PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Aparecida Praeiro dos Santos

EDUCAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO:
um olhar para a práxis educativa.

ESPECIALIZAÇÃO EM MAGISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR

São Paulo
2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Aparecida Praeiro dos Santos

EDUCAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO:
um olhar para a práxis educativa.

ESPECIALIZAÇÃO EM MAGISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR

Monografia apresentada ao COGEAE – coordenadoria Geral de especialização, aperfeiçoamento e extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, como exigência parcial para obtenção do título de especialista em Magistério do Ensino Superior, sob orientação da Profª. Dra. Elisa Maria Cordeiro da Paixão.

São Paulo
2010

Para Carlos Alberto namorido,
Guilherme e Josefa pais queridos e amados e
Fátima, irmã e amiga estimada.

Aos companheiros e companheiras espirituais

Dedico

"O processo da vida se opera em tentativas sucessivas de libertação. Estamos todos os dias renovando, na criatura que fomos na véspera, a criança que seremos no amanhã. Mais que renovando-a, refazendo-a porque não tornamos a ser jamais o que fomos..."

Cecília Meireles

Agradecimentos

A professora Elisa Maria Cordeiro da Paixão especial gratidão pela sabedoria, dedicação seriedade e simplicidade, tanto nas reflexões em aula como durante a orientação com suas provocadoras e inquietantes sugestões e questionamentos, que muito contribuíram para a pesquisa e produção desta monografia.

Agradecimentos à coordenação do curso de especialização em Magistério do ensino Superior, professores, que, com muita competência, viabilizaram as diferentes disciplinas de forma a contribuir com este texto, aos colegas pela riqueza das trocas de saberes e aos funcionários dos diversos espaços acadêmicos que desempenharam suas funções com dedicação. Especial gratidão aos professores Sonia Aparecida Ignácio e Alda Luiza Carlini e demais professores do curso, pelas valiosas e pertinentes sugestões por ocasião da apresentação deste projeto.

Especial carinho a Carlos Alberto Pellegrini, “namorido” – marido e eterno namorado - pela compreensão e apoio nas muitas ausências durante a pesquisa, como também pela sua companhia e contribuição na leitura e compreensão dos textos.

Os agradecimentos também aos familiares que, de esperança em esperança procuraram organizar suas vidas. Família que é o espaço de chagada e de partida e, que em muito contribuiu para minha formação pessoal e que pelo modo de educar, influenciou a ótica com que visualizei este tema.

Agradecimento aos moradores de Santo Antonio do Jacinto e Pedra Azul, que tanto me ensinaram com sua simplicidade, sabedoria e riqueza e que estão presentes nas entrelinhas de minha memória e deste trabalho.

Especial carinho ao professor Joaquim Celso Freire Silva, da Universidade São Caetano do Sul – USCS pelo incentivo, sonhos e compromisso de vida que, atenciosamente, partilhou saberes colaborando significativamente com as idéias presentes nesta monografia.

Gratidão também as amigas Débora e Eva pela amizade e partilha de alegrias e angústias, sentimentos que foram enriquecedores à minha vida pessoal e profissional.

Reconhecimento a todos os que, em diferentes tempos e lugares, registraram pesquisaram e produziram conhecimentos sobre a temática da *participação* e, com sua dedicação possibilitaram o contínuo reavivamento da memória e da importância do ato de participar.

Finalmente, expresso a minha solidariedade a todos que lutam para que a justiça não “esfrie”, mas floresça e, com isso, o direito à vida se concretize como expressão de uma educação para a participação.

São Bernardo do Campo, inverno de 2010.

SANTOS, Aparecida Praeiro dos. Educação para a participação: um olhar para a práxis educativa. São Paulo, 2010. Monografia (Especialização em Magistério do ensino superior) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

RESUMO

Esta monografia estuda a relação entre práxis educativa e participação analisando teoricamente os fatores que influenciam uma atuação significativa. Participação que ora consideramos o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se. Aponta concepções sobre educação que vão desde concepções que ditam as transmissões de princípios, costumes e normas às crianças, jovens e adultos das quais adaptam e ajustam aos contextos sociais, até concepções sobre educação que apontam para o norte das possibilidades humanas em pronunciar o mundo, transformando-o, por meio da participação e da pesquisa. Aprofunda a compreensão da escola diante do conhecimento. Estuda a multidimensionalidade do educador ao refletir, discutir e propor uma relação educativa que se faça presente as ações participativas dos atores no cenário educacional. Aprofunda a educação para a participação tendo em vista os primeiros passos para tornar-se autor: expressão e articulação necessária com o sentido da vida.

Palavras-chave: educação, participação, pesquisa, práxis educativa, esperança.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 8

1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO 21

1.1 Algumas definições clássicas de educação **21**

1.2 A educação formal, não-formal e informal **32**

1.3 O que vem a ser pedagogia? **35**

1.4 Educação como objeto de estudo da pedagogia **37**

2. A ESCOLA E O CONHECIMENTO 42

2.1 Sobre a lógica do conhecimento **51**

2.2 A construção do conhecimento no espaço educativo **54**

3. A (MULTI) DIMENSÃO DO SER EDUCADOR 58

3.1 Refletir, discutir e propor **59**

4. A EDUCAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO 68

4.1 Participação, pesquisa e educação **69**

4.2 Educar pela pesquisa: início de descobertas **74**

4.3 O educador e a possibilidade de reconstrução da práxis **76**

ILUSTRAÇÃO 80

Crônicas que a vida ensina e lições que a vida oferece: a educação, a participação e a pesquisa em articulação com o sentido da vida

CONSIDERAÇÕES FINAIS 91

REFERÊNCIAS 98

ANEXOS 101

I. Mapa de localização do município de Santo Antonio do Jacinto nas dimensões do Brasil e de Minas Gerais. 102

II. Matéria publicada no Jornal do Brasil "Da grande mentira às primeiras sílabas da verdade" de 15.01.1964. 103

III. Transcrição da Matéria publicada no Jornal do Brasil. Exemplos de Ficha de Cultura e da metodologia Freireana de Alfabetização de adultos. 104

IV. Exemplos de Ficha de Cultura e breve explicação sobre a metodologia Freireana de Alfabetização de Adultos. 110

INTRODUÇÃO

> [...]amo os grandes rios, pois são profundos como a alma de um homem. Na superfície são muito vivazes e claros, mas nas profundezas são tranqüilos e escuros como o sofrimento dos homens.
>
> João Guimarães Rosa

Esta monografia tem por finalidade estudar a relação entre práxis educativa e participação analisando teoricamente, os fatores que podem influenciar uma atuação significativa do educador[1].

Para iluminar a razão pela escolha do título deste estudo: *Educação para a participação: um olhar para a práxis educativa;* acreditamos ser necessário clarear alguns conceitos dos quais atribuímos sentido. Autores como Freire e Bordenave foram fundamentais para esta escolha.

O conceito de ***educação*** atribuído ao título foi escolhido pela definição do que Freire aponta ser um: "ato de amor e coragem, que está embasada no diálogo, na discussão e no debate."[2] Desta definição de educação surge a escolha pelo conceito de ***educativo*** como adjetivo atribuído à práxis.

O conceito de ***práxis***, no decorrer deste estudo, traz algumas referências propostas por Paulo Freire e por Libâneo respectivamente. Uma delas é ser a práxis, a "ação e a reflexão sobre **uma determinada** realidade" compreendendo que na práxis, o agente, a ação e a finalidade do agir são inseparáveis. Dessa forma, por **práxis educativa** propomos ser a busca contínua da ação e da reflexão para fins de uma educação para a participação. Tomamos como definição o conceito de ***participação*** que Bordenave considera ser "o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo".

Assim a pesquisa intitulada de: ***Educação para a participação: um olhar para a práxis educativa*** **tem a finalidade de estudar os alcances, as contradições e os fatores que venham a limitar, mas também possibilitar**

---

[1] Uma *atuação significativa* seria, para nós, necessariamente, a real possibilidade de atuar e conscientizar para além da escola, com a sociedade e no meio em que estamos inseridos.

[2] FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 83.

a participação dos educadores e das educadoras na busca por renovar, e se necessário, refazer sua práxis educativa.

Quando pensamos no educador nem sempre aparece, imediatamente, a figura do educador e da educadora, relacionada como sujeitos de transformação social. Momentaneamente é possível trazer em mente, inclusive, idéias sobre a redução da eficácia da ***prática educativa***[3] ou declínio da qualidade educativa, ensino distante da realidade do educando, diminuição acentuada das condições salariais, conseqüentemente, jornada de trabalho multiplicada, despreparo dos profissionais, desvalorização do educador e da educadora, entre outros fatores.

Onde foi parar a credibilidade no papel do educador? Em que momento da nossa história isso foi perdido?

De forma sucinta, podemos citar que os últimos 40 anos brasileiros foram marcados por transformações diversas. Na educação alguns efeitos foram desastrosos, devido ao modelo econômico implantado no país a partir da década de 60. Chamamos de "desastroso" o modelo de educação que, neste momento histórico, privilegiava a organização das condições para a produção capitalista industrial e assim, inclusive, para se propor a recuperação do país após o advento da segunda guerra. Os investimentos públicos foram direcionadas para obras de infra-estrutura como: estrada, hidroelétrica, meios de comunicação etc. "[...] ao mesmo tempo os investimentos nos setores sociais foram ficando de lado e reduzidos cada vez mais".[4] Aponta Libâneo.

É a partir deste, breve cenário apontado que acreditamos ser possível a compreensão sobre a crise da educação e a atuação político-pedagógica dos educadores.[5]

Portanto, não basta falar em qualificar ou (re)qualificar os educadores. Isso ajuda. Pensar novas metodologias quantitativas ou qualitativas. Essas podem momentaneamente contribuir.

---

[3] Prática educativa, segundo Maria Amélia Santoro Franco é uma atividade sócio-histórica intencional. Para aprofundamento consultar bibliografia disponível em meio eletrônico conforme referência no final do trabalho.

[4] LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos para que*? São Paulo: Cortez, 2005.

[5] Sobre os termos utilizados "*Professores e educadores"* iremos, ao longo do texto, apresentar definições que direcionam melhor nosso olhar para o que acreditamos ser inerentes a ambos conceitos mas e o que acreditamos também ser singular a um ao outro.

Desenvolver estratégias para que os educadores possam ter domínio do conteúdo, investir em pós-graduação, incentivar a busca de títulos superiores. Igualmente pensar que para os educadores seja necessário aumentar sua freqüência às aulas e aos exames criando novos testes e mecanismos de avaliação, essas seriam ações benéficas. Essas atitudes tampouco tem se logrado a resultados positivos.

Mesmo que todas essas ações sejam vistas como colaborativas, pouco tem apresentado resultados. Podem ser inclusive frustrantes. Necessariamente, acreditamos que as ações dessa natureza, possam ser **envolvidas por uma reflexão mais profunda e contextualizadas** para que possa, efetivamente, redirecionar o papel do educador a uma proposta de trabalho possível de transformação ou de "qualidade de ensino".

O sistema educacional é um sistema dinâmico e deve transformar-se paralelamente às transformações dos vários setores da sociedade. Mas como vimos, anteriormente, não foi e, talvez nos arriscássemos dizer que ainda não é o alvo de investimento econômico do nosso país. Para identificarmos a efetiva saúde do sistema educacional brasileiro seria relevante uma avaliação ou uma análise mais profunda do comportamento individual e social que fez resultar esse momento. Talvez uma análise do impacto social, assim como do comportamento dos indivíduos e da sociedade como um todo. Mas não é o que esta pesquisa irá desenvolver e, desacreditamos, sobretudo, sobre essa possibilidade real de estudo.

Importante dizer, na ocasião, que quando se apontam "carências" e "doenças" no cenário educacional, evidenciadas pelo analfabetismo, ou precária instrução ou qualificação, tanto dos educadores como dos educandos, evidenciam-se, também, um movimento crescente pelas estratégias educativas "integradoras".

O preço da *participação*, dessas pessoas, à essas estratégias que se dizem "integradoras" seria então a integração ao molde modernizador, onde diz Bordenave: a *participação* é entendida como inclusão".[6]

[6] BORDENAVE. J.E.D. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 19.

Fazemos alusão que as situações de vida desfavorável à maioria das pessoas não podem ser vistas sendo atribuídas as responsabilidades apenas aos setores a que elas estão inseridas. Ou seja, não estão apenas nos déficits dos setores, com ênfase nos déficits educativos, numa política habitacional precária, numa ausência de política pública para a saúde, a educação e os meios de transporte; os “atrasos” das pessoas inseridas nestes. Está, a nosso ver, no resultado lógico de uma sociedade cujos benefícios estão desigualmente repartidos. O subdesenvolvimento de uns é provocado pelo superdesenvolvimento de outros.

O educador e a educadora fazem parte da sociedade, dos caminhos e dos descaminhos que esta percorre. Portanto, é inviável pensar em “qualidade de ensino”, apartada de “qualidade de vida”. Em outras palavras: Seria possível falar em qualidade de ensino quando se encontram ausentes condições básicas para manutenção da própria vida?

Presenciamos, assim que o educador e a educadora estão no centro da observação. E nessa observação é que passamos a refletir sobre a idéia de *participação*. Participação, neste trabalho será vista, sobretudo, como uma necessidade fundamental do ser humano. Como a alimentação, o sono e a saúde. Participação que ora consideramos o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas e afirmar-se.

Problemática do trabalho

Questões como: De que forma os educadores e as educadoras *participam* quando estão inseridos num ambiente educacional? Como constituem suas práxis? Quais são os alcances, contradições e fatores que possam limitar a participação dos educadores e das educadoras em suas atividades educativas? foram algumas motivações que deram origem a este estudo. Entendemos que estas, entre tantas outras questões presentes no cenário da educação, afloram nos dando pistas para iniciar uma analise teórica.

A problemática, deste estudo, girou em torno da seguinte questão: **Em que sentido, podemos dizer, que os educadores e educadoras participam da formação de sua práxis educativa?**

Pretendemos, nesta pesquisa, refletir sobre os fatores que dispersam ou influenciam a construção da práxis educativa tendo em vista que não é o trabalho do professor que está no foco mas pode tornar-se, de acordo com o projeto que se comprometa.

Proposta de trabalho

Não se trata de "divinizar" as ações dos educadores. Muito menos de falar em ativismo. Pois, ativismo caracteriza-se pela inautêntica ação. Ativismo nas palavras de Paulo Freire é a "ação pela ação, ao minimizar a reflexão".[7], por isso mesmo, "[...] nega também a práxis verdadeira impossibilitando o diálogo", continua o autor.[8]

Queremos com esta reflexão compreender principalmente a atuação desses profissionais no cenário educacional brasileiro e sua articulação com as possíveis forças que de alguma forma reprimem a participação dos educadores. Tendo em vista, segundo alguns estudos: ser o educador e a educadora, agentes de "transformação".

Discutir a relação entre práxis educativa e participação analisando os fatores que dispersam ou influenciam a atuação significativa do educador foi o objetivo geral desta pesquisa.

Diante disso, tornou-se necessário **pesquisar conceitos inerentes à educação, pesquisar a relação entre escola e conhecimento, discutir e refletir sobre a multidimensionalidade do educador e pesquisar o que vem a ser uma educação para a participação.** Foram esses os objetivos específicos que nortearam este estudo.

---

[7] Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos e Regina Helena Pires de Brito resgatam a palavra *Ativismo* da obra de Paulo Freire. Para informações complementares consultar: VASCONCELOS, M.L.M.C e BRITO, R.H P de. *Conceitos de educação em Paulo Freire,* 2006, pp.48-49.
[8] Ibidem, p. 49.

Justificativa e Relevância Social

O estudo da educação para a participação é, para nós, pertinente devido a importância e o impacto que cria quando se fala em práxis educativa. As idéias em torno do conceito de práxis são inúmeras. Procurar compreender as razões que possibilitam a efetiva articulação entre práxis educativa e participação do educador é, para nós, realmente algo que desperta a curiosidade e atenção.

A história da educação brasileira traz a marca de inúmeras contradições. Uma delas é esperar que uma escola seja "comunitária" numa sociedade de classes. Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Na concepção de Paulo Freire, "numa sociedade de classe toda educação é classista[9]. E na ordem classista, **educar,** no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, *subvertê-la*, complementa o autor.

Mas como refletir, discutir e propor esta conscientização? Até que ponto questionamos este cenário. A este respeito Moacir Gadotti amplia a discussão e nos leva a refletir sobre a seguinte questão:

> [...] o humanismo sustentado pela pedagogia tradicional, que valoriza excessivamente o diálogo, não seria uma maneira de esconder a luta de classes, as disparidades sócio-econômicas, o antagonismo, os interesses escusos da classe dominante?[10]

Outra contradição é falar em professor reflexivo. Porque não se vê o desenvolvimento de títulos enaltecendo o advogado reflexivo, o médico reflexivo? Como ser reflexivo num cenário que limita a reflexão para e sobre a ação?

[9] FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra. 2005a.
[10] Ibidem, p. 12. Prefácio de Moacir Gadotti

Se ação e reflexão são constituintes da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estejam condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.

Paulo Freire diz que como "[...] não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-sociedade" [11]. É, portanto, através de sua experiência e pela participação em seu meio, que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas.

Contudo, o fundamental é saber que esta realidade, proibitiva ou não do ato de refletir e do atuar autênticos, é criação dos homens. Daí ela não pode, por ser histórica tal como os homens que a criam, transformarem-se por si só.

Os homens que a criam, são os mesmos que podem prosseguir transformando-a.

Hipótese do trabalho

Se nos interessa estudar: a educação para a participação, por conseqüência, a relação entre práxis educativa e atuação significativa do educador, há necessidade que reconhecer que o educador, antes de ser profissional é homem. Deve ser participativo por si mesmo. Como homem, que não pode estar fora de um contexto histórico-social em cujas inter-relações constrói seu eu. Este homem: "ou é um ser autenticamente participativo, falsamente participativo, ou impedido[12] de participar verdadeiramente".[13]

[11] Ibidem, p. 17.
[12] Impedido de participar verdadeiramente significa, para nós, a situação nos quais "alguns" são manipulados por outros através de ordens. Esses "alguns" têm a impressão de estar participando, quando na verdade, são induzidos em sua "participação".
[13] Cf. FREIRE, 2005, p. 20

Referenciais Teóricos

Para a elaboração do projeto de pesquisa, levou-se em consideração a produção bibliográfica sobre as concepções de educação especialmente as de Pestalozzi, Dewey, Diltley, e Freire. Porém, como se trata de um estudo apresentado ao curso de Magistério do Ensino Superior, que busca, em seu bojo, a formação do docente procurou-se partir, também, das pistas abertas pela filosofia e pela história da educação.

No decorrer da pesquisa considerou-se a educação sendo uma resposta da finitude da infinitude, sendo possível para o homem porque este é "inacabado e sabe-se inacabado", na expressão de Paulo Freire. Tendo-se presente as múltiplas teorias sobre educação, apontadas pelos autores, cuja finalidade foi aproximar ao fenômeno da participação, escolhemos o conceito de participação na perspectiva de Bordenave. quando afirma, entre outras, que "a participação é inerente a natureza social do homem e a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social".[14]

Da mesma forma, a participação da escola na comunidade constitui um laboratório vivo onde os futuros cidadãos aprendem a difícil arte da convivência democrática. Porém o compromisso desarticulado da escola à comunidade aumenta a distância existente entre ela e o mundo do trabalho. Distancia, também, o alcance educativo da escola aos adultos.

A essa questão do trabalho será trazida por meio das críticas de Marx e Engels numa visão social e histórica que ditam a relação do trabalho com a práxis. É nesse sentido que práxis será inclusive trabalho: ação em que o agente e o produto de sua ação são idênticos.

Intentamos com isso, o desafio de aproximar a temática: educação e participação das práxis dos educadores, mas evitando as definições e explicações já definidas a priori. O caminho trilhado foi o de inter-relacionar as diferentes fontes e descrições para: educação, conhecimento, educador, trabalho e participação, além de apresentar idéias em torno do conceito de

[14] Cf. BORDENAVE, 1983, p. 23

pesquisa, para então aproximar-se das suas razões, fundamentos, objetivos e sonhos, articulado a idéia de práxis.

A ***Pesquisa*** aqui será tratada como um princípio educativo e científico capaz de articular prática e teoria em função de uma atuação significativa. Princípio este que possibilita construir conhecimentos por meio de vivência tanto para os educadores como para os educandos.[15]

Procedimentos metodológicos

O desenvolvimento desta monografia, dada a opção feita em termos do objeto pesquisado, foi de abordagem bibliográfica. Poderia citar também empírica, mas a vida acadêmica, esta, é feita de abstrações "separações refinadas e conceituais"[16] do trabalho humano extra-acadêmico. Na academia exige-se outro tipo de trabalho – o trabalho árduo de lidar prioritariamente com as abstrações. Outro tipo de suor, outras tensões e cobranças.

Dizemos isso, porque a parte intitulada *ilustração*, neste trabalho, pretende abordar: a Educação, a participação e pesquisa como articulações com o sentido da vida. Pretende, ainda, não somente apresentar uma *grafia*, mas parte da *bio-grafia* da autora vivida na cidade de Santo Antonio do Jacinto[17] no período de 1996 e de 2000 a 2004, contemplando a aqueles que lêem com mais elementos para se instruir, não sobre a autora, mas sobre a dimensão humana de viver e sobreviver, sem jamais perder a dignidade das palavras e de seus rastros neste mundo.

---

[15] DEMO, P. *Pesquisa*: princípio educativo e científico, São Paulo: Cortez, 2006.

[16] Termo utilizado por uma pessoa extraordinária que pude conhecer e ter o privilégio de ser aluna. Prof. Danilo Di Manno de Almeida, - Professor da disciplina de Abordagens Filosóficas da Educação, na Universidade Metodista de São Paulo, ano 2010.

[17] Santo Antonio do Jacinto tornou-se povoado em 1936, distrito em 1948 e se emancipou politicamente em 1963. Em 2004 os dados do IBGE apontaram para um número de 12.174 habitantes, considerando em torno de 6.172 na cidade e 6002 habitantes na região rural. O município vive basicamente do comércio e da agricultura de subsistência tendo como carro chefe da economia local a pecuária extensiva de leite e de corte com predominância na criação de raças nelore e mestiça holandesa. Até hoje 2004 predomina tradições como o reisado, o carnaval com máscaras e a cavalo, as festas juninas, as quadrilhas e o presépio no natal. Fonte: http://wikimapia.org/9671297/pt/Santo-Ant%C3%B4nio-do-Jacinto-Minas-Gerais-Brasil. Acesso em 19. Set. 2008.

Nesta última parte do trabalho, relataremos e, me permita dizer que utilizarei mesmo sendo uma experiência pessoal, o “nós” ou tantas “pessoas” fossem possíveis para representarem a riqueza da partilha do pão da vida – *a esperança*. “Pão” este que nos alimentou a alma e a sabedoria predominando a humildade, a força e a luta pela sobrevivência de um povo, de uma gente de fé.

Uma vez no mundo, direcionados nos momentos da vida – passado ou futuro – dividimos nossos olhares sempre com aqueles com os quais grafamos nossa biografia. Por isso de pronto, fica o meu carinho e reconhecimento às pessoas maravilhosas que nos ajudam na vida a ter coragem de dizer tudo o que cabe na palavra e tudo que pelo silêncio, diz mais.

Quanto a pesquisa bibliográfica, este estudo contemplou diferentes fontes e concepções sobre: educação, escola e conhecimento, a multi-dimensão do educador e sobre uma educação para a participação. Os teóricos citados durante o trabalho pontuam as razões que acreditamos direcionar a discussão, porém, não esgotando o tema proposto, o que indica necessidade de futuras pesquisas.

Importa-nos dizer, também, que ao utilizarmos, em alguns momentos, o termo *educador* e em outros momentos o termo *professor* estamos atribuindo uma diferenciação conceitual que dita nossa preocupação com o tema em geral. Preferimos dizer educadores e educadoras, por representar melhor a idéia em torno da pessoa, sem ainda atribuir funções ou ofícios de trabalho. O que à este contexto, chamamos de *professor.*

O termo educador, recorrendo ao máximo de construções que posso atribuir a esta concepção, se é que pode ser chamado de conceito, encontra-se num espaço e num tempo em que a profundidade dos seres, as suas bonitezas tornam-se singulares e importantes, para este. Para o educador, o ensino não pode ser diferente de um estágio avançado da aprendizagem. Compreende que as pessoas não se definem, mas trazem em suas essências: olhares, esperanças, paixões, medos.

Rubem Alves diz que:

> [...] freqüentemente o educador é mau funcionário, porque o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo das instituições. [ ] o professor ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas".[18]

Embora possa encontrar professores que são educadores por excelência.

Difícil saber, portanto, como preparar, formar, instruir ou capacitar o educador, e duvidamos se isso seja necessário ou possível. Torna-se urgente despertá-lo e despertar-se como educadores.

Estrutura da monografia

O ***primeiro capítulo****,* "concepções de educação" apresentará uma natureza mais geral buscando estabelecer conceitos sobre a educação e sua definição numa base antropológica e filosófica. Dentre os aspectos relevantes buscará refletir sobre a presença do educador na realidade e, dentro desta, o lugar do conhecimento como produto cultural.

No ***segundo capítulo*** *"*A escola e o conhecimento" será encontrada uma breve articulação entre o epistemológico e o cotidiano dos espaços educativos.

O ***terceiro capítulo*** "Multidimensão do educador" discutirá o trabalho do educador, bem como, propostas de (re) construção da práxis educativa.

O ***quarto capítulo*** "A educação para a participação" é o momento no qual direcionamos os esforços para retomarmos o tema deste estudo, de forma a (re)lembrar o sentido social, político e econômico daquilo que nós, educadores e educadoras, através da prática da participação possa gestar nossa práxis. Intenta-se compreender que o agir humano seja um agir

[18] GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho*: ensinar-e-aprender com sentido, São Paulo: Cortez, 2002, p. 43. Disponível em meio eletrônico conforme referência no final do trabalho.

consciente, uma participação afetiva e instrumental para empenhar-se em elevar a vida com todos os seus gostos e desgostos.

Aqui o conceito de pesquisa é apresentado visando o princípio educativo e científico, como já nos referimos anteriormente. Entendendo este pressuposto como um, dentre inúmeras, possibilidades de proporcionar, aos educadores e aos educandos, um processo de construção de conhecimento por meio da vivência.

É possível dizer também que as idéias apresentadas em torno do conceito de pesquisa, se darão em esfera formativa tanto do educador como do educando não evidenciando a qualidade, ou forma de ser, ou da atuação do pesquisador, mas ressaltando a necessidade de desmistificar a pesquisa para não classificá-la em processos apenas de “operalização” e distante de uma prática educativa. Tentar garantir a proximidade do cotidiano, especialmente, do educador e do educando como possibilidade de descoberta e (re) significação de seus papéis como pessoas capazes de construir história própria.

Na parte intitulada por “**Ilustração**”, momento que irá anteceder as considerações finais desta pesquisa será relatado uma vivência cujas *memórias provisórias* tentam descrever como a curiosidade, as indagações, assim como as dúvidas, podem ser fundamentais para o exercício da práxis. Essa mesma vivência inspirou para a realização deste trabalho. As experiências vividas e narradas nesta parte do trabalho, não foram apresentadas de forma sistemática, pois foram, conforme mencionamos anteriormente, nas palavras de Danilo Di Manno de Almeida, contempladas nos moldes de “trabalho humano extra-acadêmico”, o que não consegui sistematizar academicamente e o que tenho dúvidas, quanto a real possibilidade. O sentido da vida e a esperança gerada pelo vivido é o que tentaremos relatar.

Breves considerações

A aprendizagem adquirida no processo desta pesquisa reforça a idéia de que, a educação para a participação, destaca-se importante tanto para o educador como para o educando no contexto em que vive e convive. Pois se o homem não puder participar efetivamente de seu meio, seja este nas condições que propõe este estudo, como educador ou educando, por mais significativa que se proponha uma educação no Brasil, não passará de novas conversas. E, pouco contribuirá para a qualidade de vida das pessoas, tempos e lugares. A atitude para a pesquisa encontra-se com os anseios, apontados anteriormente, devido traduzir-se em seu bojo, particularidades como: a curiosidade e a busca de ser mais. Atitudes estas inerentes aos seres humanos.

Sistematizar e socializar os sonhos torna-se indispensável para impulsionar o caminhar contínuo em busca de uma educação que poderá, quem sabe, um dia ser participativa.

1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Que pensar de uma educação que admite o escândalo de um povo marginalizado e imerso na passividade?

Paulo Freire

As concepções de educação que utilizaremos neste trabalho estarão apresentadas ampliadamente, de forma que não pretendem esgotar a temática.

1.1 Algumas definições clássicas sobre educação

Antes de tudo torna-se crucial compreender que educação pode referenciar diversas expressões para a ação educativa[19]: educação de trânsito, educação física, educação ambiental, rural, sexual, educação formal, não-formal, informal, de jovens e adultos, entre outras.

Educação, portanto, é um fenômeno. Sendo dessa forma, por natureza, bastante difícil denominá-la. Trataremos em especial da educação em 3 diferentes e complementares cenários: formal, não formal e informal, de forma que esta tríade aponte para uma educação que visa a participação. Os cenários apontados, anteriormente, serão comentados, detalhadamente, no item sobre *Educação formal, não formal e informal,* presente no *primeiro capítulo.*

Importante também é compreender que educação está misturada com a vida, e que, não seja o meio, mas o fim da educação: o saber, o fazer, o ser ou o conviver, pois, ninguém escapa da educação.

É relevante lembrarmos a etimologia latina da palavra educação: Educare e Educere. Ambas de origem latina, *Educare* pode ser: alimentar, cuidar ou criar. Este termo pode ser utilizado tanto para plantas, animais ou

[19]DURKHEIM, E. *Éducation et Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1985, p.51. Segundo o autor, ação educativa é uma certa maneira de refletir sobre as coisas da educação.

pessoas. E*ducere:* quer dizer: tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado.

Gaston Mialaret lança uma questão bastante relevante:

> [...] Alimentar e educar: não serão as duas tendências seculares e freqüentemente em conflito de uma educação ora preocupada antes de tudo em alimentar a criança de conhecimento, ora em educá-la para tirar dela todas as possibilidades? [20]

Libâneo ressalta o sentido de educar quando traz o pensamento de Planchard afirmando que educar é "conduzir de um estado para outro, é agir de maneira sistemática sobre o ser humano, tendo em vista prepará-lo para a vida num determinado meio".[21] E diz que essas idéias parecem estar presentes no linguajar cotidiano quando ouvimos expressões do tipo: "os pais é quem devem educar os seus filhos", "fulano não tem educação", "a escola educa para a vida".

Tem, neste contexto, um sentido para a educação: uma série de ações que visam à adaptação do comportamento dos indivíduos e grupos a determinadas exigências do contexto familiar, escolar, religioso, entre outros contextos sociais. As ações educadoras seriam, neste prisma, a transmissão de princípios, valores, costumes, idéias, normas sociais, regras de vida direcionadas às crianças, jovens e adultos, as quais precisam ser "adaptadas" e "ajustadas", diz Libâneo.

Neste entendimento, numa visão estrutural-funcionalista, há sem dúvida um posicionamento considerado conservador no qual a educação é vista como algo que se repete, se reproduz. Algo sempre idêntico e imutável. Predomina nesta idéia a condição de adaptação passiva a uma realidade estanque. Isto é, a educação seria sempre a mesma para uma sociedade que é sempre a mesma.

---

[20] Esses termos apresentados por Mialaret são também contemplados quando Libâneo aprofunda o conceito de educação partindo do sentido etimológico da palavra. Cf. LIBÂNEO, 2005, p. 72.

[21] Ibidem, p. 72. Para maior aprofundamento consultar a obra: *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra editora, 1975, de Émile Planchard.

Mas é necessário, olharmos a educação numa dimensão mais ampla, não ignorando o entendimento que ora apresentamos, mas também (re)vê-la como uma prática ligada à produção e reprodução da vida social, para que se dê continuidade, inclusive.

É interessante a opinião de Libâneo quando ele afirma que "A educação tem de fato uma função adaptadora", [...] "há vínculos reais entre o ser humano que se educa e o meio natural e social" [22], além de político e econômico.

O acontecer educativo corresponde à ação e ao resultado de um processo de formação dos sujeitos em sua trajetória de vida.

Diante desta afirmação podemos ainda questionar: pode a educação proporcionar mudanças? De quais mudanças estamos falando?

Numa tentativa de combater a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política concordamos com Paulo Freire que é necessário "o combate ao pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade". Assim tornando-se necessário analisar os limites e as possibilidades da educação, compreendendo que o educador possa se engajar social, política e culturalmente percebendo as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista.[23]

O ato pedagógico, porém, não se separa de é um ato político, mas tão pouco, devem ser confundidos. A educação, dessa forma, pode ser considerada como um "ato de conhecimento e de conscientização, *mas* que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão". [24]

Este cenário nos remete a fazer um breve passeio às teorias e concepções da educação para que se possa compreendê-la, não só como mero ajustamento a expectativas da sociedade, mas devido a educação nunca ser a mesma em todas as épocas e lugares, devido a seu caráter dialético e transformador e, conseqüentemente, por ser condicionada à necessidade do homem.

---

[22] Cf. LIBÂNEO, 2005, p. 73.
[23] Cf. FREIRE, 2005a.
[24] Cf. FREIRE, 2005a, pp.9-14.

Por isso, a seguir, apresentamos algumas concepções de educação e sua relação com o desenvolvimento humano.

De forma geral, é possível notar que todas as concepções de educação, apresentadas a seguir estreitam relações com o desenvolvimento humano. Entretanto essas mesmas definições se diferem em dois pontos cruciais:

a) A configuração da personalidade do ser humano e
b) A finalidade ou ideal da educação.

Sobre a personalidade do ser humano:

a) A relação entre educação e desenvolvimento humano liga-se especialmente pelas condições particulares e inatas dos seres humanos;
b) Esta relação se dá pela influencia dos ambientes que circundam os seres humanos ou ainda;
c) Esta relação dar-se-á pelas condições inatas apresentadas pelos seres humanos em comunhão recíproca com as influências ambientais que se vive.

***Sobre a finalidade ou ideal da educação**:*

a) A relação entre educação e desenvolvimento humano apresenta-se pela adaptação da educação à natureza biológica e psicológica do ser humano, pois as tendências de seu desenvolvimento já estão basicamente prontas deste o nascimento. A finalidade da educação seria trazer a tona o que já existe na natureza do indivíduo, diz Pestalozzi. Dizemos que esta é uma ***concepção inatista ou naturalista da educação.***

b) A relação entre educação e desenvolvimento humano liga-se diretamente às interações e experiências do ser humano e o meio de forma que esta interação provoque o desenvolvimento de suas funções cognitivas. A finalidade da educação seria não a preparação para a vida, mas a própria vida, diz Dewey. Dizemos que esta é uma ***concepção pragmática da educação,*** já que a finalidade da educação confunde-se com o processo de desenvolvimento.

c) A relação entre educação e desenvolvimento humano, também está ligada a um processo interior de cada ser humano, porém aperfeiçoado por verdades externas a ela que diz como deve ser. A finalidade da educação seria a de regenerar o homem corrompido, diz a pedagogia católica. Dizemos que esta é uma ***concepção espiritualista da educação***.

d) A relação entre educação e desenvolvimento humano está ligada a transmissão dos bens culturais. É uma atividade cultural que se transformam em força espiritual interna nos seres humanos. A finalidade da educação seria favorecer a apropriação de valores culturais aos seres humanos, pois assim poderiam criar mais cultura, diz Diltley. Dizemos que esta é uma ***concepção culturalista da educação***.

e) A relação entre educação e desenvolvimento humano liga-se as forças externas para descrever a conduta e as ações dos indivíduos. Segundo Durkheim é a sociedade que propicia valores, idéias, regras às quais o espírito do ser humano deve submeter-se. A finalidade da educação seria suscitar e desenvolver para os seres que não estão preparados para a vida, certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política que se destine. Esta seria uma ***concepção ambientalista da educação***.

f) Outra corrente ambientalista seria a de que o ser humano é moldável, e por isso suas características se desenvolvem mediante a ação do ambiente externo. A finalidade da educação seria a organização de situações estimuladoras pelas quais se controla o comportamento das pessoas sem considerar seu raciocínio, desejos e fantasias, seus sentimentos e as formas como são apropriados os conhecimentos. Esta seria uma ***concepção ambientalista comportamental da educação***.

g) A relação entre educação e desenvolvimento humano estaria ligada pela ação educativa externa e a atividade interna dos seres humanos. Piaget, Vygotsky e Wallon afirmam que os seres se desenvolvem tanto biológica como psiquicamente na interação com o ambiente, implicando a interação entre ambiente e meio. Mesmo havendo uma diferenciação quanto a ênfase que dão à iniciativa do ser humano diante do meio, há um núcleo comum. A finalidade da educação, nesta abordagem, seria a de apoiar-se na idéia de que os seres humanos constroem seus conhecimentos por meio da aprendizagem durante toda a vida e da interação com o meio, numa inter-relação constante ente fatores internos e externos, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente graças as pressões do meio. Esta seria uma ***concepção interacionista da educação.***

Além dessas, outras concepções podem ser encontradas na trajetória histórica da educação.

No percurso que apresentamos, anteriormente, foi possível observar que algumas concepções colocam o ideal educativo fora do indivíduo, outras identificam educação com o desenvolvimento individual. Uma se atêm mais à atividade e as necessidades internas do individuo outras atribuem ao ambiente externo a determinação do desenvolvimento. Algumas ainda buscam compreender o antagonismo entre o desenvolvimento (fator interno e espontâneo) e a adaptação (fator externo e imposto) como fazem as concepções interacionistas.

Seja qual for o direcionamento que se possa atribuir a uma definição clássica para a educação, as apresentadas, anteriormente, tentam convergir vida e ideal em torno de uma visão individualista e liberal de educação. Mas se observarmos por uma visão crítica a superação da antimonia entre vida e ideal, não pode se dar apenas no âmbito individualista, pois tanto a esfera individual quanto a esfera coletiva acham-se vinculadas a condições concretas de vida material e social, política e econômica dos sujeitos.

O processo educativo, por conseqüência é um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal de formação humana. Isso significa que a tarefa da reflexão pedagógica é de superar a antimonia entre fins individuais e fins sociais da educação. Essa concepção aponta para um posicionamento clássico de educação: a concepção histórico-social, desenvolvida dentro da tradição socialista-marxista. Tal compreensão não é nova enquanto formulação e acreditamos que hoje ninguém mais questiona o caráter da educação. É assim também que explicitam a natureza, os fins, as modalidades e métodos da educação.

Paulo Freire lembra que “o ato de amor e de coragem” são condições primordiais para o exercício da educação. Ao passo que quando Antonio Joaquim Severino diz que:

> [...] a educação se assume como um processo intrinsecamente social, de cunho antropológico, se realizando nas mesmas condições das atividades nas demais esferas da existência, marcada pelas mesmas características gerais das práticas desenvolvidas pela espécie, em sociedades históricas.[25]

O ato de amor e de coragem que Paulo Freire lembra está muito mais relacionado a um sentimento primário do homem, que aguça a humildade em busca de superação do egoísmo, das desigualdades e dos preconceitos. Na educação, portanto, o amor é “fundamental para que todos os homens e

[25] SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d´Água, 2007, p. 68.

mulheres, seres inacabados e em constante aperfeiçoamento, possam aprender".[26]

Daí o mote contemporâneo de que o homem é aquilo que ele mesmo se faz, seu ser é seu devir histórico, cuja consistência se dá pelo "conjunto de seu agir" ao longo do tempo e no espaço social. "A educação é mediada pela articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas".[27]

Essa contribuição de Severino nos faz refletir sobre um aspecto sublime e tênue da condição de intencionalidade. [28]

Hoje se ouve muito falar na urgente e necessária "mudança na e da educação". Mas o que se propõe como mudança, o que acreditamos ser necessário mudar?

Quase que imediatamente pensamos em medidas dirigidas a "qualidade" na educação estando diretamente ligada aos educadores como, por exemplo, a introdução de novas metodologias (qualitativas ou quantitativas), domínio do conteúdo, cursos de pós-graduação, busca de títulos superiores, como se fossem panacéias.

Pedro Demo diz que, essa idéia nos dirige a uma "tendência a superestimar esses recursos como processo de transformação social, sem noção da banalização a que se submetem tais termos".[29]

No entanto, essas medidas têm tido pouco resultado, podem ser inclusive frustrantes, pois são desprovidos de uma reflexão mais profunda e contextualizados, além de ter pouco a ver com a qualidade da educação.

Ao "querer" "mudar" uma situação educacional se faz necessário compreender que estamos propondo "mudanças" inclusive a nós mesmos e paralelamente aos vários setores da sociedade.

Revermos em nossas várias "roupagens", nossa historicidade e desenvolvimento enquanto ser. Reconhecendo que nossa existência histórica se efetiva pelas práticas que se objetivam nas esferas do trabalho, da

[26] Cf. VASCONCELOS e BRITO. 2006, p. 43.
[27] Cf. SEVERINO, 2007, pp. 68-69.
[28] O termo intencionalidade será utilizado para representar o "querer", a "busca pela mudança".
[29] Cf. DEMO, 2006, p. 22.

sociabilidade, da cultura e da religiosidade inerente a cada ser. E para isso é necessário “querer”, ter a intenção de.

John Dewey, diz que quando se tem interesse, faz-se esforço para conseguir o objeto interessado, já que estes “são sinais e sintomas da capacidade em crescimento”. Interesses são atividades latentes dentro de cada indivíduo, buscando atingir um determinado fim.[30]

No entanto, se procurarmos a motivação dos participantes de uma atividade comunitária qualquer, notaremos neles uma satisfação pessoal e íntima que com freqüência vai muito além dos resultados úteis de sua participação. “A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo”. Afirma Bordenave [31]. Dessa forma, ter intenção de, pode estar atrelado à busca de um objetivo.

Ainda sobre a educação, Dewey a define como um:

> [...] processo de reconstrução, de reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. [32]

Diz, ainda, que “educação é crescimento”.

Acreditando, neste momento, que tenhamos que refletir sobre o conceito de educação proposto por Dewey, torna-se necessário, portanto, “debulharmos” esse pensamento tão relevante e inquietador.

Como mencionamos, anteriormente, a educação para Dewey[33] também é experiência e crescimento. Experiência é definida por ser o “agir de um corpo sobre outro e receber dele uma reação”. Este não é somente um corpo humano, mas de qualquer tipo. Portanto, experiência é um constante ir e vir dos corpos, uns com os outros, numa inter-relação que se estabelece invariavelmente. Outro elemento fundamental na pedagogia Deweyana, é a sua

---

[30] DEWEY, J. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1976.
[31] Cf. BORDENAVE, 1983, p. 16.
[32] DEWEY, J. *Democracia e Educação*. São Paulo Companhia Editorial Nacional, 1959, p. 8
[33] DEWEY, J. em *Democracia e educação, 1959,* p. 9 e em *Experiência e educação,* 1979, p. 50

concepção de educação como crescimento. Dewey, diz que: “crescimento em educação só é possível se houver imaturidade” Imaturidade significa para ele abertura para a possibilidade, e não simples carência. Imaturidade aqui tem a ver com capacidade e potencialidade.

Acrescentando, ele diz que: “a imaturidade supõe a dependência e a plasticidade”. Por dependência, Dewey entende que é a “capacidade social de um indivíduo, sob o ponto de vista social. A dependência denota, portanto, potencialidade ela subentende a interdependência”. [34]

A plasticidade, por sua vez, deve ser entendida como a capacidade de aprender com a experiência, ou seja, de absorver dos fatos, aquilo que é aproveitável, de estar aberto a novas possibilidades. Para essa capacidade ser despertada é necessário iniciar uma mudança. O sujeito precisa se desconstruir, entrar em conflito, estabelecer o que Kurt Lewin chama de *tensão criativa* [35].

Em suma, educação, não pode ser vista como uma parte isolada e conceituada simplesmente. Educação somente pode ser definida quando for possível compreender como pensa, como sente, como deseja, como fala e faz os atores envolvidos e presentes nela e para ela, constituindo-a. Porque humana e imaterial.

Na ordem prática, o que buscamos refletir é sobre como fazer para que os sujeitos envolvidos perceberem o que é da ordem do desejo e o que é da ordem da realidade, no cenário educacional. Porque não basta dizer que é preciso fazer diferente, pois para *fazer diferente* é preciso *pensar diferente*. E pensamos diferente, na medida em que, no contato com outros percebemos que nossas visões, conceitos e opiniões não são as verdadeiras, mas nossas apenas.

Como nos lembra Paulo Freire no pensamento de que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo”, podemos compreender um pouco do que são, ou podem ser as relações humanas.

---

[34] Cf. DEWEY, 1959, p. 44.

[35] Conceito proposto por Kurt Lewin (1890–1947) como sendo a tensão que surge quando as condições não ajudam a alcançar o seu objetivo, forçando a pessoa a ser mais criativa.

Acreditamos que quando falamos de encontros humanos, também falamos que por meio destas relações deixamos um pouco de nós e ganhamos um pouco dos outros. E é nesta troca que agregamos ou desprezamos valores que julgamos ser essencial a nossa vida.

Nesse movimento gerado pelos encontros e relações é que nos fazemos ou tornamos seres mais *evoluídos* e *progredimos* como seres humanos. Essa seria para nós a definição do que é educação.

Etimologicamente, o termo evolução significa desenvolvimento, volver para fora o que já está contido em algo. Na literatura podemos encontrar o termo *evolução* sob dois pontos de vista: biológico e metafísico. Do ponto de vista biológico, a evolução é a transformação das espécies vivas umas nas outras, hipótese básica das ciências biológicas dos últimos tempos. Do ponto de vista metafísico, é o progresso de indivíduos e civilizações. Hipótese, inclusive, de muitas filosofias e doutrinas religiosas.

Em suma, importante dizer, que não difere apontar para um único significado os conceitos de educação. Mas arriscar dizer que, a educação pode estar presente no movimento gerado pelos encontros e pelas relações, entre e dos próprios seres humanos. Movimento que nos faz evoluir como homens e mulheres na mesma proporção que nos desenvolvemos. [36]

Em contrapartida, os desencontros destas relações humanas também produzem experiências, progressos e regressos de nós mesmos e com os outros.

Faz-se necessário (re)ver-se como seres humanos, sujeitos de transformação, numa proposta um tanto complexa. Não esperando que as mudanças venham ao encontro de nós, mas sendo os atores dessa mudança ou “oportunizando-se”, se assim desejamos. E isso só é possível através da participação afetiva e instrumental, que veremos mais a diante.

---

[36] Por desenvolvimento humano compartilhamos da idéia que deu origem ao Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), idealizado pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq (1934-1998) e que também conceitua o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Parte-se do pressuposto de que para aferir o avanço de uma população é insuficiente falar apenas na dimensão econômica. Importante e necessário levar em consideração ao desenvolvimento humano as dimensões sociais, culturais, religiosas e políticas.

Assim, torna-se complexo esse pensamento porque é incessante a peregrinação que fazemos à procura de respostas cada vez mais adequadas para a grande questão que continuará em aberto: o que é sermos humanos. Imediatamente porque somos tantos e todos em nossa essência.

Paulo Freire, diz que existir humanamente é “pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, e exige deles novo pronunciar.” [37]

1.2 A educação formal, não-formal e informal

Caberia aqui destacarmos a necessária distinção entre educação como atividade intencional e atividade não-intencional, o que também poderíamos chamar de modalidade formal e não-formal de educação.

Sendo o termo *formal* o elemento distintivo das duas, anteriormente citadas vejamos o que ele significa:

Formal refere-se a tudo o que implica uma forma, ou seja, algo inteligível, estruturado, o modo com algo se configura.

Educação formal seria, pois, aquela estruturada, planejada intencionalmente. Nesse sentido a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (escolas não-convencionais). Entende-se assim que onde haja ensino (escola ou não) há educação formal.

Nesse caso, são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do escolar propriamente dito.

A educação não-formal por sua vez, é aquela atividade com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização,

[37] FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Tal é o caso dos movimentos sociais organizados, atividade de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer como o cinema, as praças, os museus, áreas de recreação, etc.

Na escola, as realizações de feiras, visitas, entre outras, são práticas não-formais que provêem conhecimentos complementares a educação formal. Este é um exemplo de que a escola mostra um intercâmbio entre educação formal e informal.

Uma associação de bairro pode promover o encontro de mães para um curso sobre a importância do aleitamento materno onde terão objetivos explícitos, conteúdos, métodos de ensino, procedimentos didáticos que são características da educação formal.

Segundo Libâneo "ver a educação como prática social dissolvida nos movimentos sociais é uma sociologização da educação que empobrece a pedagogia" [38].

Para Nassif, a educação informal, "é o processo contínuo de aquisições de conhecimentos e competências que não se localizam em nenhum quadro institucional", acrescentando ainda seu caráter não-intencional. [39]

Entendemos, todavia que o termo "informal" é mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta do "clima" em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal.

Tais fatores ou elementos informais da vida social afetam e influenciam as relações das pessoas de modo necessário e inevitável, porém não atuam **deliberadamente,** metodicamente, pois não há objetivos preestabelecidos conscientemente. Daí seu caráter não-intencional. Essas relações educativas são contraídas independentemente da consciência da finalidade que se pretendem.

---

[38] Cf. LIBÂNEO, 2005, p. 90.

[39] NASSIF, R. *Teoría de la educación:* problemática pedagógica contemporânea. Madrid, Editorial Cincel, 1980.

Poderíamos argumentar, sob outro olhar, dizendo-se que essas circunstâncias que configuram a globalidade da vida social podem ser modificadas, transformadas, tendo em vista uma nova sociedade; assim passaria de uma sociedade educadora para outra educadora. Todavia, cumpre constatar que tais transformações requerem uma ação educadora intencionada. Os processos educativos informais só se movem a partir de ações organizadas, conscientes, intencionais, ou seja, quando se pode prefigurar, antecipar resultados que se quer obter.

A ênfase que muitos educadores têm dado a essa modalidade de educação tem contribuído especialmente para a compreensão da dualidade docente-discente. Com efeito, a educação informal perpassa a educação formal e a não-formal.

O contexto da vida social, política, econômica e cultural, os espaços de convivência social, na família, nas escolas, nas fábricas, na rua e na variedade de organizações e instituições sociais, formam um ambiente que produz efeitos educativos, embora não se constituam mediante atos conscientemente intencionalizados, nem sejam dirigidas por sujeitos determináveis.

Refletem-se, por exemplo, em conhecimento, experiências, modos de pensar, na determinação de oportunidade de trabalho ou nas conformações a modelos de normalidade social, regras de convivência, princípios norteadores de conduta; na adoção de idéias políticas, tudo repercutindo no desenvolvimento da personalidade. Os estudos sobre e educação e prática social, educação e trabalho, currículo e sociedade, educação e reprodução social, currículo explícito, currículo oculto, são mostras do impacto dos elementos informais da educação nos processos educativos individuais.

Quando falamos em formação, e aí a importância de se conhecer o objeto de estudo da pedagogia, falamos em construção do homem, desenvolvimento da consciência crítica, desenvolvimento de qualidades intelectuais. Referimos assim, aos intencionados objetivos explícitos, certo grau de direção e estruturação, o que não ocorre em contextos não-intencionais.

Exatamente por causa da importância dos processos educativos informais é que se postula a necessidade da educação intencional. Ou seja, a

tomada de consciência dos influxos sobre os educandos do contexto global da vida social requer da prática educativa uma intencionalidade, isto é, processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdos e meios dirigidos a esses objetivos, para, dessa forma, ser possível uma educação mais igualitária e não individualizada, ou seja, para todos e não apenas para alguns.

É nessa perspectiva que, mais a diante, falaremos da ***pesquisa como uma metodologia*** [40] de apropriação de conhecimento e principalmente da importância da participação afetiva, mas necessariamente instrumental.

Cumpre-nos destacar a importância no âmbito da educação escolar, da necessidade de investigação dos efeitos dos elementos informais da educação nos processos cognitivos e, ou psicológicos. Principalmente como tais elementos impregnam a própria natureza dos conteúdos e métodos de ensino.

Nessa direção, pode ser possível, encaminhar, efetivamente, uma formação científica em função da consciência crítica, para além da conformação dos sujeitos ao que lhe impõe o meio social. É nisso que se empenha uma pedagogia crítico-social.

Sobre o objeto de estudo da pedagogia, *a educação,* pudemos discorrer brevemente. No entanto, sobre a pedagogia acreditamos ser necessário lançar novos olhares a fim de compreendermos a que se refere esta ciência.

1.3 O que vem a ser pedagogia?

Pedagogia, para Libâneo seria “a teoria e a prática da educação”. Para ele, a pedagogia “é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”.[41] Sobre o pedagógico, Libâneo diz ser “a finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos

[40] Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (método), os instrumento de operacionalização do conhecimento (técnicas) e a criatividade do pesquisador que nesta ocasião referimo-nos ao educador.

[41] Cf. LIBÂNEO, 2005, p. 26. Nesta obra, Libâneo apresenta outras idéias como as de: Suchodolski, Kowarzik e Houssaye em torno das definições para a pedagogia, p. 30.

quais se estabelecem formas organizadoras e metodológicas da ação educativa".

De acordo com Suchodolski: "a pedagogia é uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa". Para Kowarzik a pedagogia seria a ciência da e para a educação, teoria e prática da educação.

Na visão de Houssaye, a pedagogia "busca unir teoria e prática a partir de sua própria ação". "É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que a pedagogia tem sua origem, se cria, se inventa e se renova".

Todavia, a tradição pedagógica insiste, ainda hoje, em limitar o pedagógico à sala de aula; à relação educador – educando; ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria esta uma forma de cercear, de limitar a ação pedagógica? [42] Moacir Gadotti diz que: "Abrir os muros da escola para que a ação pedagógica possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida, parece ser ação classificada de "não pedagógica pela pedagogia tradicional." [43]

Maria Amélia Santoro Franco, diz que dominar as situações educativas, como dita as ações pedagógicas não significa que o educador deva ser, apenas, treinado em habilidades e competências, como poderia pressupor a pedagogia científica clássica. Dominar suas exigências não significa submeter-se às exigências das circunstâncias, mas estar preparado para percebê-las e agir a partir delas. Dominar as situações educativas significa que o educador precisa estar criticamente avaliando e transformando os movimentos dialéticos da práxis.[44]

Neste entendimento, o fenômeno educativo representa-se como expressão de interesses sociais em conflito com a sociedade. Seria, a nosso ver por essa causa, que a pedagogia expressaria finalidades sociopolíticas, ou melhor, uma direção explícita da ação educativa.

---

[42] As *Ações Pedagógicas* explicadas por Schmied-Kowarzik (1983) são as ações primeiras que capacitam todo educador para reconhecer e dominar educacionalmente as situações educativas e suas exigências.
[43] Cf. FREIRE, 2005a, p. 11-12.
[44] FRANCO, M.A.S. A *práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente*. Para aprofundamento consultar bibliografia disponível em meio eletrônico conforme referência no final do trabalho.

1.4 Educação como objeto de estudo da pedagogia

> [...] *como procurarás por algo que nem ao menos sabes o que é? Como determinarás que algo que não conheces é o objeto de tua busca? Colocando de outra forma, mesmo que esbarres nisso, como saberás que o que encontraste é aquilo que não conhecias.*
>
> Platão

Como vimos, anteriormente, alguns conceitos tiveram que ser apontados para que pudéssemos adentrar na discussão das concepções sobre educação. Algumas críticas poderiam ser feitas, ainda, em torno do conceito de educação, e acreditamos que se faça necessário para, assim, compreendermos a pedagogia como campo do conhecimento que tem a educação como objeto de estudo.

As críticas em torno da educação que iremos abordar serão discorridas sobre dois aspectos: a) a crítica política e pedagógica do conceito de educação e b) o ponto de vista crítico-social sobre a educação.

Citamos, anteriormente, que a concepção histórico-social, ao conceber a educação como produto do desenvolvimento social e, determinada pela forma de relações sociais de uma dada sociedade, põe-se como crítica radical a educação individualista.

O vínculo da prática educativa com a prática social global faz vir à tona o fato de ela subordinar-se a interesses engendrados na dinâmica de relações entre grupos e classes sociais.

Nessas condições, a educação tende não só a ser representativa dos interesses dominantes consolidados pelas ações do Estado, como também a ser transmissora da ideologia que responde a esses interesses. Igualmente acontece com a prática da participação.

Bordenave, a respeito da participação diz que:

> [...] estão a favor dela tanto os setores progressistas que desejam uma democracia mais autêntica, como os setores tradicionalmente não muito favoráveis aos avanços das forças populares. A razão evidentemente, é que a participação oferece vantagens para ambos. Ela pode se implantar tanto com objetivos de liberação e igualdade como para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns[45].

Dessa forma, a educação para além de sua configuração como processo de desenvolvimento individual ou de mera relação interpessoal, insere-se no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade.

Se atentarmos para o fato de que, na sociedade presente, as relações sociais são marcadas por antagonismos entre os interesses de classe sociais e grupos sociais, que se manifestam em relações de poder, não será difícil perceber que as funções da educação somente podem ser explicadas partindo da análise objetiva das relações sociais vigentes, das formas econômicas, dos interesses sociais em jogo. Com base nesse entendimento, a prática educativa será sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade.

Paulo Freire nos diz que a prática educativa "envolve a capacidade do educador de somar conhecimento, afetividade, criatividade, respeito, ação e, em conjunto com seu educando, concorrer para a transformação do mundo" [46] e que:

> [...] tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar.[47]

---

[45] Cf. BORDENAVE, 1983, p. 12
[46] FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006, p. 157.
[47] Cf. FREIRE, 2000, pp. 36-37

Mas quem exerce a prática educativa? Qual é o sujeito humano histórico que se faz presente nesta prática? Em que organização social este sujeito está inserido?Como compreender a relação sobre a educação, prática educativa e a profissionalização do educador nas várias formas sociais, políticas e econômicas da sociedade?

Se a partir, de questões como estas virmos cada forma de organização social como resultado das relações humanas, portanto passível de ser modificada, também a educação pode ser vista um acontecimento sempre em transformação. Melhor dizendo, os objetivos e conteúdos da educação não são sempre idênticos e imutáveis. Eles variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção e das lutas sociais.

Essa dependência da educação em relação às formas sociais, econômicas, políticas de uma sociedade levam a colocar em questão uma prática educativa meramente adaptadora ao modelo de sociedade vigente e cuja ação, se restringe aos marcos estreito da família, da escola e da igreja.

De acordo com Libâneo,

> [...] há processos educativos mais amplos que se sobrepõem às instituições, aos indivíduos e aos grupos que, tal como outras instâncias da vida social, política, cultural, encontram-se vinculados ao modo de produção da vida material. [48]

Marx e Engels dizem a esse respeito, que:

> [...] as idéias da classe dominantes são, em cada época, as idéias dominantes; isso é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material, dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetida, ao mesmo temo e em geral, as idéias daqueles aos quais falam os meios de produção espiritual. [49]

[48] Cf. LIBÂNEO, 2005, p. 80.
[49] Ibidem, id.

Entender, pois, a educação como mero ajustamento às expectativas e exigências da sociedade existente, significa desconhecer a constituição histórico-social do conceito de educação. A educação nunca pode ser a mesma em todas as épocas e lugares devido a seu caráter socialmente determinado.

As normas sociais, os valores, os modelos de vida, de trabalho e de relações entre as pessoas, correspondem a modelos socialmente dominantes encarnados pelas classes que detêm o poder econômico e político.

Charlot diz que “a política constitui certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa determinada sociedade”.

Podemos dizer, seguramente, que os modelos de educação dos quais nos referimos manifestam-se no âmbito das instituições sociais, políticas, econômicas, culturais e que são geridas pelo Estado quanto estrutura política. Essas estruturas embasam-se de instâncias ideológicas, ou seja, de produção, reprodução, e difusão de princípios e valores que asseguram as interesses do sistema político e a estabilidade social.

Antonio Joaquim Severino, alerta para a compreensão de que é:

> [...] no nível das relações entre classes dominantes e grupos sociais (antagônicos) que é elaborada a ideologia. Atendo-nos tão somente à educação, o Estado a implementa mediante sua política educacional. É no âmbito dessa política educacional feita de idéias, planos legislação, medidas administrativas e processos efetivos de ação prática que ganha forma a ideologia do Estado. [50]

Já com relação ao ponto de vista crítico-social sobre a educação, concordamos com Libâneo quando diz que é possível em *sentido amplo*, a educação compreender o conjunto dos processos formativos que ocorrem no meio social, sejam eles intencionais ou não intencionais, sistematizados ou não, institucionalizados ou não. Integra, assim, o conjunto dos processos sociais, pelo que se constitui como uma das influências do meio social que compõe o processo de socialização. Em *sentido estrito* a educação diz respeito a formas intencionais (educação formal) de promoção do

[50] SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986, p. 50.

desenvolvimento individual e de inserção social dos indivíduos, envolvendo especialmente educação escolar e extra-escolar. [51]

Acrescenta o autor que:

> A prática educativa intencional compreende, assim, todo fato, influência, ação, processo que intervém na configuração da existência humana, individual ou grupal, em suas ***relações mútuas***, num determinado contexto histórico-social. [52]

Quando Libâneo fala em configuração da existência humana, podemos compreender que a educação visa esta configuração e logo o desenvolvimento e à formação dos indivíduos em suas relações mútuas, por meio de um conjunto de conhecimentos e habilidades que os orienta na sua atividade prática nas várias instâncias da vida social.

Para o autor, as relações mútuas são "[...] processos educativos que ocorrem em meio a relações sociais reais". O que é a mesma coisa de dizer que "os objetivos e conteúdos da educação são permeados pelas relações de poder existentes numa determinada sociedade", completa o autor.

Sendo assim, podemos entender a educação por ser uma atividade intencionalmente impulsionada, conforme fins que se estabelecem dentro do quadro de interesses e práticas das classes sociais.

Em síntese, uma definição acadêmica sobre educação seria refletir-la, enquanto atividade intencionalizada, ou seja, formal. É uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente potencializar, essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num sistema de relações sociais.[53] O modo de se apropriar dessa educação se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades, técnicas, em ambientes organizados para este fim.

---

[51] Cf. LIBÂNEO, 2005.
[52] Ibidem, id, p. 72. <grifos nossos>.
[53] Cf. LIBÂNEO, 2005, p.72.

2. A ESCOLA E O CONHECIMENTO

> A liberdade do homem e da contingência da história excluem definitivamente a idéia de que um fim, mesmo longínquo, das ciências da cultura possa ser a construção de um sistema fechado de conceitos no qual a realidade é cercada numa ordem definitiva, e a partir da qual ela possa, doravante, ser reduzida. O curso de acontecimento imprevisível que vai à procura da eternidade transforma-se infinitamente. Os problemas da cultura que comovem os homens são postos sempre de novo e sob outros aspectos e, assim, permanece variável o campo daquilo que, na corrente infinita do individual, recebe sentido e significação para nós, tornando-se um indivíduo histórico, como também são variáveis as relações de pensamento sob as quais o objeto de ciência é considerado. Assim, os princípios da ciência da cultura permanecem mutáveis num futuro sem limites. [54]

Muito se poderia trazer, nesta temática, sobre a escola como instituição de ensino, e, portanto, de espaço para aprender. Conseqüentemente o conhecimento seria o assunto seguinte a ser comentado. Mas pretendemos tratar deste assunto, brevemente. As razões que nos levam a abordá-lo *brevemente* dizem respeito à finitude que a instituição escola, carrega consigo mesma, não representando a nosso ver a instituição que inicia ou finda a aquisição do conhecimento.

Pode ser, inclusive, que a escola tenha sido consagrada por várias teorias e, em diversos momentos de nossa história brasileira, como a instituição legítima para a transmissão de conhecimento. Mas o que queremos trazer, neste momento, é que a escola não é e nem pode em si, ser representante dos conhecimentos e saberes do povo.

Entendemos que em espaços educacionais outros que podem ser institucionalizados ou não, também podem ser considerados espaços educativos e, fundamentalmente, de construção de conhecimento. Portanto torna-se necessário o esclarecimento de qual tipo de escola estamos falando e de qual conhecimento estamos nos referindo?

---

[54] Cf. BRANDÂO, 2003, p. 67.

Estamos falando de uma possibilidade de escola como espaço educativo. E que tenha como premissa o conhecimento que não apenas o científico, ou que represente alguma idéia de "verdade". Mas que venha de encontro "com as construções através das relações do homem com a sua realidade de maneira crítica".[55] Construções e relações estas que iluminariam a idéia de educação que ora nos propomos discutir nos espaços educativos a partir da reflexão e da busca do próprio homem.

A escola como um espaço educativo carrega a possibilidade de um *espaço outro* de convivência; que seja cuidadosa também; que trabalha criticamente; que possa reconhecer-se "leve" e "alegre"; e que sabe que só poderá ser assim, se os educadores, assim como, os educandos também forem reconhecidos.

Mas ao longo da história geral e do Brasil, a escola não foi esta ilha de purezas.

Fazendo, brevemente, um passeio pela educação ateniense, podemos dirigir nosso olhar para condições outras em que se fizeram a escola e a educação grega, com sua **dupla postura**, e que até hoje o nosso modelo de educação brasileira carrega.

Atenas foi a "escola de toda a Grécia". Escola não necessariamente aquela que imaginamos com muros, tijolos e afins. É que a própria concepção ateniense de Estado fez surgir a figura do cidadão da polis, que ao lado dos cuidados com a educação física, destacava-se a formação intelectual, para que melhor se pudesse participar dos destinos da cidade. A escola ateniense, mais futuramente, se desenvolveria para este fim.

O modelo de educação duplo, estruturado pelos gregos, elabora e põe em prática um sistema de divisão entre a **tecne e a teoria.**

Tecne é o saber que se ensina para que se faça algo. Esse saber era valorizado na medida em que devido suas formas mais rústicas e menos enobrecidas, ficavam a cargo dos trabalhadores manuais ou escravos.

---

[55] Cf. VASCONCELOS e BRITO. *Conceitos de educação em Paulo Freire*, 2006, p.59.

A ***teoria*** eram saberes que se ensinavam para aqueles que pertenciam a uma classe de homens livres, e se possível, nobre. Eram as normas de vida que os gregos deram o nome de **teoria.**

Liberdade, diziam os gregos e romanos, não é precisar ocupar-se com as atividades de sobrevivência, mas dispor de ócio para cuidar da coisa pública.[56]

O processo educativo, **a arte da teoria** ficava direcionado às elites, enquanto a **arte de fazer** estava, diretamente, relacionado ao aprendizado do ofício.

Por alguns séculos, mesmo para a elite, ainda não existia a escola. Para os gregos, o que chamavam de educação estava diretamente ligado ao conceito de Paidéia (formação harmônica do homem para a vida da polis).

Antonio Carlos Brandão afirma que "[...] a vida e o trabalho colocam de um lado os homens livres e de outro, escravos ou outros tipos de trabalhadores manuais expulsos do direito do saber que existia na Paidéia". [57]

Com o passar dos séculos surgem os rumores de democratização da cultura (saber), surgindo, portanto, os primeiros modelos de escola por volta do ano 600 a.C.

Escola, em latim *Schola*, remete seu significado para a ocupação literária, lição, curso, lugar onde se ensina, sistema de doutrina. Mas escola, em grego *skholé,* significa descanso, ócio dedicado ao estudo, à meditação e contemplação do saber (episteme). Esta designação grega de escola representa bem os ideais da época, pois os gregos diziam que era preciso dispor de ócio para cuidar da coisa pública. Logo, podemos deduzir que a falar ou participar da "coisa pública" era possível a alguns. Mas com este tipo de escola, que por sua vez não era dedicada a leitura e a escrita, mas as atividades físicas e a música, surgem, também outros "tipos" de escolas: as escolas de bairro, as "lojas de ensinar", abertas entre as outras no mercado.

---

[56] CHAUI, M. *Convite a filosofia*, São Paulo: Ática 2000. Sobre esta frase a autora faz uma comparação com o pensamento de Aristóteles. Aristóteles valorizava muito mais a práxis (ação livre do agente moral e do sujeito político) do que a poiesis (ação fabricadora, o trabalho e as técnicas), p. 418.
[57] BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 39.

As “escolas de bairro” ou “lojas de ensinar” reduziam-se apenas aos ensinamentos das primeiras letras e contas. O ensino elementar de leitura e escrita, durante muito tempo, mereceram menor atenção e cuidado do que as práticas esportivas ou musicais.

Mas, o menino escravo, que aprende com o trabalho a que o obrigam, não chega sequer a esta escola. O menino livre e plebeu em geral pára nela. O menino livre nobre passa por ela depressa em direção aos lugares e aos graus onde a educação grega forma de fato o seu modelo de “adulto educado”, afirma Brandão. [58]

A educação física, na educação ateniense, não vinha apenas para o fortalecimento do corpo, mas acompanhado a esta a orientação moral e estética. Já a educação musical era extremamente valorizada. A dança: expressão corporal abrangente incluía o exercício físico e a música.[59]

O ensino da leitura e da escrita, tidos como menos importante, também diminuía o professor deste ofício.

O mestre de letras, diz Aranha, “era geralmente uma pessoa humilde, mal paga e não tinha o prestígio do *pedótriba* (instrutor físico)” ou do *citarista* (professor de cítara). [60]

O ensino elementar completava-se por volta dos 13 anos. Hoje seria o nosso ensino fundamental de séries iniciais.

---

[58] Ibidem, p. 40.

[59] ARANHA, M. L. de A. *História da educação e da pedagogia*: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006, p. 65.

[60] **1**.Sobre a educação ateniense, à medida que aumentou a exigência de melhor formação intelectual, delinearam-se três níveis de educação: elementar, secundário e superior. **2**. Sobre os mestres, neste período, na escola de bairros, também chamados de Gramático (*grammata*, literalmente “letra”), ou de didáscalo (*didasko* “eu ensino”), reunia, em qualquer canto – sala, tenda, esquina ou praça pública – um grupo de alunos, para lhes ensinar leitura e escrita. **3**. Os métodos usados dificultavam a aprendizagem, em que se acentuava o recurso de silabação. A autora ainda diz que geralmente as crianças aprendiam de cor os poemas de Homero e de Hesíodo, as fábulas de Esopo e de outros autores. Escreviam em tabuinhas enceradas, e os cálculos eram feios com o auxílio dos dedos e do ábaco: instrumento de contar constituído de pequenas bolas. **4**. Já nas atividades de Educação Física, os instrutores físicos incentivavam os jogos que constituíam em 5 modalidades: a) corrida; b) salto; v) lançamento de disco; d) dardo; e luta. Na educação musical, a música (arte das musas) abrangia a educação artística em geral. Qualquer jovem “bem educado” aprendia a tocar lira ou outros instrumentos como a cítara e a flauta com o citarista (Professor de cítara). O canto, sobretudo o coral, e a declamação de poesias geralmente eram acompanhados por instrumento musical. A dança expressão corporal abrangente, incluía o exercício físico e a música. Cf. CHAUÍ, 2000.

A educação se iniciava aos 7 anos. Mas isso também não era para todos. Apenas os meninos poderiam desligar-se da autoridade da mãe para freqüentar a *palestra:* (“lugar onde se luta”; palaio, “eu luto”).

Tinha esse nome devido ao não privilegio da leitura e a escrita. O menino iniciava a alfabetização (leitura e escrita), porém, com maior dedicação à educação física e musical, para que melhor pudessem participar dos destinos da cidade, como vimos anteriormente. As meninas permaneciam no *gineceu* (local da casa onde as mulheres se dedicavam aos afazeres domésticos). Quando completados os 13 anos as crianças, lembrando que apenas os meninos iam à busca de um ofício, se pobre, ou prosseguiriam os estudos, se ricos ou nobres, sendo assim enviadas ao ginásio. Dos 16 aos 18 anos a educação assumia uma dimensão mais cívica, de preparação militar. Esse tipo de educação era conhecida como *efebia* (jovem).

Apenas com os sofistas teve início uma espécie de educação superior, dedicando-se a profissionalização dos mestres e a didática, cuidando inclusive da ampliação das disciplinas de estudo.

Como vimos a educação, por meio das escolas, atendiam apenas os filhos da elite. Não havia, portanto, atenção para o ensino profissional, já que os ofícios se aprendiam no próprio mundo do trabalho. Com exceção à medicina e a arquitetura – consideradas artes nobres.

Não houve oportunidade de dizer, no momento oportuno deste texto, que o nome dado aos (escravos) que levavam as crianças (livre e nobres) à *palestra* era **pedagogo.** A palavra pedagogo significa, literalmente, “aquele que conduz a criança”: pais, *paidós,* “criança”; *agogôs*, “que conduz”.

Assim, surge um modelo de sociedade que acredita numa sociedade com estruturas de oposição entre livres e escravos, nobres e plebeus, meninos nobres da elite guerreira e, mais tarde da elite togada (que determina as regras relacionadas às leis judiciais). Essa era a finalidade da educação grega.

A esse respeito Carlos Rodrigues Brandão reflete sobre a educação numa sociedade e classes e diz que:

> [...] um tipo de educação que pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos, para torná-los sujeitos livres que por igual repartem uma vida comunitária; um outro tipo de educação pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensarem dentro das mesmas idéias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros como escravos. [61]

A educação que, atualmente, apresenta-se entre nós brasileiros, não se difere tanto assim da educação ateniense. Ela surge mediante a complexidade que a evolução da nossa sociedade traz consigo.

Libâneo faz uma análise da educação básica brasileira e que nos dá pistas de como poderíamos, a partir dessa análise, desenhar a escola brasileira que ora se apresenta.

Escreve Libâneo, sobre quatro objetivos de uma educação básica:

> 1. **Preparação para o mundo do trabalho**. A escola precisa atender às demandas econômicas e de emprego [...]; 2. **Formação para a cidadania crítica**, isto é, um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la[...]; 3. **Preparação para a participação social** [...], desenvolvimento de competências sociais, como relações grupais e intergrupais, processos demográficos e eficazes de tomada de decisões, capacidades sócio-comunicativas, de iniciativa, liderança, solução de problemas etc; 4. **Formação Ética.** Trata-se de formar valores e atitudes ante o mundo da política e da economia, do consumismo, do sexo, da droga, da predação ambiental, da violência no capitalismo contemporâneo. [62]

Considerando as idéias de Libâneo, no que diz respeito aos objetivos da educação pública, podemos imaginar a *escola* ser uma agencia socializadora que tem como princípios:

---

[61] Cf. BRANDÃO, 1993, p. 34.
[62] Cf. LIBÂNEO, 2005, pp. 199-201.

a) O Compromisso profissional com a sociedade;

b) O Compromisso com a mudança social;

c) O Compromisso com o trabalhador social no processo de mudança e

d) O Compromisso com a conscientização dos sujeitos em formação.

A escola seria, ou deveria ser, um agente transformador cuja função social caracteriza-se pelo compromisso de formar profissionais e cidadãos conscientes de seu papel na e para a sociedade e consigo mesmos. Sabemos que não é isso que a escola é, nem tem se tornado.

A escola não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram.

Se refinarmos nosso olhar para além dos "tijolos" da escola, encontraremos uma escola que é formada por profissionais e cidadãos. A própria gestão escolar, assim como, suas legislações específicas, são criadas por profissionais e cidadãos. Mas, se a escola: sua composição e essência se constituem por profissionais e cidadãos: porque, ainda assim, não podemos esperar que escola seja comunitária, cidadã? A estas questões, Paulo Freire diz que exatamente porque a escola também faz parte da sociedade, numa sociedade de classes, "ingênuo", seria não pensar que a escola é outra, que não uma escola classista. E na ordem classista, conhecimento, no único sentido aceitável, significa "conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la." [63]

Numa pesquisa realizada por João dos Reis Silva Junior e Celso João Ferretti, por mais de dez anos, cujo interesse estava em compreender a relação que o ensino médio articulava-se aos ramos: secundário e técnico-profissional na economia do país e seus "possíveis desdobramentos na educação", os autores se defrontam com a "necessidade da volta à escola como *lócus* privilegiado de investigação." [64]

---

[63] Cf. FREIRE, 2005a, p. 13.

[64] SILVA JUNIOR, J. dos R; FERRERI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura escolar*. São Paulo: Xamã, 2004.

Perguntamos: Porque a escola está no centro dos debates de pesquisa? O que trouxe a necessidade de redirecionar o vetor dessa pesquisa à escola?

Para os autores Silva Junior e Ferretti, idealizadores da pesquisa, “a instituição escolar é um produto típico da modernidade”; "[...] a instituição escolar tem sua origem na produção histórica do Estado moderno"; "[...]a esfera mais reiterada na sociedade de classes na modernidade é a educação escolar"; "[...]a instituição escolar emerge na História como necessidade da formação do ser social construtor do pacto social burguês"; “[...] o específico da escola deve ser buscado na sua origem histórica na modernidade." [65]

Demerval Saviani, sobre a pesquisa realizada pelos autores SILVA JUNIOR e FERRETTI, diz que “ainda que este recorte analítico justifique, de certo modo, o destaque conferido à forma particular assumida pela escola na vigência do modo de produção capitalista”, acredita ser desejável apresentar, quando ou em qual momento da história houve o surgimento da instituição escolar. [66]

Saviani a respeito do surgimento da escola afirma que:

> [...] a institucionalização da educação e, com ela, o surgimento da escola, se dá na transição do comunismo primitivo para o escravismo antigo, quando da ruptura do modo de produção comunal e o conseqüente surgimento da sociedade de classes. Ao longo de todo o período antigo e medieval, a escola permanecerá como forma restrita de educação somente ascendendo à condição de forma principal, dominante e generalizada de educação na época moderna. [67]

No entanto, existem literaturas que divergem desse enfoque afirmando a origem da escola com o surgimento da sociedade moderna capitalista. Um autor que defende esta linha é Guy Vincent, em seu artigo: "Sobre a história e a teoria da forma escolar". Outros teóricos também compartilham deste

---

[65] Ibidem, pp. 49- 98 e pp.108-110, respectivamente.

[66] Em resenha realizada por Saviani sobre a pesquisa mencionada, o autor comenta com detalhes, os sadios debates que esta pesquisa traz para a compreensão da especificidade do trabalho pedagógico escolar. Saviani diz que os autores se inclinam para a necessidade de compreender a especificidade da escola e as características próprias da prática que se desenvolve em seu interior. Cf. SAVIANI, D. *O institucional, a organização e a cultura escolar*. Cadernos de pesquisa, vol. 35, n. 125, São Paulo, 2005. Maio/Ago. Disponível em meio eletrônico conforme referência no final do trabalho.

[67] Cf. SAVIANI, 2005.

pensamento de Vicent: Christian Baudelot e Roger Establet, no qual afirmam que "o *aparelho escolar*, como produto histórico, é inseparável do modo de produção capitalista." [68]

Agora, gostaria de me direcionar a você, leitor, que com seus afazeres, objetivos, mas também esperança está dedicando algum tempo para ler esta grafia, que não é minha, não é sua, mas é nossa, por tradição.

Temos a "suposta" aparência de que estamos sem saída, quando fazemos a leitura sobre as teorias que apontam para a segregação de alguns aos interiores da escola bem como sua real finalidade. E isso me faz lembrar a contribuição que Paulo Freire faz ao lançar, possivelmente, "saídas" para o caos que ora se vive diante da incessante busca de soluções para uma escola menos "reprodutora" de ideais burgueses e que com um discurso aristocrático de pregação da liberdade não produzem mais que **reformas** na educação, negando a toda prova as possibilidades de transformação.

Paulo Freire dizia que gostava de:

> [...] ser gente, mesmo sabendo que as condições materiais economias, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. [...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. [69]

Reconhecendo que não há razões para continuarmos aprofundando esta parte do texto com mais e mais construções tradicionais em torno da escola, fica a reflexão de olhar o homem, o ser humano, o sujeito capaz de história própria, para além dos "muros da escola".

---

[68] Ibidem, id.

[69] FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa, 31. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2005b, pp. 53-54.

Porque somos mais que “tijolos”, somos mais que seres determinados. Somos seres condicionados, por força de um tempo e de um espaço, porém, “inacabados”.[70] O que significa dizer que: a história escrita por mãos de homens condicionados a um tempo, a um fato, seja possível que por mãos outras a história escreva outros tempos, outros fatos, porque humana.

2.1 Sobre a lógica do conhecimento

Em todo momento da história da humanidade, o homem buscou conhecer as “coisas” ao seu redor e a si mesmo.

Seria, inconciliável, neste momento, pensar que o conhecimento adquirido apenas na escola seja alavanca de transformações sociais ou do reconhecimento do homem consigo mesmo e no mundo. A própria definição para o conceito de **conhecimento** é bastante amplo, pois a aquisição e a utilização do conhecimento ou dos saberes implicam em diversos empenhos.

O que é conhecimento, como se adquire, e depois de adquirido onde servirá? Para que? A quem?

Para adentrarmos na origem do conhecimento, um pouco de filosofia irá nos ajudar.

Na Grécia, os filósofos pré-socráticos já indagavam questões fundamentais: Por que e como as coisas existem? O que é o mundo? Essas colocações acabavam trazendo outros como: O que é o ser? Colocando este no centro das discussões.

[70] Utilizamos a expressão de Paulo Freire, pois representa substantivamente o nosso querer. Da mesma maneira Hannah Arendt, afirma que: “Os homens são seres condicionados. Tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a vida ativa consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas. Mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens, também condicionam os seus autores humanos. Os homens, constantemente, criam as suas próprias condições que, a respeito de sua variabilidade, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais.” Cf. ARENDT, A. *A condição humana*, 10ed. Rio de Janeiro: Forense, 1981, p. 17.

A palavra *ser*, em português, traduz a palavra latina *esse* e a expressão grega *ta onta*. A expressão grega quer dizer: as coisas existem, os entes, os seres. No singular a palavra *ta onta* quer dizer *to on* que significa: *o ser*.

Pouco a pouco os filósofos iam a busca de descobrir o ser pertencente as coisas, ao mundo. Qual era o ser presente em todos os seres. Com isso a filosofia nascente tornou-se *ontológica*, isto é conhecimento ou saber sobre o ser.

Os filósofos não só se preocupavam em saber sobre a capacidade ou possibilidade de conhecimento, mas davam maior importância a qual era o ser presente nos seres. E tinham esta certeza, pois a verdade para eles era aquilo que se manifestava pelos sentidos e para o pensamento do homem. Sobre a capacidade e possibilidade para o conhecimento, esta preocupação se apresentava quando afirmavam que a realidade (o Ser, a natureza) eram seres racionais e que os podemos conhecer porque também somos racionais; "nossa razão é parte da racionalidade do mundo, dela participando".[71]

Por outro lado, o conhecimento não tem, evidentemente, existência autônoma: depende de empenhos humanos para realizar-se.

Os empenhos que estamos nos referindo, não dizem respeito apenas a aquisição e utilização do conhecimento para condições de inserção dos educandos ao ambiente de trabalho. Diz respeito, inclusive, a conquista de um conhecimento que possibilite os educandos a pensar em si em relação ao outro. Conquista esta, que a nosso ver, a escola ainda precisa vir a ter. É relevante lembrar, neste momento, a reflexão de Libâneo com relação a escola quando diz que embora "a escola seja o lugar mais adequado" para a conquista do conhecimento formal, "do desenvolvimento e das capacidades intelectuais, suas condições de funcionamento são bastante modestas para disputar espaço" com outros meios muito mais atrativos. E diz ainda que "[...] não só os alunos, mas também os professores são preparados nos mesmos requisitos.

Mas o que é conhecimento, então? Porque o perseguimos tanto?

[71] Cf. CHAUÍ, 2000, p. 110. Referindo-se a preocupação dos filósofos com o conhecimento.

A lógica de conhecimento, que pretendemos trazer à tona, necessariamente, não ignora a presença da cultura.

Por conhecimento e por cultura, indicamos serem formas de produção humana permeados por ***valores*** tão importantes para nós e para a comunidade ou sociedade em que vivemos. Dessa forma os conhecimentos estariam ligados a cultura no que diz respeito a produção do seu significado.

Compreendemos o *conceito de valor* por aquilo que atribuímos sentido e que dessa forma "emoldura" uma visão de mundo.

Se aceitarmos que cultura se faz através dos valores que julgamos ser relevantes para nós e estes, os valores; representam nossa visão de mundo, podemos aceitar que os conhecimentos que produzimos estão carregados de valores, ou seja, de representações de mundo e que assim podemos entendê-los como passivos de seres questionados como únicos ou verdadeiros.

O conhecimento não é estático, único ou verdadeiro. Ele se transforma, bem como, o homem se transforma em seu tempo e espaço.

Mário Sergio Cortella diz que: "O significado dos conhecimentos sofre o "ditame da individualidade," [72] pois o conhecimento sendo produzido por humanos é passivo de ser concebido por outros humanos, por meio de sua visão de mundo, (conscientes ou não), ganhando outros sentidos, sendo também situado e datado por outros valores, por outras culturas.

Em suma, os conhecimentos podem ser um tipo de produção cultural, os valores podem ser construídos individualmente como também em grupos, mas a cultura se representa coletivamente.

Se quisermos falar um pouco mais de produções culturais, esbarraremos numa idéia de que toda produção de cultura, não tem, evidentemente, existência autônoma, assim como os conhecimentos. E logo mais adiante, ou paralelamente, encontraremos a figura do ser humano, como produtor, consumidor e (re)inventor da cultura, conseqüentemente produtor, consumidor

[72] CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento*: fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008. O autor se referindo ao ditame da individualidade reforça a idéia de que o conhecimento não pode ser examinado em si mesmo. Passa, necessariamente, pelo ponto de vista do humano que está diante dele, sendo assim, situado e datado dentro de uma experiência em particular. pp. 39-44.

e (re)inventor do conhecimento que por sua vez, está contido na cultura e por conseqüência a contém. [73]

Pensar sobre isso nos toca, quando falamos em conhecimento dentro do espaço escolar. Da forma em que vemos seus *tratos e usos* ao longo da histórica.

2.2 A construção do conhecimento no espaço educativo

Há espaço na escola para se falar ou adquirir conhecimento? De qual conhecimento estamos falando? Aí adentra outro elemento importante: A vida social.

Nas diversas formações sociais que constituem a humanidade, a produção dos valores e dos conhecimentos, não é neutra. Está ligada aos grupos que detém estes valores e estes conhecimentos.

Quando falamos em deter valores e conhecimentos estamos querendo trazer a conversa, questões como predomínio e poder.

Sabemos que não são todos os valores e todos os conhecimentos que são aceitáveis. Apenas alguns conhecimentos e mesmo valores são considerados. E porque não dizer, “escolhidos” como melhores. E por assim dizer, possíveis de serem copiados e assim reproduzidos.

Em contrapartida, os valores e os conhecimentos que não forem “escolhidos” como melhores, não serão, conseqüentemente, os mais bem-vindos numa determinada sociedade.

O ser humano tem a tendência de buscar o melhor e ser melhor em tudo. Faz parte inclusive de seu progresso pessoal e social.

Mas como nos são apresentados tais valores e tais conhecimento?

[73] Cf. FREIRE, 2005a.

Conforme afirma Mário Sergio Cortella:

> [...] os valores e conhecimentos que atendem aos interesses dos grupos sociais que estão situados em posição de predominância na sociedade, para dar maior sustentação ao domínio intrapessoal, acabam por ser difundidos e aceitos pela maioria como se fossem próprios, isto é, travestem de um caráter de universalidade. [74]

E recorrendo aos estudos de Francois Laplantine, que afirma, que:

> [...] presos a uma única cultura, somos não apenas cegos às dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade [...] leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos 'evidente'. Aos poucos, notamos que o menor de nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de 'natural' [75]

Fica claro o que Cortella propõe ao falar sobre a necessidade de reforçar a consciência de que valores e conhecimentos, em vez de serem determinados de uma natureza humana imóvel possam ser resultantes de uma sucessão de ocorrências existenciais. [76]

Acreditamos, com isso, que a construção do conhecimento no espaço educativo visto em uma condição de alteridade, permitiria identificar o caráter múltiplo da humanidade, sem cair na armadilha presunçosa de tachar o diferente como sendo: esquisito, excêntrico. O contrário seria ver o mundo, as coisas, as pessoas numa dimensão cética.

Porém, apesar de estarmos no século XXI, (datado pela visão cristã-ocidental), ainda reproduzimos discursos que valorizam o cientificismo do século XIX. Por exemplo: ver a ciência como um instrumento de redenção da humanidade em geral.

---

[74] Cf. CORTELLA, 2008, p.41.
[75] LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia.* São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 21.
[76] Cf. CORTELLA, 2008, p. 43.

Tal tipo de mentalidade dominante, não abre espaço a outros tipos de cultura nem para a produção de conhecimentos. O mais crucial é aceitar que este tipo de cultura dominante dite os destinos coletivos apontando para aqueles que de alguma forma ou de outra só se conduziram pelo acesso do saber.

Os esforços que são necessários direcionar na formação de educadores e educadoras é o de relativizar o peso do que se diz conhecimento científico, não o desqualificando, mas que possam nos conduzir para refletir sobre a idéia de *pesquisa.*

Pesquisa, neste trabalho é visto como "um princípio educativo",[77] que se apresenta como busca, como curiosidade guiando os educandos e educadores para a formulação de novos conceitos, idéias e logo de novos conhecimentos. Princípio que evita fundamentos, essencialmente, epistemológicos que foram ao longo da história constituídos como "verdades universais".

Pesquisar, nestes moldes, ilustra nossas concepções educativas e conseqüentemente pedagógicas e, por isso mesmo, orientam e delimitam nossas práticas para uma educação mais aberta a outras conquistas que não só a conquista pelo saber, mas primordialmente, a conquista do conhecer o outro, atentar-se ao outro. De conhecer-se e atentar-se nas dimensões que dê espaço a autocrítica por uma questão de coerência, cidadania e ética.

Estar pessoalmente atento ao outro não precede de uma teoria, mas de um profundo sentido de amor e de desejo de compreensão. Não há uma metodologia estruturalista ou comportamental, como propõe algumas concepções de educação e mesmo de metodologia de pesquisa, que esclareça seus passos. Em algum livro de métodos e técnicas de pesquisa este modo de ser e de proceder da pesquisa poderá aparecer nas ultimas linhas de um parágrafo, como uma recomendação quase complementar: como ouvir, como prestar atenção, como não intervir indevidamente enquanto o educando fala ou produz conhecimento, ou seja, cria. Mas aquilo sobre o que falamos aqui é bem mais do que isso.

---

[77] O termo "princípio educativo" foi compartilhado com Pedro Demo, essencialmente, quando está se referindo à prática de investigação do professor ou do aluno. Cf. DEMO, 2006, pp. 46-94.

a. Em síntese, falar sobre a lógica do conhecimento e sua construção no espaço educativo, que ora propomos, visa alguns punhados de gestos e atitudes, tais como:

b. Não apenas escutar bem, mas deixa-se ouvir

c. Não apenas abarcar com objetividade o que apresenta o "objeto a ser pesquisado", mas estar ao lado de outro sujeito de vida que não é, simples e puramente, um objeto a ser pesquisado. É um sujeito que nos fala enquanto silenciamos não só a boca, mas, inclusive, o coração para ouvir inteiramente as suas palavras, os seus silêncios, sabendo compreender seus gestos.

d. Estar atento a ouvir o outro, ao que nos fala;

e. Desarmar-se de todo conhecimento prévio, de todo juízo que classifica antecipadamente, a atribuição ao outro de um rótulo.

f. Criar o mais difícil: o silêncio. Porque através do silêncio também se conversa;

g. Olhar nos olhos do outro. Porque inúmeras vezes um olhar diz mais que muitas palavras, ou "há palavras que se dizem com o olhar" como diz Carlos Brandão. [78]

Nenhuma outra pesquisa estruturada, ou planejada em suas fiéis etapas de construção. Nenhuma escola, por maiores méritos que se possa conquistar, substitui estas e muitas outras atitudes que comungam dos mesmos gestos. Quem os aprende de verdade, habilita-se a ser um educador. Quem não os aprende, apenas ensina matérias a outro que, por haver dito sem ser ouvido, ouve sem escutar e escuta sem aprender. Pois ao não se reconhecer plenamente ouvido ele também não estará igualmente atendo à escuta de quem o ensina.

Aprender é re-ouvir as palavras que dissemos antes, acompanhadas de gestos e vocabulários de uma pessoa que antes nos ouviu.

[78] BRANDÃO. C. R. *A pergunta a várias mãos*: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003, p. 208.

3. A (MULTI) DIMENSÃO DO EDUCADOR

> [...] "pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo o azul, e não se aparta de sua água – carece de espelho. Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende". [79]
>
> João Guimarães Rosa

Assim como nos referimos no momento da *introdução* deste trabalho, com respeito a (multi) dimensão presente no *conceito de educador* e no *conceito de professor*, também refletimos a (multi) dimensão presente no *trabalho do educador*.

Acreditamos que a ação e a reflexão sobre uma realidade seja o que chamamos de práxis. E aqui se torna importante falar do sujeito que "dinamiza" essa relação – da ação e da reflexão. Este sujeito é um educador.

Quando dizemos que um educador, necessariamente não é um professor, queremos apontar para uma diferenciação quanto ao modo que este – o educador – se relaciona com a sua ação e a sua finalidade para o agir.

Ser educador, portanto, não é ter, apenas, o trabalho de ensinar, mas inclusive, por também ser seu ofício. Ser educador carrega muito mais que um trabalho que visa o ensinar. Há professores e há educadores. Há os que apenas ensinam e há os que educam por meio do mesmo ofício.

Essa é uma em tantas outras (multi) dimensões do educador. E para nós é importante falar de outras por que não é sobre o trabalho do educador que este estudo direciona.

Para isso, acreditamos ser necessário lembrar que todo educador e toda educadora é antes de tudo, uma pessoa, um sujeito, um homem. Por conseqüência as escolhas, inclusive profissionais que são feitas, acabam por, erroneamente, defini-lo na sociedade. Vejamos um exemplo disso: quando em uma seleção de novos candidatos a uma vaga numa empresa ou nas constantes apresentações ou dinâmica de grupo, inclusive na escola e com os próprios professores, quando se faz a seguinte pergunta: *Fulano,* fale um

[79] Trecho da abra de João Guimarães Rosa, *Grande Sertão*: Veredas, p. 235

pouco sobre você? Em inúmeras vezes, o discurso inicia pela formação, e a partir dessa é que se revela o "formado".

O próprio sujeito já não separa a sua atividade de trabalho com a pessoa que é. Essa inseparabilidade entre aquilo que acreditamos que somos com aquilo que acreditamos que fazemos pode ser perigoso. Rubem Alves diz que:

> [...] com o advento do utilitarismo a pessoa passou a ser definida pela sua produção; a identidade é engolida pela função. E isto se tornou tão arraigado que, quando alguém nos pergunta o que somos, respondemos inevitavelmente dizendo o que fazemos. [80]

"Com isso, instaurou-se a possibilidade de se gerenciar e administrar a personalidade, pois que aquilo que se faz e se produz a função, é passível de medição, controle, racionalização", "[...] a pessoa, praticamente, desaparece", diz Gadotti. [81]

No entanto, havendo esse "gerenciamento da pessoa" e que muitas vezes se confunde com a particularidade do próprio ser: Em que sentido, podemos dizer, que os educadores e educadoras participam da formação de sua práxis educativa? Este é o foco desta pesquisa. Passeando pela história grega, reencontramos com o pensamento de Aristóteles quando distingue a *técnica* da teoria e conseqüentemente outra distinção que foi mantida no pensamento ocidental: a práxis e o *trabalho*, para desta forma nos propor a colaborar com uma reflexão, uma discussão, ou uma proposta de ação com base nas questões emergidas.

3.1 Refletir, Discutir e Propor

Quando falamos em ***teoria e tecne*** no capítulo anterior, e dissemos que o modelo de educação duplo, estruturado pelos gregos, elabora e põe em prática um sistema de divisão entre a **tecne e a teoria.** Nos referidos a forma

---

[80] BRANDÃO, C. R. Refletir, discutir e propor: as dimensões da militância intelectual que há no educador. In*: O educador*: Vida e Morte. 12. ed. São Paulo: Graal, 1982 p. 16.
[81] Cf. GADOTTI, 2002, p. 42.

que a educação ateniense estabelecia a distinção entre ambas compreendendo que a **teoria estava para os livres e nobres** e a t**ecne estava para os trabalhadores manuais ou escravos**. Aristóteles era grego e valoriza muito mais a práxis do que a técnica, o que é compreensível.

Mas a práxis era para os gregos e conseqüentemente para Aristóteles a práxis liberal. Isso significa que a práxis liberal tinha um significado diferente daquilo que apresentamos até o presente momento. Práxis liberal **era a ação livre do agente moral e do sujeito político**. A técnica era a que necessariamente representava o trabalho, a ação fabricadora. Há uma cisão entre práxis e trabalho, visto que o agente moral e sujeito político não eram o escravo ou o trabalhador. Esses, por sua vez, detinham a técnica.

Logo a educação ateniense, assim como Aristóteles, valorizava a teoria e a práxis mais do que a tecne e o trabalho.

De fato a sociedade grega, onde vivia Aristóteles, era escravista, desvalorizando o trabalho como atividade inferior, se comparada à ação livre do cidadão. Os cidadãos considerados livres eram os proprietários de terra, e do comércio e proprietários do artesanato.

O desprezo pelo trabalho aparece inclusive no difícil encontro de seu significado na língua grega ou mesmo na língua latina. Isso pode ser inclusive, sintomático.

Segundo as pesquisas de Marilena Chauí não há na língua grega uma palavra para significar trabalho "usa-se a palavra *ergon*, obra; ou a palavra *ponos*, como esforço penoso e doloroso. A palavra latina de onde deriva é *tripalium* que corresponde labor, o que indica pena, fadiga, cansaço, dor." [82]

Os homens gregos e livres dispõem de *ótium*: lazer e os não-livres estão no *neg-otium:* negação do ócio, do trabalho.

O protestantismo, o capitalismo e o liberalismo não associam esta imagem de homem livre como desocupado. Porque para o protestantismo o trabalho de Deus, fazendo o mundo é artífice do divino. Para o capitalismo e o liberalismo o trabalho do homem legitima a propriedade privada aos meios de

[82] Tripalium é um instrumento de três estacas destinado a prender bois e cavalos difíceis de ferrar, portanto, um instrumento de tortura. Cf. CHAUÍ, 2000, pp. 418-419.

produção, isto é das condições materiais do trabalho. “O negócio é a alma do capitalismo”.[83]

Marilena Chauí, citando as contribuições de Marx, diz que ele critica a ideologia da práxis liberal apontada por Aristóteles aos homens livres e logo pela classe dominante. Critica também a concepção protestante do trabalho como esforço, disciplina e controle moral dos indivíduos. Para Marx, práxis é trabalho, relembra Chauí.[84]

Marx diz que nossa consciência é determinada pelas condições históricas em que vivemos. Para ele os seres humanos fazem a própria história – são os sujeitos práticos dela – mas não fazem em condições escolhidas por eles. Isso significa que a práxis se realiza em condições históricas dadas e, como sabemos, as condições são postas pela divisão social do trabalho, pelas relações de produção, ou seja, pelas relações entre meios de produção e forças produtivas, portanto, pela forma da propriedade e pela divisão social de classes.

Então o que seria o modo de produção capitalista? Seria a produção de mercadorias, isto é, de produtos cujo valor não é determinado por seu uso, mas pelo seu valor de troca. Este é determinado pelo curso total para produzir uma mercadoria – custo da matéria-prima, dos instrumentos de trabalho, dos conhecimentos técnicos e dos salários, custo calculado a partir do tempo socialmente necessário para produzi-la, ou seja, horas de trabalho, horas de transporte, horas de descanso para reposição das forças, horas necessárias para a extração da matéria-prima e seu transporte, horas necessárias para a fabricação das máquinas e outros instrumentos de trabalho.

---

[83] Ibidem, p. 419.

[84] Cf. CHAUÍ, 2000, p.418-422. A autora ainda traz em seus escritos uma contribuição fundamental do pensamento Marxista quando relembra o surgimento de uma propriedade privada capaz de desenvolver-se. Propriedade diferente de todas as que já existiram na história. O capital. As demais formas de propriedade geravam e davam riquezas aos proprietários, mas não davam lucro. Com o capital podiam além da riqueza que os proprietários acumularam ainda obtinham lucro. O lucro obtido na venda de produtos realizados pela força de trabalho fazia o capital se acumular, crescer, desenvolver-se e se ampliar. Aparentemente acreditamos que os investimentos deviam estar inclinados no comércio e com a garantia do lucro investir na produção. Mas não era simplório o pensamento dos capitalistas. Eles não investiam no comércio, mas direto nos meios de produção. Porque **o lucro não vem com a comercialização dos produtos para o consumo, mas nasce da própria esfera da produção**. Isso é que resulta da divisão social do trabalho e do tempo socialmente necessário para produzir alguma coisa. <grifos nossos>.

Mas isso não acontece sozinho, do nada. Há um sujeito humano para a execução de todo esse complexo. Aquele que produz a mercadoria. E quem é que produz as mercadorias? Os trabalhadores assalariados, os contemplados pela **tecne** e não pela **teoria.** Os trabalhadores que trocam sua força de trabalho pelo salário aos proprietários privados do meio de produção. Essa troca acontece como qualquer outra troca de mercadoria que dá força ao procedimento de exploração da troca e o regulamenta pelo contrato de trabalho. O contrato de trabalho pressupõe que as partes contratantes livres e iguais e, portanto, que é por livre e espontânea vontade que o trabalhador troca sua força de trabalho pelo salário. Esse é um pensamento ingênuo de liberdade de quem vende a força de trabalho ou a troca pelo salário pago pelos proprietários dos bens de produção acreditando estarem ambos "ganhando".

Numa sociedade capitalista subdesenvolvida é esse o movimento existente, porque existem pessoas das quais o presente e o futuro não são e não serão contemplados pelas oportunidades condicionadas pelo passado, assim como o passado contemplou as oportunidades que condicionaram de alguma forma seu futuro.

O que deve ser combatido é a exploração do trabalhador e por conseqüência, da sua força de trabalho que este, por não desenvolver uma reflexão crítica da sua forma e condição de estar no mundo, como ser histórico, alimenta o opressor dentro de si e adapta-se às engrenagens dominantes de exploração, inclusive por meio do salário, devido a sua forma e condição de estar no mundo. [85]

O salário é aquilo que é pago ao trabalhador para garantir sua sobrevivência e garantia da reprodução de sua força de trabalho como: alimentação, moradia, vestuário e condições para procriar. Mas quais são as proporções? Sabemos que inúmeras vezes antes, mesmo, de terminar o mês de trabalho o salário já não existe mais. E não precisa ser um sujeito "econômico" para garantir que o salário chegue ao fim do mês. Na maioria das vezes precisa economizar e não há necessidade do domínio de qualquer

[85] Quando falamos que o trabalhador explorado e ingênuo que alimenta o opressor dentro de si e adapta-se às engrenagens dominantes de exploração não reflete criticamente sobre as condições de seu estado no mundo e para o mundo, estamos também levando em consideração que esta alienação é representativa do modelo de sociedade em que este homem está inserido.

fórmula econômica. O bem senso: controle interno dos sujeitos para a sobrevivência já diz. Aliás, controle é o que não falta para o pobre continuar pobre. Veja o “controle” feito pelos próprios preços atribuídos “por uma mão invisível” às mercadorias de consumo. O que esses preços querem controlar: será que alguém está preocupado com o ciclo vital da natureza na produção de um determinado alimento (por exemplo: o abacaxi) por isso aumentam o preço para se consumir menos e assim estão preservando o solo porque este tipo de plantação retira muita água e nutrientes? Será que por isso, mesmo, é que notamos em que algumas safras o abacaxi “não está bom”, “não é de qualidade”? Quantas vezes não conseguimos perceber que o abacaxi que consumimos e pagamos caro por ele não é o abacaxi que a nossa terra produziu em sua maior exuberância.

O abacaxi, aquele com toda doçura e beleza, produzido pelas terras brasileiras está em territórios estrangeiros, em outras mesas. Na mesa do brasileiro, inclusive do trabalhador que ajudou na produção do abacaxi doce e belo, é servido um abacaxi que de doce muitas vezes não existe nada!

Mas os valores pagos pelos proprietários dos bens de consumo, valores estes em forma de salário, pagos aos trabalhadores que vão comprar as mercadorias que necessitam para sobreviver, estes, os proprietários sabem o quanto e porque pagam determinada quantia.

Melhor explicando: um trabalhador, na produção de abacaxi precisa de certo número de horas para trabalhar a terra e prepará-la para o plantio. Este número de horas é determinado pelo proprietário para que possa definir seu salário, por exemplo: 6 horas por dia.

Se um trabalhador precisa de mais horas de trabalho para desempenhar seu serviço, mas não lhe é pago pelas horas excedentes, ele tem duas escolhas: a) trabalhar nas mesmas seis horas já definidas, recebendo o salário já determinado pelas mesmas e produzindo de acordo com o tempo previsto, ou b) acrescentar, as suas horas de trabalho, algumas outras para otimizar o tempo com maior produtividade, demonstrando com isso, ao proprietário, sua capacidade para o trabalho, portanto, para uma melhor remuneração.

Na primeira escolha, cumprindo-se as horas de trabalho, previamente determinadas, numa sociedade capitalista este trabalhador corre-se o risco de ser substituído por outro trabalhador que produza mais no mesmo tempo. No caso seguinte, cumpridas as horas de trabalho e agregando outras, esperando ser recompensado pelo esforço e dedicação, este trabalhador corre o risco do proprietário não devolver na mesma expectativa suas condições idealizadas.

Embora o ser humano seja práxis, ou possa, ou ainda venha a ser e a práxis, esta, seja o trabalho, ou possa ser, ou venha a ser, o processo histórico desfigura o trabalho e o trabalhador aliena os trabalhadores, que não se reconhecem nos produtos de seus trabalhos.

O que, portanto, é o trabalho e como a ideologia utiliza-se dele?

No modo de produção capitalista, a ideologia utiliza o trabalho de duas formas:

a) Legitima a idéia do contrato social de trabalho.

b) Legitimação da propriedade privada pelo esforço dos indivíduos;

A primeira forma o capitalismo produz o trabalhador “livre” convencido que por firmar o contrato de trabalho torna seu salário legal, legítimo e justo na segunda forma a ideologia produz a “crença” de que pelo esforço os indivíduos vencem ou acumulam bens por sua força de trabalho;

Analisando o quadro, as idéias de Marx parece não ser uma das melhores. Embora para Marx práxis seja trabalho, o processo histórico desfigura o trabalho e o trabalhador, aliena os trabalhadores, que não se reconhecem nos produtos de seus trabalhos.

Marilena Chauí diz a respeito do sentimento de liberdade e pertença do homem que:

> [...] a ideologia burguesa, por sua vez, cria a idéia de Homem Universal, livre e igual, dar-lhe o rosto dos proprietários privados dos meios de produção e persuade os trabalhadores de que também é esse ‘Homem Universal’, embora vivam miseravelmente. [86]

[86] Cf. CHAUÍ, 2000, p. 419.

No entanto, se a práxis é socialmente determinada, se a consciência é determinada pelas condições sociais do trabalho, nem tudo está perdido.

Concluímos com isso aquilo que Paulo Freire já falava: que não somos seres determinados, mas "condicionados" pela história.

Melhor dizendo: diferente dos outros modos de produção nos quais os trabalhadores (escravos, servos e homens livres) trabalhavam isoladamente e não podiam perceber-se formando uma classe social, no capitalismo industrial as condições de trabalho (as fábricas, as grandes empresas comerciais, os grandes bancos, etc.) forçam os trabalhadores a trabalhar juntos e a conviver em seu local de trabalho. Podem, por isso, perceber que há classes sociais, cujos interesses não são os mesmos e sim contrários, e podem ver, diariamente, que o que a ideologia lhes ensina como verdade pode vir a ser uma inverdade.

Por exemplo, a ideologia lhes diz que são livres, "mas não tem liberdade para escolher o ofício, para definir o salário, para fixar a jornada de trabalho", o que quer dizer que a ideologia lhes diz que todos são iguais, mas percebem que não podem ter moradia, vestuário, transporte, educação saúde, como os seus patrões. Assim pelas próprias condições de sua práxis cotidiana, têm condições para duvidar do que lhes é ensinado. [87]

Educadores e educadoras não seria esta nossa realidade? Falam tanto que o professor pode transformar a realidade, falam até que podem "mudar a educação" e com esse discurso de poder nos tornam míopes para com a nossa própria realidade. Quando dizemos "míopes" estamos querendo refletir sobre a nossa condição de sobrevida: a sobrevida social, a sobrevida profissional, a sobrevida familiar, a sobrevida financeira, enfim nossas "sobrevidas" que num todo direcionam o curso da vida em que vivemos.

Como podemos pensar em mudar uma realidade se muitas vezes nos faltam condições básicas para a sobrevivência? Como podemos motivar o educando a fazer a diferença na sociedade, no mercado de trabalho ou na sua história pessoal falando a ele que seu sucesso depende *apenas* de seu esforço próprio, ignorando as reais condições sociais e historicamente, condicionadas.

[87] Cf. CORTELLA, 2008, p. 43.

É necessário logicamente que os esforços sejam incentivados, mas acompanhados pela consciência crítica e da história, inclusive nossa no mundo, para que assim não só possamos superar as situações que apequenam a vida, mas para que vivendo a vida e na vida, possamos transformar nossas **condições** em **práxis.**

É quando atingirmos a práxis que os esforços conquistados pela prática da participação estejam também refletidos no progresso da nossa vida pessoal.

Participar não está alheio à nós, mas inserido como condição humana.

Para que aconteça, efetivamente, a prática da participação é necessária que se desenvolva três principais movimentos nos sujeitos:

a) **Fazer parte,**

b) **Tomar parte e**

c) **Ter parte**

E esses movimentos não acontecem apenas se houver oportunidade. Essas ajudam, mas é necessário um movimento de vontade do sujeito em participar. **Participação que ora, não quer dizer que tenha que fazer parte de tudo e de todos os movimentos em sua comunidade, mas de tomar e ter parte nas escolhas realizadas**.

Se nós educadores pudéssemos descobrir, pela compreensão do processo de trabalho, que formamos uma classe social; se pudéssemos compreender isso, nossa consciência seria conhecimento verdadeiro da práxis social. Se pudéssemos compreender que a práxis educativa não se adquire apenas no contexto escolar por meio da relação da teoria com a prática. Mas que a práxis adquirida por meio da prática da participação poderia contribuir para a condução da reinterpretação do sentido da atuação de todos nós.

Em resumo, se pudéssemos compreender que a práxis adquirida pela participação pode abrir espaços para que novos atores tenham voz, incluindo a nossa voz. E se, contudo, pudéssemos compreender que não conseguimos isso sozinho, mas a partir de um movimento individual que não é mesma coisa que individualizado nem como autonomia, no sentido de tomada de decisões isoladas, mas na vivência coletiva de dizer o trabalho, inclusive educacional,

cotidiano. Poderíamos assim compreender que não é possível por meio de uma formação acadêmica, apenas, obter o pacote ou conjunto de condições que dão possibilidade para a prática da participação.

Estamos defendendo uma abertura que até muitas vezes se lê nos livros e em alguns “manuais” sobre a (multi) dimensão do educador mas acreditamos que muito embora no mundo da educação estejamos envolvidos de maneira exclusiva ou preferencial com questões e estudos de um modo ou de outro reconhecidos como científicos, podemos alargar o que consideramos até aqui uma forma legítima de “fazer pesquisa”. Podemos ousar isso em consonância com um tempo em que das próprias ciências da natureza nos chegam novos paradigmas de conhecimentos abertos a integrações entre diversas teorias de uma mesma ciência e entre ciências de domínio até então muito diferentes. Abertos também a novas interações entre a ciência e as outras modalidades culturais de criação de conhecimentos. Este pode ser um motivo pelo qual podemos reconhecer que a práxis do educador com propósito, inteligência e método, as múltiplas e complexas dimensões da pessoa, da vida, da cultura e da sociedade em busca de respostas são também, legítimas em outros domínios do pensamento humano. Domínios não antagônicos aos da criação científica e nem “estranhos a ela”. [88]

[88] Cf. BRANDÂO, 2003, p.74.

4. A EDUCAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO

> [...] Quanto mais ando, querendo pessoas, parece que entro mais no sozinho do vago. Foi o que pensei na ocasião. De pensar assim me desvalendo. Eu tinha culpa de tudo, na minha vida, e não sabia como não ter. Apertou em mim aquela tristeza, da pior de todas, que é a sem razão de motivo; que, quando notei que estava com dor-de-cabeça, e achei que por certo a tristeza vinha era daquilo, isso até me serviu de bom consolo. E eu nem sabia mais o montante que queria, nem aonde eu extenso ia.
>
> João Guimarães Rosa
> *Grande Sertão*: Veredas

Gostaríamos na ocasião de apresentar possíveis formas de participação e agregar à pesquisa uma possibilidade prática do incremento para este fim. Formas que, a nosso ver, não se adquirem numa sala de aulas, mas na práxis, que é um processo que mistura a prática, a técnica, a invenção e a teoria. Ou melhor: a ação e a reflexão sobre a realidade vivida.

Como os demais processos sócio-humanos, a participação é inerente a todos os seres humanos. Ela pode ser aprendida e aperfeiçoada pela prática e a reflexão.

A qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer a realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; "a identificar premissas subjacentes; a antecipar conseqüências; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causa, observações de inferências e fatos de julgamento", diz Bordenave. [89]

A qualidade é incrementada quando as pessoas aprendem a organizar a coordenar encontros, assembléias e mutirões; a formar comissões de trabalho; pesquisar problemas; elaborar relatórios; usar meios e técnicas de comunicação.

No caso de educadores e das educadoras, por conta da natureza própria do ofício, essa práxis seria ou deveria estar colocada ao seu próprio serviço de

[89] Cf. BORDENAVE, 1983, p. 73.

luta e pelos objetivos do povo. E depois viria o que a educação deveria ensinar: *a rejeitar.*

Na aprendizagem da participação, o educando[90] fica sabendo como detectar tentativas de manipulação, sintomas de dirigismo e de paternalismo; a superar a improvisação, o espontaneísmo e a demagogia, podendo assim rejeitá-las, Fica sabendo como distinguir a verdadeira participação da simples consulta ao povo. Evidentemente, o tipo de educação que pode fomentar estes tipos de aprendizagem não pode ser a educação tradicional, quer consista na transmissão pura e simples de conteúdos, quer na moldagem do comportamento humano empós de objetivos preestabelecidos.

A participação não é um conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não é uma destreza que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal.

Parece que só se aprende participar, participando.

4.1 Participação, pesquisa e educação

Entre educação e pesquisa Pedro Demo diz que há “um trajeto coincidente”.

A *educação,* a nosso ver, que busca, ou deveria buscar, a consciência crítica, marca essencial de quem se sabe e sabe da realidade, “alimenta o aprender a aprender - fundamento da alternativa histórica; busca alicerçar uma história de sujeitos e para sujeitos; agregando-lhe sempre o compromisso ético”. [91]

[90] Educando, desde o início deste trabalho, para nós, será entendido como todo ser em constante aprendizado.
[91] DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 8. ed. Campinas-SP:Autores Associados, 2007, p. 8.

A pesquisa: Tem o propósito de buscar o conhecimento, para poder agir na base do pensamento crítico e "autoral"; Pretende inova-se constantemente; Busca na prática a renovação da teoria e na teoria a renovação da prática.

Roland Barthes diz que: "[...] há uma idade em que se ensina o que se sabe, mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe"; isso para o autor se chama pesquisa. [92]

Para Bernadete Gatti,

> [...] pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos.[93]

Ambas: educação e pesquisa valorizam o questionamento, marca inicial do sujeito histórico; Incluem a confluência entre teoria e prática, por uma questão da realidade concreta; Se opõe a procedimentos manipulativos, porque esses negam o sujeito; Ambas condenam a cópia, e prezam pela autoria.

Por esses pressupostos, acreditamos que a prática educativa transcenda os papéis já consagrados do professor e do aluno. Assim, os alunos deveriam ir a escolar não para "terem aulas", como meros ouvintes, mas para pesquisarem, tornando-se autores de seu processo de aprendizagem.

Com relação ao educador, sua presença não deveria estar ligada a questão de instruir, mas num esforço transformador, poder transformar, e transformar-se consciente, critica e politicamente.

Então, cabe o seguinte questionamento: De que pesquisa estamos falando? Pesquisa acadêmica, pesquisa escolar, científica?

---

[92] Essa bela frase que define para Barthes, a tomei da página 69, do livro de BRANDÃO, 2003, conforme já citado em referências anteriores ele complementa a frase de Barthes desta sugestiva maneira: "Eu não apenas gosto muito desta maneira de dizer o que é a pesquisa. Eu creio nela".

[93] GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Série pesquisa em Educação. v. 1. Brasília: Plano Editora, 2002. pp. 9-10.

Pesquisar neste trabalho, não pretende classificar num desses ou de outros seguimentos já assumidos. **Compreendemos a pesquisa como uma atitude cotidiana que visa internalizar conscientemente o estar na vida, o todo dia, a toda hora, de acordo com os ritmos e horizontes de cada pessoa**. Concordamos com Pedro Demo, quando diz que as atitudes que as crianças apresentam quando montam e desmontam um brinquedo, reconstituindo-o e atribuindo um significado para ele, por natureza a criança apresenta-se como pesquisador e traduz a natureza da pesquisa. [94]

A esta atitude de "debulhar" o todo em partes e pelas partes (re)constituir o todo, quando agregado a este espírito de pesquisa, da qual consideramos, a consciência da história de vida e da condição humana que está inserido em cada um dos atores, sejam estes, educadores ou educandos, torna-se possível compreender que a pesquisa deixa de ser um "bulinar", apenas, para ser uma forma de "estar no mundo". Podemos imaginar o "ato de pesquisa" como uma marca, uma das tantas "identidades" da pessoa.

Acreditamos ser esse um passo para o que queremos propor quando falamos em *educação para a participação.* Tem-se*,* assim, o ato ou ação do pesquisar como algo naturalmente humano. Pois acreditamos que todo processo emancipatório carece de dimensões que não sejam, apenas, compostos pelos *meios*, ou melhor, por *conhecimentos inovadores e científicos*, mas que sejam compostos pelos *fins,* ou seja, *por cidadania e ética.* Dimensões que dê espaço a "autocrítica científica por uma questão de coerência", diz , Pedro Demo.[95]

A prática da participação, por sua vez, é uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui um direito das pessoas. O ser humano possui certas necessidades óbvias, como o alimento, o sono e a saúde. Mas também possui necessidades não-óbvias, como o pensamento reflexivo, a auto-valoração, a auto-expressão e a participação, que compreender as anteriores.

Privar os homens de satisfazerem estas necessidades equivale a mutilar o desenvolvimento harmônico de sua personalidade integral, diz Bordenave.

---

[94] Cf. DEMO, 2007.
[95] DEMO, P. *Saber pensar*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 73.

A participação justifica-se por si mesma, não por seus resultados.

Sendo uma necessidade e um direito, a participação não consiste apenas uma opção metodológica para cumprir mais eficientemente certos objetivos; ela deve ser promovida ainda quando dela resulte a rejeição dos objetivos estabelecidos pelo promotor ou uma perda da eficiência operativa.

A participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder.

Quando se promove a participação deve-se aceitar o fato de que ela transformará as pessoas, antes passivas e conformistas, em pessoas ativas e críticas. Além disso, deve-se antecipar que ela ocasionará uma descentralização e distribuição do poder, antes concentrado numa autoridade ou num grupo pequeno. Se não se está disposto a dividir o poder é melhor não iniciar em movimento de participação.

A participação leva a apropriação do desenvolvimento pelo povo.

Toda vez que o povo participa do planejamento e execução de uma atividade ou processo, ele se sente proprietário do mesmo e co-responsável de seu sucesso ou fracasso. Um projeto participativo não se acaba quando se retiram as fontes externas de assistência, pois as pessoas o consideram seu.

A participação é algo que se aprende e aperfeiçoa.

Ninguém nasce sabendo participar, mas, como se trata de uma necessidade natural, a habilidade de participar cresce rapidamente quando existem oportunidades de praticá-la. Com a prática e a autocrítica, a participação vai se aperfeiçoando, passando de uma etapa inicial mais diretiva a uma etapa superior de maior flexibilidade e autocontrole.

A participação pode ser provocada e organizada, sem que isso signifique necessariamente manipulação.

Em grupos sociais e mesmo a educadores e educadoras, não acostumados à participação, pode ser necessário induzi-los a mesma. É claro, que, ao fazê-lo pode haver ocasionalmente intenções manipulatórias, mas também pode haver um honesto desejo de ajudar a iniciar um processo que vai continuar de maneira cada vez mais autônoma.

A participação é facilitada com a organização de fluxos de comunicação.

Por consistir em uma tarefa coletiva, a participação se torna mais eficiente com a distribuição de funções e a coordenação dos esforços individuais, o que demanda organização. Além disso, ao consistir na colocação em comum de talentos, experiências, conhecimentos, interesses e recursos, a participação requer meios de expressão e troca. Exige também que as pessoas aprendam a se comunicar, quer dizer, a usar bem diversos meios de comunicação, métodos de discussão e debate que sejam produtivos e democráticos.

Devem ser respeitadas as diferenças individuais na forma de participar.

Nem todas as pessoas participam da mesma maneira. Há pessoas tímidas e outras extrovertidas, umas gregárias e outras que gostam de certa solidão, umas que são líderes e outras que gostam de segui-las. O sucesso da participação descansa em parte no aproveitamento da diversidade de “carisma” sem exigir comportamentos uniformes e pouco naturais das pessoas.

A participação pode resolver conflitos, mas também pode gerá-los.

É um erro esperar que a participação traga necessariamente a paz e a ausência de conflitos. O que ela traz é uma maneira mais evoluída e civilizada de resolvê-los. A participação tem inimigos externos e internos. Dentro do próprio grupo haverá pessoas, admitindo que todos são iguais, considerando-se “mais iguais”que os demais.

Não se deve “sacralizar” a participação: ela não é panacéia nem é indispensável em todas as ocasiões.

O fato de um grupo ter adotado um enfoque participativo não quer dizer que todo o mundo deve participar de tudo, todo o tempo. A participação deve e pode ser um instrumento de reforço dos canais democráticos de representação e não a eterna devolução ao povo dos problemas da própria comunidade.

Deste modo com a demarcação rigorosa dos canais de participação, a autoridade pública cumpre o seu papel e assume suas responsabilidades de governar com o mandato que recebeu nas urnas.

Compartilhando dos pensamentos de Bordenave compreendemos que o melhor do sonho e da esperança por uma educação para a participação não se consegue em nenhum livro.

4.2 Educar pela pesquisa: início de descobertas

> "A distinção entre o verdadeiro e o falso aplica-se às idéias, não aos sentimentos. Um sentimento pode ser superficial, mas não mentiroso."
>
> Arthur Koestler

Falamos em momentos outros sobre o conhecimento e todo educador ou educadora tem uma interpretação sobre o conhecimento: o que é, de onde vem, como chegar a até ele. Porém essa interpretação nem sempre é consciente, reflexiva.

Como disse Laplantine, muitas vezes não tem nada, inclusive, de "natural",[96] mas, na maioria das vezes individual ou coletivamente o assumimos.

No entanto, a finalidade última dos processos educativos em geral é o conhecimento.

É corriqueiro ouvir falar nos corredores de escolas ou institutos de ensino quando lidamos com um conhecimento qualquer, se ele é válido ou correto, isso é qual o valor de "verdade" contido no conhecimento. Por isso é parte integrante da idéia de conhecimento o que cada um concebe como "verdade".

Podemos arriscar dizer que esta "verdade" é buscada, ou se preza a ocorrer, muito mais, enquanto mais alto for o nível de ensino: mestrado, doutorado, pós-doutorado, etc.

---

[96] Cf. nota de refência 75.

O mais curioso é que, “verdade” e conhecimento estão, estreitamente, ligados a noção de descoberta. “Quem descobriu o Brasil? Quem descobriu a vacina contra a poliomielite? Quem descobriu a lei da gravidade”? [97]

A afirmação sobre verdade como descoberta tem um perímetro bastante delimitado.

Mário Sérgio Cortella indica que foram nos séculos V e VI a.C, juntamente com o pensamento de Platão que vamos encontrar a idéia de verdade como descoberta.[98]

Então como podemos dizer o que vem a ser a verdade?

A pesquisa tem uma razão para o seu fazer. E este fazer revela-se por uma necessidade. Necessidade traz em seu bojo a noção de “verdade” para quem necessita. Saciada tal necessidade, indica que a “verdade” por trás desta, já foi considerada. O que torna possível imaginar que a verdade pode estar ligada, a nosso ver, ao que acreditamos ser necessário.

Pesquisar faz o ser humano aprender. Mas o que fundamenta o aprender não é o saber ou o conhecimento. O que fundamenta a aprendizagem são as lembranças, ou como dizia o camponês mineiro: “Para toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem segredo que a escola não conhece”.[99]

O processo de pesquisa, diz Pedro Demo, “está quase sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos”. [100]

O discurso fundamental para desmistificar a pesquisa como sendo uma atividade longínqua da realidade de educandos e educadores, se faz necessário ao lidar com temas do cotidiano. Não se pesquisa o que se sabe; não é porque se tem acesso a informações que se tem conhecimento. Assim, podemos dizer, também, que não é por meio nem da informação, nem do conhecimento que se busca o saber. Talvez seja pela curiosidade e pelo próprio movimento da vida que aprendemos.

---

[97] Cf. CORTELLA, 2008, p. 49
[98] Ibidem.
[99] Esta frase pode ser encontrada no livro de Carlos Rodrigues Brandão (org). *A Questão Política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense,1987, p. 198.
[100] Cf. DEMO, 2006, p. 11.

E pesquisa tem como princípio, a curiosidade que movimenta.

Talvez seja a sistematização dos movimentos que aponte para a chamada “iniciação científica”. Para nós, uma forma outra de pesquisar.

Aos educadores fica a dica de incentivar a criatividade, os questionamentos, e as efetivas ações e buscas de respostas e de eternas perguntas a si próprios e aos seus educandos.

A razão, dizia Espinosa, só inicia o trabalho do pensamento quando sentimos que pensar é um bem ou uma alegria. Somente quando o desejo de pensar é vivido e sentido como um afeto que aumenta nosso ser e nosso agir, é que podemos avaliar o mal que nos vem de não saber.[101]

4.3 O educador e a possibilidade de reconstrução da práxis

A ação para a construção da práxis, como vimos, está estreitamente ligada a prática da participação. Assim conduzindo aos sujeitos à ***atuar pela ação*****,** ou seja, pela ***atuação***.

Assim, falar sobre o educador e a reconstrução da práxis através da pesquisa compreende falar sobre a questão do compromisso do profissional com a sociedade. Essa discussão nos coloca, portanto, alguns pontos que acreditamos ser fundamental analisar.

O compromisso, por exemplo, seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto.

Se prosseguimos na análise da frase que intitula este texto, sentimos a necessidade de aprofundamento maior no conceito de compromisso com a qual podemos compreender aquilo que faz com que um ato se constitua em compromisso.

Mas no momento em que essa necessidade nos é imposta, cada vez mais claramente, como uma exigência prévia à análise do compromisso

[101] Cf. Chauí, 1982, p. 56.

definido – o do educador com sua práxis e assim do profissional com a sociedade, uma reflexão anterior se faz necessária. É a que se concentra em torno da pergunta: Quem pode comprometer-se?

Contudo, como pode parecer, esta pergunta não se formula no sentido da identificação de quem, entre alguns sujeitos hipotéticos, a, b ou c, e o protagonismo de um ato de compromisso, numa situação dada. A resposta a esta indagação nos faz entender o ato comprometido, que começa a desvelar-se diante da nossa curiosidade.

De fato, ao examinarmos a natureza da pessoa que é capaz de se comprometer, estaremos nos aproximando da essência do ato comprometido.

A primeira condição para que uma pessoa possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de, conforme Paulo Freire, “agir e refletir”.

E complementa o pensamento dizendo que uma pessoa comprometida:

> [...] é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz sem dúvida de [...] intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. [102]

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar o mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso ou de participação. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele sem ter dele consciência.

Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se”, ou mesmo participar para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, nem tempo que não é seu. “O tempo para tal ser “seria” um perpétuo presente, um eterno hoje.” [103]

---

[102] Cf. FREIRE, 2005a , p. 16
[103] Ibidem, id.:

Paulo Freire, diz que:

> [...] somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de "distanciar-se" dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se. [104]

Mas, se este ser é o homem que, além de poder comprometer-se, já é um compromisso, o que é o compromisso?

Uma vez mais teremos de voltar ao próprio homem, em busca de uma resposta. Porém não a um homem abstrato, mas ao homem concreto, que existe numa situação concreta.

Afirmamos anteriormente que a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis.

A efetiva relação da teoria com a prática como, mormente, nos dirigimos a questão da práxis, só poderá efetivamente ocorrer quando, ao nosso ver possa ser compreendido não apenas os dois lados da questão: a teoria e a prática mas compreender fundamentalmente a relação entre elas.

A relação presente entre dois conceitos, neste caso teoria e prática, é o que move efetivamente esses dois pólos. Assim como falar na relação entre compromisso e participação.

O que queremos dizer é que, não necessariamente são os pólos: teoria-prática; compromisso-participação, entre outros, que pontualmente importam. São relevantes efetivamente, mas é na relação presente desses pólos; no movimento presente que aproxima um pólo do outros; na ação e na reflexão diante da realidade, é que se torna possível a compreensão da práxis.

Portanto, através da relação entre teoria e prática; da relação entre compromisso e participação; assim como da relação entre homem e realidade,

---

[104] Cf. FREIRE, 2005ª. p. 16.

.

ou seja, da práxis, o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiado.

Conforme se estabelecem estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira de existir e participar.

É importante, neste momento, dizer que o educador pode construir ou reconstruir sua práxis olhando para sua participação. Ele pode observar como vai sua ação e sua reflexão diante de sua realidade *micro* e *macro*.[105]

[105] Apropriamos os conceitos microparticipação e macroparticipação de A.Meister. A microparticipação é a associação voluntária de duas ou mais pessoas numa atividade comum na qual elas não pretendem unicamente tirar benefícios pessoais e imediatos. A macroparticipação compreende a participação macrossocial, a intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade, quer dizer na história da sociedade.

ILUSTRAÇÃO

CRÔNICAS QUE A VIDA ENSINA; LIÇÕES QUE A VIDA OFERECE: a educação, a participação e a pesquisa em articulação com o sentido da vida.

> Mãe, que é que é o mar, mãe? Mar era longe, muito longe dali, espécie de lagoa enorme, um mundo d'água sem fim. Mãe mesma nunca tinha avistado o mar, suspirava. Pois mãe, então o mar é o que a gente tem saudade? [106]

> A beleza aqui é como se a gente a bebesse, em copo, taça, longos, preciosos goles servida por Deus. É de pensar que também há um direito à beleza, que dar beleza a quem tem fome de beleza é também um dever cristão.[107]

Amadurecido, após um período de vivência, experiências e esperanças, esta parte do trabalho se propõe a recordar a diversidade sociocultural presente no município de Santo Antonio do Jacinto, bem como sua rica manifestação cultural. Características que são perfeitamente estendidas as demais regiões de Minas Gerais.

O município de Santo Antonio do Jacinto fica no Estado de Minas Gerais[108] mais precisamente na região do Vale do Jequitinhonha. O Vale do Jequitinhonha é formado por 80 municípios, com características distintas. Contudo a diversidade sociocultural da região tende a ser apresentada por informações que predominantemente salientam suas "dificuldades".

A diversidade regional remonta às origens histórias e evidencia-se nas manifestações culturais. Além de resgatar a identidade local e revelar os traços e fazeres do povo, tais manifestações contribuem para promover a economia da região, pela venda de artesanato, principal fonte de renda para muitas famílias, e pelos festivais, que atraem visitantes, gerando postos de empregos diretos e indiretos.

---

[106] Trecho da Obra de João Guimarães Rosa, Campo Geral.
[107] Trecho da Obra de João Guimarães Rosa, Grande Sertão:Veredas
[108] No **(Anexo I)** encontra-se um mapa que ajuda, brevemente, a localizar o município do estado de MG.

A imagem do Vale do Jequitinhonha normalmente difundida nos meios de comunicação vincula a região a indicadores sociais e econômicos, que ressaltam os problemas locais. Não sendo limitado apenas à carência social.

É perfeitamente explicável o quadro da carência social devido aos sérios problemas de ordem econômica e política que se instalam na região. Por outro lado, também existe uma rica cultura, que se manifestam de várias formas entre os seus moradores.

Reunido, o povo da região de Santo Antonio do Jacinto, representam a população em torno de 12 mil de pessoas, considerando os espaços da cidade e do campo.

Gostaríamos de dividir algumas felicidades e reflexões sobre um momento vivido nesta região e que foram fundamentais para a inspiração deste trabalho. Inspiração que reforça a esperança para a prática da participação nas esferas sociais, políticas e econômicas da nossa comunidade e que pela tomada de consciência dos sujeitos envolvidos possa ser reconstruída suas histórias por meio da criatividade e da fé. **Esforços direcionados para o rompimento das diversas situações de morte em busca de uma vida melhor**.

CRÔNICA QUE A VIDA ENSINA

“O grande bem é a própria vida.”

Bertold Brecht

(Conforme estava escrito num muro em São Paulo – Vila Carrão, Julho, 2010)

Imagine as belas caídas d’água, o claro e purificado espelhos que refletem estas mesmas águas. O som da natureza viva e o perfume da terra em seus verdes tapetes.

Caminhe por este mesmo tapete e olhe para o céu. Acompanhe a direção das nuvens buscando o brilho do sol.

Olhe ao horizonte e sinta-se livre!

A liberdade, que estamos nos referindo agora, tem em seu bojo um caráter de “desamarras” Internas e particular de cada um.

Assim, o que lhe liberta não vem ao caso ser questionado ou coartado. Pense nisso! O que o torna livre?

Aproveite este cenário por mais algumas horas e quem sabe até ao chegar da tarde. Pode aventurar-se em manter seu imaginário adentrando a noite.

E assim, sentado no tapete verde ao perfume da terra, feche os olhos e sinta a brisa da noite acariciar em seu rosto.

Abra os olhos, lentamente, em direção aos céus: uma festa ao seu alcance. O brilho das estrelas e a silhueta das constelações são possíveis de serem apreciadas. Quase que por um instante acredite que seus dedos podem tocá-las.

Ao se deixar levar pelos pensamentos, sonhos e silêncios que lhe abraçam, adormeça e deixe-se viajar por esse imenso universo de beleza paradisíaca que Santo Antonio do Jacinto, te favorece.

Num certo instante desta viagem, por algum motivo desconhecido, nossos sonhos tornam-se incompreensíveis! E você é levado a outro cenário de discrepante realidade.

O tapete por onde anda, não é mais verde e vivo. Agora é um chão que levanta poeira ao caminhar. As pessoas não apresentam em seus semblantes traços de felicidade ou alegria. São pessoas de faces diversas e de mãos calejadas.

São pessoas que vestem trajes colorido, curto ou cumprido, de babados ou rendas e de largos bolsos.

Há balaios, há cestos e rendas. Há flores e barro. Há algodão nas mãos dessas pessoas. Há incertezas em seus corações.

Há a argila e o cordão e há vida e criatividade nas mais diversas formas Há esperança.

As pessoas, estas, estão paradas em seu sonho? Parece uma pintura?

Faça-as movimentar, peça a elas que criem, façam aquilo que sabem e verás que surgirá das mãos de homens e mulheres cerâmicas e tecelagem que vislumbrariam o estrangeiro.

Peça a elas que falem com você sobre sua história e seus anseios.

Peça-as que contem seus sonhos! E elas com certeza lhe dirão:

"*Não acorde desse sonho. Aqui é tudo bem assim mesmo. Há contrastes sim, de todos os tipos e tamanhos. Há riquezas e pobrezas, há formas e deformas, há o rural e o urbano, há vida e morte. Mas há esperança e fé por dias melhores. 'Um dia nóis chega lá, se Deus, Santo Antonio e Maria Santíssima quiser'. Claro que esta afirmação não significava estagnação, mas exigia o envolvimento ativo, ou seja, a prática da participação e criatividade do povo*."

É necessário um movimento contínuo que se expressa numa dança da vida, dança que, como retrata a canção, possibilita a "mistura das Bandeiras", pois "o som não tem fronteiras". Para viabilizar esse processo, torna-se indispensável entender que as fronteiras estabelecidas pelos indivíduos, escolas, conhecimentos, "educações", instituições, religiões e nações que impedem a concretização do sonho de uma vida digna em todas as suas dimensões e para todos, não é o fim, mas sim o começo, porque, em geral as instituições entendem as mudanças como abalo, fim, subversão, caos e perigo. Verifica-se que é também isso, mas permanecer-se rígido, numa posição, impede captar as inúmeras possibilidades que o "estrondo" provoca e cria no contexto onde ocorre. Sobre esta questão muitos sábios na história da humanidade já afirmaram que **o estrondo sempre desencadeia a crise, mas especialmente abre inúmeras possibilidades, dentro de um dinamismo em que cada ponto de chegada torna-se novo ponto de partida. Como um movimento dialético**. Por isso, é preciso transcender sempre, pois esse é o modo como o mundo começa, não com lamentos, mas como uma explosão da ordem estabelecida, que se encaminha para uma nova ordem, conseqüentemente com outro estrondo, outra ordem e assim sucessivamente.

LIÇÕES QUE A VIDA OFERECE

Gostaria de convidar o leitor a compreender nossa intenção aqui e esclarecer porque estamos relatando essas vivências.

O que pretendemos apresentar, na ocasião, tem a ver com educação popular; [109] com sistemas de educação colocados, de algum modo, fora dos quadros normativos do processo oficial de reprodução do saber, ou seja, tem a ver com educação não-formal.

Como vimos, em outra parte deste trabalho, a educação não-formal é aquela atividade com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Mas o que queremos chamar a atenção mais uma vez é para o contexto da vida social, política, econômica e cultural. Para os espaços de convivência social, na família, nas fábricas, na rua e na variedade de organizações e instituições sociais que formam um ambiente que produz, em sua essência, efeitos educativos. Embora não se constituam mediante atos conscientemente intecionalizados, nem sejam dirigidas por sujeitos determinados.[110]

---

[109]Segundo Aida Bezerra, a educação popular teve seu período histórico mais denso no Brasil nos de anos de 1959 e 1964. A educação Popular é a possibilidade de ser um meio de compromisso de educadores com um projeto histórico de humanização libertadora através do trabalho político do povo, mas também reproduzir-se, por isso mesmo como movimento pedagógico. Esta definição está no livro de Brandão, O *que é educação popular*, 2006, pp. 100-101. Outros aprofundamentos sobre a questão da educação popular podem ser encontrados na obra de Ainda Bezerra, *As atividades em educação popular*. In: BRANDÂO, C. R (org.). *A questão política da educação popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 16. Já com relação ao trabalho de educação popular, Brandão diz que este "[...] não visa criar subalternos educados. [...] visa participar do esforço que fazem hoje todas as categorias de sujeitos subalternos – do índio ao operário do ABC, para a organização do trabalho político que, passo a passo, abra caminhos para a conquista de sua própria liberdade. A educação popular como trabalho de educação [ ] de crianças, jovens e adultos, [...] de educação da criança indígena, de alfabetização de camponeses, de curso supletivo para operários, de pastoral popular, etc. é um modo de participação de agentes eruditos (professores, padres, cientistas sociais e tantos outros) neste trabalho político. Cf. BRANDÂO, C. R. *Lutar com a palavra*. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 42.

[110] Os estudos sobre a educação e prática social; educação e trabalho; currículo e sociedade; currículo explícito; currículo oculto; educação e reprodução social são algumas das mostras do impacto dos elementos informais vividos e partilhados cotidianamente pelas pessoas, refletindo, por exemplo, em conhecimentos, experiências, modos de pensar, regras de convivência, princípio norteadores de conduta, adoção de idéias políticas, etc., mas que muitas vezes, as pessoas, não se dão conta porque esses processos são sutis na dinâmica da vida, tomando corpo quando apenas são sistematizados ou estruturados por uma educação formal.

E é exatamente por causa da importância desses processos educativos informais que se postula a necessidade de uma educação intencional. Ou seja, a tomada de consciência dos e sobre os educadores e educandos no contexto global da vida social que requer da prática educativa uma intencionalidade de forma a tornar possível uma educação para todos e não para alguns.

A experiência com os professores no Vale do Jequitinhonha esteve restrita ao município de Santo Antonio do Jacinto, iniciada em 1996 e revisitada no período de 2000 a 2004, conforme já sinalizamos em outros momentos deste trabalho.

Na ocasião, eu participava como voluntária, juntamente com um grupo de amigos e professores de São Paulo. **Tínhamos o objetivo de conhecer e contribuir com a socialização de educação popular no município**.[111] As visitas, ao município, eram semestrais e duravam em torno de 30 dias.

Foi possível compreender que o ato de aprender, nessa região, não era apenas uma condição prazerosa, era, sobretudo, um ato emocionante.

Acostumados com as salas de aulas de outros ambientes educacionais, de forma que as salas eram separadas por idade e série, lá conhecemos outro movimento. As crianças, jovens e adultos dividiam espaços e experiências, fazendo conjuntamente o trabalho de aprendizagem e do ato de conhecer.

Pedro Demo afirma que cuidar da aprendizagem dos educandos é:

> [...] traduzir, ademais, a integralidade do processo de aprender, que nunca se reduz ao aspecto racional lógico. Está em jogo a formação da personalidade humana como um todo. [...] na mesma importância o centro da emoção e da espiritualidade.[112]

Foi pensando nessa formação da condição e da personalidade humana que aceitamos o desafio de compreender melhor como se fez e, por vezes, como se faz a prática educativa dos 16 educadores do município de Santo

[111] Essa experiência teve início quando eu participava de um grupo de jovem na igreja N. Sra. Aparecida, no bairro do Jardim Miriam em São Paulo e que entre tantas atividades que o grupo desempenhava, Alfabetização de Jovens e Adultos era a que mais me chamava a atenção, acredito que na época poderia ser inclusive porque eu concluía a chamada Habilitação em Magistério das séries iniciais que me fez acreditar ser necessário ir tão longe para exercer uma função que poderia ter desempenhado ali mesmo, no bairro do Jardim Miriam, bairro onde cresci e aprendi a reconhecer os alcances possíveis de uma prática pedagógica na educação popular.

[112] DEMO, P. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 75.

Antonio do Jacinto, que na ocasião, participavam na alfabetização das crianças, jovens e adultos.

Podemos citar algumas informações sobre a formação desses professores que facilitarão o olhar para o cenário onde atuavam: Dos 16 professores: 12 tinham a Habilitação em Magistério das séries iniciais – (ensino médio profissionalizante de 4 (quatro) anos, que se iniciava no colegial e ao final do curso os habilitavam para lecionar nas séries iniciais do ensino básico); 4 dos 16 professores, tinham apenas o ensino médio, não profissionalizante. (esses não eram necessariamente professores, habilitados para a docência, mas desempenhava um trabalho como educadores). Todos estudaram em cidades, consideradas, satélites[113], no caso, as cidades de Pedra Azul e Almenara. Essas professoras eram mães, agricultoras, artesãs e voluntárias, por iniciativa, que **buscaram com seus saberem contribuir para que as crianças, jovens e adultos pudessem aprender ao menos "como se escreve o próprio nome".**

As "salas de aula" eram as próprias casas dos alunos, que por vezes, elegidos por eles mesmos, determinavam dias e horários para os encontros com os demais vizinhos e com a professora. Outras vezes, poderiam ser feitos também na casa da professora.

Com relação à proposta de trabalho pedagógico, o diálogo com as crianças, jovens e adultos, se dava em lugares que chamamos de espaços de aprendizagens, [114] ou seja, nas casas dos educadores e dos educandos, numa

[113] Cidades Satélites são centros urbanos construídos para trazer algum benefício sócioeconômico para cidade, para o estado e para o país em que se localiza.
[114] Chamamos de espaços de aprendizagem os ambientes que na ocasião eram propícios para uma educação considerada pelos alunos como uma educação escolar.

proposta Freireana [115] mediado pelas *fichas de cultura*. [116]

Nas fichas de cultura, desenvolvidas por Paulo Freire, era depositada a confiança de dar ao analfabeto a consciência de ter um saber, de ser capaz e de ser uma pessoa que fazia cultura. E isso é que nos emocionava e verdadeiramente nos fazia compreender o que era aprendizagem. Pois, o ato de fazer cultura, se apresentava, para aquele povo, como uma possibilidade de transformar e (re) produzir a própria cultura. Assim eram construídas as práticas educativas dessas professoras. Pela vivência e compreensão da realidade suas e dos seus educandos. E como vimos, sem muitas vezes a contribuição de uma educação formal de base.

Toda a dedicação dos educadores e dos educandos em busca de produzir história própria, inclinados ao esforço de busca pelo conhecimento, convergia para uma discussão mais profunda, a nosso ver: a reflexão sobre o sentido que a educação tinha para aquele povo.

Brandão diz que qualquer modalidade de educação que é levada por agências, de algum modo, ligadas ao poder ou modelo dominante de conhecimento e de cultura, ou seja, situados fora do conhecimento e da cultura "do outro" esta agência aparece mais do que nunca como uma "forma de invasão" [117]

---

[115] Proposta inspirada no Método de Paulo Freire para a alfabetização de adultos. No **(Anexo II),** deixamos uma cópia de matéria publicada pelo Jornal do Brasil em 15 de janeiro de 1964, momentos difíceis para o povo brasileiro que tenta se reerguer das conseqüências da 2ª. Guerra militar. Nesta matéria podemos ver a importância que Paulo Freire e a metodologia Freireana de Alfabetização representavam para o povo Brasileiro e representa até os dias de hoje. Como o material disponível não possui boa visualização, fizemos questão de reescrevê-lo no **(anexo III)** para melhor apreciação do leitor.

[116] As fichas de culturas foram criadas por Paulo Freire como uma iniciativa ao trabalho mais específico da alfabetização. As fichas eram compostas por imagens, sempre da realidade social dos educandos que sistematizavam e codificavam em atividades resgatando o conceito antropológico de cultura como toda produção humana. As fichas de culturas representavam simbolicamente a personalidade humana daquela comunidade em particular.

[117] Cf. BRANDÃO, 1982, p. 33.

Brandão diz, ainda, que:

> [...] o potencial da educação “do outro” parece concretizar-se com muita evidência quando o seu programa (da agência) faz parte de um projeto mais amplo; um projeto de ‘educação e desenvolvimento’ ou de ‘desenvolvimento comunitário’ por exemplo. Pior ainda deve ser no caso de projetos de educação de grupos indígenas porque aí o outro invadido não é ‘uma outra (*sic!*) classe social de meu próprio repertório’ (Como o MOBRAL *alfabetizou* o lavrador), mas um próprio ‘outro mundo’ de vida e de cultura.[118]

Hoje o educador crítico não desconfia apenas da educação que lhes é imposta a “reproduzir”. Ele desconfia do seu próprio projeto de participação e atuação; revisa seus princípios participativos ao fazer parte, ao tomar parte e a ter parte na ação educativa.

Vejamos por exemplo a utilização de um material didático como as Fichas de Cultura, que estão disponíveis para a apreciação do leitor no Anexo IV desta pesquisa o quanto eram representativas da realidade vivida dos educandos e dos educadores de Pernambuco e depois de outras cidades brasileiras que utilizavam o Método. O círculo de cultura, momento de troca de experiências e conhecimentos para os educandos e educadores, era, e é fundamental para iniciar um trabalho que preza em falar sobre o conhecimento. Pois nesta ocasião, ouvir é a condição primária para que se possa dar a vez ao outro a expor seus pensamentos e certezas diante da vida e do “que sabe”, sobre um saber mais elaborado.

O educador, necessariamente é o sujeito que sistematiza e dinamiza essa oportunidade para o falar, para a exposição das experiências. E por isso, por estar presente no círculo também participa, com suas vivências e formas de ver o mundo.

---

[118] Ibidem, p. 34. Preferimos utilizar o verso *alfabetizar* no passado, <grifos nossos> pois, Brandão no momento que escrevera este pensamento vivia intensamente o contexto proposto pela educação popular no Brasil, como relata, inclusive, neste e em outros escritos. Momento que trazia fortemente o MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇAO – MOBRAL, porém, não convém, no momento, utilizar o verbo no presente como o autor cita na íntegra, mas serve para nós, como sinalizador do contexto histórico vivido das décadas de 70 a 80.

Na experiência que comentamos no município de Santo Antonio do Jacinto, as professoras utilizaram as fichas de culturas como material didático para iniciarem, desenvolverem e concluírem a conversa e o aprendizado. [119]

O conteúdo das fichas de cultura representava, ilustrativamente, a realidade das crianças, jovens e adultos que se submetiam a aprender a ler e escrever. Não era um conteúdo fora de sua realidade. Os conteúdos considerados novos a aquela população eram atingidos, conforme, cada passo dado. Primeiramente, sobre o conhecimento de sua realidade e depois introduzidos, outros, conforme os próprios alunos os traziam. Essas novas palavras ou novos conhecimentos que surgiram geravam as novas fichas de aprendizado. O que eram chamadas de "fichas de descoberta", segundo o Método Paulo Freire de alfabetização.

A ficha de descoberta representava para nós, naquela ocasião, aquilo que muitas vezes descobrimos quando estamos envolvidos com algum assunto.

A ilustração da realidade, ou seja, o olhar para dentro é a lógica da participação. Olhar para dentro, é a nosso ver, a possibilidade de refletir sobre o espaço social, econômico e cultural que o sujeito atual vive; mora; realiza e produz conhecimentos e valores pessoais.

Na experiência em Santo Antonio do Jacinto, algumas educadoras assumiram uma postura mais participativa no processo educativo, o que isso quer dizer que com essa postura assumiram, por conta própria, uma prática política de classe ou de comunidade. Assim, foi possível notar que a prática de participação era alguma coisa que antecedia o trabalho daquelas educadoras e, assim, definia as suas diretrizes de ação de sua presença na comunidade.

---

[119] Ao final do trabalho deixamos alguns modelos de ficha de cultura **(Anexo IV),** desenhadas por Francisco Brennand especialmente para o Método Paulo Friere e uma breve demonstração de como eram trabalhadas. Este material didático do "método de alfabetização", sistematizado em 1962/1963 por Paulo Freire, que ora apresentamos neste trabalho, foi retirado do site: < http://www.forumeja.org.br/book/export/html/1412> do qual foram reproduzidos os esquemas originais elaborados no SEC – Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, para a experiência de Angicos. Outras informações contidas neste mesmo endereço eletrônico podem levar o leitor a conhecer inclusive o Manual do Monitor – material de informação que "capacitava" os coordenadores a trabalharem com o método. Informações relativas ao levantamento do universo vocabular, pesquisa sobre o perfil dos alunos, que foram alfabetizados por este método, entre outras informações, não fizeram parte da problemática deste trabalho mas podem ser apreciadas no livro de Carlos Lyra *As 40 horas de Angicos*.

Queremos dizer de saída que é a dinâmica da própria vida do sujeito, seu “olhar para dentro” que imprime ao seu repertório e as relações que faz com o outro, ao “olhar para fora”, o que muda, em uma direção ou em outra as suas estruturas próprias de trabalho econômico, social e político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Tudo menos a inércia, o mal dos males
o que mais vexa a dignidade humana."

Fausto Goethe

"Aquilo que a educação nunca realiza sozinha,
nunca se realiza sem alguma forma
de educação."

Carlos Rodrigues Brandão

Para a compreensão da educação para a participação fez-se necessário analisar vários aspectos, pois a sua emergência não se deu por questões de ordem sócio-econômicas e políticas ou apenas educacionais, mesmo que a princípio pareça ou como priorizam alguns estudos. O que torna possível a conversa sobre educação para a participação é a condição da prática de participação. Na educação para a participação verificou-se que para esta, se exige também que as pessoas aprendam a se comunicar, quer dizer, a usar bem diversos meios de comunicação, métodos de discussão e debate que sejam produtivos e democráticos.

Alguns conceitos apontados neste trabalho em torno do que é educação indicam que a sua finalidade está em trazer a tona o que já existe na natureza do indivíduo, outros conceitos indicam para a regeneração do homem corrompido. Conceitos como o da educação culturalista apontam para uma educação cuja finalidade seja o favorecimento à apropriação de valores culturais aos seres humanos pois assim poderiam criar mais cultura. Suscitar e desenvolver para os seres que não estão preparados para a vida, certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política que se destine, também vêm que é uma finalidade de educação para a concepção ambientalista da educação. Assim como a organização de situações estimuladoras pelas quais se controla o comportamento das pessoas também pode ser vista pela concepção de educação comportamental uma finalidade para a educação.

O apoio na idéia de que os seres humanos constroem seus conhecimentos por meio da aprendizagem durante toda a vida e pela interação

com o meio, numa inter-relação constante ente fatores internos e externos também reforça uma finalidade para a educação vista pela concepção interacionista.

As diversas definições para a finalidade da educação, conforme discutidos no primeiro capítulo servem para observar que há concepções que colocam o ideal educativo “fora” do indivíduo, outras identificam educação com o desenvolvimento individual. Uma se atêm mais à atividade e as necessidades internas do individuo outras atribuem ao ambiente externo a determinação do desenvolvimento. Algumas ainda buscam compreender o antagonismo entre o desenvolvimento (fator interno e espontâneo) e a adaptação (fator externo e imposto) como fazem as concepções interacionistas.

Dentro dessas concepções chegamos a concluir que a educação não pode se dar apenas no âmbito individualista, pois tanto a esfera individual quanto a esfera coletiva acham-se vinculadas a condições concretas de vida material e social, política e econômica dos sujeitos.

O processo educativo, por conseqüência é um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal de formação humana. Isso significa que a tarefa da reflexão pedagógica é de superar a antimonia entre fins individuais e fins sociais da educação.

O fato da escola e do conhecimento como vimos, no segundo capítulo, estarem presentes no cenário que compõe a educação, não significa dizer que estes são os principais atores. Mas este ponto de vista desencadeou e desencadeia intensos conflitos ao longo da história e até hoje, principalmente no que se refere as formas outras de aquisição de conhecimento que, necessariamente, não passam pelo “científico” da educação e que não seja adquirido por outro meio que não o da instituição formal, ou seja, da escola.

Considerando as idéias de Libâneo, no que diz respeito aos objetivos da educação, a escola pode ser vista como uma agência socializadora que tem como princípios:

a) O Compromisso profissional com a sociedade;

b) O Compromisso com a mudança social;

c) O Compromisso com o trabalhador social no processo de mudança e

d) O Compromisso com a conscientização dos sujeitos em formação.

A escola, nesta perspectiva seria, ou deveria ser, um agente transformador cuja função social caracteriza-se pelo compromisso de formar profissionais e cidadãos conscientes de seu papel na e para a sociedade e consigo mesmos. Mas não foi isso que verificou-se ao concluir este trabalho.

Em suma, a escola não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Certamente, porque a escola também faz parte da sociedade e numa sociedade de classes, “ingênuo” seria não pensar que a escola é outra, que não uma escola classista. Assim preferimos neste trabalho chamar de espaços educativos todo o espaço que possa proporcionar a troca de conhecimento sem parametrizar, ou escolher um tipo de conhecimento como “verdadeiro”.

Com relação ao conhecimento propriamente dito foi observado que ao longo da história alguns conhecimentos foram aceitos e outros não. Assim sendo classificados como verdadeiros, quando científicos, ou questionáveis quando não.

Vimos também por outro lado, que o conhecimento não tem, evidentemente, existência autônoma: depende de empenhos humanos para realizar-se ao mesmo tempo em que não ignora a presença da coletividade e conseqüentemente da cultura.

Chegamos a conclusão que a construção do conhecimento nos espaços educativos visto em uma condição de alteridade, permitiria identificar o caráter múltiplo da humanidade, sem cair na armadilha presunçosa de tachar o diferente como sendo: esquisito, excêntrico. O contrário seria ver o mundo, as coisas, as pessoas numa dimensão cética.

A união das idéias apresentadas em torno do tripé: educação, escola e conhecimento, a nosso ver, ainda não chegam a demonstrar nossa

preocupação em torno do esforço ao falar em práxis educativa. Ou seja, não está na educação, nem na escola, nem no conhecimento a construção ou reconstrução da práxis educativa. Aliás, se caminharmos por esta via, pode ser inclusive frustrante.

A condição para a aquisição da práxis educativa, a nosso ver, baseia-se em 3 (três) principais movimentos que caracterizam a prática da participação:

Fazer parte, Tomar parte e Ter parte.

O que queremos dizer é que, não necessariamente são os pólos: teoria-prática; compromisso-participação, entre outros, que pontualmente importam. São relevantes efetivamente, mas é na relação presente desses pólos, ou seja, o movimento presente que aproxima o pólo da teoria com o pólo da prática, o pólo do compromisso com o pólo da participação; na ação e na reflexão diante da realidade, que se torna possível a compreensão da práxis.

No que diz respeito a (multi) dimensão do educador, idéias que foram tratadas ao longo do terceiro capítulo, foi possível refletir sobre sua condição de homem na sociedade em que vive e os reflexos consecutivos na confecção de sua práxis. Vimos que por conta justamente das condições sociais, econômicas, políticas, culturais que se encontram os educadores brasileiros pode ser que haja reflexos para a confecção das práticas pedagógicas. O que pode inclusive comprometer sua práxis educativa.

Foi, dessa forma, possível compreender que é urgente descobrir:

a) que pela compreensão do processo de trabalho, os educadores e as educadoras formam uma classe social e que, por isso, não sozinhos, mas como classe, pode reconstruir sua ação na escola ou nos espaços educativos, bem como reconstruir-se como pessoa;

b) que a práxis educativa não se adquire apenas no contexto escolar por meio da relação da teoria com a prática. Mas que a práxis adquirida por meio da prática da participação poderia contribuir para a condução da reinterpretação do sentido da atuação do educador e do sujeito como ser social;

c) que a práxis adquirida pela prática da participação abre espaços para que novos atores tenham voz, incluindo a si mesmo.

d) que a pesquisa tem por vez, um papel fundamental para se adquirir um primeiro grau de participação. A pesquisa como principio educativo e científico possibilita o contato do sujeito pesquisador, educador ou educando, a questionar a indagar situações aparentemente cristalizadas e finitas. A pesquisa tem um quê de curiosidade de não aceitação do apresentado e possivelmente de contestação do dado.

O que se constata é que essas questões são cíclicas e que não estão dissociadas de um contexto social e histórico. **A aquisição da práxis educativa ou a prática da participação não é possível sem uma educação que vise o fazer parte, o tomar parte e o ter parte na comunidade, na sociedade e na coletividade que se pretende participar.**

Essa educação para a participação aponta para a necessidade de transcender as formações de professores puramente acadêmicas sem referência na história, na política e na composição da sociedade em que se vive. Mas de narrá-las na densidade de suas contradições historicamente condicionadas. Isso é o que foi constatado com o desenvolvimento do quarto capítulo.

Na parte ilustrada do trabalho vimos que há motivações assim como inúmeras razões para não se entregar à dureza da vida. Visualizando os anexos II, III e IV, ao final do trabalho, poderemos compreender que a luta por uma educação popular, participativa verdadeiramente, já vem de muitos anos.

Dessa forma relembramos a perspectiva do resgate das possibilidades de vida, como Jacob Levy Moreno, fundador do Psicodrama e Sociodrama, fez ao reagir sobre à desesperança de muitos que utilizavam o verso de T. S Eliot num período de muita violência e destruição após a segunda guerra mundial:

> Este é o modo como o mundo acaba
> Este é o modo como o mundo acaba
> Este é o modo como o mundo acaba
> Não com estrondo mas com Lamentos.

Diante desse pessimismo, Moreno afirmou que o verso de Eliot, anunciando o fim, era adequado quando o mundo vai dormir, pois expressava a desistência da vida. Mas segundo ele, é oposto quando ele acorda, por isso registrou:

> Este é o modo como o mundo começa,
> Este é o modo como o mundo começa,
> Este é o modo como o mundo começa,
> Não como lamentos, mas com um Estrondo[120]

É a certeza de que, por mais caótica que possa parecer uma realidade, educativa, política e social, há sempre possibilidades de recomeçar e seguir. Como bem afirma o povo de Santo Antonio do Jacinto: "um dia nóis chega lá, se Deus, Santo Antonio e Maria Santíssima quiser". Claro que esta afirmação não significava estagnação, mas **exigia o envolvimento ativo, ou seja, a prática da participação e criatividade do povo**.

É necessário um movimento contínuo, de nós educadores e de todos que estão inseridos em suas comunidades, movimento este, que se expressa numa dança da vida, dança que, como retrata a canção, possibilita a "mistura das Bandeiras", pois "o som não tem fronteiras".

E para que possamos "pegar com as mãos" e visualizar esse processo, torna-se indispensável entender que as fronteiras estabelecidas pelos indivíduos, escolas, conhecimentos, "educações", instituições, religiões e nações que impedem a concretização do sonho de uma vida digna em todas as suas dimensões e para todos, não é o fim, mas sim o começo. Porque, em geral as instituições entendem as mudanças como abalo, fim, subversão, caos e perigo. Verifica-se que são também isso, mas permanecer-se rígido numa posição, impede captar as inúmeras possibilidades que o "estrondo" provoca e cria no contexto onde ocorre. Sobre

[120] MORENO, J. L. *Fundamentos do Psicodrama*. 2ed. São Paulo: Summus, 1983, p. 232-242. Esses mesmos versos podem ser encontrados na tese de doutorado de Antonio Boeing intitulada de "Em nome da ordem": o papel dos agentes da religião católica institucionalizada durante o movimento e guerra do contestado entre 1912-1916, p. 268. Excelente trabalho que discute com beleza e profundidade a luta e a reação do povo caboclo antes e durante o movimento e guerra do contestado diante da implantação da irmandade denominada de "Terra Santa" que buscava efetivar uma nova ordem eliminando a irmandade cabocla e de seus "redutos".

esta questão muitos sábios na história da humanidade já afirmaram que o “estrondo” sempre desencadeia a “crise”, mas especialmente abre inúmeras possibilidades, dentro de um dinamismo em que cada ponto de chegada torna-se novo ponto de partida. Como um movimento dialético. **Por isso, é preciso transcender sempre, pois esse é o modo como o mundo começa, não com lamentos, mas como uma explosão da ordem estabelecida, que se encaminha para uma nova ordem, conseqüentemente com outro estrondo, outra ordem e assim sucessivamente.**

REFERÊNCIAS

ALVES,R. Escritos sobre uma espécie em perigo**.** In: BRANDÃO, C.R; (org) et al.**O educador:** vida e morte. 12ed. São Paulo: Graal. 1982.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, A. **A condição Humana**. 10ed. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

BARBOSA, J.G; et al. Grupo reflexivo: uma estratégia de pesquisa formativa em educação. In: Cadernos de Educação: *Reflexões e debates.* **O sujeito na escola.** São Bernardo do campo – SP: Metodista. Jun-dez 2008.

_____. O sujeito como autor-cidadão. In: Cadernos de Educação. **O sujeito na escola.** São Bernardo do campo – SP: Metodista. Jun-dez 2008.

BOEING, A. "**Em nome da ordem**": O papel dos agentes da religião católica institucionalizada durante o movimento e guerra do Contestado entre 1912-1916. 2004. 321 p. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, SP.

BORDENAVE. J.E.D. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRAGANÇA. I. F de Souza. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** v.90 n. 224 jan/abr 2009.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **O que é educação.** Coleção: Primeiros Passos, 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. In: BRANDÃO, C.R; (org) et al.**O educador:** vida e morte. 12ed. São Paulo: Graal. 1982.

_____. (org). **A Questão Política da Educação Popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense,1980.

_____. **Pensar a prática**: escritos de viagem e estudos sobre a educação. Coleção Educação Popular. São Paulo: Loyola. 1984.

_____. **Lutar com a palavra.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. Saber com o outro. São Paulo: Cortez, 2003

CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C.R; (org) et al.**O educador:** vida e morte. 12ed. São Paulo: Graal. 1982.

_____. Convite a filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA. M.S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo**.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Saber pensar.** 6. ed. Instituto Paulo Freire. Guia da Escola Cidadã. vol.6. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional,1959.

_____. **Experiência e Educação**. 3. ed. Tradução de Anísio Teixeira, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, E*.* **Éducation et Sociologie**. Paris: PUF,1985.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 28ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia da autonomia***: saberes necessários à prática educativa.* 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

FROMM. E. **O coração do Homem.** Rio de Janeiro: Zahar. 1965.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série pesquisa em Educação, v. 1. Brasília: Plano Editora, 2002.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**? 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORENO, J. L. **Fundamentos do Psicodrama**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1983.

MOROZ, M; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa:** iniciação. Série Pesquisa, vol. 2, 2.ed. Brasília: Liver livro editora, 2006.

NASSIF, R. **Teoría de la educación:** problemática pedagógica contemporânea. Madrid: Editorial Cincel, 1980.

ROSA, J. G. Grande Sertão: Veredas, In: **Ficção Completa**, v. II, Rio de Janeiro: Nova Aguillar S.A. 1994.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d´Água, 2007.

_____. **Educação, ideologia e contra-ideologias.** São Paulo: EPU, 1986.

SILVA JUNIOR, J. dos R; FERRETTI, C.J. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** São Paulo: Xamã, 2004.

VASCONCELOS, M. L. M. C; BRITO, R. H. P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Referência Eletrônica

FRANCO, M. A. S. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente**. Artigo. *[s.d]*. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=A+PR%C3%81XIS+PEDAG%C3%93GICA+COMO+INSTRUMENTO+DE+TRANSFORMA%C3%87%C3%83O+DA+PR%C3%81TICA+DOCENTE&lr=&as_ylo=&as_vis=0>'Acesso em': 19.jun.2010.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: < http://www.ufmt.br/gpea/pub/Gadotti_boniteza_sonho.pdf>. Acesso em 19.jun.2010.

SAVIANI, D. **O institucional, a organização e a cultura escolar**. Cadernos de pesquisa, vol. 35, n. 125, São Paulo. Maio/ago, 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000200012&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 20.jun.2010.

ANEXOS DIVERSOS

V. Mapa de localização do município de Santo Antonio do Jacinto nas dimensões do Brasil e de Minas Gerais.

VI. Matéria publicada no Jornal do Brasil “Da grande mentira às primeiras sílabas da verdade” de 15.01.1964.

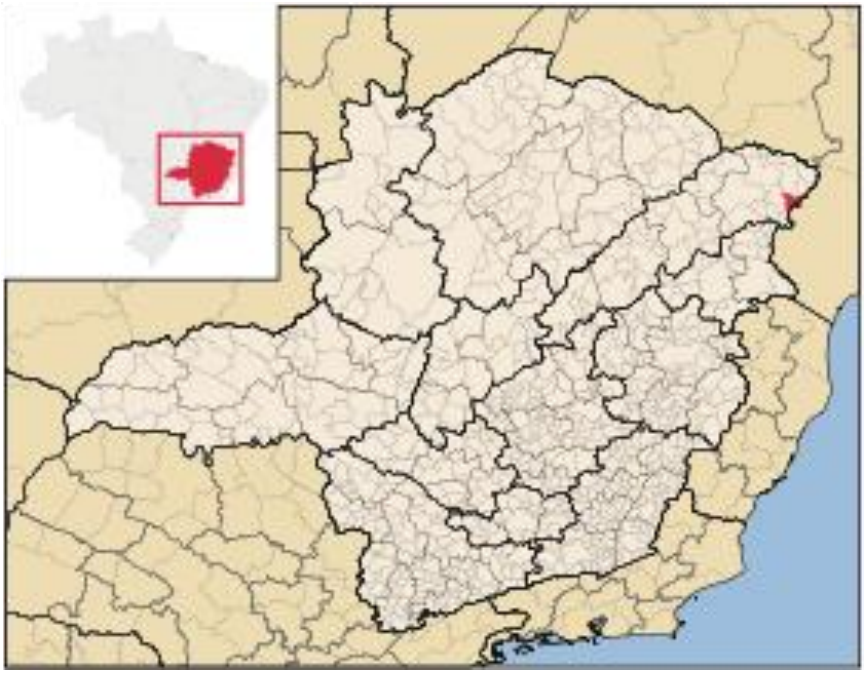
VII. Transcrição da Matéria publicada no Jornal do Brasil.

VIII. Exemplos de Ficha de Cultura e breve explicação sobre a metodologia Freireana de Alfabetização de adultos.

ANEXO I

Mapa de localização do município de Santo Antonio do Jacinto nas dimensões do Brasil e de Minas Gerais.

Localização de Santo Antonio do Jacinto no Brasil.



Localização de Santo Antonio do Jacinto em Minas Gerais.

Fonte pesquisada de ambos os mapas:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Antônio_do_Jacinto.
Acesso em 19.jun.2010.

ANEXO II

Matéria publicada no Jornal do Brasil "Da grande mentira às primeiras sílabas da verdade" de 15.01.1964.

Da grande mentira às primeiras sílabas da verdade

O Brasil é um País que pode ser governado por analfabetos que não sejam eleitos por analfabetos. Para impedir o analfabeto de votar existe um breve exame de leitura e escrita. Para impedi-lo de governar não existe nada.

Há uma certa simplificação no que aí fica escrito porque não existe, ocupando cargo eletivo, nenhum cidadão que realmente não saiba escrever o nome. Mas é uma verdade que o Brasil ainda mantém letrada metade de sua população, sem direito ao voto, devido a governos tão analfabetos que fazem da pasta da Educação, invariàvelmente, um prêmio de consolação de partidos políticos ou Estados menos aquinhoados. A função educacional, que devia ser a primeira, é a última. A Constituição Federal de 1946 nunde desde o Art. 1.º, em que diz que "todo poder emana do povo e em seu nome será exercido". Devia dizer que emana de metade do povo. Em alguns Estados, como o Piauí, emana de um quinto do povo, porque o resto não sabe ler. Quando declara no Art. 132, que não podem alistar-se eleitores os analfabetos está punindo a vítima e não o criminoso. Isto se compreenderia como punição de uma minoria debilóide consciente ou que se recusasse a aprender a ler. Mas quando o povo não tem escolas nem professôres por que trancá-lo nesse jardim sociológico do Art. 132?

O melhor Retrato do Brasil que se poderia fazer num quadro a óleo seria o do Marechal Lott (general naquele tempo) dando entrevista à United Press sôbre a crise de novembro de 1955, com o revólver numa das mãos e a Constituição na outra. As classes armadas, as mais bem aquinhoadas do Brasil desde a República, defendendo uma Constituição que mente no Art. 1.º, no Art. 141 ("Todos são iguais perante a lei", menos os que não eduamos) e, principalmente, no 78: "O Poder Executivo é exercido pelo Presidente da República", sempre que o Ministro da Guerra permitir.

O homem inserido no mundo

Como existe hoje em dia em Pernambuco uma bela exaltação revolucionária, fala-se menos em dar voto ao analfabeto do que em alfabetizá-lo para que conquiste seu voto contra um País injusto e uma Constituição espôbe. Numa aula dada pelo Sistema Paulo Freire um lavrador juntou pela primeira vez duas sílabas, *ti* e *jo*, e bradou:

— Tijo é nome de gente e o papel que a gente vota!

Tinha pescado ao mesmo tempo, do meio do *letrume*, um ser humano e sua carta de alforria na mão. Um Retrato do Brasil possível, futuro.

O Sistema Paulo Freire já tem provas suficientes de que alfabetiza adultos em 40 horas, ou mês e meio a dois meses de instrução. O analfabeto, ao contrário da criança, tem montada em si uma complexa máquina de pensar. Em grande parte inútil, rodando no escuro, apanhando noções ao acaso. Mas quando entra ali, pela leitura, o pensamento cronometrado, o moinho está pronto a moer. O homem é pegado já adulto, como Jesvá pegou Adão, e inserido igualmente num mundo formado. Em parte formado contra êle, antes mesmo de qualquer pecado, porque êle não sabe ler. Outra frase *iluminada* que anotei quando ouvia histórias dos educandos de Paulo Freire foi a do camponês que, ao invés de juntar sílabas para formar uma palavra, deixou as sílabas independentes e formou a frase:

— Tu já lê.

Como se o *tu* fôsse êle próprio, ou melhor, seu ser nôvo, alfabetizado. Descartes ficaria deleitado de ver tanto homem coqueiro e sendo diante das palavras projetadas em cartões.

O Sistema Paulo Freire é um Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, com algum apoio federal, mas não muito. Está em pleno desenvolvimento, e, quando tiver uma equipe suficientemente grande de professôres, pode modificar dentro de algum tempo o panorama cultural do Brasil.

Tudo é nôvo em Pernambuco e o Sistema Paulo Freire começou há uns dois anos, no Movimento de Cultura Popular do Recife, que estudava os meios de fazer Educação de Adultos mediante um Círculo de Cultura que instituía debates entre analfabetos adultos. Em se tratando de Pernambuco houve agitação de idéias que estão no ar e nos jornais e não nos livros. Para grande alegria dos professôres, os temas que logo interessaram os educandos eram dêsse tipo: nacionalismo, remessa de lucros, política brasileira, desenvolvimento, voto do analfabeto, socialismo e comunismo, direitismo, Ligas Camponesas etc. Com a ajuda de explicações, de uma e outra projeção cinematográfica, o Círculo de Cultura lês todo o grupo de Educação de Adultos indagar de si mesmo se não haveria um meio de alfabetizar assim, mediante um método ativo e *dialogal*.

A palavra diálogo

Ela aparece a todo instante no método Paulo Freire e, de uns anos para cá, aparece mais e mais nos editoriais políticos dos jornais brasileiros. E o nome do que não havia no Brasil. Nossa história de *golpes* é uma história de monólogos. Não houve nenhuma conversa antes dos grandes momentos da nossa história mesquinha. Grupinhos de elites (palavra que emigrou da França para ser diàriamente inaugurada no Brasil) monologam em algum palácio ou quartel e no dia seguinte comunicam ao povo que o aliviaram.

O diálogo no Sistema Paulo Freire é uma realidade. Não se impõem noções ao analfabeto, como a uma criança. Fazem-se sugestões, e, enquanto com êle conversa, o professor muito aprende com o analfabeto, que se transforma em ser humano na sua frente. Sua base intelectual Paulo Freire a expõe assim:

— Entre as várias relações que o homem estabelece com a sua realidade existe uma específica — de sujeito para objeto — de que decorre o conhecimento. Esta relação também é feita pelo analfabeto. A diferença entre a relação dêle e a nossa está em que a sua captação do dado objetivo se faz via sensível, e a nossa pela via crítica. Da captação via sensível surge uma compreensão da realidade preponderantemente mágica, a que corresponde uma ação também mágica. O que teríamos de fazer, baseados nas experiências e nas pesquisas de Paul Legrand, era colocar entre a compreensão mágica da realidade, que informava a ação mágica sôbre a realidade, um têrmo nôvo: pensar. Estaríamos assim levando o homem a substituir a captação mágica por uma captação crítica da vez mais crítica.

Prossegue Paulo Freire:

— Outro dado de que partimos é o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. O método ativo e dialogal usa os dados da vida e das dificuldades que encontra o educando. Por isso é que os analfabetos, que aprendem a ler e a pensar ao mesmo tempo, não ficam idolatrando o mestre. Antes dizem, como tantos, que aí "não tem nada de nôvo, a gente está é refrescando a memória".

Os dois mundos

Pelo Sistema Paulo Freire o homem aprende, de uma só vez, a ler, a pensar e a dizer o que pensa. De chôfre, gestàlticamente. O Sistema, por meio de imagens projetadas, ensina de cara o educando a dividir o mundo da natureza do mundo da cultura. Depois dessa instrução visual colora diante do educando, também inteiras, as *palavras geradoras* que serão em seguida decompostas.

Na prática, desenhos graciosos e simples, que o pintor Francisco Brennand fêz para Paulo Freire, são usados como *slides* e ensinam, ou, melhor, levam o educando a separar o mundo natural, do mundo feito pelo homem. Em seguida projetam-se também na tela, na parede caiada, em geral, as *palavras geradoras*, as que têm maior significado existencial para os lavradores. Fala agora Aurenice Cardoso, mestre do SEC, que transmite uma excelente visão e como o Professor Higgins está criando sua Galatéia pernambucana:

— As palavras geradoras são as palavras-chave que, decompostas em seu fonemas, propiciam o surgimento de novas pela combinação dos fonemas. Assim, por exemplo, a palavra favela poderia gerar: *fa-vê, fivela, luva, leva, vovó, fala, lavava, fila* etc. Com o material colhido em pesquisas feitas em localidades diversas de Pernambuco, convez que correspondia a uma época em que a herança cultural se processava por via oral. O gato dá a idéia do mundo irracional, comparado ao humano. Não altera seu modo de caçar, não sabe por que faz as coisas.

Paulo Freire ouviu de um camponês mais filosófico uma espécie de protesto-defesa:

— O gato também faz cultura, como o homem, porque eu, às vêzes, faço feito gato, quer dizer, faço as coisas sem saber por que.

E outras imagens a discutir são projetadas: oleiros trabalhando; jarra de flôres; livro aberto com poeminha á *Bomba*, sôbre a bomba atômica; vaqueiro nordestino e gaúcho. Finalmente vem a imagem-síntese: o quadro que mostra os camponeses aprendendo, o coordenador projetando um *slide* na parede. E a hora da recapitulação, de verem todos o que fazem aí, do que é e para que serve a educação.

A palavra escrita

Quando o camponês foi assim desinibido e começou a usar seu raciocínio de forma ao mesmo tempo livre e sistemática, chega a hora de aprender a ler. Primeiro as fichas, além de trazerem uma palavra escrita, trazem o desenho correspondente. Vem a projeção de uma primeira ficha ou imagem, a de tijolo, a palavra e o objeto. Em seguida, aparece só a palavra tijolo. E eis a fase final do processo descrita por Aurenice Cardoso:

Após a visualização, introduz-se o grupo na decomposição, como por exemplo: ti-jo-lo.

Da primeira sílaba ti leva-se o grupo a conhecer tôda a família fonêmica resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais; seguidamente, leva-se o grupo a conhecer a segunda família fonêmica e posteriormente a terceira.

Ao se depararem com a família fonêmica, êles reconhecem apenas a sílaba da palavra visualizada. E de importância não é só conhecer, mas reconhecer, uma vez que só há verdadeira aprendizagem havendo reconhecimento: (ta, te, ti, to, tu), (ja, je, ji, jo, ju) e (la, le, li, lo, lu).

Reconhecendo o ti de tijolo, o grupo o compara com as outras sílabas notando que começam iguais e se diversificam no fim e portanto cada uma tem um nome.

Conhecendo-se cada família fonêmica separadamente, fazem-se diversas leituras para que se fixem as sílabas novas. Chega-se então ao momento das famílias já conhecidas aparecerem juntas:

ta te ti to tu

ja je ji jo ju

la le li lo lu

Feita a leitura em horizontal, faz-se em vertical, a fim de que os participantes notem que as sílabas agora se iniciam diferentes e terminam iguais. Preparam-se para a decomposição da sílaba em letras.

Interessante é que diante dessa ficha, geralmente os participantes descobrem a palavra visualizada ou outra, lata por exemplo. E realmente importante, porque nesse momento êles aprendem o mecanismo da língua portuguêsa, que é o de juntar sílabas. Daí, denominarmos essa ficha de "ficha da descoberta". E que não se fês doução, nada se deu pronto ao analfabeto, mas êle descobriu.

A dimensão nova que lhe dá o conceito de cultura se faz constatar agora, quando se descobre lendo e escrevendo.

Finalmente, conhece as vogais e introduz-se na escrita. Interessam-se muito na formação de palavras outras que encontram. Ds palavra tijolo poderiam formar: loja, jato, lote, talo, tato, lata, luta, tule etc."

"Na medida em que visualizam uma palavra geradora nova, dominam dificuldades fonêmicas diversas, até que após vencerem tôdas ficam totalmente alfabetizados.

"Há dias dedicados à fixação do que foi aprenendido, em que se exercitam em leituras individuais e coletivas, autoditados e jogos de fundamental importância.

"Noções de maiusculas, ponto final, acentuação são introduzidas na medida em que surgem as oportunidades. É conveniente observar que desde o início recebem palavras e sentenças por êles formadas, batidas à máquina ou mimeografadas, para que se familiarizem com a letra de imprensa.

"Jornais são circulados, lidos e debatidos; pequenas composições, poemas e bilhetes são escritos. Provas são realizadas para avaliação do trabalho. Temos conseguido isso numa média de 40 horas de atividades, que correspondem ao período de aproximadamente um mês e meio ou dois meses."

Palavra geradora

Uma das palavras geradoras no Sistema Paulo Freire é eleição. Uma das esperanças dos que usam o sistema é poder aumentar, já em 1965, o contingente eleitoral, isto é, tirar gente condenada ao limbo do Art. 132. Se os professôres, ou coordenadores, forem formados em número suficiente, será talves possível acrescentar — o quê? Dois milhões de eleitores? Três? Um só? É difícil prever. Mas a longo prazo — em dez anos, digamos — não há dúvida de que o Brasil poderá redimir a maior parte da sua massa de analfabetos. O perigo é que o Govêrno, descobrindo as vantagens do método, feche definitivamente o Ministério da Educação, raciocinando, com um *Jeca Tatu* no Palácio da Alvorada:

— Deixe as crianças crescerem analfabetas mesmo que depois o SEC educa elas. Assim a gente pode comprar outro porta-aviões para a Marinha, dar uma Divisão Blindada ao Exército e continuar no Poder.

Antônio Callado

Fonte: http://forumeja.org.br/files/materia.inteira.jpg

DA GRANDE MENTIRA ÀS PRIMEIRAS SÍLABAS DA VERDADE

Jornal do Brasil, 15 de janeiro de 1964.

O Brasil é um Pais que pode ser governado por analfabetos que não sejam eleitos por analfabetos. Para impedir do analfabeto de votar existe um breve exame de leitura e escrita. Para impedi-lo de governar não existe nada.

Há uma certa simplificação no que ai fica escrito porque não existe, ocupando cargo eletivo, nenhum cidadão que realmente não saiba escrever o nome. Mas é uma verdade que o Brasil ainda mantém letrada metade de sua população, em direito ao voto, devido a governos tão analfabetos que fazem da pasta Educação, invariavelmente, um prêmio de consolação de partidos políticos ou Estados menos aquinhoados. A função educacional, que devia será primeira, é a última. A constituição Federal de 1946mente deste o Art. 1º em que diz que "todo poder emana do povo e em seu nome será exercido". Devia dizer que emana de metade do povo. Em alguns Estados, como o Piauí amaná de um quinto do povo, porque o resto não sabe ler. Quando declara no Art. 132. Que não podem alistar-se eleitores analfabetos está punindo a vitima e não o criminoso. Isto se compreenderia como punição de uma minoria debilóide congênita ou que se recusasse a aprender a ler. Mas quando o povo não tem escolas nem professores por que trançá-lo nesse jardim zoológico do Art. 132?

O melhor Retrato do Brasil que se poderia fazer num quadro a óleo seria o do Marechal Lott (general naquele tempo) dando entrevista à United Press sobre a crise de novembro de 1955, com o revolver numa das mãos e a Constituição na outra. As classes armadas, as mais bem aquinhoadas do Brasil desde a República, defendendo uma Constituição que mente no Art.1º, no Art. 141 ("Todos são iguais perante a lei", menos os que não educamos) e, principalmente, no 78: "O poder Executivo é exercido pelo Presidente da República", sempre que o Ministro da Guerra permitir.

O homem inserido no mundo

Como existe hoje em dia em Pernambuco uma bela exaltação revolucionária, fala-se menos em dar voto ao analfabeto do que em alfabetizá-lo para que conquiste seu voto contra um País injusto e uma Constituição esnobe. Numa aula dada pelo Sistema Paulo Freire um lavrador juntou pela primeira vez suas sílabas, *ti* e *to* e bradou:

- Tito é nome de gente e o papel que a gente vota!

Tinha pescado ao mesmo tempo, do meio do *letrume* um ser humano e sua carta de alforria na mão. Um retrato do Brasil possível, futuro.

O Sistema Paulo Freire já tem provas suficientes de que alfabetiza adultos em 40 horas ou mês e meio a dois meses de instrução. O analfabeto ao contrário da criança tem montado em si uma complexa máquina de pensar. Em grande parte inútil rodando no escuto,

apanhando noções ao acaso. Mas quando entra li, pela leitura. O pensamento concatenado, o moinho está pronto a moer. O homem é pegado já adulto, como Jeová pegou Adão, e inserido igualmente num mundo formado. Em parte formado contra ele. Outra frase *iluminada* que anotei quando ouvia histórias dos educandos de Paulo Freire foi a do camponês que ao invés de juntar sílabas para formar uma palavra, deixou as sílabas independentes e formou a frase:

_ Tu já lê.

Como se o tu fosse ele próprio, ou melhor, seu ser novo alfabetizado. Descartes ficarei deleitado de ver tanto homem cogitando e sendo diante das palavras projetadas em cartões.

O Sistema Paulo Freire é um Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, com algum apoio federal, mas não muito, Está em pleno desenvolvimento e quando tiver uma equipe, suficientemente, grande de professores pode modificar dentro de algum tempo o panorama cultural do Brasil.

Tudo é novo em Pernambuco e o Sistema Paulo Freire começou há uns dois anos, no Movimento de Cultura Popular do Recife, que estudava os meio de fazer Educação de Adultos mediante um círculo de Cultura que instituiu debates entre analfabetos adultos. Em se tratando de Pernambuco houve agitação de idéias que estão no ar e nos jornais e não nos livros. Para grande alegria dos professores, os temas que logo interessaram os educandos eram desse tipo: nacionalismo, remessa de lucros, política brasileira, desenvolvimento, voto do analfabeto, nacionalismo e comunismo, direitismo, Ligas camponesas, etc. Com a ajuda de explicações, de uma e outra projeção cinematográfica, o círculo de cultura fez todo o grupo de Educação de Adultos indagar de si mesmo se não haveria um meio de alfabetizar assim, mediante um método ativo e *dialogal.*

A palavra diálogo

Ela aparece a todos instante no método Paulo Freire e, de uns anos para cá, aparece mais e mais nos editoriais políticos dos jornais brasileiros. É o nome do que não havia no Brasil. Nossa história de *golpes* é uma história de monólogos. Não houve nenhuma conversa antes dos *grandes* momentos da nossa história mesquinha. Grupinhos de elite (palavras que emigrou da França para ser diariamente insultada no Brasil) monologam em algum palácio ou quartel e no dia seguinte comunicam ao povo que o salvaram.

O diálogo no Sistema Paulo Freire é uma realidade, não se impões noções ao analfabeto como a uma criança. Fazem-se sugestões, e, enquanto com ele conversa o professor muito aprende com o analfabeto que se transforma em ser humano na sua frente. Sua base intelectual Paulo Freire a expõe assim:

_ Entre as várias relações que o homem estabelece com a sua realidade existe uma específica – de sujeito para objeto – de que decorre o conhecimento. Essa relação também é feita pelo analfabeto. A diferença entre a relação que ele trava nesse campo e a nossa está em que a sua

captação do dado objetivo se faz via sensível e a nossa pela via crítica. Da captação via sensível surge uma compreensão da realidade preponderadamente mágica, a que corresponde uma ação também mágica. O que teríamos de fazer baseados nas experiências e nas pesquisas de Paul Legrand era colocar entre a compreensão mágica da realidade, que informava a ação mágica sobre a realidade, um termo novo: pensar. Estaríamos assim o homem a substituir a captação mágica por uma captação cada vez mais crítica.

Prossegue Paulo Freire:

_ Outro dado de que partiríamos é o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. O método ativo e dialogal usa os dados da vida e das dificuldades que encontra o educando. Por isso é que os analfabetos, que aprendem a ler e a pensar ao mesmo tempo, não ficam idolatrando o mestre. Antes dizem, como tantos, que ali "não tem nada de novo, a gente está e refrescando a memória".

Os dois mundos

Pelo Sistema Paulo Freire o homem aprende de uma só vez a ler, a pensar e a dizer o que pensar. De chofre gestalticamente. Sistema por meio de imagens projetadas ensina de cara o educando a dividir o mundo da natureza do mundo da cultura. Depois dessa instrução visual coloca diante do educando, também inteiras, as palavras *geradoras* que serão em seguida decompostas.

Na prática, desenhos graciosos e simples que o pintor Francisco Brennand fez para Paulo Freire, são usados como slides e ensina, ou melhor, levam o educando a separar o mundo natural, do mundo feito pelo homem. Em seguida projeta-se, também, na tela, na parede caiada, em geral, as *palavras geradoras,* as que têm maior significado existencial para os lavradores. Fala agora Aurenice Cardoso, mestre do SEC, que transmite uma excelente visão de como o Professor Higgins está criando sua galeria pernambucana:

_ As palavras geradoras são as palavras-chave que, decompostas em seu fonemas, pronunciam o surgimento de novas pela combinação dos fonemas. Assim por exemplo a palavra favela poderia gerar: favor, fivela, luva, leva, vovô, fala, lavava, fila, etc. Com o material colhido em pesquisas feitas em localidades diversas de Pernambuco conseguimos uma redução de palavras geradoras que possibilitaram uma unificação da situação para todo o Estado. As palavras geradoras em número de 16, de vocabulário mínimo obtido, permitirão o surgimento de palavras de vocabulário ordinário das comunidades pesquisadas. É o seguinte o vocabulário mínimo com o qual alfabetizaremos Pernambuco: tijolo, povo, farinha, terra, seca, casa , cego, guia, engenho, enxada, máquina, trabalho, chuva, pobreza, classe, eleição.

Começa a projeção de *slides* ou fichas. O primeiro é um camponês na sua casa, uma cacimba ao lado. O coordenador (pois não se chama professor) pede aos analfabetos que descrevam o que vêem. Conta Aurenice:

_ Quando investigados a respeito da atitude do homem entendem que ele se relaciona com o mundo e o faz, explicam porque tem ciência, pensamento, razão, juízo. O coordenador observa então que há coisas na ficha que o homem não fez: a árvore, o monte, o pássaro, , o porco, o próprio homem, pertencem ao mundo da natureza. Outras coisas o homem fez, criou, como a casa, a cacimba, o chapéu que leva na cabeça. O mundo das coisas que o homem criou é o da cultura. De debate em debate os educandos descobrem que a cultura surgiu como uma resposta do homem ao desafio da necessidade. Contra o sol fez o chapéu. Ao ter sede cavou a terra para fazer a cacimba.

As três fichas que se seguem representam três caçadores: um índio, um caçador de hoje, um gato caçando um rato. Aos poucos, de observação em observação, os educandos comparam os dois caçadores homens, vêem que o segundo é mais civilizado. Dizem que enquanto o índio faz força para atirar a flecha, o outro caçador, feita a pontaria, gasta o mínimo de energia, apertando o gatilho.

Entra aí a idéia de tecnologia, enquanto o coordenador leva o grupo a discutir a fase iletrada do primeiro caçador, uma vez que corresponderia a uma época em que a herança cultural se processava por via oral. O gato dá a idéia do mundo irracional, comparado ao humano. Não aterá seu modo de caçar, não sabe por que faz as coisas.

Paulo Freire ouviu de um camponês mais filosófico uma espécie de protesto-defesa:

_ O gato também faz cultura, como o homem, porque eu, às vezes faço feito gato, quer dizer, faço as coisas sem saber por que.

E outras imagens a discutir são projetadas: oleiros trabalhando; jarra de flores; livro aberto com poeminha. A Bomba sobre a bomba atômica; vaqueiro nordestino e gaúcho. Finalmente vem a imagem-síntese: o quadro que mostra os camponeses aprendendo, o coordenador projetando um *slide* na parede. É a hora da recapitulação, de verem todos os que fazem ali, do que é e para que serve a educação.

A palavra escrita

Quando o camponês foi assim desinibido a começar a usar seu raciocínio de forma ao mesmo tempo livre e sistemática, chega a ora de aprender a ler. Primeiro as fichas, além de trazerem uma palavra escrita, trazem o desenho correspondente. Vem a projeção de uma primeira ficha ou imagem, a do tijolo, a palavra e o objeto. Em seguida aparece só a palavra tijolo. E eis a fase final do processo descrita (*Sic!*) por Aurenice Cardoso:

Após a visualização, introduz-se o grupo na decomposição, como por exemplo: ti-jo-lo.

Da primeira sílaba ti leva-se o grupo a conhecer toda a família fonêmica resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais; seguidamente, leva-se o grupo a conhecer a segunda família fonêmica e posteriormente a terceira.

Ao se depararem com a família fonêmica eles reconhecem apenas a sílaba da palavra visualizada. E de importância não é só conhecer, mas reconhecer uma vez que só há verdadeira aprendizagem, havendo reconhecimento: (ta, te, ti to, tu), (já, je, ji, Jo ju) e (la, Le, li, lo ,lu).

Reconhecendo o ti do tijolo, o grupo o compara com as outras sílabas notando que começam iguais e se diversificam no fim e por isso cada uma tem um nome.

Conhecendo-se cada família fonêmica, separadamente, fazem-se diversas leituras para que se fixem as sílabas novas. Chega-se então ao momento das famílias já conhecidas aparecerem juntas:

ta te ti to tu

ja je ji Jo ju

la le li lo lu

Feita a leitura em horizontal, fez-se em vertical a fim de que os participantes notem que as palavras agora se iniciam diferentemente e terminam iguais. Preparam-se para a decomposição da sílaba em letra.

Interessante é que diante dessa ficha, geralmente os participantes descobrem a palavra visualizada ou outra, lata, por exemplo. É realmente importante, porque nesse momento eles aprendem o mecanismo da língua portuguesa que é o de juntar sílabas. Daí, denominarmos, essa ficha de "ficha de descoberta". E que não se fez doação, nada se deu pronto ao analfabeto, mas ele descobriu.

A dimensão nova que lhe dá o conceito de cultura as faz constatar agora, quando se descobre lendo e escrevendo.

Finalmente conhece as vogais e introduz-se na escrita. Interessam-se muito na formação de palavras outras que encontram. Da palavra tijolo poderiam formar: loja, jato, lote, talo, tato, lata, luta, tule, etc.

"Na medida em que visualizam uma palavra geradora nova dominam dificuldades fonêmicas diversas, até que após vencerem todas ficam totalmente alfabetizados."

"Há dias dedicados à fixação do que foi apreendido em que se exercitam em leituras individuais e coletivas, auto-ditados e jogos de fundamental importância."

"Noções de maiúscula, ponto final, acentuação são introduzidas na medida em que surgem as oportunidades. É conveniente observar que desde o início recebem palavras e sentenças, por eles formadas, batidas à máquina ou mimeografadas, para que se familiarizem com a letra de imprensa.

"Jornais são circulados, lidos e debatidos; pequenas composições, poema e bilhetes são escritos. Provas são realizadas para avaliação do trabalho. Temos conseguido isso numa média de 40 horas de atividade que correspondem ao período de aproximadamente um mês e meio ou dois meses.

ANEXO III

Transcrição da Matéria publicada no Jornal do Brasil. (Continuação**)**

Palavra geradora

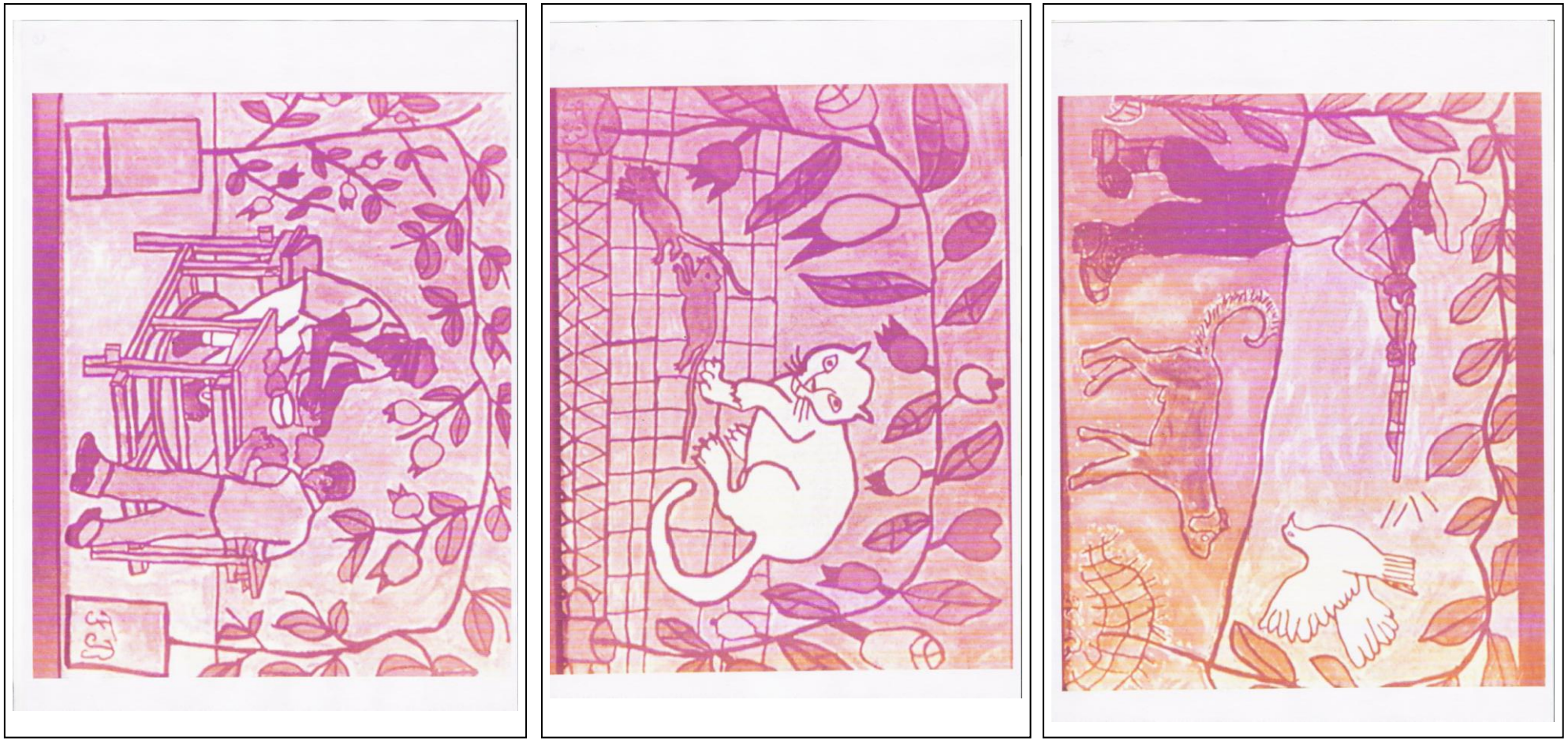
Uma das palavras do Sistema Paulo Freire é eleição. Uma das esperanças dos que usam o sistema é poder aumentar, já em 1965, o contingente eleitoral, isto é, tirar gente condenada ao limbo do Art. 132. Se os professores ou coordenadores, forem formados em número suficiente, será talvez possível acrescentar – o que? Dois milhões de eleitores? Três? Um só? É difícil prever. Mas a longo prazo - em dez anos, digamos – não há dúvida de que o Brasil poderá redimir a maior parte da sua massa de analfabetos. O período é de que o governo descobrindo as vantagens do método feche definitivamente o Ministério da educação, raciocinando, com um J*eca Tatu* no palácio da Alvorada:

_ Deixem as crianças crescerem analfabetas mesmo que depois o SEC educa elas assim a gente pode comprar outro porta-aviões para a Marinha, dar uma divisão blindada ao exército e continuar no poder.

Antônio Callado

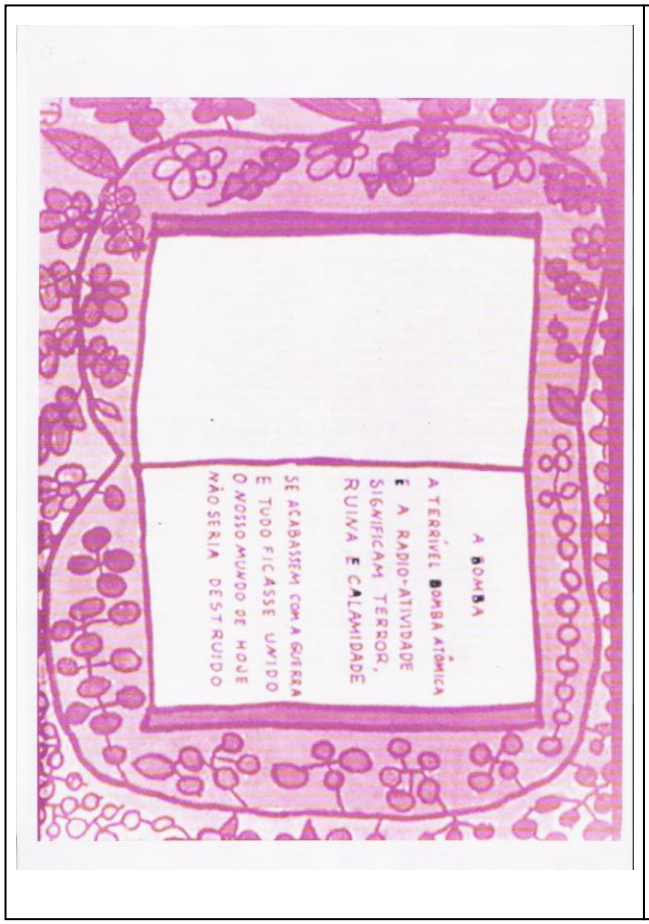
ANEXO IV

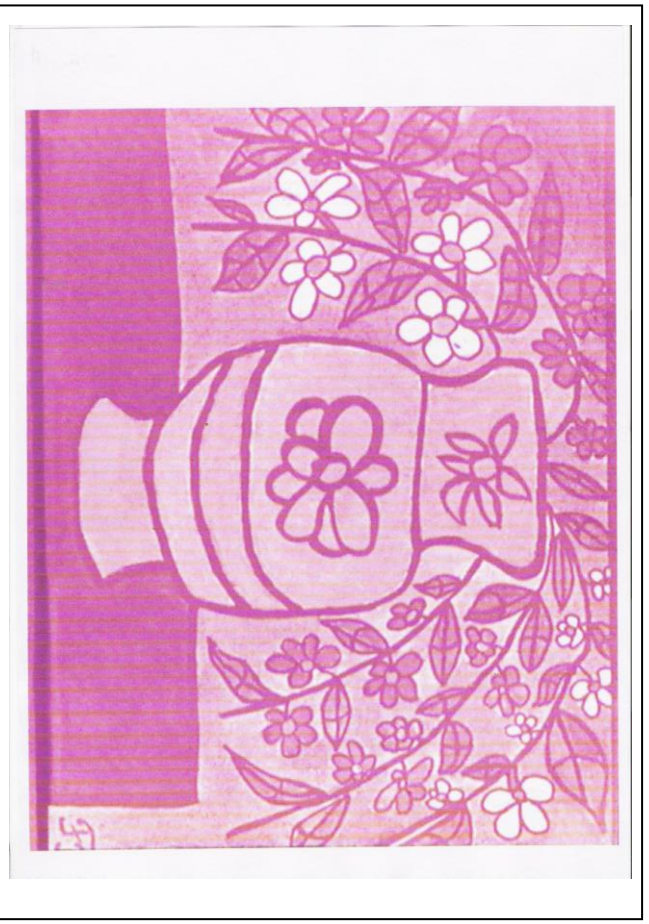
Exemplos de Ficha de Cultura e breve explicação sobre a metodologia Freireana de Alfabetização de Adultos



ANEXO IV

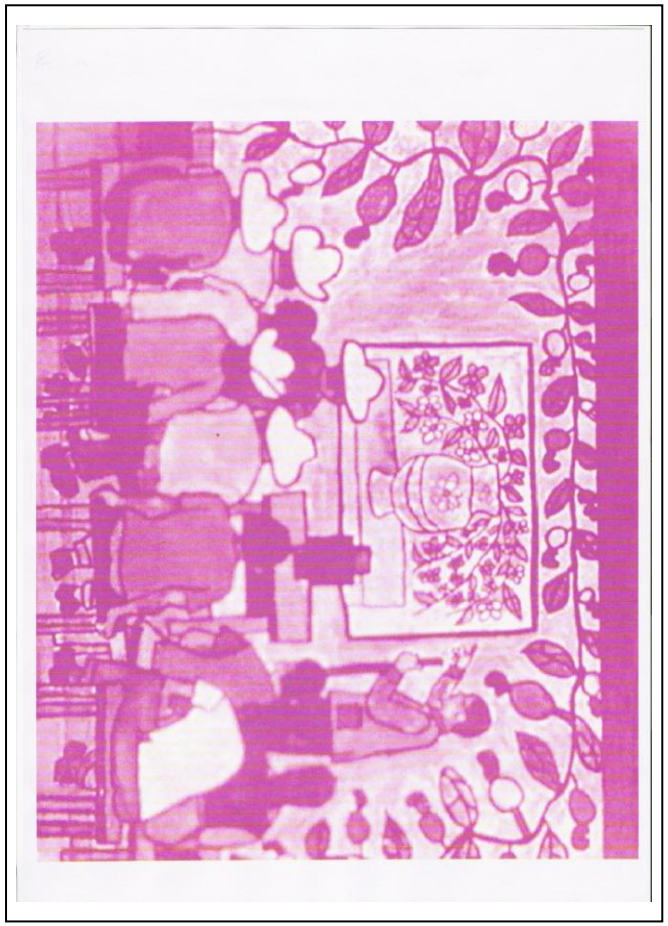
Exemplos de Ficha de Cultura e breve explicação sobre a metodologia Freireana de Alfabetização de Adultos (Continuação**)**





ANEXO IV

Exemplos de Ficha de Cultura e breve explicação sobre a metodologia Freireana de Alfabetização de Adultos (Continuação**)**



ANEXO IV

Exemplos de Ficha de Cultura e breve explicação sobre a metodologia Freireana de Alfabetização de Adultos (Continuação**)**

favela

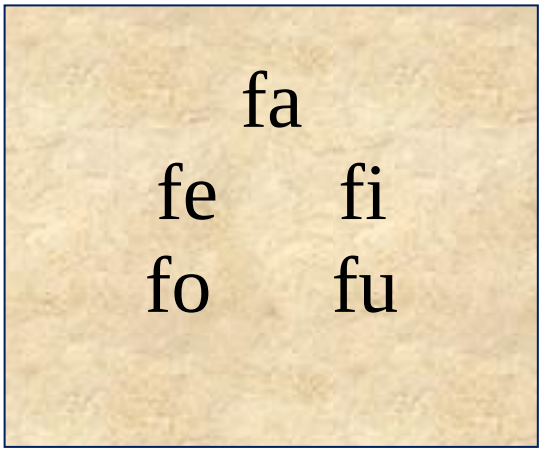
fa-ve-la

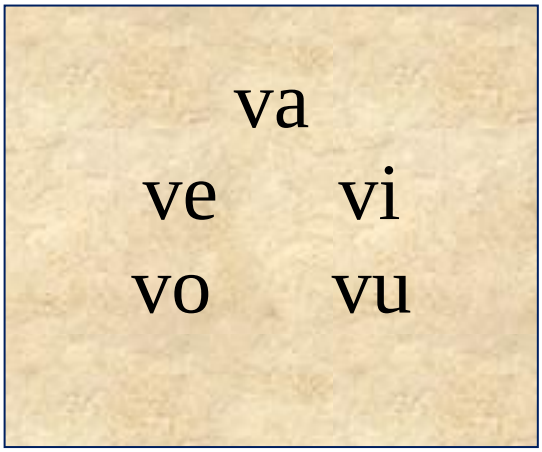
ANEXO IV

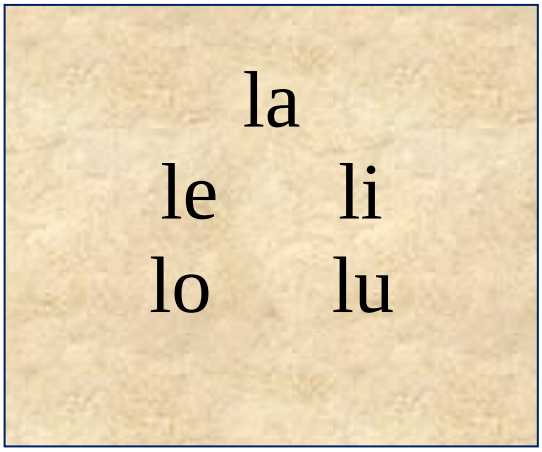
Exemplos de Ficha de Cultura e breve explicação sobre a metodologia Freireana de Alfabetização de Adultos (Continuação)

ANEXO IV

Exemplos de Ficha de Cultura e breve explicação sobre a metodologia Freireana de Alfabetização de Adultos (Continuação)

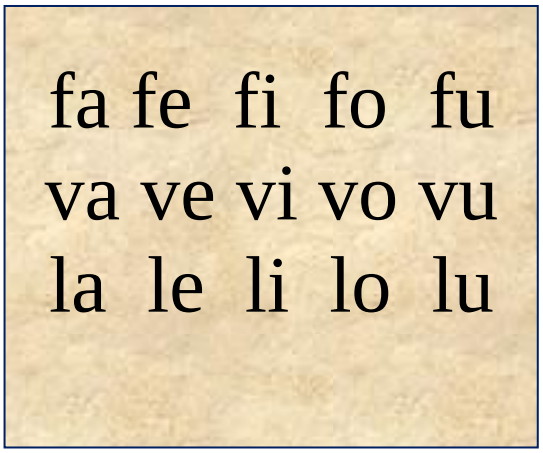


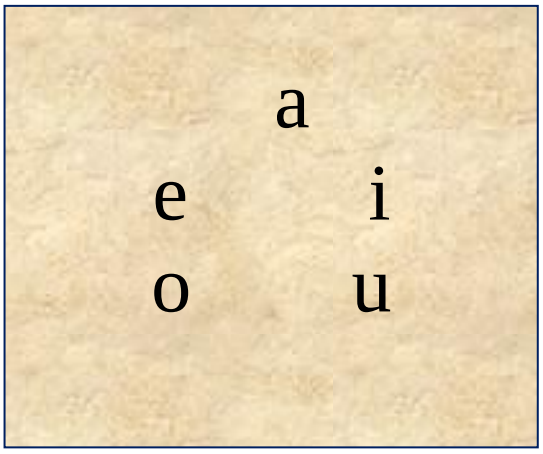




ANEXO IV

Exemplos de Ficha de Cultura e breve explicação sobre a metodologia Freireana de Alfabetização de Adultos (Continuação)





chuva

chu-va

ANEXO IV

Exemplos de Ficha de Cultura e breve explicação sobre a metodologia Freireana de Alfabetização de Adultos (Continuação)

cha
che chi
cho chu

cha che chi cho chu

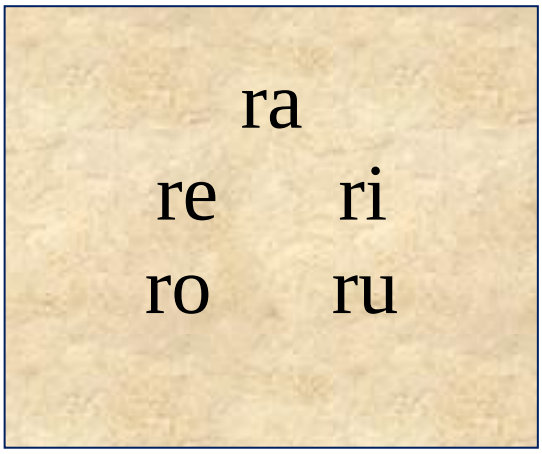
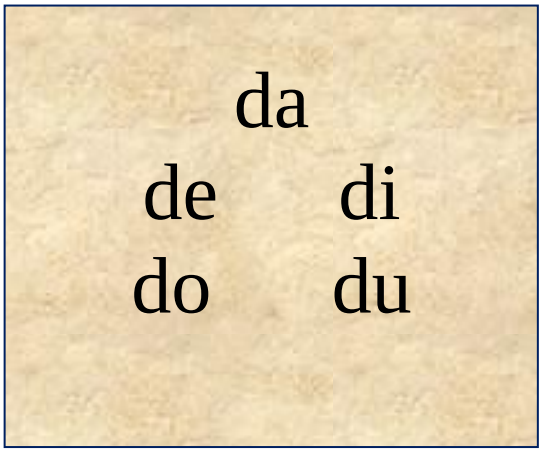
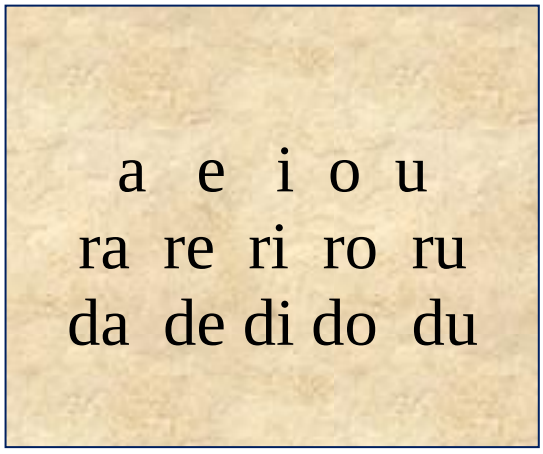
va ve vi vo vu

ANEXO IV

Exemplos de Ficha de Cultura e breve explicação sobre a metodologia Freireana de Alfabetização de Adultos (Continuação)

arado

a-ra-do

ANEXO IV

Exemplos de Ficha de Cultura e breve explicação sobre a metodologia Freireana de Alfabetização de Adultos (Continuação)