeito à curiosidade e ao gosto estético do educando, à sua inquietude, linguagem, às suas diferenças. O professor não pode eximir-se de seu dever de propor limites à liberdade do estudante, nem de ensiná-lo. Deve estar respeitosa e presente à sua experiência formadora.

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigurosidade da ética e resvalar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a *transgressão*. (FREIRE, 1996, p. 59).

Quanto mais colocamos em prática nossa capacidade de indagar, aferir e duvidar, tanto mais crítico se faz nosso bom senso. Esse exercício vai superando o que há de instintivo na avaliação que fazemos de fatos e acontecimentos. O bom senso tem papel importante na nossa tomada de posição em face do que devemos ou não fazer, e a ele não pode faltar a ética.

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios”. É como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas. É neste sentido que os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho da formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. (FREIRE, 1996, p. 68).

É necessário conhecer as diferentes dimensões da prática educativa, tornando-se mais seguro de seu desempenho. O homem é um ser consciente que usa sua capacidade de aprender não apenas para se adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade.

Paulo Freire fala de educação como prática de dominação e interpreta a filosofia latino-americana numa pedagogia analética da libertação, de um povo dominado que busca a alteridade entre outros povos.

As pedagogias coloniais e seus pressupostos epistemológicos estão ainda muito “vivas” no processo de ensinar na América Latina. A outra educação que se pretende, crítica, intercultural, interdisciplinar, inclusiva, para a vida humana, ainda precisa ser organizada, gestada e assumida por aqueles que sonham com a construção de uma outra sociedade, mais simples de conviver, de pertencer, de viver.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da abertura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento com a história. (FREIRE, 1996, p. 136).

Paulo Freire propõe uma prática pedagógica consciente e capaz de intervir no mundo, rompendo com o discurso do poder hegemônico, apresentando uma crítica devastadora aos fundamentos da pedagogia tradicional e, ao mesmo tempo, um princípio pedagógico novo. Fala de sistematização das bases antropológicas para uma educação libertadora com novas interpretações de vida que podem integrar-se de forma coerente à construção de um novo processo educativo.

Apresenta uma nova educação, em que homens e mulheres atuam autonomamente para exercerem plenamente sua cidadania. Também esclarece que o instrumento que poderá proporcionar estas transformações é o próprio professor, agente de mudanças. Em sua profecia, Freire esclarece que só verdadeiramente se educa quando se ensina a pensar e não quando se domestica o sujeito pensante. Para ele, isso é o que caracteriza uma educação libertadora.

Pensar a educação como um projeto político-social que rompe as múltiplas formas de dominação e amplia os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social, é a grande proposta de Paulo Freire, na esperança de usá-la como instrumento de libertação do homem. O desafio maior é a construção de uma nova epistemologia capaz de possibilitar mudanças no ensino do Direito e sensibilizar-se sobre a necessidade de uma educação jurídica intercultural, interdisciplinar e efetivamente comprometida com os direitos e deveres humanos e com a cidadania.

Precisamos ter claro que todo o sistema de justiça, incluindo o sistema de educação e formação na contemporaneidade, não foram criados para responder ao tipo de sociedade que existe hoje, bem como às exigências de preparação profissional ou de funções que essa sociedade precisa.

Nos últimos dois séculos se reproduziu uma cultura normativista técnico-burocrática que se mostrou de várias formas, especialmente quanto à priorização, na tradição dogmática-jurídica, de disciplinas como o direito civil e penal, enquanto os dois grandes ramos do Direito (SANTOS, 2001, p. 84-86).

Por outro lado, a cultura generalista no campo do Direito estabelece que é o magistrado que basicamente deve conhecer a lei e, por consequência, tem competência para resolver os litígios, enquanto intérprete fidedigno da lei. Há uma outra manifestação sustentada sobre a desresponsabilização sistêmica quanto aos maus resultados, sobre a autonomia dos aplicadores da justiça, garantindo que os problemas são sempre dos outros, do corpo ou da instância, verificando-se resultados muito diferentes.

O privilégio do poder aparece na dificuldade de reconhecer os seus agentes, em geral, como cidadãos, com iguais direitos e deveres, numa cultura autoritária, que oferece privilégios. Existe, ainda, uma outra interpretação de que tudo se dá no âmbito institucional, burocraticamente formatado e que a sociedade distante, é “competente para interpretar o direito e incompetente para interpretar a realidade”, tornando o magistrado presa fácil de ideias dominantes, o que, aliás, é sustentado pelo chavão: “O magistrado não deve ter ideias próprias, deve é aplicar a lei” e, por último, há uma independência como autossuficiência, que confunde independência com individualismo, negando a atuação coletiva e interdisciplinar. Para Boaventura de Sousa Santos, é necessária uma revolução nas faculdades de Direito:

O paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimentos, que vão muito além do que cabe nos postulados. Com a tentativa de eliminação de qualquer elemento extranormativo, as faculdades de direito acabaram criando uma cultura de extrema diferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade. Enquanto locais de circulação dos postulados da dogmática jurídica, tem estado distantes das preocupações sociais e tem servido, em regra, para formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais. Esta cultura dominante, técnico-burocrática, tem uma grande continuidade histórica nos nossos países. Para a substituir por uma outra, técnico-democrática, em que a competência técnica e a independência judicial estejam ao serviço dos imperativos constitucionais de construção de uma sociedade mais democrática e justa, é necessário começar por uma revolução nas faculdades de direito. (SANTOS, 2001, p. 86-87).

Nos cursos de Direito, cultiva-se a tradição de um ensino dominado pelas técnicas do ensino-aprendizagem em que os estudantes são receptores passivos das informações e deverão repeti-las, literalmente, como forma de demonstrar que aprenderam o conteúdo e poderão reproduzi-lo, na prática, para o exercício da atuação jurídica.

O professor ainda mantém-se como detentor do conhecimento, e este, o conhecimento, o estudante deve recebê-lo e guardá-lo, ou seja: a visão de que o conhecimento se transmite, tornando o processo de construção do conhecimento um monólogo, fruto do sistema linear, cartesiano, ainda permanece muito presente na atualidade, nas universidades, nas escolas, nos processos de ensinagem. É preciso avançar. Olhar para o mundo real e ver que a sociedade mudou e que a escola precisa urgentemente olhar para esse novo contexto, porque as mudanças precisam nascer do movimento do conhecimento.

Na verdade, a educação na sociedade capitalista, no modelo preconizado pela Revolução Industrial, face a necessidade de mão de obra, sempre foi a de suprir a demanda por conhecimentos formais, voltados para a preparação técnica profissional para a inserção social.

Para Paulo Freire, é necessário buscar a emancipação do homem, que se posiciona na sociedade consciente de seu papel dentro dela, pertencente a ela, num contexto de criticidade, buscando a transformação positiva da realidade, por meio da educação. Nesse aspecto, também é relevante se posicionar quanto à preparação à docência. Os professores não têm acesso a uma formação pedagógica. Na maioria das vezes os professores são selecionados pela sua atuação jurídica, o que leva a muitos equívocos, eis que na sala de aula vão reproduzir os saberes da prática, que não consiste no exercício voltado à tarefa de aprender direito para a efetivação da cidadania e o autor reforça que a “educação não pode ser neutra”, nesse sentido, a contribuição do docente pode conduzir para a libertação ou para a domesticação do cidadão. No caso da pedagogia jurídica, trabalha-se com a domesticação.

Para Freire, a luta pela liberdade representa realmente um ato de amor “o oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade”.

O modelo de humanidade vivenciado por esses homens e mulheres é marcado pelas contradições de sua existência de manipulados. No fundo, seus objetivos consistem em ser homens e mulheres opressores e opressoras. Esse é o paradigma no qual eles foram criados, pois esta é sua experiência existencial, nada lhes foi dado de diferente, somente a opressão, portanto, imersos na realidade opressora, não conseguem entender seu papel nesse mundo, senão o de um dia poderem pisar em quem os pisou. Nesta condição:

[...] os oprimidos não vêem ao “homem novo” como aquele que deve nascer da contradição, uma vez resolvida, quando a opressão dê lugar à libertação. Para eles, o homem novo são eles mesmos, convertidos em opressores. Sua visão é individualista, por causa de sua identificação com o opressor: não têm consciência de si mesmos enquanto pessoas, enquanto membros de uma classe oprimida. Não é com o objetivo de serem homens livres que desejam a reforma agrária, e sim para adquirir uma terra e deste modo converterem-se em proprietários ou, mais precisamente, em patrões de outros trabalhadores. É raro o caso de um camponês, promovido a chefe, que não seja mais tirano em relação a seus antigos camaradas que o próprio proprietário. [...]

A revolução que transforma uma situação concreta de opressão, lançando o processo de libertação, deve ainda enfrentar este fenômeno. Muitos dos oprimidos que participam direta ou indiretamente na revolução, condicionados pelo mito da antiga ordem, buscam fazer dela sua própria revolução. A sombra de seu antigo opressor projeta-se continuamente sobre eles. (FREIRE, 1979, p. 44-45).

E nesse caso os educadores seriam os bons conselheiros que percorreriam os bairros da cidade à procura dos analfabetos escapados da vida reta, para fazê-los encontrar a felicidade, entregando-lhes o presente da palavra.

Existe a possibilidade de construir um outro projeto de educação e isso não é utopia, é possível mudar o mundo, mas para que isso ocorra todos precisam assumir-se como “[...] ser social e histórico, como ser comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 2002, p. 23).

Porém, há uma situação concreta, solta no mundo, de que não há o que fazer, que tudo está dado de maneira tão certa, que mais fácil é deixar que o destino resolva. E tudo permanece como está. E sobre a utopia? “A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse a esperança, sem a qual não lutamos” (FREIRE, 2011, p. 137).

3 TODOS SÃO IMPORTANTES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO – LIBERTAR O ENSINO JURÍDICO – O DIREITO PRECISA SER ENXERGADO COMO MECANISMO DE EMANCIPAÇÃO

Ao assumir uma postura crítica, uma posição dialética e democrática, implica a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

E vai nessa direção a relação de importância do papel de cada um, com o que cada um precisa lidar. Todos são importantes na construção do conhecimento.

Nessa linha, o educador se enxerga de forma diferente, não mais como detentor do conhecimento técnico absoluto e distante da realidade social que precisa ser mudada, tampouco vislumbra a teoria como ideias frias e dissociadas da existência e incapazes de superar os problemas apresentados pela realidade material e mutável. Percebe-se como alguém que não tem um saber absoluto, mas que auxilia na construção do conhecimento, porque começa a perceber que o conhecimento é mutável e questionável, por ele e por todo o coletivo de sujeitos que integram o processo de aprendizagem.

O modelo de educação vivenciado na América Latina e no Brasil é o da pedagogia dominante, ou das classes dominantes, pois faz parte de um saber oficial, que segundo Paulo Freire “[...] o pobre absolutiza sua própria ignorância em proveito do ‘patrão’ e ‘daqueles que são como o patrão’, que se convertem em juízes e garantidores de todo saber”.

Os métodos de opressão não podem, sob pena de contradizerem-se, servir à libertação do oprimido. Nas sociedades que são regidas por interesses de grupos, de classes ou de nações dominantes, “a educação como prática da liberdade” – para retomar uma expressão que resume a perspectiva de Paulo Freire – pede, inevitavelmente, uma “pedagogia do oprimido”; não uma pedagogia “para ele”, senão uma pedagogia que saia dele mesmo (FREIRE, 1980).

Freire fala na educação depositária, doente da narração, pois o professor fala de uma realidade estática, sem movimento, fragmentada e previsível, sem sentido, em que os estudantes são os depósitos e o professor quem deposita, numa concepção “acumulativa” da educação. Como se o conhecimento fosse um dom daqueles que sabem àqueles que nada sabem. A educação que temos é contraditória, não liberta, oprime.

Há necessidade de uma educação crítica, desafiadora do homem e portadora de esperança, para que o humano possa se superar e mirar outro futuro, com mais sabedoria. Ela se relaciona aos seres conscientes de suas limitações, mas que se superam, buscando uma educação problematizadora, dialógica, transformadora, humanizadora, amorosa, humilde, cheia de fé pela incompletude humana, que é carecedora de educação.

O ser humano é naturalmente crítico, questionador, busca compreender e apreender o mundo a sua volta. É dotado de espírito explorador; no entanto, essa natureza intrínseca do humano, muitas vezes, perde a possibilidade de avançar no seu próprio desenvolvimento por vários motivos, sejam familiares, sociais, sejam por opressão, que acabam por reprimir a possibilidade de crescimento intelectual.

Mas o fundamento está justamente no questionamento, para que seja possível a elaboração da crítica, porque está implícito na atuação do homem o espírito questionador, que qualifica a interpretação e compreensão do mundo ao seu redor. E é neste aspecto que consiste a grande possibilidade de mudança do sujeito, quando ele é capaz de conhecer a si mesmo e, a partir daí, tomar suas decisões, posicionando-se no mundo, se emancipando no mundo.

É neste sentido que volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas “manhas” indispensáveis à cultura de resistência que vai se constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos. Entender o sentido de suas festas no corpo da cultura de resistência, sentir sua religiosidade de forma respeitosa numa perspectiva dialética e não apenas como se fosse expressão pura de sua alienação. Respeitá-la como direito seu, não importa que pessoalmente a recuse de modo geral, ou que não aceite a forma como ela é experimentada pelo grupo popular. (FREIRE, 2011, p. 147-148).

Ainda, que seja capaz de identificar a própria atuação no ambiente social, as motivações e os fins que busca atingir com suas condutas e, principalmente, tenha condições de elaboração de raciocínio crítico e as formas de evoluir na vida e em todos os demais aspectos, o ser humano não é igual, cada um é único e o sujeito vai se construindo de acordo com a sua relação de pertencimento no mundo em que está, desde que alcance os meios para a sua evolução.

Paulo Freire sustenta a vontade amorosa de mudar o mundo, movendo a marcha dos sonhos, dos desejos, da superação, e outras marchas necessárias,

especialmente a marcha pela decência, pelo banimento da sem-vergonhice, da corrupção nesse país! Para uma proposta pedagógica político-libertadora, à superação do elitismo e do autoritarismo, para que todos tenham chances e possibilidades iguais e reconhecida qualidade na educação. Até quando esperar? É necessário esperar? Descruzar os braços, arregaçar as mangas e fazer o que nos compete? Deixar a inconsistência entre o que se quer e o que se faz. Fazer democracia. Convencer.

E toda a pedagogia analisada enquanto proposta de libertação esvai-se ao ser comparada com o processo educacional de maneira genérica, enquanto matriz linear, que pretende ensinar. Ensinar Direito? Se ensina? Se constrói? O método de ensinar e o modo de aprender resistem a quase dois séculos, permanecendo intactos em pleno século XXI. Os currículos permanecem tradicionais e lineares, as disciplinas permanecem inalteradas em comparação ao início do século XVIII, quando surgiram os primeiros cursos de Direito no Brasil.

O ensino jurídico precisa ser libertado. Encontrar um novo caminho para a educação brasileira, especialmente à educação jurídica, tendo no propósito renovar o processo de construção dos saberes fundamentados nas necessidades da sociedade.

Uma proposta de renovação do ensino jurídico deve levar em conta as experiências sociais vivenciadas em países da América Latina, analisando o pluralismo jurídico no contexto colonial e pós-colonial e as tendências do Direito a partir da ampliação das demandas populares e do ativismo social, protagonista de novos Direitos, que exigem novas formas de organização social.

Na década de 1990, o Brasil tinha 200 cursos de Direito em funcionamento. Em 2010, quando o Brasil tinha 1.240 cursos de Direito, os demais países do mundo somavam, juntos, 1,1 mil cursos de Direito. Atualmente são 1,3 mil cursos de Direito atuando no país (SARDINHA; COELHO, 2015). Diante desse quadro, poder-se-ia imaginar um país com a mais alta cultura jurídica, com a mais densa intelectualidade no campo do Direito, no entanto, não é essa a realidade do Brasil. O acesso aos cursos de Direito ocorre muito em razão da demanda por concursos públicos para carreiras jurídicas no campo da atuação positivista.

Percebe-se, claramente, no campo da formação em Direito no Brasil uma crise epistemológica que se desencadeia sobre o ensino jurídico. Trata-se de uma

crise de identidade, em que há necessidade de refletir teórica e analiticamente sobre as funções do Direito na sociedade brasileira. E esta questão precisa ser enfrentada olhando para dois aspectos: o primeiro, diz respeito a um Direito que é mero instrumento de organização social e controle, ou seja, um Direito positivista, tecnicista, eurocentrista e o segundo, que pretende ver o Direito como um mecanismo de inclusão social, que promova o empoderamento individual e coletivo para a efetivação dos processos de democratização e transformação social, para uma cultura de consolidação dos direitos humanos.

É nesse aspecto que se torna necessário a implementação de processos educativos que sejam críticos e ativos, que promovam a democracia, a cidadania, a interdisciplinaridade, que prepare o sujeito global e participativamente, que mude mentalidades e crie novas posturas para a construção de uma relação diferente da educação jurídica com o mundo, com a vida, com perspectivas diferentes de um processo educativo plural e completo, que promova a reflexão do sujeito consigo e com a sociedade em que vive, que compreenda a realidade social como matéria-prima para a autonomia ética e moral, a partir de uma prática educativa problematizadora, dialógica, humanizadora, libertadora, coerente e articulada com os valores humanos.

A intenção de construção de uma nova filosofia, uma nova pedagogia libertadora, de uma nova organização social e jurídica, surge da necessidade de abertura de um novo caminho, de um novo lugar para o pensamento latino-americano a partir de uma ética concreta da alteridade, como pressuposto de um pluralismo jurídico comunitário-participativo, que fundamente as práticas dos novos sujeitos coletivos.

O Direito não pode mais ser usado como simples mecanismo de controle social, de segurança, hierarquizado, como um ordenamento constituído de normas, que comporta a aplicação de leis para casos concretos, aplicado por uma autoridade estatal. É necessário repensar toda essa realidade, em seus múltiplos aspectos, pois, ao limitar o campo de atuação do agente estatal, resulta por minimizar a possibilidade ou a oportunidade de perceber o humano, pois para satisfazer as exigências do sistema normativo, atua dentro dos limites de uma lei única, a partir de uma racionalidade formal, em seu calculismo, frieza e impessoalidade, dentro de uma perspectiva individualista, que distancia o Direito da convivência e da realidade humana.

A proposta de uma educação jurídica libertadora perpassa pelo modo de compreender o Direito, não como o resultado de um mero sistema normativo dogmático, em que o juiz é o árbitro, o promotor de justiça é o fiscal da lei, sendo esses os representantes da ordem, e o defensor público é o que cuida dos direitos dos pobres, dos desgraçados, dos desassistidos. Ora, essa compreensão do Direito e do sistema de justiça está equivocada. Pois como conceber a justiça social, a cidadania, a democracia, diante de uma realidade tão irreal, tão desigual, especialmente falando da realidade brasileira, de tamanha exclusão social?

A educação jurídica no Brasil precisa assumir um outro papel. É a partir da mudança de cultura no âmbito do processo formativo que o país poderá começar a vislumbrar as rupturas necessárias no contexto do sistema de justiça e organização social. E aqui está a se falar em educação, enquanto possibilidade de preparação para a vida, para o conhecimento e não em ensino, enquanto processo de transmissão de conhecimentos, ou no dizer de Paulo Freire, enquanto “educação bancária”. O que se pretende é uma educação de forma ampla, de completude, de comando, de inclusão, aproximando o Direito da sociedade e a sociedade do Direito.

Diante de tanta diversidade que há no mundo, o Direito precisa ser um mecanismo de emancipação humana, a partir da análise e compreensão dos direitos humanos, numa perspectiva político-jurídica, reorganizando os conceitos sobre ética, democracia, cidadania, ecologia. A educação jurídica precisa inserir-se numa proposta de pedagogia crítica a partir do pluralismo jurídico, de outros debates, outros entendimentos, outras formas de questionar o dominante discurso jurídico.

O exercício necessário será o desafio humano e consciente de ser sujeito e objeto de aprender e de ensinar, por isso do educar, diante da ética de consciência do inacabamento. Os processos pedagógicos precisam ser integrados, não podem ser isolados da realidade fática de onde ocorrem, na diversidade das experiências cotidianas, especialmente dos próprios estudantes, porque educação é convivência, alteridade, diversidade. Os estudantes precisam superar o velho modelo da centralidade do Direito, na lógica individualista e hegemônica que vem se perpetuando nas escolas de Direito no Brasil. É necessário mirar o futuro!

Na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo*. Seu mundo, mundo os homens e das mulheres. A experiência humana no *mundo* muda de qualidade em relação à vida animal no *suporte*. O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, ao que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir, é o espaço necessário ao seu crescimento e que delimita o seu domínio. É o espaço em que treinado, adestrado, “aprende” a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas. (FREIRE, 1996, p. 29).

No atual contexto, os jovens estão inseguros sobre o futuro. O cenário positivista imprime uma expectativa de sucesso na pauta das atividades pedagógicas dos estudantes. As características injustas dessa realidade, em que parece haver uma completa mutilação do tempo, em que professores e estudantes tornam-se vítimas de um sistema que os impele à sujeição de jornadas infundáveis de trabalho, muitas vezes triplas, aprisionando-os numa realidade tecnicista de (de)formação jurídica em que o ensino jurídico continua tratando dos fenômenos sociais, culturais e epistemológicos do Sul com referencial teórico centrado no Norte.

4 UMA NOVA PROPOSTA CIVILIZATÓRIA PARA A AMÉRICA LATINA

Há necessidade de uma definição para uma outra epistemologia do Direito; porém, para isso, será necessário revisitar os conceitos clássicos de Estado, soberania, justiça, direitos humanos, igualdade, liberdade, emancipação, para incluir formas de organização política e social, para a tomada de consciência de um novo Direito que nasce dos oprimidos, de uma nova proposta civilizatória comunitária e participativa, que reivindica o respeito à pluralidade e à diversidade do mundo, especialmente da América Latina.

Diante de uma sociedade excludente e contraditória, em que as desigualdades e as injustiças sociais têm se tornado cada vez mais acentuadas, é urgen-

te pensar as bases para uma educação focada na democracia, na cidadania, na pluralidade, na interdisciplinaridade, na alteridade. Nesse sentido, considerando que o aprofundamento científico sobre a alteridade é recente, precisará receber maior atenção, para encontrar os mecanismos efetivos para a condução de uma prática educativa que sirva a um contingente de pessoas cada vez mais plural.

O termo educação bicultural foi utilizado, inicialmente, para designar as ações institucionais que levavam em consideração a diferença cultural dos alunos [...]. A transição para a noção de intercultural nos anos 80 ganha novas proporções de caráter propositivo e político-pedagógico [...] além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição de conhecimento cultural de outros povos [...]. Das preocupações marcadamente lingüísticas, características da educação bicultural e bilíngüe, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos. (SILVA, 2002, p. 21).

As abordagens socioculturais da alteridade configuram-se como um campo complexo e híbrido às novas análises e perspectivas. Trata-se de uma área de grande abrangência de estudos e de profícua interação com visões distintas: “Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003, p. 497).

O arquétipo tradicional, eurocêntrico, de construção social, não encontra mais espaço na atual sociedade. Os modelos tradicionais de família, igreja, que anteriormente seguiam um rígido padrão formal, não existem mais, por conseguinte, a sociedade plural cada vez mais apresenta opções não estatais, produzindo outros mecanismos de poder:

[...] O pluralismo contemporâneo exprime uma tendência não somente antidespótica, mas também antiestatal [...] com as teorias pluralistas da sociedade e do Estado acontece uma autêntica inversão na interpretação do desenvolvimento histórico: enquanto na sociedade medieval até o grande Leviatã observa-se um processo de concentração do poder [...] com o advento da sociedade industrial está acontecendo um processo inverso, com fragmentação do poder central, explosão da sociedade civil e posterior socialização do Estado. (BOBBIO, 1999, p. 17).

No mundo globalizado, a função do Estado parece cada vez mais despersonalizada. Percebe-se que o que originariamente lhe competia intervir, especialmente no contexto das relações sociais, está inserido no âmbito de obrigações que serviam ao século iluminista e que, atualmente, não lhe compete mais. Por outro lado, percebe-se uma outra postura esvaziada também quanto ao sentido da cidadania, do engajamento e da liberdade de ação. A identidade é provisória e carece de reconhecimento e em qualquer relação passa por interferências, precisando ser ressignificada: “Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal-coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN, 2005, p. 18-19).

Face os desafios impostos pela ordem neoliberal – e das classes dirigentes que gerenciam o processo da globalização (GIDDENS, 1991) – diferentes iniciativas vêm se desenvolvendo na sociedade como um todo, inserindo-se também no campo educacional. A noção de interculturalidade está entre as propostas emergentes, na busca pela construção da diversidade. Nesse contexto, a intercultura propõe-se a trabalhar e a superar a atitude de “temor” perante o “outro” e pretende uma leitura positiva da pluralidade cultural, social, política e econômica.

Na ética capitalista, considerada uma ética geral, que pode ou não ser apoiada pela sociedade, amplia-se o “alicerce ético neoliberal econômico, político e cultural”, que, para Sidekum (2002, p. 195): “Emerge uma consciência política e econômica em relação à situação da nova ordem mundial [...] a emergência de uma consciência da exclusão social e do clamor para uma participação real e efetiva na mesa das negociações de todos nas mesmas e iguais condições”.

A proposta é de uma construção mais humanizada do Direito “[...] em que os direitos fundamentais estejam associados a preceitos éticos e apresentem como desafios não mais a sua criação, mas a sua implementação de forma concreta no mundo contemporâneo” (BOBBIO, 1997). Assim, pressupõe-se o exercício de um Direito diferente, a partir de uma outra compreensão de seu papel na sociedade, mais socialmente integrado e não coercitivo. Para tanto, necessário pensar um novo modelo para a compreensão dos valores éticos, integrados e ancorados na alteridade.

Necessário resgatar a dignidade humana, na construção do respeito e da responsabilidade com o Outro, tendo, na educação intercultural, um sentido. “A globalização cria também uma nova consciência dos direitos às diferenças. A filosofia intercultural é uma nova orientação no estudo da filosofia e serve como resposta para os grandes desafios éticos na era da globalização” (SIDEKUM, 2002, p. 196).

O Brasil precisa galgar uma pedagogia jurídica capaz de alavancar outro modelo educacional, socialmente comprometido com a realidade contemporânea e epistemologicamente mais efetivo, que não acolha apenas as razões de regulação do mercado, enquanto poder coercitivo, mas que, primordialmente, atue na reforma do ensino jurídico, produzindo um novo Direito, para uma sociedade sedenta por novos atores, protagonistas para outras formas de aprendizado e produção do conhecimento, que promovam a inserção da cidadania, por meio das escolas de Direito comunitárias e façam dos estudantes os principais sujeitos formadores de opinião e de ação propositiva da realidade social. Exemplo de que isso pode acontecer é a experiência do Projeto de Extensão Comunitária Jurídica do Curso de Direito da Unochapecó (PECJur)²¹.

Não podemos continuar a aceitar a versão fatalista da história, os argumentos do sistema capitalista que quer nos imobilizar, fazendo-nos perder a esperança diante do atual cenário social, político, jurídico, que assola a toda a humanidade. É preciso renovar as esperanças na vida. Levantemo-nos na luta por um outro mundo. A luta é o direito de fazer um mundo novo.

²¹ O Projeto de Extensão Comunitária Jurídica da Unochapecó (PECJur), composto por estudantes e professores do Curso de Direito, teve a iniciativa de promover um movimento social, que trabalhou na conscientização sobre a importância da criação da Defensoria Pública no Estado de Santa Catarina, direito constitucional que vinha sendo sonogado, do qual os cidadãos sequer tinham conhecimento. A mobilização ganhou força pelo protagonismo dos estudantes, professores e toda a comunidade acadêmica da Unochapecó, que promoveu caravanas em toda Santa Catarina para conscientizar sobre esse Direito. Promoveu abaixo-assinado e encaminhou petição a Assembleia Legislativa do Estado, pugnando o cumprimento da Lei. Propiciou o debate catarinense e no Brasil, bem como ações de constitucionalidade em conjunto com toda a sociedade civil e Associação Nacional de Defensores Públicos (Anadep), que resultou na determinação, pelo STF, da criação da Defensoria Pública no Estado, sob pena de responsabilidade do senhor Governador do Estado.

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 1996, p. 46).

Acreditamos que um outro mundo é possível. No entanto, o que não é possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia, sem projeto e, acima de tudo, sem lutar.

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. (FREIRE, 2000).

Outra educação jurídica certamente contribuirá para a transformação social, incluindo a própria renovação da cultura jurídica. O primeiro desafio a ser encarado é o de romper com o distanciamento que existe entre a sociedade e o Direito.

O modelo de ensino adotado no Brasil pelos cursos de Direito é o do ensino simbólico, com raízes profundas nas formas de dominação e colonização. Na contemporaneidade, a situação parece ser ainda mais grave, o ensino está preso às amarras do neoliberalismo. Tal sistema, avassalador, através do controle estatal, da detenção de um complexo aparato ideológico e tecnológico, da exploração da força de trabalho, entre outros tantos mecanismos de manipulação, intensifica e aprofunda a alienação dos profissionais da área jurídica.

Os cursos de Direito criaram uma cultura de extrema indiferença do Direito diante das mudanças. Enquanto locais de circulação dos postulados da dogmática-jurídica, têm estado distantes das preocupações sociais e têm servido, em regra, para a formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais.

Nestes termos, o ensino jurídico é descontextualizado, reducionista, tecnicista, adequando-se aos moldes da “educação bancária”.

Freire (1987, p. 33) utiliza a expressão “educação bancária” para a educação reprodutora, e salienta que, em vez do educador comunicar, ele faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Portanto, transforma os educandos em “vasilhas”, em “recipientes”, a serem “preenchidos” pelos que julgam educar. “Quanto mais vai enchendo os ‘recipientes’ com seus ‘depósitos’ tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão”. Há, portanto, diferença entre quem ensina e que aprende, gerando relações de poder.

Na visão bancária, não há criatividade, não há transformação, mantém-se as coisas exatamente como estão, sem caráter crítico, sem estímulo à mudança, a favor de que as opressões se perpetuem, o que atende aos interesses de um sistema regulador e opressor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos diante de uma educação jurídica genérica que concebe o Direito como um produto estático, perfeito e acabado, com base unicamente em enfoques positivistas²², em que a maioria das faculdades de direito estão “[...] marcadas por um fascismo do *apartheid* social, transformadas em castelos neofeudais, onde só podem entrar aqueles que fazem parte de seu corpo discente e docente” (SANTOS, 2007, p. 60), em que, ao longo da vida acadêmica, os discentes, cada vez mais, vão se inserindo no universo das leis, dos códigos, dos tratados, preocupados com a mera repetição e memorização mecânica, tornaram-se servos das arcaicas estruturas e valores do dogmatismo.

Assim, vão se formando, anualmente, em média, cem mil bacharéis em direito²³, que, em sua grande maioria são, “vazios” e “engessados”, treinados a buscar tão somente, na legislação, no ordenamento e na doutrina jurídica, as soluções para os complexos problemas enfrentados na sociedade.

²² Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação (FREIRE, 2006, p. 65).

²³ Segundo dados do Censo Superior Brasileiro de 2013, formaram-se naquele ano 95.045 (noventa e cinco mil e quarenta e cinco) bacharéis em direito no Brasil.

Esta educação jurídica genérica tem contribuído para o isolamento entre o direito e a sociedade, sendo urgente romper com os atuais modelos de ensino jurídico, e avançar para a construção de um outro paradigma, que leve em consideração as complexidades, os riscos e os paradoxos da sociedade brasileira, fundada nas reais necessidades da vida. Uma prática que respeite a identidade e a autonomia do educando. Uma educação que leve em consideração a presença do “Outro” e sua forma de ver o mundo, que apresente uma metodologia capaz de concretizar os saberes científicos e não científicos.

Não há como contemplar tais mudanças apenas com remendos, ou reformas paliativas, não será suficiente apenas novas metodologias de ensino, por mais dialógicas que sejam.

Tal superação, só será possível se considerarmos os valores, o saber, as práticas, o mundo vivido pelo povo brasileiro, que vem sendo impedido de ser. Trata-se, portanto, de descolonizar o ensino jurídico, no contexto brasileiro. Descolonizar, o ensino jurídico, requer libertar o educando das amarras do positivismo jurídico, dos ideias impregnados pelas elites hegemônicas, do cientificismo, abrindo seu espírito para o recebimento do novo. Descolonizar é despertar no educando a criticidade, o seu espírito, para que, assim, possa questionar a estrutura de poder usurpada pelo sistema neoliberal (FREIRE, 1994, p. 134).

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOBBIO, Norberto. **As ideologias e o poder em crise**. 4. ed. Brasília: UNB, 1999.

_____. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. São Paulo: UNESP, 1997.

CENSO SUPERIOR BRASILEIRO DE 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior.cursosuperior.sinopse>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil.**

Disponível em: <www.periodicos.udesc.br>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. In: Palestra proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire. (2005). Disponível em: <www.paulofreire.org.br/textos/fleuri2005/reciferesumoetextocompleto.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

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

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação e mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Educação popular.** 2. ed. Lins: Todos Irmãos, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 16. ed. Rio de Janeiro: EGA, 2002.

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

_____. **Pedagogia da tolerância.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. **Fazer escola conhecendo a vida**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

_____; _____; _____ (Org.). **Na escola que fazemos...: uma reflexão interdisciplinar em educação popular**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SARDINHA, Edson; COELHO, Mario. **OAB critica “recorde” do Brasil em cursos de Direito**. Congresso em Foco: Respeitamos as diferenças. (2014). Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/brasil-recordista-de-cursos-de-direito-no-mundo/>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SIDEKUM, Antonio. **Ética e alteridade: a subjetividade ferida**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DE SUJEITOS À LUZ DE PAULO FREIRE: O MÉTODO CRIATIVO-SENSÍVEL NA PESQUISA EM SAÚDE

Janaína Carneiro de Camargo^{*}
Bianca Joana Mattia^{**}
Lucimare Ferraz^{***}
Maria Elisabeth Kleba^{****}

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Paulo Freire afirma que a educação libertadora possibilita fortalecer e ampliar a consciência e a autonomia dos sujeitos. Acreditando nesse pressuposto, realizou-se uma pesquisa sobre o consumo de drogas com estudantes de uma

^{*} Mestra em Ciências da Saúde (PPGCS) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Está vinculada ao grupo de pesquisa Formação e Trabalho em Saúde (DGP-CNPq). Possui graduação em Naturologia Aplicada pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. *E-mail:* janaina_cc@unochapeco.edu.br

^{**} Possui Graduação em Enfermagem pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Mestra em Ciências da Saúde pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, membro do grupo de pesquisa Formação e Trabalho em Saúde (DGP - CNPq). *E-mail:* biancajm@unochapeco.edu.br

^{***} Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo. Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Luterana do Brasil. Graduação em Enfermagem e Professora adjunta do departamento de enfermagem da Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora titular do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Saúde da Unochapecó. *E-mail:* lferraz@unochapeco.edu.br

^{****} Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina, doutorado em Filosofia – Universität Bremen, convalidado na UFSC. Atualmente é professor da Área de Ciências da Saúde e dos Programas de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais (Mestrado Profissional) e em Ciências da Saúde (Mestrado e Doutorado) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. *E-mail:* lkleba@unochapeco.edu.br

escola rural, em que o processo de coleta e análise dos dados ocorreu de forma participativa entre adolescentes e pesquisadores. Na abordagem metodológica, foram desenvolvidas dinâmicas de “criatividade e sensibilidade”, que possibilitaram, aos sujeitos do estudo, expressarem suas percepções, interagirem entre si e com os pesquisadores e realizarem um movimento de consciência ao autocuidado em saúde.

Historicamente, a saúde tem utilizado métodos tradicionais e pesquisas com abordagem quantitativa, baseados, prioritariamente, em critérios clínico-epidemiológicos. Porém, grande parte dos pesquisadores e profissionais da área percebem que a utilização desses métodos é insuficiente para a compreensão de diversos fenômenos relativos à vida dos sujeitos. A compreensão de tais fenômenos pode ser qualificada por meio da utilização de abordagens participativas, mais adequadas ao reconhecimento dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, bem como à valorização da implicação do contexto em sua determinação. A partir dessa compreensão, esse campo tem se apropriado dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Freireana no desenvolvimento de pesquisas em saúde.

Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolvida pelo método criativo-sensível segue os preceitos do modelo de educação libertadora, em que a problematização das questões em estudo, com ênfase na comunicação, busca gerar autonomia e empoderamento dos sujeitos envolvidos (FREIRE, 2015), assumindo, assim, a pesquisa não só como estratégia de produção de informações com base científica, mas também como um processo de educação. Na educação problematizadora proposta por Freire, todos são sujeitos do processo, utilizando-se como princípio a construção coletiva dos saberes, em que a produção de conhecimentos ocorre entre todos os envolvidos, mediatizados pelo mundo (ROMÃO, 2016).

Segundo Satori (2016), Paulo Freire destaca que a libertação pode ser promovida por meio da educação problematizadora, à medida que esta favoreça a tomada de consciência (SARTORI, 2016). Nesse processo, os sujeitos são chamados a conhecer por meio da reflexão crítica de forma dialógica. Assim, todos os sujeitos envolvidos no processo tornam-se investigadores críticos (FREIRE, 2015). Para Freire, a problematização proporciona caráter reflexivo de desvelamento da realidade, permitindo a inserção crítica e pró-ativa na realidade. O

ato de problematizar é dialético, pois o sujeito que problematiza compromete-se com o processo que se instaura, a partir da problematização (SARTORI, 2016).

Quanto mais os sujeitos são motivados a problematizar, mais se sentem desafiados e instigados a responder ao desafio, sendo capazes de visualizá-los como problemas complexos, conectados com outros problemas, em forma de totalidade e não como algo isolado. A compreensão resultante desse processo tende a se tornar crítica e desalienada. Assim, na educação problematizadora, os sujeitos vão desenvolvendo sua compreensão da realidade em suas relações com o mundo, em processo de transformação, permitindo, a eles, perceber criticamente como estão sendo no mundo, encontrando, no diálogo, o desvelar dessa realidade (FREIRE, 2015).

A problematização, nas investigações de pesquisa, junto aos sujeitos, permite a criticidade, funda-se na criatividade e estimula a reflexão e a ação dos envolvidos no estudo sobre a realidade. É uma prática em que os sujeitos se percebem construindo a realidade, criticam e refletem sobre ela, não se acomodam e constroem o futuro (FREIRE, 2015).

A relevância da educação problematizadora, como orientação pedagógica, apresenta-se por seu potencial em promover, nos sujeitos, o desvelamento do mundo, de forma dialógica. Para tanto, o processo de educação implica o desenvolvimento crítico da leitura de mundo, que envolve o trabalho político de conscientização, a qual não ocorre de forma isolada, mas por meio das relações que os homens estabelecem entre si (BAQUERO, 2016).

A educação problematizadora, proposta por Freire, possibilita o desenvolvimento da consciência crítica, como parte do processo de conscientização, que favorece o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. A consciência crítica se caracteriza pela profundidade com que os sujeitos podem interpretar os problemas e engajar-se sociopoliticamente e também pelo pensar autônomo e comprometido, que mobiliza para o engajamento. Quanto mais a consciência torna-se crítica, mais democrática e dialógica ela é. O desenvolvimento da consciência crítica é favorecido em um processo de transformação social, econômica e cultural acompanhada por um trabalho educativo crítico, dialógico, democrático, em que pode ser desenvolvida a capacidade de refletir, decidir e fazer escolhas conscientes sobre determinada ação (KRONBAUER, 2016).

A conscientização é isto: tomar posse da realidade [...] é o olhar mais crítico possível [...] a visão crítica e dinâmica do mundo, permite “desvelar” [...] e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens (FREIRE, 1980 p. 18).

Como prática possível de desenvolvimento do pensamento crítico e da conscientização, a problematização possibilita o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. Para Freire, autonomia é libertar o ser humano para reconhecer que existem inúmeras possibilidades. Assim, a autonomia é um processo de decisão e de humanização que construímos historicamente a partir das escolhas que fazemos em nossa existência e pelas experiências das decisões que vão sendo tomadas (MACHADO, 2016).

O objetivo deste texto é relatar a experiência da utilização dos pressupostos freireanos, por meio de Dinâmica Criativo-Sensível (DCS), no desenvolvimento de uma pesquisa com adolescentes rurais sobre a temática drogas. Não serão apresentados os resultados dessa investigação, porque a finalidade desse texto é fazer uma referência à pedagogia de Paulo Freire na realização de pesquisa na área da saúde.

2 O MÉTODO CRIATIVO-SENSÍVEL COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA E EDUCAÇÃO EM SAÚDE

O método utilizado no estudo foi a Dinâmica Criativo-Sensível (DCS). A DCS é proposta pela autora Ivone Cabral (1998) e se desenvolve por meio de produções artísticas, analisadas de forma coletiva, tendo como fundamento a “pedagogia do método de ensino crítico-reflexivo de Freire”, cuja reflexão emerge do contexto da práxis de ensino e prática assistencial. Essas dinâmicas utilizam, durante a pesquisa, os passos de codificação, decodificação e recodificação, citados por Freire para negociar, compartilhar e reconstruir saberes entre os envolvidos.

Para Cabral (1998), as dinâmicas podem ser utilizadas como ferramenta de pesquisa, em que se pretende integrar razão e emoção, criação e sensibilidade, identificando-se os reflexos dessa relação com o ambiente social. Dessa forma, as DCS são apresentadas por dinâmicas de grupos, incorporadas ao ensino crítico-reflexi-

vo, e a pesquisa deve ser conduzida de modo que as técnicas utilizadas possam ser realizadas além de “uma simples técnica de coletar informações”, ou seja, a riqueza dos dados coletados expressa o conhecimento produzido sobre a problemática.

A Dinâmica Criativo-Sensível pode ser um recurso em que a coleta das informações é feita de forma diferenciada. A DCS conjuga técnicas de coletas de dados com estratégias pedagógicas promotoras de criatividade e sensibilidade; a coleta de dados parte da sensibilidade transformada em produção artística; desenvolvida na perspectiva dialógico-dialética, em que o grupo pesquisado constrói o significado da produção artística, debatendo, de forma coletiva, as produções.

Nessa experiência aqui relatada, a pesquisa foi realizada em quatro encontros de aproximadamente 90 minutos, no período de 2015 a 2016, em uma escola básica municipal localizada no meio rural do município de Chapecó, Santa Catarina. Os sujeitos do estudo foram os adolescentes do oitavo ano, totalizando 23 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A turma foi sugerida pela própria escola, uma vez que professores e a gestora identificaram a necessidade de abordar a temática das drogas com esses estudantes.

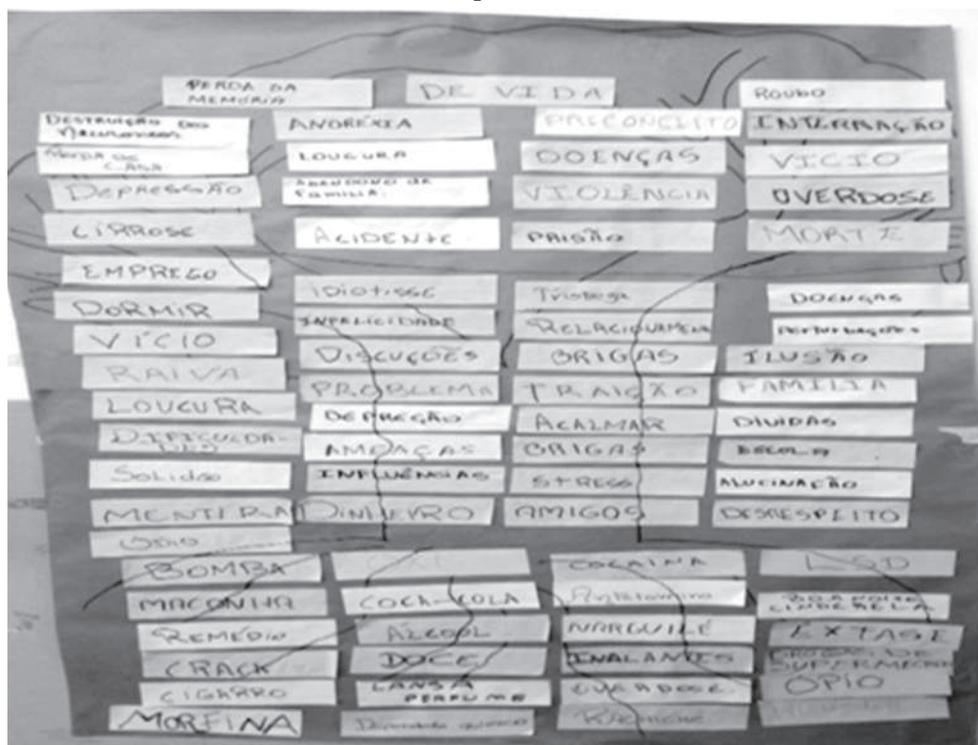
Os encontros aconteceram ao longo de quatro semanas, em dias e horários alternados, no período matutino. O professor responsável pela aula acompanhava a pesquisadora até a sala; porém, devido à temática a ser abordada, foi combinado com a gestora e professores que, durante a dinâmica, ele não estivesse presente, evitando que os alunos se sentissem constrangidos. Além da pesquisadora e os adolescentes, uma estudante de pós-graduação e uma estudante de graduação permaneceram em sala durante o desenvolvimento das atividades, auxiliando na pesquisa a convite da pesquisadora. Ressalta-se que a coleta de dados, por meio das DCS, possibilitou liberdade para o diálogo em torno da problemática, tendo-se o cuidado para que os adolescentes se sentissem confortáveis durante as dinâmicas. Os encontros foram fotografados e gravados em áudio e, posteriormente, transcritos.

Ressaltamos que o estudo foi desenvolvido respeitando as diretrizes da Resolução n. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), para pesquisas realizadas em seres humanos (BRASIL, 2012). O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unochapecó, obtendo aprovação pelo protocolo número 1266442.

3 FORTALECENDO A AUTONOMIA DOS SUJEITOS POR MEIO DE DINÂMICAS CRIATIVO-SENSÍVEIS

Para a realização da pesquisa, desenvolveram-se quatro Dinâmicas Criativo-Sensíveis, a saber: 1 – Árvore do Conhecimento: construção do desenho de uma árvore incluindo raiz, caule e copa, visando estabelecer uma analogia com o desenvolvimento e o crescimento dos seres humanos; 2 – Jogo de Cenas: criação livre da representação de um momento relacionado às drogas na vida dos adolescentes; 3 – Almanaque: elaboração de painel, com figuras, desenhos e palavras que representassem o dia a dia dos adolescentes; 4 – Modelagem: representação de imagens, utilizando-se de massa de modelar, sobre o futuro com e sem o uso de drogas. As dinâmicas são representadas nas figuras a seguir:

Figura 1 - Apresentação das DCS realizadas com adolescentes da escola rural: Árvore do Conhecimento construída pelos adolescentes



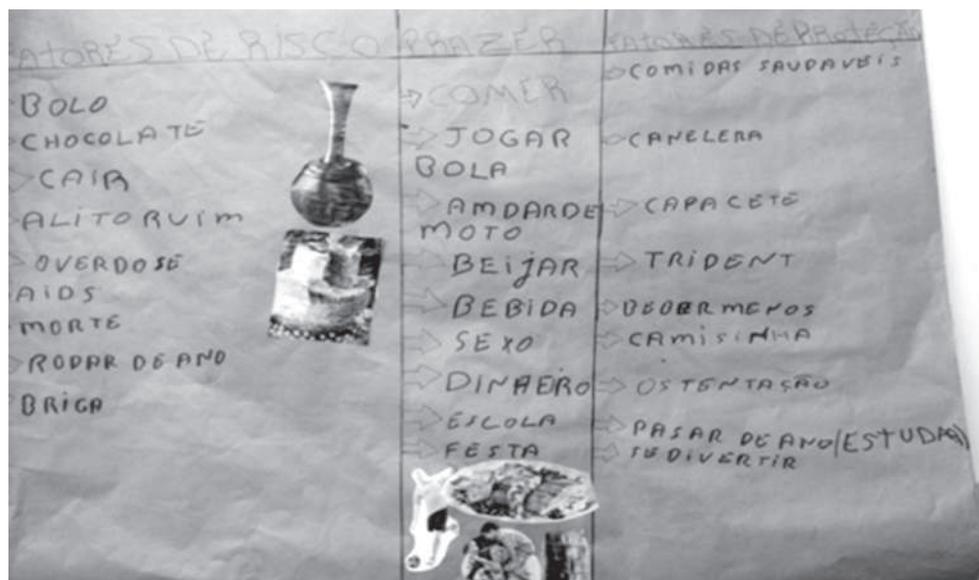
Fonte: Janaína Carneiro de Camargo, arquivo pessoal, 2016.

Figura 2 - Apresentação das DCS realizadas com adolescentes da escola rural: Jogo de Cenas



Fonte: Janaína Carneiro de Camargo, arquivo pessoal, 2016.

Figura 3 - Apresentação das DCS realizadas com adolescentes da escola rural: Almanaque



Fonte: Janaína Carneiro de Camargo, arquivo pessoal, 2016.

Figura 4 - Apresentação das DCS realizadas com adolescentes da escola rural: Modelagem



Fonte: Janaína Carneiro de Camargo, arquivo pessoal, 2016.

Para cada DCS, foi elaborado um roteiro orientador, com base em Cabral (1998), incluindo cinco momentos: 1) preparação do ambiente, acolhimento do grupo e apresentação das dinâmicas; 2) apresentação da questão norteadora da problemática; 3) produção artística e codificação; 4) apresentação das produções e decodificação; e 5) recodificação, por meio da discussão grupal, com a validação dos dados. Os cinco momentos foram desenvolvidos da seguinte forma:

1º momento: preparação do ambiente, acolhimento do grupo e apresentação das dinâmicas

No primeiro encontro, a pesquisadora, a estudante de pós-graduação e a estudante de graduação se apresentaram, esclarecendo os objetivos e a proposta do trabalho. Para cada encontro, o ambiente foi preparado, organizando-se a sala de modo a organizar quatro subgrupos, sendo-lhes explicado de que forma

aconteceria a dinâmica. De acordo com a dinâmica selecionada para o encontro, os materiais a serem utilizados foram entregues, como: tesoura, fita adesiva, cola, papel pardo, pincéis, massa de modelar, entre outros.

Para Freire, o modelo de trabalho baseado no acolhimento e nas dinâmicas grupais parte da premissa da dissolução de modelos hierarquizados, transcendendo para um modelo que procura democratizar a palavra, por meio de práticas de ensino-aprendizagem, como um processo ativo e partilhado de construção do saber. O diálogo como criação de consensos entre iguais e diferentes propõe que as pessoas construam, juntas, um saber solidário em que todos ensinam e aprendem. A partir dessa pedagogia, centrada na igualdade, o que se pretende, por meio de participações livres e autônomas, é também a criação de sujeitos igualmente livres e autônomos, críticos, criativos e dispostos à transformação (BRANDÃO, 2016).

2º momento: apresentação da questão norteadora da problemática

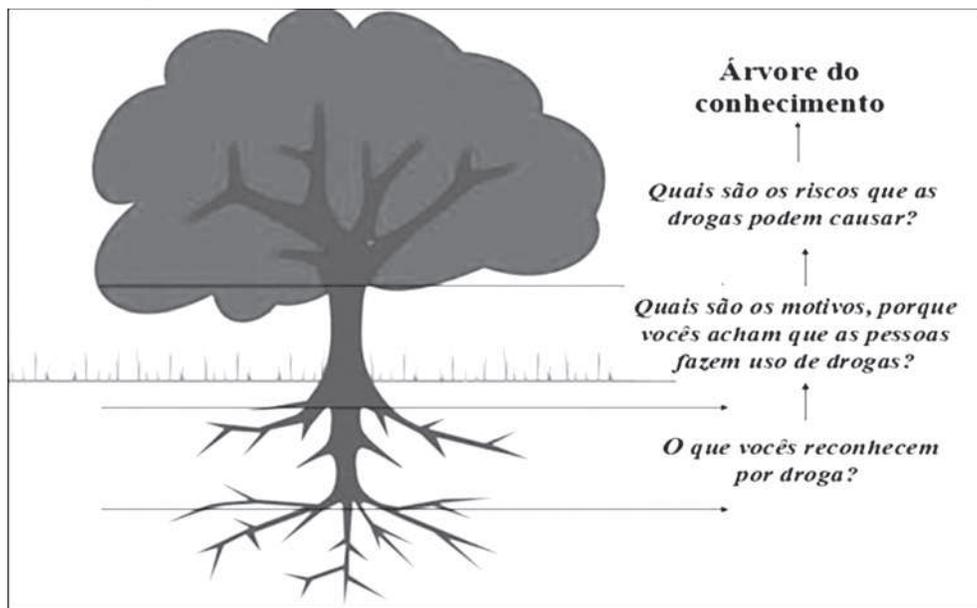
No segundo momento de cada oficina, foram apresentadas as questões norteadoras dos debates, as quais apoiaram a discussão sobre a problemática durante as produções artísticas. As questões norteadoras deram suporte para a problematização da temática.

Esse momento pode ser caracterizado como a problematização. Nesse processo, os sujeitos são chamados a conhecer, mediatizando a reflexão crítica de forma dialógica. Assim, os sujeitos tornam-se investigadores críticos em diálogo com o orientador que também o é (FREIRE, 2015).

A prática problematizadora propõe, aos sujeitos, a sua situação como problema, possibilitando a objetivação da realidade. Assim, tomam consciência da situação, apropriam-se dela como realidade capaz de ser transformada por eles (FREIRE, 2015).

Essa prática possibilita, aos sujeitos, autonomia e libertação por meio da conscientização. É uma forma de conhecer e situar-se no mundo, intervir na realidade e produzir um sujeito crítico e emancipado. Para Freire, a problematização deve atingir a realidade e tornar os indivíduos conscientes da sua, motivando-os a transformar o contexto (MUHR, 2016). O exemplo a seguir demonstra o segundo momento da dinâmica: *Árvore do Conhecimento*:

Figura 5 - Apresentação das etapas da construção da dinâmica *Árvore do Conhecimento* a partir das questões norteadoras



Fonte: Janaína Carneiro de Camargo, arquivo pessoal, 2016.

3º momento: produção artística e codificação

Na próxima etapa, o terceiro momento, os alunos foram motivados para construir as produções artísticas em subgrupos. A pesquisadora discutiu com os adolescentes suas produções, a partir da questão norteadora, instigando-os a ampliar suas reflexões, auxiliando a selecionar palavras-chave significativas por meio do diálogo.

O diálogo proposto por Paulo Freire consiste na comunicação que propõe a reflexão. Esse processo consiste em ouvir e falar de forma comprometida com a busca pela verdade (FREIRE, 2015).

No decorrer da dinâmica, os integrantes dos grupos dialogaram sobre as questões norteadoras, contando a seus colegas histórias que ouviram ou presenciaram. Nesse momento, as reflexões tiveram como base as experiências pessoais que, aos poucos, geraram as palavras-chave registradas como síntese de suas respostas, ou seja, a codificação.

O diálogo revela a palavra, que é fruto da ação-reflexão das práxis, e tem o poder de transformar o mundo. A palavra que não pode transformar a realidade e impossibilita a reflexão é alienada e alienante e a que enfatiza a ação, minimizando a reflexão, nega a práxis e impossibilita o verdadeiro diálogo (FREIRE, 2015).

Percebemos que todos os estudantes participaram do diálogo, alguns como ouvintes atentos, outros como narradores dos relatos. Nos subgrupos, quando alguma das palavras chamava a atenção, perguntava-se se alguém conhecia alguma história sobre aquela palavra e, dessa forma, diversos relatos surgiram.

Os adolescentes participaram das discussões, fizeram relatos interessantes, procedentes e significativos sobre as palavras-chave apresentadas durante as produções. Esse foi o momento de diálogo profícuo sobre as questões norteadoras do debate. O diálogo possibilitou, ao adolescente, refletir sobre seu agir, pensar criticamente. E, assim, nessa relação dialógica, a educação se faz de um sujeito com outro, entre pares que, mediatizados pelo mundo, buscam saber mais (FREIRE, 2015). A figura a seguir demonstra o momento da produção artística da DCS Modelagem, que gerou as escolhas das palavras-chave e a codificação:

Figura 6 - Apresentação da produção artística da DCS Modelagem



Fonte: Janaína Carneiro de Camargo, arquivo pessoal, 2016.

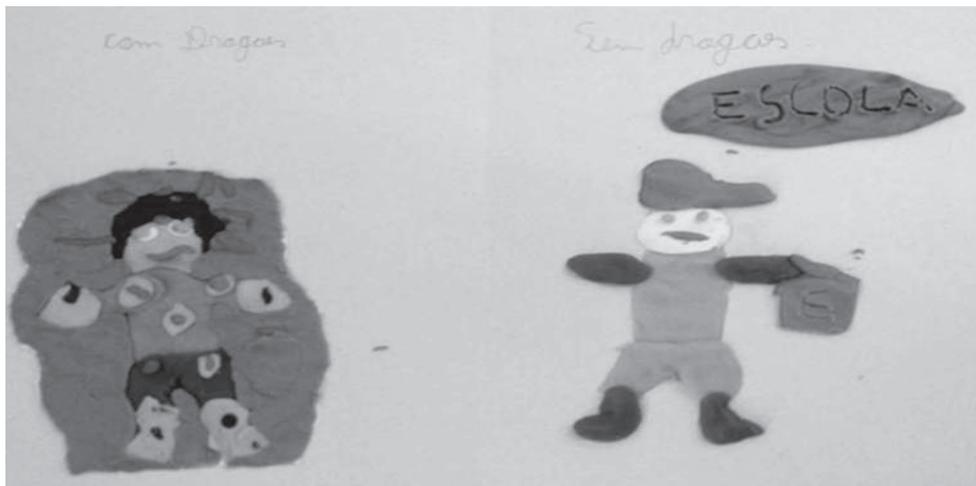
4º momento: apresentação das produções e decodificação

O quarto momento correspondeu à apresentação das produções artísticas realizadas nas dinâmicas. Nesse momento, foi solicitado que um estudante de cada subgrupo representasse seus colegas para selecionar as palavras-chave que emergiram nos subgrupos. Ao longo das apresentações das produções artísticas, a pesquisadora provocava reflexões sobre as respostas. Debateu-se como poderia ser o futuro *com* e *sem* drogas, promovendo-se debates que a escolha pertencia a eles, apesar de reconhecer influências significativas do contexto, destacando-se a autonomia e a consciência dos adolescentes ante a problemática. Dessa forma, ocorreu a decodificação das questões por meio da negociação dos saberes, de forma dialógica.

Nesse processo, os sujeitos tomam posse da realidade e olham criticamente para ela na perspectiva de transformá-la. A conscientização cria uma nova realidade, o que, porém, não pode esgotar o processo de conscientização e, sim, essa nova realidade deve tornar-se objeto de uma nova reflexão crítica. A conscientização não termina, é processo permanente (FREIRE, 1980).

A figura 7 mostra a produção de um dos adolescentes, realizada na DCS Modelagem, a partir da questão norteadora: *como seria o futuro de vocês se tivessem feito o uso de algum tipo de droga? E se não tivessem feito o uso de drogas?*

Figura 7 - Produção artística de um adolescente durante a DCS Modelagem



Fonte: Janaína Carneiro de Camargo, arquivo pessoal, 2016.

5º momento: recodificação e validação dos dados

No quinto, e último momento, os dados foram validados de acordo com a síntese temática das produções e discussões dos alunos, recodificando as questões de forma coletiva, na ótica de todo grupo.

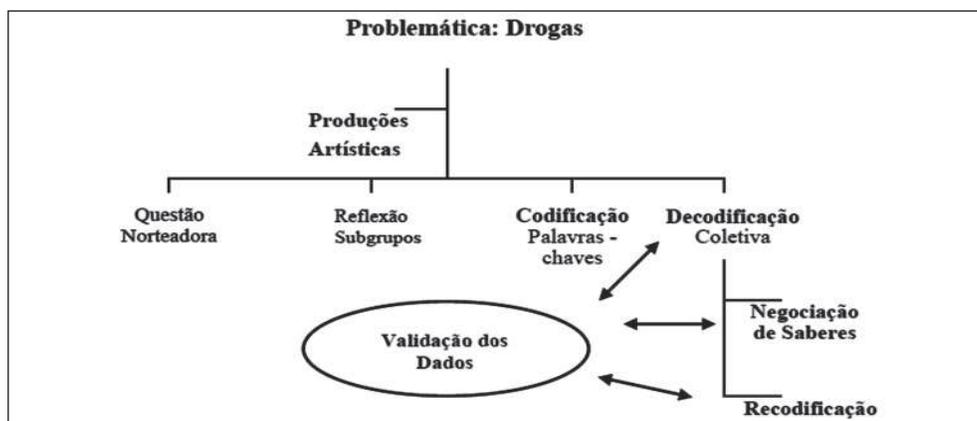
No processo de coleta de informações, por meio das DCS, o pesquisador exerce um papel essencial como instrumento para a realização da pesquisa, estabelecendo os limites do estudo sobre as informações através de observações sobre os documentos e materiais produzidos. Os registros das informações coletadas são validados pelo grupo a partir da negociação de saberes (CABRAL, 1998).

Dessa forma, o diálogo é o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. A partir do diálogo, podemos pronunciar o mundo segundo nosso modo de ver. Implica numa práxis social e é o compromisso entre o que se diz e o que se faz. A possibilidade do diálogo abre caminhos para pensar a vida em sociedade, pensar sobre cultura, educação, a linguagem e para transformar o mundo. O desafio que Freire nos propõe implica construir novos saberes a partir do diálogo que promove a partilha de mundos diferentes (ZITKOSKI, 2016).

O processo de validação dos dados ocorreu em todos os momentos: codificação, decodificação e recodificação. Isso porque em cada oficina, durante as dinâmicas das produções artísticas, as palavras-chave selecionadas eram validadas de forma coletiva.

A dialogicidade inicia quando se pergunta em torno do que se vai dialogar, é necessário levar em consideração a realidade em que esse sujeito se encontra. Na metodologia proposta por Paulo Freire, o conteúdo da educação deve ser organizado a partir da realidade existencial, crítica, concreta e presente. A busca pela realidade inaugura o diálogo. Essa investigação exige dialogicidade e tomada de consciência, investiga-se o pensamento sobre a realidade e sua visão de mundo. A partir desse diálogo, que gera a investigação, é necessário problematizar as situações em busca da consciência crítica (FREIRE, 2015). Na figura 8, observa-se um esquema que exemplifica o processo de validação que ocorreu a partir das DCS.

Figura 8 - Representação do processo de validação dos dados produzidos por meio das DCS



Fonte: as autoras (2016).

Após a validação dos dados, englobando todo o conjunto dos materiais produzidos pelos adolescentes durante as DCS, analisamos seus sentidos, captando todo material a partir de recortes dos subgrupos produzidos pelos adolescentes.

Para a coleta das informações dos adolescentes ante a problemática do consumo de drogas, a interpretação dos dados foi realizada de forma ampla. Nos momentos da codificação, a partir das palavras-chave, os diálogos e reflexões nos subgrupos foram aprofundados para que, em seguida, coletivamente, as relações ante as questões norteadoras fossem decodificadas. Nesse momento, o papel da pesquisadora foi essencial na busca e apresentação de conhecimentos em literatura ou documentos, que pudessem orientar a problematização e as sínteses produzidas no coletivo. Dessa forma, as DCS possibilitaram validar os dados com os próprios adolescentes na recodificação. Ressaltamos que a pesquisa possibilitou a negociação dos saberes sobre drogas entre pesquisadora e adolescentes, em que destacamos a profundidade da discussão nos subgrupos e grupo durante as DCS.

Na pedagogia proposta por Freire, os envolvidos no processo são sujeitos estratégicos do processo em que a aprendizagem é o princípio fundante do ensinar. Ainda nessa pedagogia, inverte-se a verticalização da educação bancária para um processo de reconstrução coletiva dos saberes. Em relação à mediação, o conhecimento não ocorre entre o estudante e o professor em que este seria uma ponte para o outro e, sim, entre ambos e o mundo (ROMÃO, 2016).

Dessa forma, a experiência relatada coloca os envolvidos em uma posição dialógica, realizando a superação entre eles. Ambos se tornam sujeitos e crescem juntos no processo. A pesquisa possibilitou também, aos sujeitos, desenvolverem sua compreensão da realidade em suas relações com o mundo, em processo de transformação, permitindo, a eles, perceber criticamente como estão sendo no mundo, encontrando, no diálogo, o desvelar dessa realidade (FREIRE, 2015).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na experiência relatada, as informações de pesquisa foram produzidas e coletadas por meio da linguagem lúdico-artística e da discussão grupal de adolescentes, visando superar a condição de objeto, valorizando a dimensão social e coletiva do conhecimento dos participantes do estudo. As DCS permitem a validação da pesquisa, à medida que os participantes da pesquisa confirmaram e particularizaram o comum e o incomum na sua ótica, valorizando suas experiências ante a problemática investigada (CABRAL, 1998).

Destacamos as relações dialógico-dialéticas estabelecidas entre adolescentes e pesquisadoras, superando, de diferentes formas, os tradicionais instrumentos de coleta de dados, além do mito da racionalidade, a partir da potência pensante e reflexiva proporcionada pelas dinâmicas.

Ao encontro disso, para tomada de consciência, Freire (2015) destaca a importância da reflexão e ação para a transformação, em que a superação dos oprimidos ocorre a partir de seu reconhecimento e sua inserção na realidade concreta, pois não é possível a mudança a partir de uma realidade imaginária. Como pesquisadores, devemos dialogar, com base na problematização, com os sujeitos, não apenas explicar as ações necessárias à luta pela sua libertação, mas, sim, promover estratégias que apoiem o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia dos sujeitos.

Por fim, resta a certeza de que não podemos considerar os seres como vazios e de consciência mecanizada, nem como depósitos de conteúdo. A educação, por meio da problematização, que coloca os envolvidos em uma posição horizontal, dialógica, faz com que ambos se tornem sujeitos e, dessa forma, cresçam juntos no processo, educando-se em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2015).

De acordo com Freire (2015), a palavra que surge do diálogo também pode ser usada para transformação; ao menos pode ser um caminho para sua busca e, por intermédio dela, pode ser revelada a práxis da mudança. Como pesquisadores e educadores, não temos o papel apenas de contar nossa visão sobre a problemática das drogas, mas propor o diálogo, com base na problematização, sobre o ponto de vista dos adolescentes, indicando uma ação de forma educativa na tomada de consciência e no desenvolvimento da autonomia ante o tema proposto.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Rute. Educação de adultos. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2017

CABRAL, Ivone. Evangelista. O método criativo sensível: alternativa de pesquisa na enfermagem. In: GAUTHIER, J. H. M. et al. (Org.). **Pesquisa em enfermagem: novas metodologias aplicadas**. Rio de Janeiro: Guanabara Kookgan, 1998. p. 177-203.

CAMARGO, Janaina Carneiro. **Dinâmica Criativo Sensível: desvelando percepções e vulnerabilidades das drogas de adolescentes do meio rural**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Saúde, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência: intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

MUHR, Eldon Henrique. Problematização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/ Educação problematizadora. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO NA REORIENTAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SAÚDE: APROXIMAÇÕES COM A OBRA DE FREIRE

Carine Vendruscolo*
Maria Elisabeth Kleba**
Letícia de Lima Trindade***
Marta Lenise do Prado****
Simone Amestoy*****

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dos profissionais da saúde é tema que vem ganhando destaque como política pública em todas as esferas de gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil. Estudiosos da área da educação e da saúde propõem relações de parceria entre universidades e serviços como forma de

* Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Rua Barão do Rio Branco 1044 E – Bairro Jardim Itália – Chapecó – SC/CEP: 89.802-101. Telefone: (49) 9920-3222. *E-mail*: carine.vendruscolo@udesc.br

** Doutora em Filosofia pela Universidade de Bremen (Alemanha). Professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail*: lkleba@unochapeco.edu.br

*** Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da UDESC. *E-mail*: letrindade@hotmail.com

**** Doutora em Filosofia da Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC. Professora da UFSC. *E-mail*: marta.lenise@ufsc.br

***** Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC. Professora da Universidade Federal da Bahia, por cedência da Universidade Federal de Pelotas. *E-mail*: samestoy@hotmail.com

garantir esses progressos (CAMPOS; FERREIRA; FEUERWEKKEER, 2001). Para tanto, é necessário que a estrutura acadêmica esteja apoiada em relações de parceria da universidade com os diversos setores da sociedade civil. Pretende-se reconhecer a integração ensino-serviço como base para a construção de um novo modo de ensinar, aprender e fazer, em que todos os sujeitos sejam, efetivamente, envolvidos: docentes, discentes, gestores das instituições de ensino e do SUS, profissionais e população (FERREIRA; FOSTERM; SANTOS, 2012).

Nessa direção, os processos de formação em saúde são desafios que as universidades enfrentam ao rever o seu papel na formação dos futuros profissionais, mediante mudança nos currículos dos cursos em busca de um modelo pedagógico que permita, ao estudante, maior autonomia para construir seus saberes e práticas. A fim de contribuir com essa necessária mudança, os Ministérios da Saúde e da Educação apostam em ações estruturantes interministeriais, como dispositivos que favorecem a reorientação da formação na área da saúde. Dentre essas ações, o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), lançado em 2005, visa a incentivar a transformação do processo de formação, geração de conhecimento e prestação de serviços à população para abordagem integral do processo saúde-doença (BRASIL, 2007). Com tais prerrogativas, o Pró-Saúde ancora-se na proposta de envolvimento recíproco entre uma universidade – mundo do ensino – e uma instituição de serviço – mundo do trabalho, que propõem o desenvolvimento de atividades articuladas e coerentes à realidade local, atendendo às diretrizes do SUS.

Para o educador brasileiro Paulo Freire (1964-1985), o indivíduo, como ser inacabado, no momento em que tem consciência de sua inconclusão, encontra, na possibilidade de educar-se, uma manifestação exclusivamente humana. A educação é um “que fazer” permanente dos seres humanos e do contínuo refazer da realidade (FREIRE, 2001b). Nessa perspectiva e seguindo tais pressupostos pedagógicos, o Pró-Saúde considera a aprendizagem significativa, cujo objetivo principal é a transformação real das práticas. As demandas para os projetos ocorrem mediante a problematização – concepção pedagógica transformadora e emancipatória de Freire (2005, 2011) em que se valoriza e observa o “saber-ser”, para além do “saber-fazer”.

Por entender que o Pró-Saúde é uma proposta guiada por tais pressupostos freireanos, este artigo provoca a reflexão sobre a participação dos diferentes atores do campo da prática e do ensino em saúde, em tempos de mudanças na formação nessa área, a partir de aportes condizentes com o compromisso da educação de Paulo Freire. Pretende-se, pois, descrever e refletir sobre alguns achados de pesquisa realizada no âmbito da formação em saúde, mais precisamente, sobre o Pró-Saúde, com base nos pressupostos políticos que operam à luz da obra textual do educador Paulo Freire.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma reflexão sobre os achados da Tese de Doutorado intitulada: “Integração ensino-serviço: movimentos das instâncias de gestão nos processos de reorientação da formação profissional na saúde” (VENDRUSCOLO, 2014) à luz dos pressupostos políticos que orientam a obra textual do educador Paulo Freire.

A proposta integrada Pró-Saúde, articulada junto à Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Secretaria de Saúde (Sesau) e Gerência Regional de Saúde (Gersa) da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional (SDR) de Chapecó, município situado na região Oeste do estado de Santa Catarina, tem o propósito de consolidar o compromisso de promover mudanças na formação profissional e nos processos de educação permanente, com foco na realidade loco-regional. O processo de reorientação da formação é acompanhado por um Comitê Gestor Local (CGL) e por uma Comissão Coordenadora Geral (CCG), instâncias de interlocução entre os representantes das duas estruturas, com vistas ao acompanhamento e aperfeiçoamento da proposta.

O Comitê Gestor Local do Pró-Saúde tem como objetivo acompanhar o processo de execução do Programa e ser canal de interlocução com seus representantes, apresentando sugestões para aperfeiçoamento da proposta. A outra instância, Comissão Coordenadora Geral do Pró-Saúde, tem como propósito realizar a mediação e a articulação no diálogo com os pares, orientando/esclarecendo os autores dos projetos e demais envolvidos, motivando-os a se engajarem no processo e acompanhando a execução das atividades. Com tais propósitos, essas estruturas reúnem-se, em assembleias mensais, majoritariamente,

na Unochapecó, conformando espaços de planejamento, nos quais os membros podem acompanhar o desenvolvimento da proposta como um todo. Trata-se de momentos para relatar dificuldades, perceber possibilidades, revelar iniciativas, tomar decisões e definir encaminhamentos sobre o Pró-Saúde.

Em 2014, foi concluído um estudo de caso (Tese de Doutorado) que teve como objetivo compreender como os fóruns de gestão colegiada do Pró-Saúde contribuem para a integração ensino-serviço no município de Chapecó/SC. Dessas instâncias, participam representantes dos segmentos: gestão, atenção, ensino e controle social, os quais compõem o “quadrilátero da formação do SUS” (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Os participantes do estudo foram representantes dos segmentos. Cumpre destacar que esse quadrilátero opera com vistas à construção e à gestão da educação na saúde no âmbito do SUS. O ideário de tal figura pressupõe que cada face estabeleça fluxos e interlocutores específicos, em espaços-tempos e com motivações diferentes, numa trama de conexões. A ideia é organizar a educação por meio da ação na realidade para operar mudanças, mobilizar caminhos, convocar protagonismos e detectar o movimento de indivíduos, coletivos e instituições, como cenário de conhecimentos e invenções. Parte-se do pressuposto de que um espaço colegiado requer horizontalidade, cuja representação e participação constituem a base do processo que se deseja democrático (CECCIM; FEUERWERKER, 2004; VENDRUSCOLO, 2014)

3 A INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO NO ÂMBITO DO PRÓ-SAÚDE: APROXIMAÇÕES COM CONCEITOS DE FREIRE

“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”.

(Paulo Freire)

A integração ensino-serviço, articulada nos espaços colegiados de gestão dos processos de educação em saúde, pode estar ancorada, entre outros referenciais, aos aportes conceituais que sustentam o compromisso com a educação de Paulo Freire. Considera-se que tais processos estão envoltos nos pressupostos do educador, pois implicam a participação e o diálogo entre gestores, profissionais

da saúde, profissionais do ensino e representantes da comunidade, ou seja, entre os sujeitos sociais, nos movimentos que aproximam o mundo do trabalho e o mundo das práticas em saúde. É nessa perspectiva que será discutida essa integração à luz do referencial teórico do educador, conhecido no Brasil e no mundo. Como educador, Freire declarava a importância do diálogo, de respeitar a opção dos seus pares e que cada sujeito social tem um compromisso ético, libertador e progressista na sua prática cotidiana.

3.1 PAULO FREIRE E O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE SEU LEGADO

Freire foi o primeiro educador a sistematizar e a experimentar um método pedagógico inteiramente criado para a alfabetização de adultos, com destaque para as primeiras experiências na educação de adultos em 1963 no Rio Grande do Norte. Fundamentou-se na Educação, Psicologia e na Sociologia, tendo grande importância a Metodologia das Ciências Sociais. Seus conceitos e ideias, também, receberam influência do marxismo, do existencialismo e da fenomenologia. A pedagogia aplicada à alfabetização provocou profunda desaprovação nas classes dominantes. Freire foi considerado um “subversivo internacional” e submetido ao exílio do seu país no ano de 1964, retornando somente em 1980 (GADOTTI, 1969). Seu pensamento e obras influenciaram diferentes nações em todo mundo, garantindo-lhe reconhecimento *Doutor Honoris Causa* em diversas universidades, prêmios nacionais e internacionais, os quais contribuíram com as lutas pela liberdade e para a educação no mundo.

O pensamento de Paulo vem da visão de ser humano e do mundo: para ele, o homem deve ser compreendido como um ser de relação, pois ninguém está só no mundo, um ser capaz de transcender a partir da consciência que tem de sua finalidade, um ser em busca de sua “completude”, pois a ação dos seres humanos sobre o mundo não só muda o mundo, mas também muda os sujeitos dessa ação e, sobretudo, um sujeito da sua história. Ao contrário do animal, o ser humano pode tridimensionar o tempo, reconhecendo o passado, o presente e o futuro (BARRETO, 1998). Nessa construção freireana, a conscientização implica “[...] que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade dá-se como objeto cognoscível e

na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 2001a). Paulo Freire formula dois modelos educativos: 1) o modelo bancário e 2) o modelo libertador/problematizador. No modelo bancário, o educador domina o saber e o educando o ignora. O ensino é compreendido como um depósito, como mecânica, por meio de uma relação verticalizada. O modelo libertador/problematizador, ao contrário, conta com a reciprocidade, numa relação dialógica entre educador e educando. Fundamenta-se a partir de uma educação que se sustenta no pressuposto de que tanto o educador, quanto o educando aprendem ao mesmo tempo em que ensinam. Esse ato cognoscente fundamenta a relação de diálogo. O ensino acontece por meio da atividade problematizadora, crítica e investigativa, com o objetivo de desvelar a realidade, de maneira que educador e educando possam se situar no mundo de uma maneira mais consciente e crítica (FREIRE, 2011). Assim, a educação pode impulsionar mudanças ou manter uma situação sob controle, ou seja, para Freire não existe neutralidade no processo educativo.

3.2 OS CONCEITOS QUE SUSTENTAM O ESTUDO DE CASO

Nesta seção, serão tratados dos conceitos em que o estudo de caso se sustentou.

3.2.1 **Diálogo: superação de conflitos rumo à negociação e à alteridade entre sujeitos que se complementam**

O diálogo, segundo Freire, é uma necessidade existencial, condição básica para o conhecimento. O ato de conhecer ocorre a partir de um processo social, mediado pelo diálogo, ou seja, é por meio dele que se obtém a compreensão do significado social dos temas, que estão em discussão, e que se toma consciência da realidade (FREIRE, 2001b, 2005, 2011). O diálogo ocorre na comunicação entre os sujeitos, a partir de um encontro, que se realiza na práxis, na ação com reflexão, o qual se fundamenta no compromisso com a transformação social (FREIRE, 2005).

Freire supunha que, pronunciando o mundo, os homens o transformam e que, nesse processo, o diálogo impõe-se como um requisito existencial e como o caminho pelo qual os homens ganham significação na sua condição humana. A

confiança e a fé em si mesmo são elementos que fazem, dos sujeitos, dialógicos companheiros no ato de pronunciar o mundo (FREIRE, 2007).

Quando se trata de espaços colegiados de gestão de processos educativos em saúde, sobretudo quando se encara a necessidade de que eles são necessários quando se pretende formar na práxis, aproximando o educando dos cenários em que a realidade se desenvolve, percebe-se, no diálogo, uma das ferramentas principais. Nessa perspectiva, um dos achados mais interessantes da tese tem a ver com a percepção dos quatro segmentos representados nas instâncias de gestão do Pró-Saúde sobre a importância dos diálogos estabelecidos durante as reuniões. No ideário dos sujeitos, eles possibilitam refletir sobre o processo de reorientação da formação, embora haja dificuldades relacionadas à comunicação entre os sujeitos, o que, por vezes, gera conflitos. Ocorre que cada segmento do quadrilátero representa e “defende” um ponto de vista. Assim, o mundo do ensino preocupa-se com a necessidade de que o educando vivencie a prática das instituições de saúde, ao passo que o serviço sente-se “invadido” pela academia.

Para o educador Paulo Freire, a escuta, assim como a fala, é uma condição para a comunicação dialógica entre sujeitos sociais com diferentes opiniões e que, portanto, há momentos em que a disciplina do silêncio deve ser assumida com rigor. Somente dessa maneira, ou seja, compreendendo a si mesmo e aos outros, por meio do diálogo, o homem ganha autonomia e capacidade de lidar com conflitos – discussão guerreira – estabelecendo relações com outros sujeitos, elaborando novos conceitos e significados, possibilitando a negociação de novas possibilidades (FREIRE, 2011).

Freire (2007) defende o direito da crítica, desde que não se falte à verdade ao assumir tal atitude. Considera esse direito um imperativo ético para o aprendizado da democracia. A crítica é essencial ao avanço da prática e da reflexão teórica na direção de uma nova construção. Os diferentes pontos de vista que brotam de uma relação dialógica, portanto, podem implicar uma combustão criativa que produz inovação de ideias – para Freire, novas possibilidades de ver o mundo. Nesse contexto, o educador recomendava a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, como uma pedagogia para a libertação, baseada no respeito, no diálogo crítico e libertador e não no diálogo “[...] às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão [...]”, na medição de forças conflituosas, em que não há espaço para a negociação (FREIRE, 2005).

Desse modo, é possível refletir que a reorientação das práticas de ensino somente repercutirá na atenção à saúde quando os sujeitos que representam as diferentes instâncias estiverem abertos ao diálogo e à negociação. O ideário do círculo, proposto por Freire, e que caracteriza a gestão colegiada, ao dispor os participantes em torno da mesa de reuniões, tem uma natureza política e crítico-reflexiva, ou seja, os executores das ações devem ser cada instituição integrante da roda, numa articulação que não é meramente um arranjo gerencial, mas que opera processos dialógicos e pedagógicos de ordenamento da rede de atenção à saúde (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). É por meio dessa junção de saberes, que se apoia no respeito aos diferentes, e das relações fecundas que podem advir desses encontros, que Freire faz supor a alteridade, como lugar de encontro entre os homens, como possibilidade de visualizar o novo, a transformação, a partir da humildade e do respeito às diversas formas de ver o 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” (FREIRE, 2005; VENDRUSCOLO, 2014).

3.2.2 Participação como exercício da democracia: ter voz para transformar a realidade

A participação, para Freire (2007), é o “[...] exercício de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder [...]”, como expressão do direito à cidadania, a partir da prática educativa progressista. Para o educador, a democracia só é possível por meio da prática da participação, pelo direito de falar, de ter voz, de realizar o discurso crítico. Assim, a participação apresenta-se como atividade essencial para a construção de uma sociedade mais justa, no uso da palavra, capacidade de tomar decisões, como direito de expressão da cidadania, no momento em que os sujeitos que a realizam são coerentes com o seu discurso (FREIRE, 2007).

O Comitê Gestor Local e a Comissão Coordenadora do Pró-Saúde de Chapecó são entendidos como promotores de ações de integração ensino-serviço e, nesse sentido, promovem o exercício da participação. Os sujeitos abor-

dados no estudo em questão consideram a participação como ferramenta para efetivar a representação. Esta, contudo, é entendida, quase consensualmente, como a apropriação de uma pauta que será “repassada” aos segmentos representados. Ao pensar na democracia associada à ideia de participação dos cidadãos, decidindo, executando e, em última análise, transformando a realidade, considera-se se não faria mais sentido significar, ao ato de representar, uma conotação de confiança e liberdade, contribuindo, assim, com um processo mais democrático e criativo.

Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire chama atenção para a inserção crítica das massas populares na realidade, a fim de vivenciá-la, refletir sobre ela, captá-la, conhecê-la e transformá-la (FREIRE, 2005). Contudo, o autor entendia que não há prática que não esteja submetida a certos limites.

A participação expressa a capacidade humana de decidir, de optar, transcendendo à prática mecanicista na direção de uma posição, criticamente, otimista. Desperta, no homem, a possibilidade de construir a história por meio da responsabilidade social, como sujeito. Para ser cidadão, portanto, é preciso participar efetivamente da vida da comunidade. O homem, integrado ao seu contexto, reflete sobre ele e passa a ser sujeito ao comprometer-se. A participação implica, portanto, em comprometimento. Nessa direção, Paulo Freire aponta a necessidade de transformação social, no sentido de criar uma identidade entre os cidadãos, para que se reconheçam como parte da sociedade e preocupem-se com as questões públicas, não apenas com as questões individuais. Identificando-se como cidadãos, os homens sentem-se motivados a trabalhar como seres históricos, motivados na contramão da sua inconclusão, por meio da educação, criando e recriando o mundo. (FREIRE, 2001a; 2001b).

No estudo, nos espaços gestores do Pró-Saúde, esperam-se o planejamento e o desenvolvimento de atividades articuladas e coerentes com a realidade local, de modo ético, democrático, dialógico e participativo. Entretanto, a participação implica o maior comprometimento de cada sujeito envolvido na proposta, não em relação ao seu espaço de origem (ensino ou serviço), mas, sobretudo, como objetivo maior de estar naquele círculo dialógico, qual seja, a transformação das práticas de atenção à saúde.

3.2.3 Educação na práxis: a mudança que se faz necessária nos processos de ensino

Freire aponta que a relação educador-educando, na escola ou fora dela, não precisa ser narradora ou dissertadora, pois ela implica um sujeito (narrador) e objetos ouvintes (educandos). É nessa relação – educador e educando – que o autor aponta a necessidade de que o educador respeite os saberes dos educandos e incorpore as suas palavras pelo exemplo, fazendo-os refletir sobre a prática (FREIRE, 2011).

Os espaços colegiados que integram o ensino e o serviço também são considerados espaços de ação e de reflexão no campo da saúde, pois os sujeitos que ali estão operam em dois mundos em transformação: o mundo do trabalho em saúde e o mundo da educação em saúde. Para ocorrer a transformação das práticas, os sujeitos envolvidos em cada mundo precisam dialogar entre si e planejar momentos de cogestão, nos quais as propostas de cada mundo sejam apresentadas e, juntas, criem oportunidades de ensino-aprendizagem que venham ao encontro das expectativas e necessidades da sociedade.

Para haver um processo efetivo de integração entre teoria e prática, acredita-se nessa conscientização individual e coletiva, que envolve responsabilidades e direitos, por meio de metodologias de ensino que promovam a transformação dos indivíduos socialmente inseridos no mundo, provocando, neles, a criticidade sobre os temas da saúde. Para tanto, é inevitável a participação efetiva de representantes dos segmentos envolvidos no processo de ensinar e aprender, a partir de uma atitude de corresponsabilização na construção e desenvolvimento de propostas conjuntas para a formação e o desenvolvimento profissional, nesse caso, da área da saúde.

Entra em cena, nessa direção, a habilidade do educador em reforçar a capacidade crítica do educando, produzindo condições metodológicas para tanto. Percebe-se, assim, o papel do educador de “ensinar a pensar certo”, pois “[...] 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” (FREIRE, 2011).

Sobre a relação educador/educando, Freire (2011a) elaborou outras reflexões orientadas para a prática desse diálogo político-pedagógico, ancoradas em

virtudes éticas, possibilitando a autonomia na apropriação crítica do conhecimento. Com base no pressuposto de que o saber se constrói por meio da constante superação e, portanto, o saber superado converte-se em ignorância, esclarece que não é possível colocar-se na posição de ser superior, que ensina aos que nada sabem, mas, sim, manter-se humilde, comunicando um saber relativo aos que possuem outro saber relativo. Em suma, Freire esclarece que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim, o educador chama a atenção para a prática docente, fundamentada na rigurosidade metódica, na pesquisa, no respeito aos saberes dos educandos, na criticidade, na ética e na necessidade de aproximação entre teoria e prática. Freire afirma que educar não é transferir conhecimento e, por isso, exige curiosidade, comprometimento, liberdade, diálogo e capacidade de saber escutar (FREIRE, 2011).

É nessa perspectiva que, no contexto da interlocução entre a prática e o ensino na área da saúde, são refletidas as estratégias de formação permanente dos estudantes/trabalhadores. No âmbito das instâncias gestoras de tais iniciativas, as relações de poder, a distribuição de deveres e direitos entre entidades e sujeitos que ali se encontram, assim como o processo educativo permanente que ali opera, desenvolvem-se na medida da compreensão dos grupos e movimentos sobre a sua realidade. Além disso, não há como presumir a transformação da realidade sem a mudança individual, de cada ser humano, que se constrói no diálogo, na liberdade de expressão e na problematização do dia a dia, construindo a si mesmo, chegando a ser sujeito.

A práxis pode ser compreendida como uma atividade concreta, por meio da qual o sujeito afirma-se no mundo, modificando-se e modificando a realidade objetiva, não de modo mecânico e repetitivo, mas reflexivo, remetendo a teoria à prática. Trata-se, portanto, de um aspecto decisivo para a visão emancipatória da educação, na medida da interação dialógica e das mediações estabelecidas com o outro e com a sociedade, em um contexto teórico, formador. Nessa direção, o contexto do puro fazer é substituído pelo contexto de que-fazer, de práxis, ou seja, de prática e de teoria (FREIRE, 2012).

Ao propor ultrapassar a esfera da apreensão da realidade para uma esfera crítica da tomada de consciência, Freire explica de que maneira ocorre a aproximação da teoria com a prática: “A conscientização não pode existir fora da

práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 2001a). Para o autor, como discutido anteriormente, não há como o homem não participar ativamente da história, da sociedade e dessa transformação da realidade, se não alcançar a tomada de consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la. A conscientização implica práticas reflexivas e emancipatórias por parte dos sujeitos históricos, envolvidos na disputa pelo espaço democrático (FREIRE, 2001a).

Como possibilidade de reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo, a práxis provoca a superação da contradição opressor-oprimidos. O mero reconhecimento de uma realidade, sem a crítica, não conduz à transformação. “A educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 2005). É, pois, por meio da ação que provoca uma reflexão que o trabalhador, na concepção de Freire, pode perceber a mudança na realidade social em que se encontra.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São essas prerrogativas que auxiliam a compreender, no âmbito desse estudo, a integração como o envolvimento recíproco entre uma instituição de ensino (lócus da teoria) e uma instituição de serviço (lócus da prática) na área da saúde, com vistas a planejar e desenvolver atividades articuladas e coerentes à realidade local. A integração ensino-serviço precisa estar fundamentada no processo de educação voltado à transformação social, o qual não pode ocorrer sem uma análise das necessidades reais dos sujeitos sociais, no âmbito do seu contexto histórico e social. Freire defende a educação como uma possibilidade em que educando e educador sejam sujeitos de sua prática, a qual eles deverão criar e recriar por meio da ação-reflexão-ação sobre o seu cotidiano. Além disso, a integração de ambas – teoria e prática – deve ser permanente e dialógica. Diante desses aportes, para fins do estudo analisado, considera-se que os conceitos e significados apresentados na obra freireana, ao serem relacionados à educação/formação na área da saúde, necessitam ser desenvolvidos, ampliados e fortalecidos na dimensão pedagógica e política das instâncias que integram o ensino e o serviço, com vistas à reorientação profissional na saúde.

REFERÊNCIAS

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BRASIL. Portaria Interministerial MS/MEC 3.019, de 26 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) para os cursos de graduação da área da saúde. **Diário Oficial da União** 2007, 26 nov.

CAMPOS, F. E.; FERREIRA, R. F.; FEUERWERKER, L.; SENA, R. R.; CAMPOS, J. J. B.; COEDEIRO, H. Caminhos para aproximar a formação de profissionais de saúde das necessidades da atenção básica. **Rev. Bras. Educ. Méd.** 2001; 25(2):53-59.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. M. C. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis**. 2004; 14(1): 41-65.

FERREIRA, J. B. B.; FORSTER, A. C.; SANTOS, J. S. Reconfigurando a interação entre ensino, serviço e comunidade. **Rev. Bras. Educ. Méd.** 2012; 36(1):127-133.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001a.

_____. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2001b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

_____. **Política e educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 23. ed.
Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro a prática à altura do sonho. In:
GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez:
Instituto Paulo Freire: UNESCO, 1996, p. 69-115.

VENDRUSCOLO, Carine. **Integração ensino-serviço:** movimentos das instâncias
de gestão nos processos de reorientação da formação profissional na saúde.
2014. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em
Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. 352p.

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ COMO CAMINHO DE PESQUISA PARTICIPATIVA COM INSPIRAÇÃO FREIREANA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aline Tecchio Borsoi*
Carla Rosane Paz Arruda Teo**
Solange Maria Alves***

1 INTRODUÇÃO

Ante o legado de Paulo Freire e considerando a vasta literatura produzida a esse respeito por conhecedores de seu pensamento, é tarefa desafiadora escrever sobre esse célebre pensador brasileiro, especialmente no momento em que se chega a duas décadas de sua ausência física. Ao aceitar este desafio, propõe-se, neste texto, discutir sobre um caminho metodológico de pesquisa participativa de forte inspiração freireana, como recurso para potencializar saberes e conhecimentos, mobilizando transformações emancipadoras.

Assume-se, nesta direção, a importância de que as opções metodológicas incentivem a participação social através do desenvolvimento do pensamento crítico e

* Nutricionista, Mestre em Ciências da Saúde, professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail*: aline.borsoi@gmail.com.

** Nutricionista, Doutora em Ciência de Alimentos, professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Unochapecó. *E-mail*: carlateo@unochapeco.edu.br.

*** Pedagoga, Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). *E-mail*: solangesol13@gmail.com.

da conscientização do sujeito como autor da própria história. Essa asserção é especialmente válida no que tange à pesquisa participativa, cujo percurso metodológico trabalha com uma lógica em que a articulação entre conhecimento e ação contribui para a compreensão da dinâmica dos movimentos da sociedade (STRECK; ADAMS, 2012).

A pesquisa participativa tem como horizonte a transformação social, afastando-se das tradicionais formas de investigação e priorizando os processos de apreensão da realidade integradores dos diversos sujeitos implicados no processo de pesquisa (PITANO; ROSA; DAUDT, 2014), colocando-os em diálogo. Nesse sentido, a pesquisa participativa é uma forma de diálogo – categoria central do pensamento freireano.

A esse propósito, a pesquisa (ou a investigação) é outra categoria que tem relevo na obra freireana, transversalizando-a. Evidências fortes da relação de Paulo Freire com a pesquisa permeiam seus escritos, revelando-se na ênfase que o autor coloca no ato de perguntar (e de perguntar-se) ante a realidade, problematizando-a, não em uma perspectiva intelectualizada, em que o que vale é a pergunta pela pergunta, mas como essência de uma atitude de curiosidade na relação com o mundo, chegando a propor uma “[...] pedagogia da radical pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 30). Importa, ainda, sob a ótica freireana, que essa atitude de curiosidade seja acompanhada por uma postura de abertura ao novo, considerando que “[...] uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 15). Assim, Freire aponta a inseparabilidade do ensinar, aprender (conhecer), pesquisar e intervir no mundo, à medida 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. [...]. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que 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. [...]. Enquanto ensino contínuo buscando, repercurando. 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 (FREIRE, 1996, p. 15-16).

Pondera-se que, inseparáveis, o pesquisar pressupõe intervir, e o intervir pressupõe transformar. Nesse movimento, de desenvolvimento de uma prática de pesquisa transformadora, supõe-se que os sujeitos envolvidos com ela tenham uma “[...] percepção crítica de sua realidade, que implica num método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo” (FREIRE, 1987, p. 59) ou, ainda, no dizer de Freire (1996), rigorosidade metódica na abordagem dos objetos cognoscíveis.

No campo da pesquisa, há várias vertentes que encontram expressão em metodologias de cunho participativo, que compartilham uma perspectiva de construção coletiva do conhecimento no movimento da sociedade (STRECK; ADAMS, 2012). Cabe, ao investigador interessado em práticas de pesquisa de tal natureza, escolher um percurso de trabalho que oriente e conduza, em síntese, processos de reflexão e de coparticipação, pautados por objetivos que, em alguma medida, visem a transformar a realidade. Aqui reside, a nosso ver, um dos desafios relevantes para quem se coloca a possibilidade da pesquisa como espaço-tempo de produção de conhecimento, mas, também, como espaço-tempo de mudanças decorrentes do processo de investigação.

Parafraseando Paulo Freire (1987), ao argumentar que, para a pedagogia da libertação, é fundamental atuar com vistas a alfabetizar para transformar a sociedade, na perspectiva da pesquisa pautada pela ação-reflexão-ação, o ato de investigação se caracteriza como ato de pesquisar com vistas à transformação social. É, por isso, um ato de crítica e proposição, de denúncia e de anúncio²⁴, em que a denúncia diz respeito ao esforço de explicitação das contradições inerentes aos saberes e práticas dos sujeitos compreendidos como protagonistas efetivos de um dado processo. A denúncia põe em evidência as práticas alienadas e alienantes que são, no olhar freireano, opressoras dos seres humanos, dado que emana de tradições ou visões de mundo conservadoras e, em grande medida, de caráter eurocêntrico, mas também permeadas pela visão positivista e mecanicista/tecnicista de mundo tão recorrente na cultura norte-americana. O anúncio, por sua vez, apresenta-se como uma proposta contra-hegemônica, na perspectiva

²⁴ Expressões cunhadas por Paulo Freire para explicitar o papel da *práxis* pedagógica crítico-libertadora, no sentido de, por meio do conhecimento crítico, denunciar o currículo conservador e opressor e, simultaneamente, anunciar possibilidades de proposta contra-hegemônica na perspectiva de construção de um currículo vivo e emancipatório.

de construção de práticas sociais de cunho crítico e emancipatório, o que requer – seja de quem educa, seja de quem pesquisa – uma postura dialética capaz de compreender os fenômenos como construtos humanos – portanto, sociais e históricos – e, por isso, feitos na e pela contradição. E requer, ainda, por ser dialética, reconhecer, na contradição, a dimensão de totalidade do objeto da denúncia e do anúncio, evidenciado, aí, os espaços de luta e de transformação.

É nessa direção que se apresenta, neste texto, a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez²⁵ (BERBEL, 2012) como um caminho metodológico para a pesquisa que enseja a participação ativa dos sujeitos, considerando seu contexto de vida, sua história e suas experiências. Dessa forma, a problematização do conhecimento – mediada pela teoria e pela realidade – favorece as reconstruções contextuais, a apreensão e o aprofundamento no processo de pesquisa. Propôs-se, pois, a explorar a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez como caminho de pesquisa participativa por se acreditar que essa metodologia constitui um rico percurso para estimular o desenvolvimento de saberes e reflexões pelos diversos participantes envolvidos nos processos investigativos. Essa é uma metodologia que se fundamenta no exercício da *práxis*, revelada na articulação da teoria com a prática ao longo de todo o processo. Segundo Berbel e Gamboa (2012), tanto a teoria quanto a prática se apresentam em níveis variados de elaboração, dependendo das condições concretas de cada grupo e ambiente, mas, no horizonte, está sempre

²⁵ A metodologia tem origem em uma proposta desenvolvida pelo francês Charles Maguerez no contexto da formação profissional de adultos analfabetos. Posteriormente, em consultoria no estado de São Paulo, Brasil, Maguerez propôs um esquema pedagógico, denominado esquema do arco, publicado em 1970, que apontava “elementos para uma pedagogia de massa na assistência técnica agrícola”. A segunda versão dessa metodologia foi apresentada por Juan Dias Bordenave e Adair Martins Pereira (2002), que passaram a divulgar o trabalho de Charles Maguerez no Brasil na segunda metade dos anos 1970, no contexto de uma proposta de formação de professores, apoiando-se em premissas de Paulo Freire, Jean Piaget e David Ausubel, dentre outros, anunciando uma “educação problematizadora”. A terceira versão é proposta por Berbel (1999), a partir de seus estudos, aplicações e publicações, no contexto da educação superior, em que emerge a “metodologia da problematização”, em uma releitura de Dordenave e Pereira (2002). A metodologia evoluiu ao longo de suas atualizações, partindo de um misto de pedagogias, tanto da vertente tradicional quanto das pedagogias novas ou renovadas na versão original do Arco de Maguerez, passando a um estado de afiliação a pedagogias novas em sua segunda versão e chegando, na versão de Berbel, à ênfase nos princípios da pedagogia crítica e dos enfoques fenomenológico-hermenêuticos e crítico-dialéticos, incorporando, ainda, a pesquisa como parte indissociável dos processos de ensinar e aprender.

colocada a intenção de seu desenvolvimento cada vez mais consciente e elaborado. Revela-se, então, novamente, a inspiração freireana dessa metodologia, à medida que Freire relata que é preciso oportunizar que,

[...] voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica [...]. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (1996, p. 39).

Cabe esclarecer, neste ponto, que a opção por essa metodologia decorreu da intencionalidade – assumida na experiência de pesquisa que será aqui relatada e que constitui o pano de fundo deste texto – de que o processo de investigação superasse a lógica cartesiana da coleta e análise de dados, configurando-se como um movimento de construção coletiva de dados e informações que pudessem contribuir para a transformação da realidade, perspectivada como finalidade social maior da pesquisa.

Assim, o pesquisador que se pretende agente de transformação (libertador) precisa superar os fazeres prescritivos, assumindo, para si, o desafio de conhecer, dialogicamente, a realidade dos sujeitos da pesquisa como totalidade, encontrando, com os sujeitos, caminhos para transformar a realidade, passando para um estado melhor, ou seja, produzindo um salto qualitativo (CRUZ; BIGLIARDI; MINASI, 2014).

Nessa lógica, o Arco de Maguerez, originalmente concebido como um caminho metodológico para o ensino, vem sendo teorizado e aplicado aos processos de pesquisa (BERBEL; GAMBOA, 2012) e de trabalho, especialmente nas áreas da saúde e da educação, em situações em que os temas estejam relacionados com a vida em sociedade (BERBEL, 1998). Na utilização da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, o sujeito é levado a se voltar para a realidade vivida, refletir sobre ela e indagar as razões daquilo que lhe inquieta e emerge problemático. Portanto, o Arco de Maguerez tem como ponto de partida a realidade do sujeito, o cenário no qual está inserido e onde vários problemas são reconhecidos, de maneira que possam ser estudados em conjunto, em contexto de interação. Assim, a observação da realidade depende da visão de mundo e das experiências de vida de cada sujeito (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

Considerando a evidente relação epistemológica entre essa metodologia e o pensamento de Paulo Freire, conforme amplamente explorado por Neusi Aparecida Navas Berbel (BERBEL, 1998, 1999; 2012; BERBEL; GAMBOA, 2012), adotamos, neste relato, sua perspectiva teórica, segundo a qual a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez consta de cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade e a ela retornam (Figura 1).

Figura 1 - Arco de Maguerez



Fonte: Berbel (2012, p. 15).

A primeira etapa, de *observação da realidade e formulação do problema*, é o momento em que o pesquisador, partindo da realidade concreta, identifica e/ou seleciona um problema para ser investigado. A seguir, na etapa de *definição dos pontos-chave*, ocorre a reflexão acerca dos possíveis fatores e determinantes maiores do problema de estudo, definindo-se os pontos ou aspectos a investigar com relação ao problema formulado. Prosseguindo no percurso indicado pelo Arco, passa-se à *teorização*, que consiste na etapa do estudo ou investigação propriamente dita, desenvolvendo-se cada um dos pontos-chave definidos a partir de diferentes fontes.

A quarta etapa é a de *proposição de hipóteses de solução*, momento em que, após a realização do estudo, análise e discussão das informações, são propostas,

coletivamente, hipóteses que visam solucionar ou amenizar, em parte, o problema advindo da realidade. Finaliza-se o trajeto do Arco de Maguerez com a *aplicação à realidade*, que consiste na aplicação de uma ou mais das hipóteses elaboradas, com vistas a transformar a realidade em algum grau.

Há que se considerar que o desenvolvimento da Metodologia da Problematização em todas as suas etapas, dados os pressupostos que lhe são inerentes – a perspectiva de uma relação entre sujeito e pesquisador como coprodutores de conhecimento em um processo dialógico e não linear –, torna sua aplicação uma tarefa complexa. Diante dessas considerações iniciais, o objetivo deste trabalho é relatar uma experiência de aplicação da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, apresentando-a como um caminho – entre outros possíveis – de pesquisa participativa de inspiração freireana.

2 O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

A experiência aqui relatada pretende ser um pano de fundo, ilustrando a aplicação da metodologia apresentada. Essa experiência é fruto de uma pesquisa desenvolvida na interface entre os campos da saúde e da educação, e assumiu, como fundamento teórico-metodológico, a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez (BERBEL, 1999; 2012), uma via predominantemente qualitativa. O estudo foi desenvolvido no município de Cordilheira Alta, localizado na Mesorregião Oeste do estado de Santa Catarina, na Microrregião de Chapecó, Brasil, com população aproximada de quatro mil habitantes (IBGE, 2016). O município dispõe de três unidades municipais de ensino, atendendo cerca de 480 alunos nos níveis da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). As escolas municipais contam com um quadro de 28 professores, além de três coordenadores pedagógicos, três diretores escolares, dois assistentes técnico-pedagógicos, dois assessores de secretaria e dois gerentes de educação.

Do cotidiano profissional – e da observação dessa realidade vivida – é que surgiu a motivação para o desenvolvimento do estudo, a partir de uma percepção de que as práticas de educação alimentar e nutricional na escola estavam centradas na relação entre alimentos e sua composição nutricional, sendo desenvolvidas por meio de metodologias tecnicistas e verticalizadas. Além disso, era

inquietante uma relativa dificuldade no estabelecimento de diálogo entre educadores e nutricionistas, observando-se que as propostas de planejamento das ações de educação alimentar e nutricional, no ambiente escolar, ficavam mais sob-responsabilidade do nutricionista e dentro de uma perspectiva biomédica prescritiva, descoladas do fazer docente. Nesse primeiro momento, sob o olhar freireano, fez-se uma aproximação espontânea, ingênua da realidade. No entanto, foi a partir dessas inquietações, e devido a sua estreita relação com as políticas públicas do campo da educação e da promoção da saúde, que se elegeu, como objeto de estudo, a educação alimentar e nutricional, definida como

[...] um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da educação alimentar e nutricional deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar (BRASIL, 2012, p. 23).

Partindo da premissa de que os educadores são atores fundamentais para as práticas pedagógicas em educação alimentar e nutricional, foram convidados, para participar da pesquisa, todos os professores da educação infantil, do ensino fundamental, coordenadores e assistentes pedagógicos, diretores escolares e gerentes de educação.

Registra-se que a experiência de pesquisa relatada recebeu parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, sob o parecer número 109/14.

3 A OBSERVAÇÃO DA REALIDADE COMO PONTO DE PARTIDA PARA A INVESTIGAÇÃO

Nessa etapa inicial da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, realizou-se a *observação da realidade* social, concreta, a partir do tema gerador da pesquisa – nesse caso, a educação alimentar e nutricional, em

seus limites e possibilidades no ambiente escolar. Nesse ponto, cabe retomar o que Freire (1987, p. 56) ensina com relação aos temas geradores:

O tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

Nessa perspectiva, foi importante eleger um recorte da realidade e decidir de que forma e a partir de que fontes ele seria observado. Quando nos debruçamos a observar a realidade, já possuímos alguns saberes, que englobam conhecimentos, crenças, competências e habilidades que vamos incorporando ao longo de nossa trajetória e que representam o saber existencial que construímos (BORILLE et al., 2012).

Nesse sentido, há que se considerar, também, que os diversos atores que configuram o ambiente escolar são parte ativa dos fenômenos presentes em sua realidade, estabelecendo relações sociais nesse contexto. Revelou-se, assim, a importância de conhecer as concepções e práticas acerca da educação alimentar e nutricional no ambiente escolar, como uma das perspectivas a partir das quais se pode chegar a uma compreensão ampliada acerca desse tema no recorte da realidade estudado.

À vista disso, foram elencados aspectos do tema que precisassem ser problematizados. As fontes e instrumentos, a partir dos quais se desenvolveu a observação atenta da realidade, foram as vivências profissionais como nutricionista no ambiente escolar e registros em diário de campo, além de análise sistemática da literatura sobre o tema. A partir das inquietações que essas fontes de observação da realidade despertaram, formulou-se um problema de estudo.

Sublinha-se que, de acordo com Berbel (2012), problematizar a realidade é muito diferente de formular um problema no sentido abstrato. Ao problematizar a realidade, no curso dessa metodologia, o problema formulado emerge de situações reais que inquietam os sujeitos e os mobilizam na busca de avançar para um estado melhor. Nesse processo de observação da realidade, portanto, ganha

materialidade o que Freire (1979) define como a capacidade humana de tomar distância ante o mundo para admirá-lo e, a partir daí, agir conscientemente sobre a realidade objetivada.

Dessa forma, na perspectiva freireana, o problema de pesquisa irá enunciar a inquietação do pesquisador com a pronúncia de mundo de determinado grupo no âmbito de um dado fenômeno. Evidencia-se, assim, a relevância do problema formulado, já que é em torno dessa pergunta que se dará o diálogo (CRUZ; BIGLIARDI; MINASI, 2014).

No curso dessa etapa da metodologia, considerando esses elementos e as inquietações que as fontes de observação da realidade despertaram e, ainda, que os educadores são atores estratégicos para a promoção da saúde no ambiente escolar, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais os limites e as possibilidades da educação alimentar e nutricional como estratégia para a promoção da saúde no ambiente escolar segundo os educadores?

4 A DEFINIÇÃO DOS PONTOS-CHAVE DA INVESTIGAÇÃO

Após a formulação do problema, deu-se início à etapa de *definição dos pontos-chave*, que se caracteriza pelo exercício de reflexão a respeito dos possíveis determinantes maiores do problema, culminando em um elenco de aspectos a serem considerados na investigação. No contexto da experiência que ora se relata, os pontos-chave definidos para estudo foram: 1) o marco teórico e legal que sustenta a educação alimentar e nutricional no ambiente escolar; 2) o marco teórico da promoção da saúde; 3) as concepções que orientam as práticas dos educadores sobre a educação alimentar e nutricional no ambiente escolar; 4) os limites, possibilidades e desafios da educação alimentar e nutricional como estratégias para promoção da saúde no ambiente escolar a partir das reflexões advindas dos pontos-chave anteriores e da observação da realidade.

5 TEORIZAÇÃO: AMPLIANDO A COMPREENSÃO DA REALIDADE

Na etapa da *teorização*, aprofundou-se o estudo do problema formulado, pelo cotejamento do referencial apontado pelos diversos pontos-chave eleitos.

Dessa forma, foi fundamental explorar o referencial que sustenta a promoção da saúde e a educação alimentar e nutricional no ambiente escolar, pois permitiu adensar a compreensão sobre conceitos que nortearam as reflexões acerca do problema. Esse foi o momento em que se passou de uma visão caótica para uma compreensão orgânica e mais profunda do problema, fundada não somente em vivências e experiências, mas também nos princípios teóricos que o explicam.

Além da contribuição da literatura e dos instrumentos legais pertinentes, a etapa da teorização teve, como fonte de dados, a realização de dois encontros com o grupo de educadores que colaboraram com a pesquisa. Nesses encontros, conduzidos por meio de roda de conversa, foram empreendidos diálogos orientados pelo objetivo do estudo, adotando-se uma postura de escuta e circulação da palavra. Nesse contexto, estabeleceu-se, entre pesquisadoras e educadores, um diálogo sobre como vinha sendo desenvolvida a educação alimentar e nutricional nas escolas municipais de Cordilheira Alta, o que proporcionou conhecer suas concepções sobre o tema, assumindo-se a premissa de que essas concepções indicavam o nível de compreensão dos educadores sobre um conceito de base para a sua prática.

Nesse percurso, foi possível um aprofundamento, sob diversos ângulos, dos diferentes saberes dos sujeitos acerca da educação alimentar e nutricional, processo também apoiado pela literatura, alcançando-se um nível de compreensão e reflexão mais avançado sobre o tema. Segundo Streck (2016, p. 538), é a partir dos “[...] encontros e cruzamentos de sujeitos que se propõem a conhecer algo [...]” que a complexidade de um objeto é mais bem compreendida. Desse movimento de reflexão, na etapa da teorização, emergiu a compreensão de que a educação alimentar e nutricional cria oportunidades de integrar diferentes temas na escola, embora pareça existir, ainda, uma lacuna entre essa compreensão e sua materialização na realidade estudada. Por outro lado, os educadores vislumbraram possibilidades de ampliar e avançar nas práticas de educação alimentar e nutricional no ambiente escolar e para além dele. Nesse sentido, a natureza participativa da metodologia empregada estimulou uma postura ativa dos sujeitos das práticas em estudo, intensificando os matizes de sua autopercepção como protagonistas da produção da realidade em que estão situados (STRECK; ADAMS, 2012).

Sublinha-se, aqui, a relação dessas premissas com o pensamento freireano, quando indica que:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p. 15).

Em síntese, nessa etapa, aponta-se para o desenvolvimento de práticas de educação alimentar e nutricional desarticuladas, pontuais e de baixa visibilidade. As dificuldades identificadas para enfrentar esse cenário, principalmente no que se refere a práticas integradas e intersetoriais, podem ser, pelo menos em parte, reflexo de concepções tradicionais e fragmentadas dos sujeitos dessas práticas sobre o tema em questão. Diante disso, argumenta-se que produzir avanços da educação alimentar e nutricional como estratégia para a promoção da saúde no ambiente escolar requer (auto) reflexividade sobre as práticas de saúde dos atores sociais da escola, o que contribuiria para a superação dos obstáculos que os impedem de ter uma percepção mais clara e profunda (crítica) da realidade. Essa conscientização, de acordo com Freire (1979) – reforça-se –, não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o exercício da ação-reflexão.

6 APÓS A INVESTIGAÇÃO, AS HIPÓTESES DE SOLUÇÃO

Chegando-se à quarta etapa da Metodologia, de *proposição das hipóteses de solução*, busca-se elaborar alternativas viáveis para solucionar ou, pelo menos, provocar alguma transformação favorável no recorte de realidade considerado sob a perspectiva do problema em estudo, de maneira crítica e criativa, a partir do confronto entre teoria e realidade. As hipóteses são construídas, neste momento, como fruto de uma compreensão mais profun-

da que se obteve sobre o problema, investigando-o sob os diferentes ângulos possíveis para aquele grupo envolvido, no contexto específico de estudo e de acordo com as limitações – inclusive temporais – próprias de um processo de pesquisa.

No âmbito desta experiência, compreendeu-se que as hipóteses de solução formuladas para o problema de estudo contribuiriam tanto para superar os limites como para fortalecer as possibilidades da educação alimentar e nutricional como estratégia para promoção da saúde no ambiente escolar. Diante disso, e considerando a aproximação construída durante este processo de pesquisa entre o profissional nutricionista e os educadores, a primeira hipótese de solução elencada foi no sentido de manter e consolidar essa aproximação, a fim de qualificar e assegurar sustentabilidade às práticas de educação alimentar e nutricional no ambiente escolar. Acredita-se que essa aproximação e o estreitamento de vínculos entre educadores e nutricionista favorecem a construção de outros espaços – físicos e sociais – em que possam fortalecer sua reflexividade, problematizando concepções, propondo estratégias e transformando práticas. Ou seja, espaços-tempos de diálogo.

A segunda hipótese de solução vai em direção à construção de grupos multidisciplinares, abrangendo setores além da educação, como saúde, assistência social, agricultura, entre outros, criando, também, espaços de diálogo entre esses grupos, a partir dos quais seja favorecido o desenvolvimento de programas/projetos de promoção da saúde e alimentação saudável com envolvimento dos diversos atores em ações de educação permanente e/ou continuada. Esses grupos podem fortalecer a intersetorialidade, oportunizando a identificação de problemas coletivos e facilitando a construção de soluções integradas para superar os limites referentes à educação alimentar e nutricional.

Essas duas hipóteses de solução foram apoiadas na perspectiva da educação permanente e, ao elaborá-las, compreendeu-se que é fundamental produzir oportunidades para refletir e debater sobre o processo de trabalho, promovendo, assim, a transformação das práticas para que se ultrapasse a esfera espontânea e se alcance uma esfera crítica e reflexiva no desenvolvimento da educação alimentar e nutricional.

7 A APLICAÇÃO À REALIDADE: O MOMENTO DA TRANSFORMAÇÃO

Esta quinta etapa da metodologia, a *aplicação à realidade*, constitui o momento em que a pesquisa assume seu compromisso com a realidade. Assim, há um retorno do estudo à realidade investigada, na qual se intervém de forma concreta, utilizando-se de uma ou mais das hipóteses de solução delineadas. O retorno à realidade significa, para o pesquisador, uma prática consciente, informada e intencionalmente transformadora (BERBEL, 2012). Evidencia-se, também, nesse ponto, a inspiração freireana que habita na Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz:

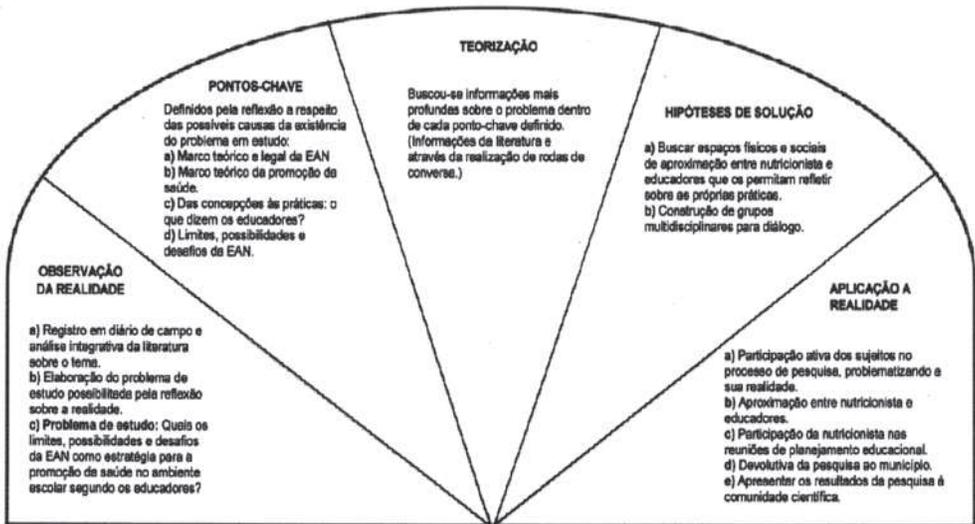
[...] os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. [...]. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. [...]. A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade (FREIRE, 1979, p. 16).

Sublinha-se que a adoção da Metodologia da Problematização como percurso de pesquisa representa, *per se*, uma primeira intervenção na realidade estudada, pois contribui para despertar a consciência crítica dos participantes e para problematizar seu papel na realidade de estudo. Nessa propriedade, inclusive, reside um critério de qualidade das pesquisas participativas, que se refere não só à valoração atribuída aos seus produtos, como também – e sobretudo – ao processo de pesquisa, à medida que se estabelecem relações de complementaridade entre os sujeitos envolvidos, assim como um movimento de reflexão coletiva e coprodução de conhecimentos, com incidência sobre a prática (STRECK; ADAMS, 2012; STRECK, 2016).

8 UMA SÍNTESE DA TRAJETÓRIA PERCORRIDA

Na sequência, apresenta-se uma representação gráfica do Arco de Magueréz (Figura 2) aplicado à pesquisa, cuja experiência foi relatada neste texto.

Figura 2 - Representação esquemática da trajetória percorrida na utilização do Arco de Maguerez



Fonte: Elaboração das autoras.

Chegou-se a este ponto evidenciando o caráter dialógico e problematizador da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, caminho de pesquisa no qual todos os sujeitos envolvidos no processo ampliam sua consciência sobre a realidade e sobre os problemas que emergem dela. Além disso, em um processo de coprodução de conhecimentos pertinentes, os sujeitos constroem vias para a compreensão e a superação das condições implicadas com a existência do problema investigado. Na experiência em que este texto se apoia, a metodologia eleita foi aplicada a fim de conduzir a trajetória de uma pesquisa que oportunizasse compreender os limites e as possibilidades da educação alimentar e nutricional no ambiente escolar. Entre os limites, destacam-se ações desarticuladas e pontuais, decorrentes de uma prática social pouco integrada dos diferentes atores da escola, fundamentada em concepções tradicionais e fragmentadas. Entre as possibilidades apontadas, cabe ressaltar a percepção de que as ações, nesse campo, possam ser ampliadas e estendidas para além do ambiente escolar, sugerindo-se que, para tanto, sejam fortalecidos o vínculo entre os atores sociais da escola e a articulação intersetorial, por meio da criação de espaços-tempos de diálogo.

Importante destacar, durante o percurso metodológico, a aprendizagem significativa que se caracteriza pela construção coletiva de saberes e pela contínua reconstrução e transformação dos diversos olhares em relação à temática, em um movimento em que a consciência ingênua avança na direção de uma maior capacidade de crítica.

Nesse ponto, é importante salientar que, considerando o conjunto das etapas, foi na primeira – observação da realidade – que se julgou ter enfrentado o maior desafio na experiência relatada, representado pela formulação do problema, em torno do qual se construirá o diálogo acerca do tema gerador elencado. Pondera-se que isso pode resultar de relativa insegurança em reconhecer quando se está diante de um problema concreto e pertinente. Corroborando essa percepção, Streck (2016) pontua que delimitar o objeto de investigação e formular o problema é exercício de monta, que requer paciência e dedicação, com vistas à apreensão de uma realidade social multifacetada e em movimento. De acordo com Berbel (1998), o problema, em geral, surge de algo que necessita ser superado. Logo, é preciso reunir uma série de elementos da realidade, principalmente porque o problema não é abstrato, e também porque não se revela de forma imediata e bem delimitada, devendo ser extraído da realidade pela iniciativa de observação atenta dos pesquisadores.

Considerável também, nesse contexto, pontuar que uma das dificuldades encontradas neste percurso foi a problematização do tema em questão, pois problematizar requer que o pesquisador circunscreva suficientemente a situação de modo que a formulação o conduza realmente à busca de alternativas de solução para o problema de estudo. Nem sempre – ou quase nunca – será possível encontrar a solução completa idealizada. Contudo, na experiência desenvolvida e relatada, construiu-se a convicção de que a metodologia descrita possibilita encontrar elementos para delinear hipóteses de solução viáveis que, aplicadas, podem produzir transformações do fenômeno em foco para um estado melhor. Trata-se de, pela ação consciente dos atores sociais, transformar a realidade, produzindo um salto qualitativo no interior do fenômeno original, transformando-o em outro, e outro, em uma sucessão de *inéditos-viáveis*²⁶ (FREIRE, 1987).

²⁶ Expressão cunhada por Paulo Freire para referir-se ao produto da ação consciente do homem (*práxis*) sobre a realidade, transformando-a. Assim, inédito-viável é o novo fenômeno que surge do salto qualitativo decorrente da *práxis* humana no interior do fenômeno original.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso da experiência relatada, a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez favoreceu processos de ação-reflexão-ação, atendendo às expectativas que haviam motivado para essa opção metodológica – sua característica de favorecer uma relação sujeito-sujeito entre pesquisadores e participantes, todos comprometidos em um processo de pesquisa capaz de ultrapassar a lógica dominante de coleta e análise de dados, buscando uma dinâmica dialógica em que os conhecimentos são construídos coletivamente, de forma que, ao final, todos tenham avançado nas suas possibilidades de transformar a realidade e de transformarem-se uns aos outros, mediatizados pelo mundo.

Partir de uma prática social existente, passar por um amplo processo de reflexão a partir de problemas observados e retornar para a parcela da realidade da qual esses problemas foram extraídos, com uma prática mais consciente e transformadora, é uma proposta de caminho de pesquisa que potencializa saberes emancipadores, que se constituem pelo movimento crítico do pensamento ante as contradições da realidade.

Abordar essa possibilidade de caminho metodológico, de forte inspiração freireana, como já se apontou, parece bastante oportuno neste momento. Significa que, ao se chegar ao marco de duas décadas do desaparecimento de um dos maiores pensadores brasileiros, suas ideias continuam vivas e extrapolaram, desde há muito, o campo da educação, nascedouro de sua produção intelectual, alcançando outros territórios de saberes, tão diversos, férteis e promissores quanto este, mas, provavelmente, mais necessitados dos princípios dialógicos e das práticas emancipadoras anunciadas por Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface** – comunicação, saúde, educação, v. 2, n. 2, p. 139-54, 1998.

_____. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações.** Londrina: UEL –Universidade Estadual de Londrina, 1999.

_____. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerz: uma reflexão teórico-epistemológica.** Londrina: Eduel, 2012.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GAMBOA, Silvio Ancizar Sánchez. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerz: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 264-87, 2012.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem.** 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORILLE, Dayane Carla *et al.* A aplicação do método do arco da problematização na coleta de dados em pesquisa de enfermagem: relato de experiência. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 21, n.1, p. 209-216, 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas.** Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

CRUZ, Ricardo Gauterio; BIGLIARDI, Rossane Vinhas; MINASI, Luis Fernando. A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 40-54, maio/ago. 2014.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE; Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

Dados gerais do município de Cordilheira Alta. 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420435&search=santa-catarina|cordilheira-alta>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

PITANO, Sandro de Castro; ROSA, Carolina Schenatto; DAUDT Paloma de Freitas. Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, jul./dez. 2014.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, jan./mar. 2012.

STRECK, Danilo Romeu. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface** – comunicação, saúde, educação, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 1-12, jul./set. 2016.

Produção
FORMATTO **A**
Produções editoriais

[49] 9-9905-0221 | formattoa@gmail.com

Impressão
GRÁFICA EDITORA
Pallotti
IMAGEM DE QUALIDADE



Os artigos são um caleidoscópio de leituras de mundo, de desejos, de frustrações, de sonhos embutidos no pensamento progressista de cada um, quase todos em torno de Paulo Freire, do Patrono da Educação Brasileira, e sua compreensão ético-político-epistemológico-educativa.

Li cada um com a profundidade que merecem os artigos que compõem este livro, com a intenção de provocar o leitor e a leitora do livro para que também os leiam todos, pois estão "molhados", como Paulo gostava de dizer, do humanismo autêntico, da tolerância como uma das principais virtudes humanas, e da seriedade como traço característico da Academia, a que honra a verdade e a criatividade dos seus adeptos.

Nita Freire

www.sinproeste.org.br

