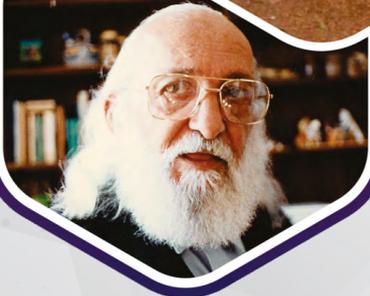


*Laudemir Luiz Zart
Loriége Pessoa Bitencourt
(Organizadores)*



Culturas e Práticas Sociais Solidárias: Leituras Freireanas

*Série Sociedade Solidária
Vol. 9 - 2020*

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado


EDITORA
UNEMAT

**CULTURAS E PRÁTICAS SOCIAIS SOLIDÁRIAS:
LEITURAS FREIREANAS**

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reves Maldonado

Reitor: Rodrigo Bruno Zanin
Vice-reitora: Nilce Maria da Silva



Editora Unemat 2020
online

Conselho Editorial

Presidente: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Judite de Azevedo do Carmo - Membro

Ana Maria Lima - Membro

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Célia R. Araújo Soares Lopes

Milena Borges de Moraes

Ivete Cevallos

Jussara de Araújo Gonçalves

Denise da Costa Boamorte Cortela

Teldo Anderson da Silva Pereira

Carla Monteiro de Souza

Fabiano Rodrigues de Melo

Laudemir Luiz Zart
Loriége Pessoa Bitencourt
(Organizadores)

Educação e Socioeconomia Solidária

**CULTURAS E PRÁTICAS SOCIAIS SOLIDÁRIAS:
LEITURAS FREIREANAS**

1ª Edição



Mato Grosso
2020

Copyright (c) Laudemir Luiz Zart e Lóriège Pessoa Bitencourt (organizadores); 2020.

Todos os direitos reservados ao autor. É proibida a reprodução total ou parcial de qualquer forma ou de qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal. O conteúdo da obra está liberado para outras publicações do autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Z38c Zart, Laudemir Luiz.

Culturas e práticas sociais: leituras freireanas / Laudemir Luiz Zart e Lóriège Pessoa Bitencourt (orgs.). – Cáceres: Unemat Editora, 2020.

V. 9, 250. p. (Série Sociedade Solidária, 9)

1. Educação. 2. Socioeconomia. I. Bitencourt, Lóriège Pessoa (org.). II. Título. III. Título: leituras freireanas.

ISBN - 978-65-990142-1-5

CDU 37.018.51

Ficha Catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037

Editor: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Capa: Rosivaldo Luiz Da Silva

Diagramador: Kenny Kendy Kawaguchi

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



Editora UNEMAT
Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavallhada
Fone/fax: (0xx65) 3221-0077
Cáceres-MT – 78200-000 - Brasil
E-mail: editora@unemat.br

Sumário

- 7 Apresentação
- 16 **Parte I - Docência e Práticas Pedagógicas Freireanas**
- 17 **CAPÍTULO 1**
Formação e Docência: Processos Críticos Dialógicos
Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho
- 39 **CAPÍTULO 2**
Grupo de Trabalho Colaborativo (GTC) Enquanto Círculo
de Cultura e o Diálogo Reflexivo como meio de Interação
entre Três Gerações de Professores
Prof.^a Dr.^a Lóriége Pessoa Bitencourt
- 58 **CAPÍTULO 3**
Contribuições das Ideias Freireanas na Organização do
Trabalho Pedagógico em Escolas do Campo
Prof.^a Dra. Ilma Ferreira Machado
Prof.^a Ms. Maria de Lourdes Jorge de Sousa
Prof.^a Ms. Maria José de Souza Gomes
- 79 **CAPÍTULO 4**
Paulo Freire e Educação do Campo: O Diálogo em
Construção Entre Os Movimentos Sociais e os Camponeses
Prof. Dr. Odimar João Peripolli
- 101 **CAPÍTULO 5**
Educação Popular do Campo: Desafios na
Formação de Professores
Prof. Dr. José Luiz Müller
Prof. Dr. Jaime José Zitkoski

- 133 **Parte II - Práticas Sociais e Educacionais para
A Cultura da Solidariedade**
- 134 **CAPÍTULO 1**
As Bases Familiares da Solidariedade em Paulo Freire: Uma
Reflexão A Partir de Obras de Literatura de Cordel
Prof. Dr. Josivaldo Constantino dos Santos
- 158 **CAPÍTULO 2**
A Ética Humana e Solidária na Perspectiva de Paulo Freire
Prof. Dr. Jaime José Zitkoski
- 173 **CAPÍTULO 3**
Educação e Socioeconomia Solidária: Processos Educativos
Entre a Sociedade do Capital e a Sociedade que Queremos
Prof.^a Dr.^a Heloisa Salles Gentil
Laura Catalina Ferro
- 199 **CAPÍTULO 4**
Processo de Educação Popular na Metodologia de
Incubação Solidária
Prof. Dr. Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart
- 213 **CAPÍTULO 5**
A Extensão Universitária e o Movimento da
Tecnologia Social: Uma Perspectiva Freireana
Prof. Dr. Felipe Addor
Prof. Ms. Nelson Andrés Ravelo Franco
- 238 **Sobre os Autores**

APRESENTAÇÃO

Educação e Socioeconomia Solidária - *Culturas e Práticas Sociais Solidárias: leituras freireanas*, é o nono livro da Série Sociedade Solidária organizada a partir das atividades acadêmicas desenvolvidas pelo Núcleo Unitrabalho da Universidade do Estado de Mato Grosso. Esta obra trata sobre processos formativos e organizacionais que tem como objetivo a compreensão dos limites e das possibilidades de configurar a existência humana para a vivência da cultura da solidariedade.

Culturas e práticas sociais, no plural, para a afirmação das diversidades e do horizonte da democracia, tanto nos espaços cognitivos, da produção e socialização dos conhecimentos científicos e dos saberes cotidianos, quanto nos espaços de organização política, no sentido de abranger e afirmar os diálogos para a efetividade da participação social que elevem a humanidade da existência.

Leituras freireanas é uma atitude de reconhecimento da centralidade do pensamento educacional e social de Paulo Freire para a análise das estruturas sociais e das práticas sociais instituintes de relações sociais e educacionais para as convivialidades solidárias.

O livro está constituído de 10 capítulos organizado em duas partes. A Parte I trata da *Docência e Práticas Pedagógicas Freireanas* e a Parte II das *Práticas Sociais e Educacionais para a Cultura da Solidariedade*. Cada parte é formada por cinco capítulos que narram, analisam e interpretam experiências de ensino, pesquisa e extensão realizadas em universidades brasileiras.

A primeira parte, *Docência e Práticas Pedagógicas Freireanas*, tem como temas de reflexão a formação de professores, o exercício da docência, o ensino e as aprendizagens, as experiências metodológicas

dialógicas de produção e socialização de conhecimentos, a organização do trabalho pedagógico, os movimentos sociais, a educação popular e a educação do campo. São experiências sociais e de práticas pedagógicas narradas e interpretadas nos referenciais teóricos decorrentes de Paulo Freire

No capítulo 1, *Formação e Docência: processos críticos dialógicos*, Carvalho correlaciona o exercício da docência e a formação na perspectiva do desenvolvimento do pensamento fundamentado na práxis humana. Argumenta que os referenciais da filosofia educacional de Freire possibilitam que professores e educandos assumam o protagonismo do ensino e da aprendizagem, numa relação dialética e dialógica, constituindo-se sujeitos da compreensão do vivido e da ação, portanto construtores do mundo. O processo dialógico crítico, na relação da práxis educativa, substanciadas nos referenciais da educação popular, partem do cotidiano e da experiência, que ao realizar a reflexão teórica, traduzem práticas educativas libertadoras. Os sujeitos em formação, nos espaços escolares e nas práticas sociais, ao tomarem consciência da sua incompletude, assentadas na curiosidade, tornam-se na concretude das práticas pedagógicas, sujeitos mobilizadores de conhecimentos. A pedagogia freireana é a capacidade intelectual e política dialógica, na busca da compreensão dos significados dos conteúdos e das práticas sociais para a constituição educativa da relação consciência-mundo.

Grupo de Trabalho Colaborativo (GTC) Enquanto Círculo de Cultura e o Diálogo Reflexivo como meio de Interação entre Três Gerações de Professores, no capítulo 2, Bitencourt reflete sobre a experiência de interação desenvolvida na Unemat – Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres. A prática pedagógica realizada traduz uma metodologia dialógica com um grupo de professores/as de matemática que possuem tempos de formação e experiências de docência diferenciados. A reflexão

se dá em torno do trabalho colaborativo entre sujeitos cognoscentes que dialogam sobre as metodologias, os materiais e as didáticas aplicadas para promover os conhecimentos de educação matemática. Os diálogos significativos ocorreram também no encontro, na interação e de formação dos espaços constituídos na universidade e nas escolas de ensino médio e fundamental. O Grupo de Trabalho Colaborativo, é uma possibilidade de diálogos para o desenvolvimento profissional no qual os/as participantes problematizam seus conhecimentos, apresentam as limitações e as dificuldades de aprendizagem, sistematizam e interpretam em conjunto as bases cognitivas para a promoção da compreensão intelectual e das práticas pedagógicas do ensinar a matemática. Além da racionalidade das ciências, os encontros no GTC são formas de interrelações humanas que deixam fluir as emoções e os sentimentos de incertezas que constituem as subjetividades das pessoas que estão em permanente formação e que são desafiadas a superar limites pessoais, institucionais e cognitivos para alcançar as possibilidades do ensinar e do aprender de uma ciência, a matemática.

Machado, Sousa e Gomes, no terceiro capítulo, tratam das *Contribuições das Ideias Freireanas na Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas do Campo*. Refletem sobre as mudanças da filosofia pedagógica desde as décadas de 70 e 80, quando a autoridade do conhecimento estava centrada no professor e o silêncio dos/as educandos/as representava uma atitude de submissão obrigatório, a disciplina autoritária. As lutas políticas pela democratização das relações sociais implicam em mudanças nos processos pedagógicos de organização dos trabalhos nos espaços escolares. As influências do pensamento educacional de Freire são marcantes nas reflexões e nas práticas pedagógicas e políticas de mudanças nas relações humanas. A pedagogia do silêncio é substituída pela pedagogia da pergunta e do diálogo. A participação e a proposição são fundantes de relações políticas democráticas. Este processo histórico movilizado pelos

movimentos sociais do campo, que ao lutar pela terra e conquistá-la, avançam nas caminhadas práticas e teóricas e constroem os referenciais de organização do trabalho pedagógico da educação do campo. Freire é um referente para a práxis da educação libertadora construída pelos sujeitos do campo.

No capítulo 4, *Paulo Freire e Educação do Campo: o diálogo em construção entre os movimentos sociais e os camponeses*, Peripolli realiza uma análise da dinâmica da construção da concepção de direitos dos/as trabalhadores/as do campo à educação. Os direitos sociais são constituídos em conformidade com os interesses de classe social, as lutas e as práticas sociais empenhadas pelos agentes políticos que afirmam ou negam a proposição e a efetivação de políticas públicas. Neste sentido a análise está centrada nas possibilidades presentes nas legislações brasileiras, desde as constituições federais até as resoluções que disciplinam os preceitos constitucionais. Os marcos regulatórios mudam em consonância com as intervenções históricas dos/as camponeses/as nos princípios e na direção das opções e das decisões políticas. As conquistas simbolizam a trajetória de passagem da ausência do mundo das situações e condições camponesas na legislação para a presença marcante, da afirmação de direitos. Estas são conquistas dos povos do campo, nas pegadas de Freire, que aumentam as utopias da educação como prática da liberdade.

Educação Popular do Campo: desafios na formação de professores, é o quinto capítulo, no qual Müller e Zitkoski. Os autores partem da perspectiva antropológica e da concepção geral da epistemologia da obra de Paulo Freire, para a afirmação dos homens e das mulheres como sujeitos da sua historicidade, e, da construção dos referenciais teóricos e das práticas sociais e educacionais. Na esfera teórica aferida debatem a educação popular marcada como o movimento de formação e de inserção política compromissada com os processos de transformação

social, tanto cognitivos quanto das estruturas sociais. A educação do campo é compreendida na perspectiva da construção política, cultural e educacional, quando pessoas marginalizadas na história assumem o protagonismo das marchas e das proposições e configuram referenciais teóricos e práticas pedagógicas que alicerçam a afirmação das diversidades socioculturais e da compreensão das contradições sociais para a superação dos obstáculos que empobrecem a existência humana.

A Parte II das *Práticas Sociais e Educacionais para a Cultura da Solidariedade*, tem como temas a constituição do homem Paulo Freire e a perspectiva teórica e política da solidariedade, a ética humana e solidária como princípio universais, os processos educativos refletidos entre a sociedade do capital e a sociedade solidária, os processos de educação popular, as tecnologias sociais, a socioeconomia solidária e a extensão universitária como espaço-tempo de produção social de conhecimentos consonantes com as questões sociais.

No capítulo 1, *As Bases Familiares da Solidariedade em Paulo Freire: uma reflexão a partir de obras de literatura de cordel* Santos parte do conceito de solidariedade como expressão profunda da ética de assumir compromissos com o outro enquanto categoria de interpretação e de convivialidades de aproximação e mutualidade que se constituem nas relações sociais. São práticas sociais e pessoais que marcam a existência para a transformação das situações que limitam as possibilidades de amorosidade, da elevação da humanidade. Para apreender a personalidade de Freire, o autor busca na história de vida as condições e as situações existenciais que vão tecendo a personalidade, os sentimentos, a visão de mundo, os referenciais teóricos de Paulo Freire. Descobrir a sensibilidade com os despossuídos, os oprimidos, é saber-se pessoa que nasceu e viveu numa família e em espaços sociais e culturais que tem valores fundantes para o cuidado e para a solidariedade. São atenções vivenciais

e teóricas que constituem o homem Paulo Freire num educador atento aos oprimidos, porque com estes se constituiu, e com estes propõem caminhos de superação das maneiras sociais de subalternização para a existência humanizadora. Santos traduz a história de vida de Freire, o pensamento educacional e os compromissos políticos numa linguagem que inova a exposição e entendimento. Tem a feliz competência linguística de articular a linguagem de cordel, revivendo a raiz de origem histórica nordestina, com a linguagem da filosofia, raiz da formação intelectual. Do encontro de linguagens temos a leitura de mundo e das palavras freireanas refletidas na esperança humanizadora.

A Ética Humana e Solidária na Perspectiva de Paulo Freire de Zitkoski, capítulo 2, é uma reflexão sobre a ética universal em Paulo Freire na afirmação da condição humana como construção histórica. As situações vividas de desumanização, do *ser menos*, é a negação da humanidade, o que nos torna menos gente. *Gentificar*, no sentido de humanizar, é o horizonte da ética do pensamento educacional e social freireano. É a construção mediada das condições materiais e culturais para o *Ser Mais*, isto é, para elevar a condição humana em todas as suas dimensões para a integralidade de ser pessoa. Os processos educacionais são reconhecimentos da incompletude da humanidade em cada ser individual, que ao se perceber inacabado tem as possibilidades de superação tanto dos limites pessoais quanto dos contextos culturais das coletividades. A ética universal de Freire se contrapõe às visões de mundo fundadas nos princípios empobrecedores da existência humana dos mercados organizados pelas relações da cultura do capital neoliberal. A negação da humanidade, o empobrecimento material e cultural, é o desvio histórico dos sistemas de dominação e exploração. A educação como prática da liberdade, ao realizar o *Ser Mais*, concretiza a vocação histórica, humanizar a humanidade.

O capítulo 3, *Educação e Socioeconomia Solidária: processos educativos entre a sociedade do capital e a sociedade que queremos*, foi escrito por Gentil e Corredor. Partem do pressuposto que a educação escolar tem uma estreita relação nas políticas públicas da atualidade, da correlação da formação para o trabalho, compreendido este como mercado de trabalho, ou das relações sociais sob os auspícios da cultura do capital. Esta concepção é reducionista porque limita as possibilidades de desenvolvimento do ser humano. Fundamentam o pensamento educacional na dialética histórica para conceber e explicar as relações educacionais e das práticas sociais embasadas no princípio de contradição entre as dinâmicas de alienação e conscientização, a permanência das estruturas de dominação ou os processos de emancipação. Reconhecem que os processos educacionais ocorrem além dos espaços escolares e nestes podem ser desenvolvidos os valores e as atitudes, em conformidade com as ideologias dominantes, quanto a concorrência e o individualismo. Em outro sentido as organizações populares constroem alternativas embasadas em processos de promoção de relações humanas de culturas coletivas embasados nos princípios da cooperação e da solidariedade. Referenciado em Freire, na ideia fundante da práxis, da capacidade humana como ser criativo e construtor das realidades sociais, as autoras refletem sobre as complexidades da educação e da socioeconomia solidária como construtoras de novos paradigmas de convivialidades humanas.

Zart no capítulo 4 denominado de *Processo de Educação Popular na Metodologia de Incubação Solidária* reflete sobre as experiências desenvolvidas nas práticas educacionais de extensão popular nos espaços formativos do Núcleo Unitrabalho da Unemat com grupos sociais para a aprendizagem de conceitos, metodologias e a constituição de estruturas e relações sociais de socioeconomia solidária. Apreende, numa perspectiva histórica e crítica, a complexidade da interação dos conhecimentos científicos, os saberes populares e a cultura vivida por grupos sociais para

a investigação, a formação e a organização societal na afirmação da cultura solidária. Embasa o conceito de produção social do conhecimento, como a ciência que correlaciona os conhecimentos científicos e os saberes das vivências práticas dos grupos sociais populares. Alicerçado na pesquisa-ação-participante expõe e reflete sobre diferentes processos metodológicos para a aprendizagem e a produção de conhecimentos pertinentes nos campos da educação popular e da socioeconomia solidária.

A Extensão Universitária e o Movimento da Tecnologia Social: uma perspectiva freireana no capítulo 5, Addor e Franco destacam o movimento institucional de valorização da extensão universitária, inclusive nos cursos de graduação e nas áreas dos conhecimentos tecnológicos. A estratégia de reconhecimento da extensão como espaço de produção participativa de conhecimentos científicos possibilita os diálogos com setores populares não reconhecidos historicamente e ganham relevância temas como a agricultura familiar, as comunidades indígenas e quilombolas, as situações de vida das periferias, as organizações de trabalho associado. A extensão universitária, com a base teórica de Freire provoca uma mudança de concepção e de práticas pedagógicas e sociais. De uma visão predominante de transferência de conhecimentos e tecnologias, na qual a universidade era o ator principal ou único detentor de todos os saberes, para uma visão de democracia cognitiva, de processo de construção coletiva de conhecimentos e tecnologias. No contexto de participação e de interação de conhecimentos e saberes as tecnologias sociais ganham destaque com experiências relevantes na extensão universitária para a geração de respostas consistentes aos problemas sociais e tecnológicos vivenciados pelos grupos sociais. O conceito de adequação sociotécnica é a expressão de um movimento de aproximação e de mergulho das universidades nas comunidades e de penetração das questões concretas do mundo socioeconômico e cultural nas percepções e concepções do mundo da ciência.

Almejamos que esta obra, construída a partir das experiências, teóricas e de práticas sociais e pedagógicas dos/as autores/as, possa ser importante para as análises e a compreensão do mundo, da cotidianidade, da educação e dos processos sociais de organização e de transformação social das estruturas e práticas sociais desumanizadoras para ampliar e aprofundar as relações sociais da cultura da solidariedade. Para um projeto societal de solidariedade o pensamento social e educacional de Paulo Freire é fundamental e constituinte de leituras de mundo e de práticas sociais humanizadoras.

Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart e Prof.^a Dr.^a Lóriége Pessoa Bitencourt

Organização

PARTE I

DOCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FREIREANAS

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: PROCESSOS CRÍTICOS DIALÓGICOS

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Introdução

A formação de educador fundamentada no pensamento educativo e pedagógico freireano, que impulsiona o pensar crítico reflexivo na prática docente, configura-se como desafio, porque tenciona a compreensão de que a prática da formação teórica é permanente. O que move a produção desse capítulo é apresentar uma reflexão ordenada ao movimento dialético da formação e docência nos processos críticos dialógicos na perspectiva de contribuir com o entendimento da formação que se faz permanente numa relação teoria e prática.

A teoria da educação de Paulo Freire contribui de forma relevante para o desenvolvimento do pensamento e práxis humana no sentido de que homens e mulheres assumam o papel de sujeitos na relação do desvelamento da consciência-mundo. Neste texto, de modo particular, trato da questão da formação e docência articuladas ao processo dialógico crítico na práxis educativa na dimensão da educação popular.

O pensamento educativo e pedagógico de Freire desafia o educador a entender que a experiência vivenciada no cotidiano constitui como fonte de reflexão teórica. Portanto, é no envolvimento no processo crítico dialógico, para desnudar a realidade, que o educador se reconstitui como sujeito protagonista da práxis educativa libertadora (FREITAS, 2004).

Como sujeito social, educador e educando mediados pelo mundo, pela vivência e pelos saberes experienciados, dialogam entre si na perspectiva de reconstruir o que conhecem e sistematizar novos conhecimentos. A prática educativa crítica incita a uma leitura e entendimento que o processo de pensar é indissociável da existência.

A Prática Educativa na Perspectiva do Pensamento Freireano

A prática educativa do/a educador/a constitui um ato pedagógico que está enraizado no compromisso com o mundo e com a vida na perspectiva de transformá-los num ambiente de plena convivência democrática para todos. Como ser histórico que faz e se refaz socialmente, o/a professor/a na sua experiência social é que constitui a condição de busca de ser mais no movimento do processo histórico. Assim, como sabemos que somos inacabados, “o mundo da vida é um mundo permanentemente indeterminado, em movimento” (FREIRE, 2018, p. 26).

E o ato consciente do inacabamento é que impulsiona o homem e a mulher para invenção de si na condição de sujeito histórico no condicionamento da existência. O professor, na experiência histórica, toma consciência de que são sujeitos responsáveis capazes da invenção do mundo da existência. Como obra humana. “A invenção de nós mesmos como homens e mulheres foi possível graças ao fato de que liberamos nossas mãos para usá-las em outras coisas”. Essa constituição inventora é fruto do tecimento que vem se constituindo no movimento da história da criação humana. O fato singular é que “fizemos essa coisa maravilhosa que foi a invenção da sociedade e a produção da linguagem” (FREIRE, 2018, p. 26).

A educação é uma exigência da consciência de que o ser humano está sendo e se constituindo no mundo da vida. É através da

conscientização, ato de reflexão, um processo dialético único que liga consciência e ação, que o ser humano problematiza o mundo e busca respostas às questões que se apresentam na existência.

Para Freire (2018, p. 26) é “a consciência de nossa incompletude criou o que chamamos de educabilidade do ser”. A educação nesse processo é o que se afirma como uma especificidade estritamente humana. Dessa forma, o que impulsiona o ser humano a busca de compreender a objetividade do mundo é a curiosidade.

A curiosidade em junto com a consciência da incompletude, o motor essencial do conhecimento. Se não fosse pela curiosidade não apreenderíamos. A curiosidade nos empurra, nos motiva, nos leva a desvelar a realidade através da ação. Curiosidade e ação se relacionam e produzem diferentes momentos ou níveis de curiosidade. (FREIRE, 2018, p. 27).

É na condição histórica como ser inconcluso que o ser humano, na condição de professor, também descobre a necessidade e o processo de tornar-se educável. E isso porque,

[...] todo educando, todo educador se descobre como ser curioso, como buscador, pesquisador, indagador, inconcluso, capaz, portanto, de captar e transmitir o sentido da realidade. E é nesse próprio processo de inteligibilidade da realidade que a comunicação do que foi inteligido se torna possível. (FREIRE, 2018, p. 29).

A educação formal desenvolvida na escola é compreendida como o espaço referencial para a vivência das relações humanizadoras, através da prática do diálogo entre os diferentes saberes. A escola é o espaço de encontro, diálogo, escuta, aprendizagens e produção de saberes fundamentado na conscientização como princípio metodológico que

conduz a realizar um processo de teorização sobre a prática (FREITAS, 2004).

A prática pedagógica configura-se num espaço dialógico. A primeira determinação de mediação para ensinar é **sentar-se**, colocando-se na condição de igualdade para que ocorra o diálogo com o outro. Para conectar-se ao diálogo é importante que se desenvolva a capacidade de **escutar**, a fim de que se possa apreender e compreender o significado do conteúdo que mediatiza o ato de ensino. Nesse movimento, é fundamental entender que o ato de ouvir e agir na docência como atividade de encantamento e construção de sentido, precisa ser compreendido, com a mesma determinação do que requer o conteúdo avaliado no processo de ensinamento.

A apropriação e compreensão do significado do que foi estudado conduz o professor/estudante à condição de sujeito mobilizador de conhecimento. E quem assimila o conhecimento aprende a desvelar e transformar a realidade. O ato pedagógico para ser significativo e libertador requer a presença ética do outro, no sentido de manter o ato educativo com o caráter emancipador do sujeito.

É o encontro com o conhecimento elaborado que o sujeito-educador e educando é desafiado a espantar-se, admirar e a se perguntar sobre si e a realidade, conseqüentemente, desenvolver a capacidade de pensar reflexivamente. A desvelação do mundo e da condição humana é o fio condutor da produção de sua emancipação, tendo em vista que a tomada de consciência da própria inconclusão configura como caminho metodológico do processo educativo que produz a autorreflexão e apropriação da realidade.

No processo de ensino e aprendizagem, a atividade dialógica do professor tem o caráter de “ajudar os educandos e as educandas a constituir a inteligibilidade das coisas, ajudá-los e ajudá-las a aprender

a compreender e a comunicar essa compreensão como outro” (FREIRE, 2018, p. 30). Portanto, no espaço da escola o que podemos caracterizar como uma situação educativa é a presença do sujeito que ensina e aprende num processo dialógico. Dessa forma, o processo educacional, pode ser compreendido, ao mesmo tempo como processo de conhecimento.

Enquanto tal, ele constitui o processo de construção e organização da reflexão coletiva sobre as determinações naturais e histórico-sociais. Ou seja, enquanto ato gnosiológico, o ato educativo é o processo de leitura crítica do mundo, para que nele possamos intervir, a fim de orientar o sentido daquelas determinações para um projeto de sociedade mais democrático, mais humano e mais feliz para todos (ROMÃO, 2002, p. 131).

Pensando na formação e docência na escola e práticas sociais é importante entender que o ato pedagógico nesse contexto se caracteriza como uma ação significativa quando prima pelo trabalho coletivo que respeita o outro no processo dialógico que movimenta o compromisso da produção do saber coletivo. A docência, no espaço da escola e das práticas sociais, somente ganha sentido e significado se ocorrer no contexto e na perspectiva da práxis que potencializa a reflexão da e sobre a experiência que mobiliza a ação transformadora. “O momento de criar, potencializado a partir dos atos de sonhar e estudar coletivamente desafia a vivência da práxis criativa” enquanto instrumento e princípio metodológico que faz da “teoria uma orientação para a ação transformadora” (FREITAS, 2004, p. 233).

Conectado a essa concepção teórica, assim como Freire, entendo que ensino e aprendizagem são um processo dialógico e dialético que requer uma atitude e um olhar atento frente ao contexto sociopolítico e cultural que está inserido, porque “não há então uma situação pedagógica sem sujeito que ensina, sem um sujeito que aprenda, sem um espaço-

tempo em que estas relações se dão e não há situações pedagógicas sem objetos que possam ser conhecidos” (FREIRE, 2018, p.41).

A prática pedagógica na perspectiva do pensamento Freireano exige que o professor tome consciência que é fundamental aprender a escutar o outro, bem como entender que o ato de ensinar não consiste em transmitir conhecimento pronto e acabado. Pelo contrário,

[...] ensinar é criar a possibilidade para que os alunos, desenvolvendo sua curiosidade e tornando-a cada vez mais crítica, produzam o conhecimento em colaboração com os professores. Ao docente não cabe transmitir conhecimento. Somente cabe propor ao aluno elaborar os meios necessários para construir sua própria compreensão do processo de conhecer e do objeto estudado (FREIRE, 2018, p. 45).

Por isso que a prática educativa como ação libertadora se associa à pedagogia da pergunta, da dúvida, da problematização e do diálogo como mediação fundamental do processo da organização do trabalho pedagógico na sala de aula. A aprendizagem está circunscrita ao limite da existência de cada sujeito. Contudo, tomando como referência que o entendimento está circunstanciado ao lugar que está situado socialmente, compreende-se que é “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos da criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura” (FREIRE, 2010, p. 51).

A prática educativa, a docência de boa qualidade na perspectiva do pensamento Freireano, é sempre portadora da transformação que ela provoca. E o envolvimento do educador, educando e agente social nesse processo possibilita a ação que produz a inteligibilidade de mundo.

Portanto, é no ato de desafiar e ser desafiado que o agente vai criando e recriando as determinações históricas de sua participação social, porque a educação, formação e docência são uma prática fundamentalmente conectiva e política. “É justamente a direcionalidade que explica essa qualidade essencial da prática educativa que eu chamo de politicidade da educação” (FREIRE, 2010, p. 42).

A politicidade da formação, docência e prática educativa, portanto “é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educando a ser político” (FREIRE, 2010, p. 42). Por isso, o ato pedagógico, que requer formação e docência nos processos críticos dialógicos, incita a pergunta e desperta a curiosidade da busca que leva à superação do conformismo, à mobilização da ampliação do saber e ao engajamento a transformação do mundo.

Docência e Processos Críticos Dialógicos

O ser humano faz a si mesmo e faz a história, através do trabalho e diálogo, porque constitui a práxis que transforma. Esta ação é um processo dialético que consubstancia no movimento do estar sendo do ser humano e do mundo. Isso implica tomar consciência e compreender que a formação, a ação educativa, a práxis pedagógica, o ser mais se constituem no ato ação-reflexão-ação, no diálogo, no dizer o mundo e na relação concreta-existencial com o que está sendo dito e feito.

Dialogar com a formação e a docência no exercício dialógico que envolve a prática social e está fundamentado no pensamento educativo e pedagógico Freireano significa assumir uma postura de Educador que se caracteriza como uma atuação militante, tendo em vista que, declara Scocuglia (2013), a teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa.

A docência na educação popular se nutre de sentido e significado quando cria as condições pedagógicas para o “diálogo como veículo principal da educação conscientizadora que busca a liberdade como alternativa de construção da pessoa” (SCOCUGLIA, 2013, p. 81). A educação em Freire é um ato de comunicação, ato de amor, de coragem, resistência e rebeldia que se fundamenta e se constrói na discussão criadora. Nessa perspectiva, a docência na educação popular constitui-se como instrumento de mediação da e para a construção social coletiva da pessoa.

Refletir, dialogar sobre formação, docência e processos dialógicos críticos no campo da educação popular, necessariamente precisa revisitar o pensamento de Paulo Freire para manter a fidelidade histórica com a pedagogia de luta, ao mesmo tempo, envolver no processo de reinvenção de seu pensamento para a contemporaneidade, na perspectiva de manter viva a mobilização por uma educação popular libertadora que possa contribuir *com a* “passagem da consciência ingênua à consciência crítica”, comprometida com a assunção cultural do outro como sujeito. [...] “é porque podemos transformar o mundo, o que estamos com ele e com os outros” (FREIRE, 2000, p. 33).

Refletir, dialogar a formação e a docência conectados aos processos críticos dialógicos no universo das práticas sociais implica pensar que somos seres inconclusos e *aprendentes* vinculados a uma comunidade de aprendizagem que se estrutura num espaço de relações.

A leitura da obra de Freire nos mostra a relevância de construir uma educação a partir do conhecimento do povo, sobretudo com a intencionalidade de compreender como o povo produz sua leitura da realidade na ótica do oprimido. Dessa forma, em se tratando da formação e práxis docente na educação popular referenciada na concepção de educação freireana é que se pode dizer que “entender e incorporar o diálogo

enquanto práxis é contribuir intencionalmente com a transformação da realidade e do próprio ser humano” (JUNIOR; PACHECO, 2009, p. 94).

Contudo, ainda é importante destacar que o pensamento de Freire constitui uma síntese global que imprime diferentes possibilidades de interpretação. Possibilidades de razões alternativas que eclodem uma nova geopolítica do conhecimento que potencializa a crítica e a necessidade de outras perspectivas do “reconhecimento de vários conhecimentos, da convicção de que há vários lugares de enunciação científica” (RAMÃO, 2008, p. 64). Isso implica que pensar a formação na perspectiva de que o educador seja capaz de conceber o mundo e inventar caminhos para a docência que potencializa a crítica exige pensar o ser humano inserido na teia da cotidianidade de um projeto político e social.

Argumentei que o pensamento educativo de Freire se constitui como referência à docência e ao diálogo com os diferentes sujeitos e saberes. Dessa forma, ele converge, ao mesmo tempo, para uma compreensão de que transita no âmbito de uma pedagogia em movimento. Assim, assevera Torres (2008) que é um pensamento que configura igualmente transdisciplinar e transversal, porque ultrapassa o domínio do campo da pedagogia, transformando-se em referência para outras áreas do conhecimento. Portanto, uma pedagogia que se configura como ciência transversal cria as condições pedagógicas necessárias para problematizar a formação de profissionais da educação, visando o exercício da docência no contexto das práticas sociais.

O foco do pensamento educativo de Freire converge para a compreensão de uma antropologia focada na autonomia, liberdade e humanização que considera o homem como ser de relações, sujeito da história, porque é criador de cultura. Nessa perspectiva, a formação e a docência precisam ser pensadas como ato dialógico, tendo em vista que

a educação freireana, como ato de comunicação, tem “o papel de ajudar o homem a refletir sobre sua vocação ontológica de sujeito” (TORRES, 1997, p. 175).

Por isso, o destaque no diálogo, escuta e autoformação como princípio metodológico formativo que se alicerça no pressuposto de educação como substrato necessário que impulsiona a pessoa a refletir sobre a condição humana, e educação como prática da liberdade. E a liberdade é concebida por Freire como modo de ser, destino do homem.

A reflexão da e sobre a prática é condição para ultrapassarmos o nível da pura adaptação ao mundo para conquistar a condição de ser sujeito. É no ato da autorreflexão que o homem e a mulher tomam consciência do sentido e significado da educação crítica como instrumento de formação, libertação e emancipação humana.

[...] É por isso que devo trabalhar a unidade entre meu discurso, minha ação e a utopia que me move. É neste sentido, que devo aproveitar toda oportunidade para testemunhar o meu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático. (FREIRE, 2000, p. 33-34).

A docência, como prática social na perspectiva da educação como prática da liberdade, de uma educação libertadora, carece do envolvimento num processo de análise e crítica para melhor compreensão da sociedade a que pertence. Essa sociedade fechada e de democracia dilacerada. “[...] O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade”. [...] Então comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem” (FREIRE, 1999, p.19). O primeiro compromisso da docência na educação popular é o ato de solidariedade com os que estão em situação concreta no processo

de opressão-libertação. É a docência comprometida com a pedagogia da libertação e emancipação humana.

Aqui está o ponto de confluência do diálogo aberto entre formação, educação popular, docência e práticas sociais transformadoras. A formação em Freire é permanente, porém a formação para a docência em práticas sociais é centrada no diálogo reflexivo no espaço de atuação e na prática do educador. O ponto de partida da formação e da reflexão são as condições históricas próprias em que o sujeito está situado. “O homem existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”. (FREIRE, 2010, p.49).

O argumento de Freire é que a educação está vinculada à história. “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2010, p. 43), por isso que a formação alicerçada aos processos críticos dialógicos de sua teoria da educação está imbricada na reflexão da prática social real. A formação freireana tem a intenção de apresentar um aporte teórico capaz de levar o educador a entender que refletir sobre Educação formadora, docência e práticas sociais precisa de uma produção crítica do obscurantismo que está submetida às condições da sociedade no mundo contemporâneo tomado como base o contexto das relações da vida cotidiana.

Neste sentido, é indispensável a educação das massas. Porém,

Uma educação ética e responsável que apresente as contradições históricas de seu tempo, contribuindo com a conscientização e que tenha como pretensão colocar homens e mulheres em diálogo permanente, apontando, a partir dessa relação, uma perspectiva de sociedade que contemple as suas reais necessidades. (JUNIOR; TORRES, 2009. p. 25)

No contexto do mundo em estágio de contradição, se faz, absolutamente fundamental, entre nós, uma educação cidadã comprometida com a formação da consciência crítica como instrumento de mediação da emancipação humana. “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação” (FREIRE, 2010, p. 45).

A ação pedagógica e práticas sociais em Freire tem um papel relevante, porque valoriza a cultura e o protagonismo dos sujeitos que participam do processo educativo. A docência na perspectiva pedagógica de Freire impulsiona o educador a assumir uma atitude amorosa, sensível e comprometida com a transformação da realidade de ser mais em todas as dimensões humanas.

O compromisso com a docência e com a prática social libertadora requer que o educador esteja “aberto à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida. Qualidades da mentalidade democrática de que tanto necessitamos[...]” (FREIRE, 2000, p. 37). Por isso, a importância de escutar, valorizar o modo de ser e as capacidades do outro que participa do processo educativo.

A docência, as práticas sociais em Freire implicam em compreender e assumir o compromisso com a educação para justiça social, como mediação e instrumento de conscientização, focada na epistemologia da curiosidade e da suspeita como método que “explora, analisa e critica as desigualdades entre as pessoas”. A luta é por uma educação para a justiça social. Uma educação que “questiona o individualismo possessivo propugnado pela globalização”. Uma educação que “procura dar poder às pessoas por meio do conhecimento, um conhecimento que deve pertencer ao público geral”, na perspectiva de resgatar “a noção de uma educação para o cidadão” (TORRES, 2008, p. 49-50).

A educação formadora para a justiça social requer que o educador eduque seu olhar, sobretudo sensibilize para o processo pedagógico do diálogo, da escuta e do respeito aos saberes diferentes, visando melhorar a qualidade da reflexão sobre a realidade, o que faz e refaz. Essa perspectiva de educação confronta e problematiza a noção de educação conservadora a serviço do mercado na ambivalência do público-privado que está dada pelo sistema.

Na visão da educação popular, a prática educativa requer formação permanente e compromisso com a prática democrática com os sujeitos como caminho que cria novas possibilidades de formação, por isso que a docência necessita estar a serviço da liberdade, porque o ponto de partida é sempre a prática. Porém, é importante colocar como critério de reflexão a epistemologia da dúvida e suspeita, tomando como pressuposto a formação da consciência crítica como método de formação do sujeito. Uma docência que impulsiona a produção da formação autônoma e comprometida com a construção da dignidade humana. Por isso que no espaço das práticas sociais, no contexto do fazer pedagógico, faz-se necessário que o educador se disponha a sustentar diálogos reflexivos na relação do ato educativo com os educandos.

Para pensar a docência e as práticas sociais em Freire é indissociável revisitar o seu pertencimento ao movimento de cultura popular, com a sua vinculação profunda ao povo. Dentre as diferentes mobilizações comprometidas com a educação e a cultura, porque “o método de Freire nasceu no movimento de cultura popular”. “[...] Os círculos de cultura não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos que estabeleciam os temas a serem debatidos. Cabia aos educadores tratar a temática que o grupo propunha” (COELHO, 2002, p. 59).

O substrato de mobilização da metodologia de Freire: os Círculos de cultura. Contudo, o miolo da metodologia é a pesquisa das palavras geradoras e temas geradores. Dessa forma, o caminho que tornou possível para a reflexão, a fim de que a pessoa tomasse consciência da situação de exploração e opressão, foi o diálogo e a escuta.

A docência nas práticas sociais requer diálogo problematizador entre os saberes instituídos e instituinte, com aporte metodológico que impulsiona a reflexão crítica como instrumento de transformação social, visando contribuir com o processo de conquista da dignidade humana. O próprio Freire (1997), em “Pedagogia da Autonomia”, afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos outros. Dando prosseguimento a sua afirmação, destaca que “uma das tarefas mais precípuas da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (p. 35-36).

Compreendo que a ousadia do pensamento pedagógico de Freire ainda constitui uma ponte edificadora para a docência e às práticas sociais vinculadas aos círculos dialógicos investigativos e formativos (HENZ; TONIOLO, 2015), como possibilidade de autotransformação e transformação da pessoa.

Todavia, a docência, o ensinar exige que o educador mostre ao educando os caminhos possíveis à construção do conhecimento que impulsiona e gera o desejo de transformação da realidade, para então torná-lo sujeito e reconstrutor do saber. O ensinar, sob a rigorosidade metódica, possibilita o aprender criticamente como instrumento de superação do ensino que valoriza simplesmente a memorização de conhecimento (CARVALHO; SANTOS, 2015, p. 21).

A prática pedagógica freireana é perpassada pelo diálogo “desde o levantamento do universo vocabular” até a “criação de situações

existenciais do grupo com quem se vai trabalhar a discussão do papel do sujeito na produção e organização da cultura” (MELO NETO, 2001, p. 120). Para compreender a importância do diálogo e da escuta que se faz presente de modo ativo no mundo da vida “como atitude própria humana, expressão da capacidade de perguntar e responder ao outro, como igual” (idem, p.131), a docência e práticas sociais no tempo presente precisam compreender que o diálogo é componente fundante da educação. O fazer pedagógico freireano contribuir para o comprometimento e para a manutenção de um projeto de sociedade socialista possível de superação da dominação.

O movimento popular é palco, arena da e para a formação cultural libertadora. A participação ativa no movimento popular se configura como ato educativo de formação da subjetividade humana, articulada ao diálogo reflexivo que oxigena o pensamento, o olhar, a organicidade e a prática cotidiana do sujeito. O diálogo na docência e práticas sociais em Freire tem papel fundamental no processo de constituição e transformação social, porque ele se constitui como atividade mobilizadora e fonte geradora da reflexão. A práxis pedagógica, nessa perspectiva, incita o sujeito a melhorar a qualidade de observação e discernimento, os quais permitem conceber o mundo – a realidade – nas diferentes dimensões em que se estrutura.

A educação, que se caracteriza como formação integral do ser humano, é essencialmente um ato de relação, tendo em vista que o ser humano está em permanente construção. E é nesse movimento da inconclusão que encontra a possibilidade de formação. Assim a educação, como formação, processo de conhecimento, ato de comunicação, é indissociável do movimento da existência humana.

A educação é uma prática social vinculada a uma constante construção do ser da pessoa humana. Porém, o núcleo central que precisa

ser entendido é a educação se dar na relação com o outro, com o mundo no processo de pensar na intercomunicação. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1988, p. 68). Partindo dessa visão, pode-se inferir que a docência e as práticas sociais em Freire somente têm a sua razão de ser revolucionária se estiver (se for) fundamentada no diálogo com o fenômeno humano, que tem como exigência um profundo amor ao mundo e aos homens.

A docência, na perspectiva do pensamento e práxis pedagógica de Freire, tem importância significativa nas práticas sociais, porque o diálogo e a escuta dos diferentes saberes abrem infinitas possibilidades de ser, do cuidado e da construção de si; infinitas possibilidades de ser mais ao estabelecer relação com outro, com o mundo da vida, no sentido de fortalecer o vínculo de pertencimento ao projeto de auto(trans) formação social.

A docência, na educação popular, fundamenta o pressuposto da pedagogia dialógica nas práticas sociais. Hoje é necessário buscar reinventar o pensamento de pedagógico freireano, interpretando o contexto sócio-político-cultural, num espaço que muita gente internalizou uma relação de dependência travestida de sujeito, visando uma interpretação crítica da realidade. A prática docente libertadora exige uma postura teórica do educador capaz de sustentar uma compreensão relacional horizontal, mas que não aniquila as diferenças.

A docência na pedagogia dialógica considera que a ação-relação, na perspectiva das práticas sociais, assume importância central para a ação pedagógica libertadora. Considera, ainda, “a experiência existencial dos sujeitos envolvidos na educação como seu ponto de partida fundamental e enfrente a possibilidade ou não da emancipação pela educação” (BALBINOT, 2012, p. 23).

Partindo do pressuposto de que trabalho e diálogo são práxis indissociáveis da ação humana, é que passo a compreender que, na prática social, a práxis pedagógica do educador, através do reconhecimento e diálogo com os diferentes saberes, é o instrumento de possibilidade real da produção do pensar e da emancipação humana. O processo de formação educativa mediatizado pela realidade vivenciada pelos seres humanos abre espaço no diálogo pedagógico para a reflexão da e sobre a atividade desenvolvida no cotidiano pelo sujeito, visando à elucidação da compreensão do mundo da vida. A ação pedagógica dialógica é caminho, opção metodológica fundamental no processo de leitura do mundo e elaboração dos significados da existência.

O diálogo e a pergunta têm centralidade na obra de Freire, porque se caracterizam como ato de criação e construção do conhecimento, “como uma mediação formativo-horizontal entre os sujeitos considerados do ponto de vista existencial e histórico” (BALBINOT, 2012, p. 144), sobretudo, como instrumento metodológico para desvelar a base contraditória da relação opressor-oprimidos. O diálogo é condição para o direito da constituição da palavra. E dizer a palavra é o ápice da construção da liberdade, da consciência e do compromisso com a justiça social e envolvimento na luta para a transformação da sociedade opressora.

O diálogo desperta a consciência de pertencimento e de luta pela emancipação. O diálogo em Freire é práxis que se intercrucza com a constituição da própria identidade existencial do ser humano ordenada na experiência de vida cotidiana. Assim, a docência, na perspectiva do seu pensamento pedagógico, é fascinante, porque caracteriza a boniteza de um sonho, além do mais, humaniza o sujeito pelo ato solidário do reconhecimento recíproco e respeito do outro no processo de constituição e emancipação da pessoa.

A docência na educação popular caracteriza-se pelo ato pedagógico de “produzir experiência de produção de conhecimento” que incita a curiosidade epistemológica como ingrediente mobilizador da criatividade que se aproxima da originalidade e senso de pertencimento a um grupo social, tendo em mente que “o ser humano se constrói pela a experiência de ser reconhecido, e isso implica o não eu” (BALBINOT, 2012, p. 151).

A pedagogia freireana caracteriza-se pelo respeito, acolhimento, amorosidade, diálogo, escuta e pergunta que se estrutura na práxis dialética da pesquisa-ensino e aprendizagem. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25). Porém, ambos na condição de sujeitos, porque o ato de aprender precede o ensinar.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, direita, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e com a seriedade. (FREIRE, 1997, p. 26).

A formação e docência conectadas à pedagogia libertadora estimulam a curiosidade do pensar certo no processo de desvelar a aparência das coisas subjacente à prática social, tendo em vista que, como afirma Gadotti (2007, p. 56), “na docência ser e saber são indissociáveis”, por isso que, na perspectiva da educação emancipadora, os educadores no efetivo exercício do magistério, “não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas” (idem, p. 65). Isso requer que a formação e a docência em práticas sociais se movimentam numa interação dialética capaz de compreender o mundo da vida, o ser humano na sua totalidade e a realidade para transformá-los.

Dessa forma, a preocupação da educação fundamentada ao pensamento pedagógico de Freire é “possibilitar o exercício do ato

de conhecer o mundo, de conhecer o real, o concreto, da vida social, e desocultar pedaços ocultados do mundo pela ideologia dominante” (FREIRE, 2018, p. 99).

Esse pensar exige a mediação do conhecimento associado ao método dialético como caminho de pensar o conteúdo que baliza a forma do pensar certo, tendo em vista que, para conhecer, o sujeito necessita construir categorias de conhecimento capaz de desvendar o mundo e transformá-lo. No entendimento de Gadotti, “conhecer é importante porque a educação se funda no conhecimento e este na atividade humana. Para inovar é preciso conhecer. A atividade humana é intencional, não está separada de um projeto” (2011, p. 56).

Enfim, formação e docência exigem o segmento de um caminho teórico e metodológico que impulsiona o educando à aproximação crítica da realidade, da realidade mediada pelo diálogo entre a vivência e o saber sistematizado como condição para a formação da consciência crítica na perspectiva da relação superior da compreensão de sujeito histórico-social, tendo em vista que “a construção do conhecimento é ao mesmo tempo afetiva e social. O conhecimento é uma construção social, estruturalmente ligada ao coletivo” (GADOTTI, 2007, p. 57).

A formação permanente pensada por Freire não remete à compreensão que é condição para o exercício da docência de boa qualidade social. A formação teórico-metodológica é um instrumento fundamental para que o educador possa entender o fundamento da organização do trabalho pedagógico capaz de reinvenção da prática educativa. Além da reconstituição da identidade sociopolítica do educar, a formação permanente é exigência para docência, pesquisa e construção de projetos político-pedagógico emancipatórios. Porque a educação, como ato de conhecimento, é indissociável da relação teórica e prática que vai além do condicionamento imediato para se transformar num

“ato político de razão” e lançar-se a “buscar a emancipação e libertação utópicas” (TORRES, 1997, p. 34), isso requer a compreensão rigorosa de método de conhecimento como instrumento de mediação da apropriação e produção do saber estruturado.

A formação permanente, a docência e as práticas sociais em Freire resgatam a noção de uma educação para o cidadão, para a formação de sujeito coletivo comprometido com o itinerário pelo direito a uma vida digna e justa. A educação para mudar a sociedade está comprometida com a formação de agentes sociais capazes de produzir um diálogo entre o saber constituído e o que se está constituindo para o desenvolvimento de um trabalho crítico libertador.

Referências Bibliográficas

BALBINOT, Rodinei. **Ação pedagógica**: entre verticalismo pedagógico e práxis pedagógica. 2.ed. São Paulo: Paulinas. 2012.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: Edufmt. 2005.

CARVALHO, Ademar de Lima; SANTOS, Terezinha de F. Ávila Santos. A formação docente e o pensamento educativo Freireano. In: **Formação docente e práticas educativas na escola**. SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima; CARDOSO, Cancionila Janzkovski (Orgs.). Cuiabá: Edufmt. 2015. p. 15-27.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o movimento de cultura popular. In: **Paulo Freire**: educação e transformação social. ROSAS, Paulo (Org.) Recife: Ed. Universitária da UFPE. 2002. p. 21-95.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. (Organização: Ana Maria Araújo Freire). 1ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra. 2018.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 33 ed. Rio de Janeiro. Paz e terra. 2010.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP. 2000.

_____. **Educação e mudança.** 23. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização:** um legado de Paulo Freire a formação de professores. 3.ed. Porto Alegre: Edipurs. 2004.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. 2ªed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2011.

_____. **A escola e o professor;** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil. 2007.

HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze M. S. A (orgs.). **Dialogos:** círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos. 2015.

JUNIOR, Israel Pacheco; TORRES, Michelangelo Marques. Atualidade do Pensamento de Paulo Freire na educação popular. In: **Educação popular na perspectiva freiriana.** ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009, p.19-53.

JUNIOR, Israel Pacheco; PACHECO, Shirley. Dialogicidade em Paulo Freire. In: **Educação popular na perspectiva freiriana.** ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 200, p. 93-113.

MELO NETO, José Paulo. **Diálogo em educação:** Platão, Habermas e Freire. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2011.

RAMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez/IPF. 2002.

_____. Razões oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento. In: **Reinventando Paulo Freire para o século 21**. São Paulo: Editora e Livraria instituto Paulo Freire. 2008, p. 63-90.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa**: as propostas de Paulo Freire. Petrópolis: De Petrius et Alii. 2013.

TORRES, C. A. **Pedagogia da luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. São Paulo: Papirus. 1997.

_____. Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire. In: **Reinventando Paulo Freire para o século 21**. São Paulo: Editora e Livraria instituto Paulo Freire. 2008, p.41-55.

CAPÍTULO 2

GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO (GTC) ENQUANTO CÍRCULO DE CULTURA E O DIÁLOGO REFLEXIVO COMO MEIO DE INTERAÇÃO ENTRE TRÊS GERAÇÕES DE PROFESSORES

Prof.^a Dr.^a Lóriége Pessoa Bitencourt

Introdução

Esse artigo é parte da tese de doutorado: *A Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática: quando três gerações de educadores se encontram* (BITENCOURT, 2014). Nele reflito sobre o meio que encontrei para inteirar um grupo de docentes para troca de conhecimentos e experiências sobre a Educação Matemática.

Compreendo a docência a partir de Tardif e Lessard (2005, p.8) como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, [...], uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental de interação humana”. A docência, assim conceituada, é uma atividade de interação sobre e com outros seres humanos, sejam estudantes ou colegas de profissão, que enquanto “trabalho de interações, apresenta traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 11) e porque não dizer também entre as instituições escolares, visto que, os sujeitos docentes das Escolas e das Universidades muito pouco se relacionam para discutir e pensar sobre a Educação.

O meio encontrado para interação foi caracterizado por uma ação de extensão universitária que serviu de palco para realização da pesquisa. Por meio dessa ação de extensão universitária foi constituído um Grupo de Trabalho Colaborativo (GTC), como meio agregador de três gerações de professores de Matemática, que se encontraram, mensalmente, para dialogar sobre a Educação Matemática.

A ideia de instituir um GTC foi inspirada nas publicações do Grupo de Trabalho 07: “Formação de professores que ensinam Matemática”, da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) no II Seminário Internacional de Educação Matemática (SIPEM) que divulgaram pesquisas relativas aos trabalhos coletivos e/ou grupos colaborativos. Além destes trabalhos, também foi importante para a inspiração o contato com a sistematização das pesquisas de doutorado desenvolvidas no Grupo de Pesquisa da Prática Pedagógicas em Matemática/Universidade Estadual de Campinas (GPRAPEM/UNICAMP) que tiveram como foco de estudo grupos coletivos e/ou colaborativos. Nestes, destaco o trabalho de Ana Cristina Ferreira (FERREIRA, 2008).

No trabalho colaborativo discutido por Ferreira (2008, p. 150) participaram professores, futuros professores e pesquisadores e, também, o grupo colaborativo foi utilizado “como contexto e ferramenta para o desenvolvimento profissional dos envolvidos”. Para a autora, “a parceria entre a universidade e a escola é um caminho fecundo e viável para a mudança significativa no ensino e na aprendizagem da matemática em todos os níveis” (FERREIRA, 2008, p. 150).

No caso da pesquisa que concluímos, o GTC foi um meio encontrado para agregar um conjunto de professores de diferentes níveis educacionais (básico e superior), alocados em instituições escolares diferenciadas. Esses professores relacionaram-se colaborativamente por determinado período de tempo e através de diálogos sobre suas realidades,

juntos buscaram caminhos possíveis para a Educação Matemática que realizavam, tanto na Universidade como na Escola de Educação Básica. Com isso corroboramos com Ferreira (2008, p. 150) quando afirma que:

[...] não apenas o futuro professor [no caso, o AE] e o professor dos níveis Fundamental e Médio [no caso, o PE] necessitam aprofundar seus saberes e aprimorar suas práticas, mas também o professor universitário [no caso PF], muitas vezes, pesquisador, necessita rever suas próprias práticas e saberes e tem muito a aprender com os demais.

A autora reforça a visão exposta por ela em contraposição à ideia implícita de que o professor pesquisador que leciona nas universidades já está “pronto” para seu trabalho e é quem mais tem a oferecer nas propostas de formação. Defende a ideia de que “todos os professores e os que se constituirão professores muito têm a contribuir para o desenvolvimento de práticas mais significativas de ensino e aprendizagem da Matemática, a partir da construção conjunta de saberes mais condizentes com as mesmas” (FERREIRA, 2008, p. 150).

Desta forma, para esta pesquisa, o GTC foi também um meio encontrado para realização da investigação com preceitos de estudo de caso e com natureza participante. Caracterizou-se, também, como espaço de investigação e um espaço de formação, sendo isso deixado claro a todos que a ele aderiram.

O GTC como Espaço de Interação e Formação

A ação caracterizou-se pela realização de uma formação continuada para professores de Matemática, como forma de implementar e implantar um Grupo de Trabalho Colaborativo (GTC) que se constituiu como

espaço para essa formação continuada que se propunha dialógica e reflexiva.

Este GTC foi implantado e implementado por meio da institucionalização na UNEMAT/PROEC de um Projeto de Extensão Universitária, no qual, uma de suas atividades era a realização de um Curso de Extensão Universitária para as três gerações de professores de Matemática.

O Projeto de Extensão Universitária, sob o título: *O Grupo de Trabalho Colaborativo como espaço de Desenvolvimento Profissional de Educadores Matemáticos* teve como objetivo geral:

[...] criar um espaço de desenvolvimento profissional para a participação de professores formadores e estudantes da Licenciatura em Matemática [...] e professores de Matemática da escola [...], para promover um diálogo reflexivo, entre eles, sobre os currículos da Escola e da Formação Inicial de Professores [...]. (UNEMAT, 2012, p. 5).

O espaço de desenvolvimento profissional citado foi o GTC. No entanto, como esta nomenclatura não era comum entre os professores que naquele momento eu precisava atingir, propus a oferta do Curso de Extensão Universitária intitulado: *A Educação Matemática na Universidade e na Escola: aproximações possíveis?* com carga horária total de quarenta horas de formação continuada, a ser desenvolvido em nove encontros mensais, de Abril a Dezembro do ano de 2012.

Esse curso teve como finalidade agregar professores de matemática de três gerações: Professores(as) Formadores(as) (PF), Acadêmicos(as) Estagiários(as) (AE) e Acadêmicas Bolsistas (AB) e Professores(as) da(s) Escola(s) (PE), que constituíssem no processo, o GTC, como forma de trabalho colaborativo a partir dos diálogos entre os presentes nos encontros do curso de extensão. Desta forma, o curso de extensão também

foi um meio para instituir o GTC através da realização de uma formação continuada para e com os professores.

No momento da proposição da formação continuada em forma de curso, pensava nas gerações de educadores a partir dos locais de atuação ou formação dos mesmos e demarcava o local de ação de cada um deles. Na medida em que o processo de formação e pesquisa se desenvolvia, essas demarcações se fizeram desnecessárias e todos àqueles que ali estavam se tornaram parte de um grupo colaborativo que refletiriam sobre a Educação Matemática, tanto a partir da Universidade como da Escola. Pois, de uma forma ou de outra, todos tinham relação com a Universidade e/ou com a Escola, porque mesmo os professores da escola (PE) haviam sido alunos da UNEMAT, do curso de Licenciatura Plena em Matemática.

Assim, no GTC, todos os professores foram considerados sujeitos colaboradores, para desenvolverem a formação de e com os demais professores e serem sujeitos da pesquisa, mobilizados para dialogar sobre a Educação Matemática a partir de suas realidades de formação e ação. Isso entra em consonância com Nóvoa (2011) quando afirma que é necessário que os professores tenham um lugar predominante na sua formação e dos seus colegas. Segundo ele, “não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2011, p. 14).

Ao considerar o que o autor destaca, a formação continuada desenvolvida no GTC foi estruturada a partir dos princípios do trabalho colaborativo, com uma relação horizontal e problematizadora (FREIRE, 2005) entre os sujeitos, implicando parcerias de tal maneira que “todos os parceiros valorizassem esta forma de trabalhar o suficiente para comprometer-se a fazê-lo: eles escolhem

se engajar em um trabalho conjunto para alcançar metas comuns” (HALL; WALLACE, 1993, p. 105). Além disso, garantiu-se que aquela colaboração envolvesse “um grau significativo de parcerias voluntárias, que a distingue de um relacionamento de dominação e submissão” (FERREIRA, 2008, p. 152). Essas parcerias se fizeram como prática da liberdade (FREIRE, 2005) sem superar as contradições existentes entre os sujeitos possibilitadas pelo diálogo.

Pretendeu-se que a formação continuada no GTC ajudasse os colaboradores a romper com a cultura individualista de alguns professores, já que a formação coletiva “também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve” (IMBERNÓN, 2010, p. 65), que garantisse aos colaboradores, “a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento de capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação” (IMBERNÓN, 2002, p. 14).

Eu também almejava desenvolver uma formação continuada em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo fossem pilares do trabalho colaborativo. “Um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas e de discrepância, suscitando a criatividade” (IMBERNÓN, 2010, p. 65) e que se levasse em consideração que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2005, p. 78).

Desta forma, desenvolvi com os colaboradores uma formação continuada diferenciada da qual a maioria dos professores estavam acostumados a desenvolver, pois, naquele momento, já acreditava ser

necessário deixar de pensar a Educação Matemática de forma fragmentada e hierarquizada, na qual o professor da universidade prescreve, diz como fazer, avalia o que está certo ou errado.

Assim, no processo de constituição do GTC, uma comunidade de prática estabeleceu-se como “um espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal profissional e cívica dos alunos” (NÓVOA, 2011, p. 17). Para o mesmo autor, através das comunidades de prática “reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (p. 17), problematizando suas realidades reflexivamente a ponto de desvelá-las.

Neste sentido, no GTC, a formação continuada realizou-se no processo com e pelos sujeitos colaboradores, em *círculos de cultura*, pois, encontravam-se e reencontravam-se todos e compartilham realidades vividas da forma que eram percebidas por eles, “da consciência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés” (FREIRE, 2005, p. 10). Todos aqueles que ali estavam, tinham potenciais para avaliar, para interpretar, para expor, para criticar e, principalmente, para propor e agir.

No entanto, o desafio para lidar com a hierarquização entre os sujeitos oriundos de diferentes níveis de ensino foi enorme e, também, provocativa, porque não são todos os professores que se sentem a vontade com essa outra forma de conceber e de agir, tanto é que durante os encontros, enquanto no GTC se tinha um número razoável de professores

formadores (PF), os demais (AE, AB e PE) se mantinham calados. Na medida em que os PF se ausentavam, os demais começaram a se expor com mais frequência.

A estrutura do GTC e as relações estabelecidas nele entre os colaboradores pressionavam-me, enquanto professora formadora/pesquisadora e coordenadora da ação, a alterar a minha própria forma de agir, a minha Pedagogia Universitária, calcada também na tradicional relação de hierarquização de saberes. Foi necessário aprender que no GTC, no círculo de cultura, “a rigor não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo” (FREIRE, 2005, p. 10).

Deste modo, a partir do que propunha foi necessário, no processo, aprender a coordenar a ação de forma, para mim, diferenciada. A “ordenar com” ou “com ordenar”, a “organizar, dirigir orientando”, a “ligar, interligar” os saberes, a fazer as conexões entre os conhecimentos ali gerados, a ouvir e refletir. Proporcionou-se, assim, uma grande aprendizagem pelo tipo de relação estabelecida, com a “construção de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2011, p. 19).

Um exemplo que caracteriza tudo que acabei de refletir sobre a formação continuada desenvolvida, foi da proposição do Curso de Extensão, em que inicialmente apresentou-se um currículo com temáticas conceituais para serem dialogadas durante os nove encontros. No entanto, no primeiro encontro, ao compartilhar e dialogar sobre esse currículo com os colaboradores presentes, alterações quanto aos dias da semana foram realizadas a partir da proposta do grupo.

Nas reformulações feitas a partir da análise do coletivo, as temáticas foram avaliadas como pertinentes ao grupo. Na medida em que o curso se desenvolvia, a partir dos diálogos que promoviam reflexões coletivas, outras alterações se fizeram necessárias, agora em âmbito conceitual, tendo com isso, um currículo previsto e prescrito e outro currículo em ação que realmente ocorreu no processo.

Esse currículo em ação se tornou no processo dialógico, problematizador e seu conteúdo programático deixou de ser “uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos [nos professores colaboradores] - mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2005, p. 97). Por isso, não se fez acabado, estático, predefinido de fora para dentro do grupo e, sim, pela opção de estabelecimento de uma formação dialógica; fez-se no processo, não da Universidade para a Escola ou da Universidade sobre a Escola, mas dos sujeitos da Universidade com os da Escola, mediatizados pela Educação Matemática que esses desenvolvem em seus espaços de ação ou formação.

No intervalo de um encontro para o outro, ao identificar com as acadêmicas bolsistas (AB) os temas e os conceitos que se faziam latentes para o grupo, selecionávamos textos, livros, vídeos, entre outros, que, primeiramente, eram estudados e debatidos para, posteriormente, serem considerados para o planejamento do encontro seguinte. Essa sequência didática esteve presente em todo o processo formativo, sendo pedagogicamente arquitetada no seu desenvolvimento. Além disso, sobre a dinâmica dos Encontros, cabe expor que se constituíram em encontros mensais, com datas marcadas de comum acordo, sempre no turno vespertino, em que as três gerações de professores ficavam em média

quatro horas juntas, tendo a presença de aproximadamente vinte e quatro colaboradores por encontro.

A partir da arquitetura pedagógica de cada encontro que se constituía em torno de uma temática, a partir dela encontrávamos (PP e as AB) estratégias didáticas para mobilizar o grupo para o diálogo se estabelecer. Para isso, utilizaram-se vídeos, textos científicos, as próprias respostas dos colaboradores coletadas por meio de questionários, materiais elaborados por eles em forma de *slides* para apresentar as suas instituições escolares, que auxiliaram no alcance dos objetivos previstos.

No entanto, como em todo processo pedagógico e de pesquisa tive limitações, visto que tudo que fiz visava estabelecer o diálogo reflexivo. As estratégias eram pensadas para que os presentes se sentissem a vontade para dialogar com os demais sobre suas concepções e práticas de Educação Matemática. Então, não tinha como saber previamente o que os professores iriam dizer, refletir, trazer para a mesa de diálogo.

Algumas vezes, o diálogo que se constituía tomava um rumo totalmente diferente daquele previsto, o que gerava para mim, num primeiro momento, a angústia, a incerteza, a sensação de dever não cumprido. Entretanto, ao assistir os vídeos e analisar as anotações no diário de campo com as acadêmicas bolsistas (AB), percebíamos que não poderia ser diferente, visto que, nesta formação continuada, no GTC, a relação estabelecida foi a de colaboração e participação, próprio da pesquisa participante que é um processo aberto, por isso um método de possibilidades.

Os encontros entre os sujeitos no GTC, potencializava-os a falar, a expor, a refletir sobre a Educação Matemática que fazem no seu dia a dia e que, gradativamente, permitia a eles se sentir a vontade para compartilhar com o grupo. Atualmente, ao analisar as recomendações de Imbernón (2010, p. 65) sobre a colaboração, percebo que quando se estabelece esse

tipo de relação entre os sujeitos, se compreende que ela “é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores a situações problemáticas da prática”, visto que, supõe:

[...] uma formação voltada para um processo que provoca reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, [...]. Supõe a exigência de uma abordagem crítica e não domesticada da formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos supostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base (IMBERNÓN, 2010, p. 65-66).

Percebi, então, no processo dessa formação continuada que os professores se identificavam no e com o grupo, havendo uma frequência maior da geração de acadêmicos(as) estagiários(as) (AE) e acadêmicas bolsistas e da geração de professores(as) da escola (PE) nos encontros e, gradativamente, os professores formadores (PF) deixaram de frequentar, pois entre as três gerações a presença nos encontros oscilou bastante. Manteve-se com vinte e sete colaboradores até o terceiro encontro, nos dois primeiros encontros com oito PF, depois gradativamente caiu a presença dos PF. A geração de professores de Matemática que mais se manteve em número até o último encontro foi a dos AE e AB. Esse menor comparecimento dos PF pode ser indicativo da indiferença ou repulsa a uma integração mais simétrica entre as três gerações de professores.

Alguns colaboradores justificaram a sua ausência nos encontros do segundo semestre letivo, pela quantidade de atividades acumuladas nas diferentes instituições escolares.

O GTC foi um espaço de comunicação entre as três gerações de professores de matemática, no qual dialogaram sobre a realidade da

Educação Matemática que viviam no seu dia a dia de trabalho e formação. Os diálogos alicerçaram o processo de formação-ação desenvolvido.

A partir de Freire (2005) compreendo por diálogo o encontro dos professores mediatizados por sua realidade vivida na Educação Matemática em seus espaços de atuação e formação, para pronunciá-las, não se esgotando, portanto, na relação entre eles e, sim na reflexão sobre elas. Através do diálogo estabelecido no GTC, os professores de Matemática de três gerações exercitaram a “prática da liberdade, pois tiveram condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 2005, p. 7).

Compreendo, a partir de Freire (2005, p. 16) que “o diálogo não é produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, movimento constitutivo da consciência [...]. Consciência do mundo, [...] buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O mundo é a realidade vivida pelos sujeitos”. Segundo o mesmo autor, a consciência emerge da realidade vivida, objetiva-a, problematiza-a, compreende-a como projeto humano. Em diálogo circular inter subjetivando-se mais e mais assume, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo e em colaboração, reelaboram a realidade e, ao reconstruí-la percebem que, embora construída também por eles, essa realidade não é verdadeiramente para eles.

No GTC em diálogo, as três gerações de professores de Matemática, tinham a palavra, entendida a partir de Freire (2005), como palavra e ação; não um termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência desses docentes. A palavra foi “significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade, palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime” (FREIRE, 2005, p. 21).

Recomenda Freire (2005) que se o diálogo é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, *não pode*:

- [...] reduzir-se a *um ato de depositar ideias* de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

- [...] reduzir-se “à discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua”

- [...] ser um instrumento utilizado pelo sujeito para conquista do outro, porque a “conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro” (p.91- grifos meus).

Para Freire (2005) o diálogo não acontece se não há humildade entre os dialogantes e intensa fé nos sujeitos “no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. [...] Na sua vocação de ser mais como direito dos homens” (p. 93), no respeito e confiança mútuos. Também não há diálogo se este não se fundar no amor, na esperança, na confiança e respeito entre os sujeitos. E “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (p. 94). Além desses, Freire afirma que “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (p. 95). Explica que: “Este é um pensar que percebe a realidade como processo que a capta em constante de vir a ser e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação” (p.95).

Os diálogos estabelecidos no GTC entre os professores colaboradores deveriam ser reflexivos, assim, se faz necessário delimitar a compreensão de reflexão neste trabalho. Segundo Marcelo Garcia (1999,

p. 44), “a reflexão não é um processo mecânico, nem é simplesmente um exercício criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa o nosso poder para reconstruir a vida social ao participar na comunicação na tomada de decisões e na ação social”.

Reconhece o autor que Donald Schön é sem dúvida um dos pesquisadores cujas teorias têm maior relevo na difusão do conceito de reflexão. Com seus livros contribuiu para popularizar e estender, ao campo da formação de professores, as teorias sobre a epistemologia da prática. Schön (2000) propôs o conceito de reflexão-na-ação como sendo o processo mediante o qual os práticos (inclusive os professores) aprendem através da análise e interpretação da sua própria atividade docente.

Para Marcelo Garcia (1999) as diversas caracterizações de reflexão desenham um perfil de professores flexível, aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico com um campo de domínio de competências cognitivas e relacionais. Neste caso, o mesmo autor, elenca diferentes tipos de competências que os professores devem possuir, entre elas, a competência da comunicação: “os professores reflexivos precisam de comunicar e partilhar as suas ideias com os colegas” (p. 42), sendo o diálogo entre os pares uma excelente forma de comunicação.

Questiona Marcelo Garcia (1999) se é válido qualquer tipo de reflexão. Apoiando-se em Zeichner e Liston (1987) ele define três níveis de reflexão ou de análise sobre a realidade circundante: técnica, prática e crítica. O primeiro nível, a técnica, corresponderia à análise das ações manifestas, as que fazemos e que são suscetíveis de ser observadas. O segundo nível, a prática, implica a planificação e reflexão, planificação do que vai fazer e reflexão sobre o que se fez, salientando o caráter didático. O terceiro nível é o das considerações éticas, o qual tem a ver com a análise ética ou política da própria prática, assim como das repercussões contextuais.

Além dos níveis, Marcelo Garcia (1999) também identifica quatro formas de reflexão na relação do pensamento reflexivo e a ação. Uma primeira forma de reflexão seria a *introspecção*, “que implica uma reflexão interiorizada pessoal mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos em relação à atividade diária e quotidiana, a partir de uma perspectiva distanciada” (p. 42). A segunda forma de reflexão é o *exame*, e “constitui uma forma de reflexão que implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que tenham ocorrido ou que possam ocorrer no futuro” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 43). Para o autor, esta forma de reflexão está mais próxima da ação na medida em que supõe uma referência a acontecimentos passados presentes ou futuros da vida da classe. A terceira forma de reflexão denomina-se *indagação*. “A indagação relaciona-se com o conceito de investigação-ação, e através dela os professores analisam a sua prática, identificando estratégias para melhorar” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 43). Nesta, a investigação que se estabelece introduz um compromisso de mudança e aperfeiçoamento, o que não acontece com tanta clareza nas formas anteriores de reflexão.

A quarta e última forma de reflexão, a *espontaneidade*, é a que mais se relaciona com a prática. “Esta forma de reflexão é a que Schön denominou reflexão-na-ação e tem a ver com os pensamentos que os professores têm quando estão a ensinar, sendo através desta reflexão que os professores improvisam, resolvem problemas e abordam situações divergentes na classe” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 43).

Marcelo Garcia (1999) diz que, do ponto de vista social-reconstrutivista, a reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas assume um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e

democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo.

Considerações Finais

O GTC se constituiu para pesquisa realizada como círculo de cultura, estabelecendo-se como espaço formativo para as três gerações de professores de Matemática dialogassem e refletissem colaborativamente, estabelecendo um movimento entre o individual e o coletivo gradativamente.

No entanto, pelo fato da ação de dialogar sobre a Educação Matemática ser pouco exercitada entre os professores de Matemática das três gerações envolvidas no GTC, para argumentar a favor da ação de dialogar, de antemão foi necessário compreender o significado do “diálogo” e quais eram as condições necessárias para que ele acontecesse. Ao refletir sobre isso, confirmei no processo de formação continuada, que o diálogo é uma *ação de troca* entre duas ou mais pessoas que, ao se comunicarem, permutam conhecimentos sobre determinado assunto e juntas aprendem. O diálogo no GTC, então, foi uma ação comunicativa intencionada entre sujeitos que trocaram conhecimentos e experiências entre si.

Desse modo, a ação de dialogar, gradativamente, foi se naturalizando para os professores colaboradores no GTC, pois se tornou parte fundamental e estrutural do processo formativo desenvolvido, pois os sujeitos se transformaram em comunhão, ao dividir suas concepções, realidades, ações e, a partir da comunicação delas, mutuavam suas visões de mundo, seus conhecimentos e a percepção das realidades.

Logo, no contexto criado pelo diálogo reflexivo, os sujeitos foram transformados pelo processo de compartilhamento, pois estes

se envolveram na ação com disposição para dialogar e, no diálogo, compreenderam-se, identificaram-se e se sentiram em um coletivo.

Neste contexto é preciso lembrar que, segundo Nóvoa (2011, p. 16), “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior”. A coletividade ocorre por mobilizações e decisões dos professores “na construção de parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário” (p. 16), entre professores formadores, professores em formação e professores das escolas de Educação Básica, na promoção de uma reflexão coletiva que produza sentido ao desenvolvimento profissional.

Desta forma, posso afirmar que no GTC, colaborativamente, foi colocada em prática uma formação de professores diferenciada, em que se estabeleceram redes de trabalho coletivas e colaborativas, iniciadas nos encontros do Curso de Extensão e que se ampliaram em outras ações de aproximação entre a Universidade e Escola.

O GTC foi um espaço inovador de diálogos reflexivos que rompeu com o distanciamento entre as diferentes etapas da formação de professores, inicial e continuada, de forma a integrá-las e aproximar, neste espaço, os sujeitos e o que é proposto para cada etapa formativa, de modo com que ambas sejam significativas para os sujeitos aprendentes. Neste espaço a formação de professores foi contextualizada pelas realidades educacionais, inter-relacionando os conhecimentos estudados na Universidade com as realidades das escolas de Educação Básica.

Através dos diálogos interpretados, chego à conclusão que para o diálogo ser utilizado na formação de professores são necessários espaços sistematizados, que agreguem professores com o propósito de comunicar seus conhecimentos e suas ações em prol de uma educação mais qualificada, como resultado de suas reflexões.

O diálogo entre as três gerações de professores de matemática, na formação continuada desenvolvida, possibilitou a reflexão de modo a fazer com que as vozes encharcadas de realidade, de perspectivas, de buscas, de proposições e de sonhos, fossem ouvidas.

Referências Bibliográficas

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. **Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática**: quando três gerações de educadores se encontram 2014. 268 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

FERREIRA, Ana Cristina. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. (Orgs.). **A formação do professor que ensina Matemática**: perspectiva e pesquisas. 1.Ed. 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 149-166.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HALL, Valerie; WALLACE, Mike. Collaboration as a subversive: Activity: a Professional response to externally imposed competition between schols? **School Organization**, v.13, n.2, 1993. p. 101-117.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3.Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos Professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design** para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos** para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNEMAT. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Projeto de Extensão Universitária: O Grupo de Trabalho Colaborativo como espaço de Desenvolvimento Profissional de Educadores Matemáticos.** Departamento de Matemática. Coordenação: Prof. Ms. Lóriége Pessoa Bitencourt. 2012.

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES DAS IDEIAS FREIREANAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS DO CAMPO

Prof^ª. Dr^ª. Ilma Ferreira Machado

Prof^ª. Ms. Maria de Lourdes Jorge de Sousa

Prof^ª. Ms. Maria José de Souza Gomes

Palavras Iniciais

Quando pensamos na educação escolar que tivemos nos anos 70 e 80, principalmente, na condição de estudante, nos vemos inertes nas carteiras, olhos fixos na lição, tentando assimilar o conteúdo explicado pela professora e com medo de ser chamado para ir ao quadro resolver alguma questão. O medo, em certa medida, decorria da timidez de pôr-se à frente da turma – sempre havia um para çaoar e tentar nos diminuir, mas, por certo, o maior medo era de errar e ser submetido a punições, entre elas ficar sem recreio, escrever 100 ou 200 vezes a mesma palavra ou frase, fazer grandes (e inócuas) cópias de textos do livro didático, e, em alguns casos, ficar de pé, de costas para a turma durante um longo tempo da aula.

Em nosso imaginário, a sala de aula era o espaço do silêncio, mas não o silêncio da reflexão, e sim da inflexão e assujeitamento ao professor/a, adulto que, na escola, representava a autoridade dos pais. Quando a ‘autoridade’ da escola era questionada/confrontada, e algum aluno se rebelava e fugia aos padrões disciplinares exigidos, era punido

pela escola, em parceria com os pais, de modo a ‘aprumar-se’. Tudo o que a escola parecia buscar era uma normalidade, caracterizada pela obediência e pela ordem, que permitisse que os alunos chegassem ao final do ano letivo tendo memorizado o conteúdo ensinado, para ser promovido para a série seguinte. E, assim, cumpria-se o seu papel de promoção da instrução escolar.

Esse modelo de escola era refém de um tempo histórico em que a concepção que permeava a sociedade à época, era de uma educação de cunho autoritário e academicista, cujo principal objetivo era reproduzir a cultura letrada. Todo o trabalho pedagógico da escola era organizado para atender a esse propósito, por meio de: aulas expositivas, conhecimento centrado na figura do professor, primazia do uso do quadro de gize do livro didático, culto à disciplina impositiva, à memorização e repetição, e pouco espaço para a criatividade e crítica. Essa situação manifestava-se, também, nos contextos das escolas rurais - que não chegava para todos. Embora houvesse uma proximidade maior entre professores e alunos, as escolas rurais não deixavam de reproduzir, com raras exceções, a lógica da escola tradicional alheia à realidade dos estudantes.

Conforme as resistências a esse modelo de escola e de sociedade vão acontecendo, as pessoas vão pautando outros modos de agir, outras práticas educativas e pedagógicas, que vão se configurando no processo de democratização das relações sociais e políticas. Paulo Freire foi um educador que contribuiu para o desvelamento das relações autoritárias e excludentes da educação brasileira e, conseqüentemente, para forjar uma educação crítica e humanizada, por isso, queremos neste trabalho, abordar alguns pontos de sua teoria e práxis pedagógica.

Neste ensaio, busca-se refletir sobre as contribuições do educador Paulo Freire na organização do trabalho pedagógico em escolas do campo. Trata-se de um estudo teórico a partir de leituras de obras do

autor, considerando-se, também, contribuições de outros estudiosos sobre o tema, assim como o lastro vivencial das autoras no campo da educação. O texto discute a concepção de educação libertadora, defendida por Freire, e procura mostrar os entrelaçamentos dessa concepção com a educação do campo. Destaca-se no texto elementos da teoria freireana que são imprescindíveis na organização do trabalho pedagógico, tais como: dialogicidade, consciência crítica, autonomia e mudança. Uma educação que visa meramente formar para o trabalho assalariado e alienante, antagoniza-se com os princípios freireanos, cuja lógica volta-se para a libertação do sujeito e para a mudança da sociedade. A educação libertadora exige cuidado e rigor metódico na organização do trabalho pedagógico, de modo que nele manifeste-se a práxis pedagógica como conexão indissociável entre teoria e prática educativa libertadora, caracterizada pelo diálogo e pela crítica permanente.

Freire e a Educação como Prática Libertadora

A história da educação no Brasil é atravessada por muitas disputas no campo ideológico. Há grupos que se opõem no campo das ideias e acabam forjando projetos educacionais que afetam sobremaneira, positiva ou negativamente os seus destinatários. Observa-se que historicamente as forças conservadoras e reacionárias, produto e produtoras do pensamento hegemônico que impera na sociedade, colocam a educação a serviço dos projetos econômicos que subsidiam o grande capital. Nessa perspectiva, a educação é tomada como ferramenta potencializadora do mercado financeiro e formadora de mentes que se conformam e se adequam ao pragmatismo do liberalismo. Porém, nem tudo é conformismo, e no âmbito das contradições geradas nesse processo, pessoas insurgem-se contra essas ideias e apresentam perspectivas de educação mais progressistas, que inserem-se na luta pela construção de projetos educacionais

emancipatórios, que muito contribuem para o empoderamento dos trabalhadores e trabalhadoras.

Como exemplo dessa ‘insurgência’, temos a experiência de Paulo Freire, educador brasileiro, nascido em 1921 e falecido em 1997, que dedicou a sua vida à construção de uma pedagogia educacional crítica voltada à conscientização da classe trabalhadora e a transformação social. Na década de 1960 criou um método revolucionário de alfabetização de adultos, capaz de alfabetizar mais de 300 trabalhadores em apenas 45 dias. O feito chamou a atenção do governo federal da época, ao ponto de o então presidente João Goulart, convidar o educador a expandir a experiência para além de Angicos-RN, onde se iniciou, fazendo-a chegar a outras partes do país. Entretanto, a experiência de alfabetização protagonizada por Freire foi brutalmente interrompida pela repressão do golpe militar de 1964, levando-o à prisão e, posteriormente, ao exílio.

O método de alfabetização criado por Freire ficou conhecido internacionalmente, como Método Paulo Freire e se constitui em 5 fases: 1ª fase: Da investigação - levantamento do universo vocabular do grupo; 2ª fase: Da tematização - escolha das palavras selecionadas, seguindo os critérios de riqueza fonética; 3ª fase: Da problematização - criação de situações existenciais características do grupo; 4ª fase: Criação das fichas-roteiro que funcionam como roteiro para os debates; 5ª fase: Criação de fichas de palavras para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras. Segundo o próprio autor do método, à medida que o alfabetizando vai decodificando a palavra, vai-se descobrindo como homem/mulher, sujeito de todo o processo histórico. O objetivo do método era alfabetizar e ao mesmo tempo, promover a conscientização dos trabalhadores acerca dos problemas do cotidiano dele, com vistas à compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social. Esse método contrapunha-se ao sistema tradicional de ensino que

tinha/tem como método de alfabetização a repetição de palavras soltas e descontextualizadas, a cartilha como principal instrumento de ensino e a crença na transmissão do conhecimento por parte do professor como elemento do sucesso da aprendizagem do estudante; a essa forma de educação/ensino Freire denominou de educação bancária.

Observa-se um diferencial importante na proposta pedagógica de Freire que se nutre no diálogo respeitoso, na busca conjunta entre professores e alunos, das palavras mais significativas da realidade, da vida dos estudantes. Acreditava-se que ao analisar os temas do cotidiano, retirados da realidade dos alfabetizandos, promovia-se a tomada de consciência do mundo vivido. De modo que, ao tempo em que se dá a leitura da palavra, dá-se também, a leitura do mundo e o desvelamento das relações de poder que permeiam a sociedade; a classe trabalhadora se percebe explorada, e então, começa a se engajar na luta por sua libertação. Daí a importância da intencionalidade das pedagogias críticas enraizadas na relação dialética entre educador e educandos, ou seja, não é qualquer proposta pedagógica, nos ensina Freire (2000), a pedagogia deve assumir uma perspectiva conscientizadora e emancipatória.

Freire via na educação um potencial capaz de promover transformação nas relações de poder que sustentam a sociedade capitalista e ao defender uma sociedade humanitária, pautada na justiça social, propunha uma pedagogia crítica, integrada a outro projeto de sociedade, capaz de se contrapor e provocar mudanças no modelo competitivo e excludente que se perpetua, enfim, uma educação libertadora, entendida como aquela que envolve “um projeto que vise a libertação e protagonismo dos setores populares” (PASSOS, 2007, p. 107-108).

A educação vigente, hegemônica, voltada para reproduzir e sustentar o modelo de dominação, tem como perspectiva impedir as transformações e opera pela educação na busca de seduzir para seu projeto os

setores empobrecidos. A [...] educação libertadora é o projeto de educação através da qual, os trabalhadores do campo e da cidade construirão o seu projeto transformador das relações desiguais e injustas da presente sociedade. É um projeto democrático porque tem por objetivo negar ou superar a manutenção das díades: oprimido-opressor. Esta educação é cultural, isso é, é marcada pelo jeito do povo da terra, com os seus projetos e objetivos, em função de construir neles e nos seus filhos, a defesa dos seus interesses, a partir do lugar que ocupam nesta sociedade (PASSOS, 2007, p.107-108).

Nossos estudos dão conta de que as ideias de Freire contribuíram com a pedagogia dos movimentos sociais, especialmente, os movimentos sociais do campo. Segundo Caldart (2004) a educação do campo “se pauta no diálogo da Pedagogia Crítica, com objetivos políticos de emancipação, de luta por justiça e igualdade social” (CALDART, 2004, p. 18) e possui três referenciais prioritários:

Tradição do pensamento pedagógico socialista; Pedagogia do Oprimido e as experiências da educação popular, tendo como base Paulo Freire; Pedagogia do Movimento, que é uma nova reflexão teórica que se pauta na produção das experiências educativas dos próprios movimentos, em especial do campo (CALDART, 2004, p. 14).

As obras de Freire indicam que a proposta de educação construída por ele tem uma sólida base epistemológica, que se utiliza de um conjunto de conhecimentos produzidos na inter-relação de diversas ciências, não se trata apenas de uma metodologia de ensino, mas sim, de um conjunto de ações pedagógicas com intencionalidades coletivas que se propõe à construção de uma sociedade com justiça social e trabalhadores emancipados.

Para o movimento que constituiu a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, desencadeado nos anos de 1990 e que se nutre nas fontes de Freire, por exemplo, a educação é um mecanismo de mobilização, organização e de tomada de consciência da classe trabalhadora,

Precisamos prosseguir inventando um novo jeito: novos tempos, novos espaços, novo jeito de organizar e gerir o processo educativo. Vive-se num tempo que a escola é também convocada a tomar posição diante da realidade, ajudando a construir as referências culturais e políticas para o discernimento dos estudantes em relação às suas opções. É a isso que se pode chamar de educação para a autonomia (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 72).

Na perspectiva dos autores, que mantem fortes relações com a proposta política e pedagógica de Freire, a escola se coloca como um espaço de resistência, promotora de múltiplos conhecimentos e potencializadora da cultura dos sujeitos, com vistas à conquista da autonomia – de pensar/fazer a educação segundo seus interesses e necessidades, de organizarem-se social e economicamente de forma coletiva e solidária, buscando construir uma lógica de trabalho e vida antagônica ao capitalismo.

Freire concebeu a educação como um ato eminentemente político, necessário à prática da liberdade; idealizou um projeto de educação referenciado na realidade concreta da classe trabalhadora, com o propósito de colaborar, a partir da leitura crítica do mundo, para a leitura da palavra e para a formação da consciência crítica, de modo a se tornar sujeito de suas ações e de sua história. Para ele, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 61); defendeu a transformação da ordem social e a emancipação da classe trabalhadora, tendo como principal instrumento a educação.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, o educador Paulo Freire apresenta um conjunto de ideias que podem contribuir com a organização

do trabalho pedagógico. Para ele “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática [...] por isso que, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2000, p. 42).

As obras de Freire evidenciam que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção” (FREIRE, 2000, p. 52). Considerar esse pressuposto do autor exige uma mudança importante no ato de ensinar, sai da lógica de que o professor é o único detentor do conhecimento, e que, portanto, cabe a ele transmitir o conhecimento acumulado àquele que nada sabe - o aluno, para a lógica de que o estudante também tem saberes, e eles precisam ser respeitados e potencializados, por meio do diálogo, da reflexão crítica, com vistas às ações transformadoras da realidade concreta dos estudantes.

Freire substituiu a ideia de transmissão, por construção do conhecimento. Segundo ele, ensinar exige rigorosidade científica, o educador deve aproximar os estudantes do objeto cognoscente, por meio da rigorosidade metódica. “Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2000, p. 29). Partindo desse pressuposto, Freire sinaliza para uma ruptura importante com o paradigma da educação “bancária”, em que o ensino se dá por repetição e o aluno é um ser passivo, mero receptor do conhecimento transmitido pelo professor, e afirma que, ensinar exige pesquisa e estudante ativo e pesquisador. Acredita-se que por meio da pesquisa os estudantes passam a conhecer e comunicar as questões antes desconhecidas.

Ao criticar a educação “bancária”, Freire elenca uma série de procedimentos que, adotados com frequência nas práticas pedagógicas, podem dificultar o processo de conscientização dos estudantes e

consequentemente, a sua libertação da marginalização e da exploração do poder dos grupos dominantes, detentores do grande capital:

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle da leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 2014, p. 89).

Freire, portanto, defende o respeito aos conhecimentos prévios dos estudantes para discutir os problemas do cotidiano, associados aos conteúdos das disciplinas, de modo a estabelecer uma forte relação entre os saberes curriculares e as práticas sociais dos estudantes. Neste ponto, mais uma vez, a proposta de ensino de Freire contrapõe-se aos métodos tradicionais e aos professores reacionários que compartilham da ideia uma ‘escola sem partido’, e que portanto, nada tem a ver com os problemas sociais vivenciados pelos estudantes, ou seja, o papel da escola seria apenas ensinar os conteúdos, o que significa o mito da neutralidade pedagógica e da educação sem ideologia. Tomar partido é implicar-se com a realidade, embeber-se dela, que por ser conflitante e contraditória, exigirá sempre uma tomada de posição sobre que rumo seguir e de que lado ficar.

Ao propor que as escolas respeitem os saberes construídos nas experiências de vida dos estudantes, Freire, sabiamente, aponta que não cabe às escolas simplesmente incorporar esses saberes, mas superá-los, tendo a compreensão de que ensinar exige criticidade.

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar

de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza (FREIRE, 2000, p. 34).

Para o educador a transição da curiosidade ingênua para a criticidade metódica (consciência crítica) permite uma aproximação mais exata com o objeto cognoscível. Permite o desvelamento do que precisa ser conhecido pelo estudante, significa, enfim, adentrar a “essência fenomênica do objeto”. A esse respeito, assim se manifesta:

Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la (FREIRE, 1967, p. 96).

Portanto, embeber-se da realidade e apropriar-se dela como sujeito cognoscente, é imprescindível, posto que “quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (FREIRE, 1967, p. 96).

Ainda na perspectiva da superação da curiosidade ingênua para a criticidade, Freire acrescenta a ética e a estética como elementos imprescindíveis à prática educativa: “estar longe da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2000, p. 37). Partindo desse pressuposto, não basta ensinar os conteúdos dos diversos componentes curriculares, sem considerar as questões éticas e estéticas que formam o caráter dos indivíduos.

Outra questão a ser trabalhada nas escolas, sejam do campo, sejam da cidade, e que Freire não deixa escapar na elaboração do arcabouço

dos projetos pedagógicos, é a de que, “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”. As palavras do professor devem ser testemunhas das ações, não se pode ensinar aquilo que é desprovido de exemplo. Freire (2000, p. 37), acrescenta que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Neste ponto, os educadores são convocados a se arriscar na construção de um novo jeito de ensinar, de aguçar, por meio das práticas pedagógicas, a consciência crítica dos estudantes ao ponto de mobilizá-los para ações emancipatórias e libertadoras de si mesmos, e condenar todas as formas de discriminação das diferenças sociais, de gênero, raça, etnias, credo e regionalidade. É este o exercício da práxis, compreendida como atividade social transformadora, conscientemente orientada (VASQUEZ, 1977), que pressupõe uma constante interação entre teoria e prática.

Dentre a tantos postulados ou exigências inerentes ao ato de organizar o ensino e as práticas pedagógicas, Freire fala também do respeito à autonomia do ser do educando, seja criança, jovem ou adulto: “como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo”. Acrescenta o autor que “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2000, p. 67). Neste sentido, o educador propõe a prática constante da dialogicidade, o diálogo como expressão do respeito ao outro, perpassando todas as ações pedagógicas.

A OTP em Escolas do Campo: ante a pedagogia do silêncio, a pedagogia da pergunta e do diálogo

A escola é uma instituição social com finalidades educativas, que se materializam no e pelo trabalho pedagógico que realiza; o pedagógico implica na definição do currículo, das ações e práticas educativas necessárias

para que a escola “cumpra seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 1995). Podemos dizer, portanto, que o trabalho pedagógico é componente central do PPP, e extrapola a sala de aula e o trabalho docente, envolvendo todo o trabalho educativo que acontece na escola (FREITAS, 1995; VEIGA, 2002). Cabe evidenciar a característica do trabalho pedagógico como dimensão do trabalho socialmente produtivo (MACHADO, 2003) e como práxis humana (FRIZZO, 2008).

Ao considerarmos que a função social da escola do campo é contribuir com a formação humana integral dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, é válido explicitar de qual concepção de escola partimos: de escola do campo, no campo, que nasce e articula-se à vida dos sujeitos que ali vivem, pensada e construída por eles, que possa instrumentalizá-los teórico-praticamente para compreender a realidade na qual vivem e, ao mesmo tempo, ajuda-los a construir estratégias de mudanças que favoreçam a melhoria das condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Não se trata, portanto, da escola “de fora”, mas “de dentro”, daquele lugar, e que pelo seu projeto crítico e libertador, procura superar a dicotomia fora/dentro, cidade/campo, e mostrar que não há uma relação de superioridade da cidade em relação ao campo, mas sim uma relação dialética, de interdependência.

Em torno dessa compreensão de escola do campo e da proposta de Freire, é que se estrutura o trabalho pedagógico, que é antiautoritário e constituído de princípios e práticas pedagógicas que levam à formação humana, política e ideológica, no sentido de afirmar novos valores e uma nova visão de mundo e sociedade. O trabalho pedagógico nessa perspectiva, é um processo dinâmico em que o educador ensina e ao mesmo tempo aprende, e que vai além da sala de aula, envolvendo atividades educativas em espaços diversificados, tanto dentro, quanto fora da escola, e diferentes sujeitos educativos. Na educação do campo, a aprendizagem em espaços

da comunidade - plantações, criação de peixes e outros animais, cultura, religiosidade, é mecanismo de materialização da escola do campo, na concepção aqui destacada, que evidencia que “a escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura” (ARROYO, 2007, p.163). Os movimentos sociais populares do campo, articuladores da luta pela educação do campo, valorizam os vínculos entre “educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade” (2007, p.163). E, a valorização da cultura popular é, também, elemento basilar do pensamento de Freire.

O trabalho pedagógico da escola do campo em uma concepção de educação libertadora é fundamentalmente marcado pelo diálogo, pela reflexão e participação coletiva. Essa perspectiva vai ao encontro dos princípios da educação do campo, a exemplo do Decreto N° 7.352/2010, em seu artigo 2º, inciso V, propõe o “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. O Art. 4º da Resolução N° 01/2002 também evidencia a necessidade do diálogo e do compartilhamento de ideias e decisões nas questões pertinentes à educação e escola do campo, ao indicar que o projeto institucional das escolas do campo seja concebido com “expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar” e, que sirva como espaço de “investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (BRASIL, 2002, p. 1).

O exercício do diálogo permeia a gestão escolar, como uma das dimensões do trabalho pedagógico, e tem maiores chances de frutificar na sala de aula, quando há uma gestão democrática e participativa. Por

isso, a gestão não pode ser compreendida apenas como um mecanismo político-administrativo atinente às questões técnico-burocráticas da escola, mas sim como mecanismo intimamente vinculado ao pedagógico. E o diálogo, para além do dizer a palavra, significa potencializar as ações transformadoras: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2004, p. 91).

A gestão democrática nas escolas do campo está prevista no artigo 10 da Res. N° 01/2002, sendo que o artigo 11 dessa mesma resolução explicita os propósitos dessa gestão, entre eles contribuir para “a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade” e também, para “a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, [...]”. Podemos dizer, portanto, que diálogo, participação e autonomia, são amálgamas da educação libertadora.

A partir do disposto na Res. N° 01/2002 e no Decreto N° 7.352/2010 – fruto da luta dos movimentos sociais do campo, evidencia-se que o próprio projeto institucional das escolas do campo é construção coletiva, que procura retratar as necessidades e os interesses formativos da comunidade, que se traduzem nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pela escola. Cabe a cada um de nós, educadores, estudantes e pais, reforçar essa dimensão e esses dispositivos legais, que são fundamentais para pensar e viabilizar a OTP em uma lógica diferente daquele impregnada na maioria das escolas urbanas, que, ao fim e ao cabo, apenas reproduzem o ensino centrado na transmissão do conteúdo e na cultura eurocêntrica.

As práticas pedagógicas exigem uma movimentação com ações e atividades, em que a mera transmissão do conteúdo não basta; o

conteúdo precisa ser questionado, investigado ampliado, de modo que o sujeito seja protagonista do processo educativo e que aconteça, de fato, a superação de uma educação ‘bancária’ para a educação libertadora. Por isso, a participação é um dos elementos que permite passar da omissão e conformismo para a opção ou construção de alternativas. Freire nos desperta para essa movimentação rumo à liberdade de escolha e de ação, dizendo que: é necessário que o educando mantenha vivo em si “o gosto da rebeldia que, aguçado sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do bancarismo” (FREIRE, 2004, p. 33).

Dessa maneira o pensar pedagógico libertador consiste em lapidar os elementos que compõem a organização do trabalho pedagógico - currículo, avaliação, etc, de maneira que favoreça o aprendizado e a formação dos sujeitos envolvidos no processo, considerando-se as dimensões política, sociocultural e econômica, não apenas na perspectiva do desenvolvimento individual, mas também, coletivo - abrange o conjunto de trabalhadores e o próprio campo como espaço socioterritorial. Nessa condição, o projeto educativo da escola do campo, articula-se com um projeto de sociedade, posto que busca a transformação social ampla.

Nessa discussão não é demais enfatizar a importância de que o sujeito seja, de fato, protagonista da sua história e do processo educativo. As práticas pedagógicas vão entrelaçando ações e atividades voltadas à educação dos trabalhadores do campo, com muitos desafios, mas também, com possibilidades de avanços e aprendizados, com a apropriação do conhecimento científico e a construção de valores como: solidariedade, compreensão, companheirismo, respeito às diferenças e disposição para a luta. Assim, as práticas pedagógicas são capazes de gerar conhecimento e relações comprometidas com a própria realidade e com a formulação

de políticas públicas, criando possibilidades reais de transformação do campo.

Educação como prática da liberdade significa pensar e reafirmar a educação das classes populares, conforme Freire discute, o que passa pela organização de práticas, currículo, conteúdos e métodos críticos e dialógicos, na perspectiva de construção de uma hegemonia da classe trabalhadora, sendo esta, portanto, uma educação com intervenção no mundo. Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa só ideias mas existências, e desafia os educadores a engajarem-se nesse processo de humanização:

[...] vocês necessitam cada vez mais profundamente de se “filiarem” a educação dialógica, problematizadora, amorosa, e libertadora, que começa pelo aprimoramento das suas virtudes, pessoais, melhores professores, cidadãos e cooperação e de solidariedade com os seus companheiros(a) precisam ter competências políticas, éticas” (FREIRE, 2004, p. 10).

Freire nos deixa como reflexão que a educação deve ser um plano de vida, de ação inovadora, luta por políticas públicas e emancipação do ser humano, sendo uma construção de um mundo novo, igualitário e mais humano. Freire, em suas reflexões sobre a pedagogia do oprimido, argumenta que a escola por si só não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si próprio. Se não conseguimos envolver a escola no movimento de transformação do campo, este movimento certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele.

Apesar dos avanços nas concepções e formas de educação, a educação libertadora e emancipatória continua enfrentando inúmeros desafios para se consolidar. Hoje percebe-se que a educação tornou-se

um “pacote” que vem pronto, com o objetivo de adormecer as ideias para que educadores e educandos fiquem sem poder criticar, calados e suportando toda forma de repressão; e, também, um “pacote” que pode ser comercializável, como se fosse uma mercadoria como qualquer outra, e não um bem comum e um direito assegurado constitucionalmente. Temos com essa situação que “na verdade o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime e isto para que, adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (FREIRE, 1996, p. 2).

Observa-se que as empresas privadas apoiadas pelos órgãos governamentais têm influenciado o pensamento pedagógico nos últimos tempos. Isto pode implicar na perda de autoria das propostas pedagógicas, por parte dos educadores do ensino público. O enfrentamento desse fenômeno exige um complexo pedagógico que se constrói na tomada de posição pela educação emancipatória. No momento em que as políticas públicas de educação parecem se dissolver/retroceder, pensar a educação das classes populares nos parece exigir dos educadores uma tomada de posição decisiva acerca da intencionalidade da educação para a libertação na perspectiva Freireana. Compreender o que está acontecendo neste momento histórico, se torna um imperativo para os educadores que pretendem, por meio de suas práticas pedagógicas, contribuir para o processo de conscientização e emancipação dos seus alunos.

Há de se considerar que a questão da conscientização para a emancipação não é algo pronto ou dado, é um vir a ser, é algo a ser perseguido e construídos pelos sujeitos que se incomodam e se indignam com a sujeição, com a opressão e com a exclusão social. A emancipação das classes trabalhadoras, é pois, a consequência das práxis política dos sujeitos que a pretendem.

A única conscientização efetiva da emancipação consiste que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183).

Palavras Finais

Neste texto não tivemos a pretensão de analisar todas as proposições de Paulo Freire para a educação, pois, são inúmeras e não comportaria neste trabalho; o nosso propósito foi o de identificar contribuições do educador para a organização do trabalho pedagógico. Para isso, revisitamos algumas obras de Freire e encontramos nelas contribuições inestimáveis às práticas pedagógicas, especialmente, neste momento em que a educação no Brasil está sendo atacada violentamente, pelas medidas do atual governo, que insiste no desmonte das instituições de ensino público, com vistas à privatização da educação.

Focamos os nossos estudos na Pedagogia da Autonomia, que reúne um conjunto de proposituras que podem configurar uma prática pedagógica progressista/revolucionária, capaz de contrapor-se às práticas tradicionais, autoritárias e alienadoras. Contudo, não desconsideramos as demais obras do autor, pois, todas elas trazem contribuições imensuráveis à OTP, que se origina na realidade concreta dos estudantes da classe trabalhadora, que se nutre da rigorosidade metódica, que se propõe crítico, dialógico, pautado no respeito às diferenças e, sobretudo, na emancipação dos sujeitos. Para esse educador, “a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação [...] Não pode ser a do depósito dos conteúdos, mas a da problematização dos homens em sua relação com o mundo (FREIRE, 2014, p. 94).

O PPP da escola, que inclui a organização do trabalho pedagógico, o currículo, pressupõe a superação da concepção “bancária” de educação que, intencionalmente, ou não, serve à dominação, cabendo alicerçar-se e nutrir-se na concepção problematizadora, que busca servir à libertação dos oprimidos e marginalizados.

[...] A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens do mundo para transformá-lo (FREIRE, 2014, p. 93).

Por meio dessas ideias de Freire e tantas outras que não foram expostas neste trabalho, é possível vislumbrar um projeto pedagógico capaz de se contrapor a avalanche de ideias nocivas que estão sendo impostas arbitrariamente à educação atualmente, solapando a diversidade sociocultural e negando educação de pública de qualidade aos trabalhadores – inclui-se, aqui, as ofensivas à autonomia e existência das escolas do campo e do MST.

Os acontecimentos do momento (desrespeito aos educadores, aos educandos, às instituições de ensino público), nos levam a defender que a luta pela dignidade e pelos direitos, antes conquistados, deve ser tomada como parte integrante do fazer docente e das experiências de vida dos estudantes das escolas do campo e da cidade. Os fatos parecem ter forças para imobilizar e desesperançar até os militantes mais combativos de outrora, mas, esses mesmos fatos, acabam por provocar a indignação e a luta política de milhares de pessoas de diferentes idade ao ponto de ocuparem o centro da arena impura - contaminada por uma sucessão de projetos excludentes e privatistas impostos pelas diferentes esferas de governo que tendem ao massacre sem pretendentes, das forças populares, e defender com vivacidade e consciência crítica, a sua dignidade. E

na autenticidade de vozes que gritam por justiça social, mais uma vez lembramos Freire (2000): “Mudar é difícil, mas é possível”.

A movimentação pela Educação do/no campo impõe a necessidade de darmos continuidade à reflexão sobre um projeto popular como grande potência de desenvolvimento do campo e do Brasil. E, nesse processo, a escola do campo tem grande relevância, cientes que “a escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola” (CALDART, 2003, p.40). Essa movimentação é, também, a movimentação pela reforma agrária popular, como mecanismo viabilizador da distribuição de terra e de redução das desigualdades sociais.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1995.

ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In.: **Cadernos Cedex**, Campinas, vol.27 n.72, 2007. p.157-176.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº. 01 de 03/04/2002**. Dispõe sobre as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15.07.2019

CALDART, Roseli S. A Escola do Campo em Movimento. In.: **Currículo Sem Fronteiras**, v.3.n.1 jan/junho 2003. p. 68 a 81.

CALDART, Roseli S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S.M.S. A. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**, n. 5. Brasília, DF, 2004.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia.** 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995.

FRIZZO, Giovanni. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física. In.: **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, Goiânia: Editora da UFG, 2008.

KOLLING, Edgar J.; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**, v. 1. Brasília, DF: Editora UnB, 1999.

MACHADO, Ilma F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. In.: **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional** n. 8, vol. 4, jul.-dez., 2009.

PASSOS, Luiz A.. Educação Popular: um projeto de rebeldia e alteridade. In.: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, n. 31, maio-ago. 2007 p. 105-118,

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P.A. (Org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14 ed. Campinas: Papirus, 2002.

VASQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CAPÍTULO 4

PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OS CAMPONESES

Prof. Dr. Odimar João Peripolli

Para Começo de Conversa

Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] (BRASIL, 1988).

A atual legislação em vigor em nosso país (Constituição Federal/88), a educação é um direito assegurado a todos os cidadãos brasileiros (Art. 2005). Essa garantia, em termos legais, mostra que avançamos bastante. Mais, o mais significativo está no fato desta constituir-se como um direito e de todos. Rompe-se, desta forma, com um passado, e bastante recente, onde a educação escolar era um privilégio para poucos – a classe dominante (urbana e rural).

Cabe ressaltar, todavia, que uma coisa é a lei - o que está escrito; e a outra o que acontece na prática. Isso fica explícito, sobretudo, nas escolas das periferias e nas comunidades camponesas (escolas rurais). O que se percebe? Primeiro, um sem-número de crianças, jovens e adultos, ainda fora da escola. Segundo, metodologias, métodos e conteúdos distantes (“adaptados”) dos interesses e necessidades dos sujeitos sociais que ali vivem e trabalham, os camponeses. Ou seja, uma educação que não leva em consideração as especificidades próprias do meio rural/campo

. Portanto, distante de uma proposta de educação que aproxima e que dialoga com seus sujeitos, os povos do campo: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2000, p. 52).

Para Freire (2005, p. 81),

A educação como prática libertadora, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Se nos debruçarmos mais demoradamente sobre a atual legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB 9.394/96), nos deparamos com uma questão importante e que, de alguma forma, poderia/pode passar despercebida: a quem cabe o dever de fazer com o direito à educação seja, de fato, garantido? O Estado (Art. 205/CF/88) ou a Família (Art. 2º/LDB/96)?

A questão principal, ao que nos parece, não se resume, apenas, em saber a quem cabe ou a quem é o dever – garantir o processo. O que se busca mostrar é a forma escamoteada usada pela legislação/legislador no sentido de transferir para as famílias (LDB/96) o que é de responsabilidade do Estado (CF/88).

A observação faz-se necessário na medida em que ao excluir o estado de tal obrigação, esta é transferida às famílias. Ocorre que muitas não têm tido condições necessárias para que o acesso, permanência e qualidade sejam, de fato, garantidos. Como as famílias pobres garantirão que seus filhos frequentem a escola? Por que o dever dissociado do direito, uma relação histórica e socialmente indissociável?

A política do estado neoliberal faz com que a educação básica pública no país, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade,

esteja muito longe do mínimo necessário para que esta possa, de fato, preparar alguém para o exercício da cidadania, muito menos sua qualificação para o trabalho (Art. 205/CF/88).

Pode-se dizer que não é necessário nos apropriarmos de muitos números (tão frios) e que, via de regra, nos parecem muito distantes da nossa realidade. No entanto, basta que se visite uma escola pública, principalmente na periferia de nossas cidades ou uma escola no campo. Comumente, qual o cenário? Com algumas exceções, a imagem do abandono. E aqui cabe a pergunta: poderíamos falar em educação em contextos tão impróprios à qualquer iniciativa e/ou prática educativa?

Há que se chamar a atenção para o fato de que, enquanto educadores, críticos destas realidades extremamente injustas - excludentes e classistas - alguns aspectos nos permitem ver, na prática (chão da escola), como as contradições, produzidas pelo capital, se efetivam. Se, de um lado, “é no cotidiano que se dá a reprodução da sociedade capitalista”, de outro, e neste mesmo espaço, é que se anulam as diferenças, “criando a ilusão da igualdade” (KRUPPA, 1994, p. 62). Essa falsa ilusão da igualdade, ao que nos parece, está contida na própria legislação que, ao preconizar a “educação para todos”, não trata a todos como possuidores dos mesmos direitos. Aliás, como poderíamos falar em educação para todos em uma sociedade de classes? Até porque, não podemos esquecer que a escola faz parte da comunidade: “Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classe toda educação é classista” (FREIRE, 1979, p. 13).

Aqui cabem algumas questões: por que a educação, enquanto direito assegurado pela legislação (CF/88), não é garantida, na prática, a todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos? Ou seja, se mostra letra morta para boa parte da classe trabalhadora? E a “igualdade de condições para o acesso e permanência” (CF/88, Art. 206, inciso I) -

como princípio - por que tem sido tão desigual? Quantas crianças, hoje, ainda estão fora da escola? Quantas estão defasadas quanto a idade/série? Mais: quem são estas crianças, ou melhor, de que classe são? Enfim, por que a educação, como direito, não se efetivou para todos, principalmente entre a população pobre do país, que vive nas periferias das cidades e, mais especificamente, para os filhos dos trabalhadores do campo?

Com o propósito de compreender melhor o que se passa com a educação/escola rural/no/do campo, creio ser importante situá-la dentro da atual legislação educacional brasileira.

Educação do Campo: marcos legais

Trabalhei muito tentando estabelecer a relação entre as escolas e a vida dos trabalhadores e camponeses. Quanto mais discutia com eles os problemas das escolas e das crianças, mais me convencia de que deveria estudar suas expectativas (FREIRE, 1986, p. 40).

Ao trazermos o tema educação do campo à discussão e análise, não há como ignorar a atual legislação que a orienta. Esta, ao estabelecer diretrizes, tem um papel fundamental na constituição das propostas de educação nos diversos sistemas de ensino e nas unidades escolares espalhadas nas mais diferentes regiões do país. A fronteira - distância entre os limites e as possibilidades da escola, na relação com a comunidade - também é determinada, facilitada ou reprimida, pela legislação vigente.

Ao acreditarmos na educação escolar como instrumento de transformação não basta apenas apostarmos no esforço individual e/ou no coletivo (professores, alunos, comunidade escolar). Romper com as velhas estruturas (opressoras); bem como propor e avançar em novas propostas, em muitos casos, esbarra na letra da lei: “lei é lei e deve ser cumprida” (PERIPOLLI, 2017).

Ao longo dos anos, a legislação brasileira, poucas vezes ofereceu diretrizes específicas voltadas à educação do campo. Ou seja, esta tem sido mantida à margem das discussões que envolviam a educação para os filhos dos camponeses, tanto para as crianças quanto para os jovens e adultos: “historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo” (LEITE, 1999, p. 53).

Segundo Rodrigues (1991, p. 34),

a educação no Brasil tem contribuído, invariavelmente, para a consolidação não só do suposto direito à posse da terra por alguns poucos indivíduos ou grupos, mas também das relações de produção e de trabalho que, no meio rural, reproduzem os interesses do capital, em detrimento da qualidade de vida não apenas do campesinato, mas de toda a população brasileira.

Todas as nossas constituições contemplaram a educação escolar. No entanto, a educação do campo (denominada de educação rural – ainda bastante comum em muitos documentos) só passou a ser tratada, muito timidamente, a partir da Constituição de 1934.

Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2001).

Esta laguna, digamos, mostra, via de regra, a forma como o trabalhador do campo foi tratado pela classe dirigente do país. Aliás, o descaso dos muitos governos, durante muitas décadas, sinaliza o modelo de campo e de escola que foi construído, resultando no significativo número de analfabetos que ainda fazem parte das atuais estatísticas. Cabe lembrar que burguesia rural e urbana sempre se locupletou das benesses

do Estado. A esta não faltou escola. Pelo contrário, pois o acesso, de alguma forma, lhes era garantido, quando necessário e/ou quando lhes convinha, se necessário, buscada fora do país (PERIPOLLI, 2017).

A **Constituição Federal** (1988), de forte cunho social, não faz nenhuma menção direta sobre a educação rural/do campo. Porém, o artigo 205, ao referir-se à educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” e, o artigo 206, inciso I, ao referir-se aos princípios sobre os quais será ministrado o ensino, postula a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Fica subentendido, portanto, que este “direito” e essa “igualdade”, seja estendido às populações do campo (PERIPOLLI, 2017).

A LDB (9.394/96): avanços tímidos

A educação, dever da família e do estado, [...] (Art. 2º/ LDB/96).

A LDB/9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) faz referência explícita à educação às populações do campo (denominada *educação rural*) quando diz que:

Art. 28 Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Percebe-se que a partir do que está escrito, a todos é assegurado o direito público à educação básica, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo, ainda, a possibilidade de reposicionar a educação do campo no cenário da política educacional.

A atual legislação tem possibilitado espaço às inovações pedagógicas no campo e estas ficam evidenciadas no momento em que reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, preconizando uma formação básica que contemple as especificidades, tanto regionais quanto locais (LDB/96, Art. 26).

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Isso fica mais explícito no artigo 28 (LDB) quando dispõe sobre as “adaptações” necessárias à educação no meio rural:

[...] na oferta da educação básica para a população rural os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, à peculiaridade da vida rural e de cada região, especialmente:

I conteúdos curriculares e metodologias apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Segundo Fernandes (2002, p. 98), na LDB está o reconhecimento da “diversidade sociocultural, o direito plural, possibilitando a elaboração de diferentes diretrizes operacionais”. Para o autor, a lei possibilita

que se pense a educação do campo a partir de sua própria realidade espacial e cultural. Ou seja, “o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar”.

Estas considerações nos mostram que houve, por parte dos legisladores, a preocupação no sentido de que os conteúdos da aprendizagem sejam contextualizados e que, ao se formularem os currículos, sejam levadas em conta as especificidades do meio, isto é, os aspectos socioculturais da vida do campo em cada região. Podemos tomar como exemplo, a possibilidade da organização do calendário escolar em função das peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, possibilitando que o ano letivo seja descompatibilizado do ano civil, artigo 23, § 2º (BRASIL, 1996).

Outros Instrumentos que Legitimam as Lutas dos Trabalhadores do Campo

*Diretrizes Operacionais (Resolução CNE/CEB nº 01/2002):
esperança para os povos do campo*

A instituição das Diretrizes resulta das reivindicações históricas e mais acentuadas na última década, por parte das organizações e movimentos sociais que lutam por educação de qualidade social para todos os povos que vivem no campo, com identidades diversas, tais como, Pequenos Agricultores, Sem Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Assalariados Rurais (HENRIQUES, 2004, p. 02).

A maioria dos nossos textos constitucionais tem dado, à educação escolar do campo, um tratamento sem muita (ou nenhuma) importância. Ou seja, como se o campo e a escola fossem apêndices do que é pensado a partir do urbano/cidade. Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 63),

as exceções se devem a “[...] conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade”. O que quer dizer, em outros termos, que a escola pensada para os trabalhadores do campo tem sido aquela voltada aos interesses da classe capitalista burguesa. Segundo Bonetti e Ferreira (1999, p. 21), mesmo com todos os avanços corridos na sociedade nos últimos anos, e por mais “escamoteada” que se apresente esta nova configuração social dos nossos dias, “não consegue esconder a dimensão de classe que a sustenta” (BONETTI; FERREIRA, 1999, p. 21), qual seja: a classe burguesa. Portanto, estamos falando de uma sociedade de classes.

Contudo, trabalhando dentro de uma perspectiva dialética, aqui cabem as palavras de Marx e Engels (2002, p. 50), quando afirmam que “[...] a burguesia é incapaz de continuar desempenhando o papel de classe dominante e de impor à sociedade, como lei suprema, as condições de existência de sua classe”. Neste mesmo sentido caminha Konder (1998, p. 86), quando diz que há que se considerar que “essa consciência da inevitabilidade da mudança e da impossibilidade de escamotear as contradições incomoda os beneficiários de interesses constituídos e os dependentes de hábitos mentais e de valores cristalizados”.

Ribeiro (2001, p. 122), ao tratar da escola (nota de rodapé) diz que: “atravessada pelas contradições próprias das classes sociais que lhe dão vida e conteúdo, a escola nunca se conformou ao modelo, aproximando-se, às vezes mais e às vezes menos, do limite entre conservação e a ruptura”.

A proposta *Por Uma Educação do Campo*, contida nas Diretrizes, dizem Molina e Jesus (2004, p. 19), se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo. Para as autoras “existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda”.

Não há como deixar de destacar a importância dos movimentos sociais nessa travessia - rural para campo -, pois, representam a gênese da proposta *Educação do Campo*. A história nos tem mostrado que os avanços nas políticas públicas voltadas à educação dos trabalhadores, “estes decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 63).

Esta assertiva procede uma vez que as demandas dos movimentos sociais do campo é que têm conduzido o Conselho Nacional de Educação a emitir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Estas, ao contemplarem as reivindicações e acolherem as sugestões dos mais diferentes movimentos sociais, mostram que há sempre um foco de resistência no interior das instituições. Ou seja, o processo contraditório se constrói no cotidiano e, aos poucos - às vezes de maneira imprevisível, outras de forma planejada - se faz sentir de forma efetiva, provocando as mudanças.

O campo do camponês (da agricultura familiar camponesa, dos multicultivos, dos agroecológicos, das pequenas propriedades, dos povos das águas, das florestas, dos campos), ainda é visto como sinônimo de atraso; da não modernidade; como se ali estivesse a sobra do urbano (FERNANDES, 2002, p. 91). E a sua população, conforme observam Kolling, Néry e Molina (1999, p. 21), “[...] parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”.

Há que se perguntar que modernidade é essa (que, supostamente pertenceria à cidade) que exclui pelo subemprego, desemprego, falta de moradia, pela fome, dentre tantos problemas vivenciados no meio urbano?

Esta forma de conceber o campo e seus sujeitos têm levado às populações camponesas uma educação compensatória. Ou seja, uma educação que serve ao modelo de sociedade imposto pelo projeto do

capital, servindo de “[...] instrumento para adequar as pessoas ao mercado” (JESUS, 2004, p. 114).

O campo, visto desta forma, significa abrir caminhos para que um sem-número de “ervas daninhas”, próprios do capitalismo, sejam a ele agregados. E, neste caso, as relações educacionais passam a ser analisadas pelo custo-benefício; o estudante não passa de um mero cliente; o campo passa a ser visto como espaço apenas voltado à produção agrícola, aos grandes empreendimentos capitalistas (“empresas rurais”, agronegócio; e as escolas sem condições de desenvolverem um trabalho voltado à formação humana e profissional, estrutura física precária, professores sem qualificação, transporte precário, dentre outros tantos problemas enfrentados pelos trabalhadores/estudantes do campo (PERIPOLLI, 2017).

Ao abordarmos o tema educação rural/no/do campo na legislação atual, temos que ter o cuidado para não restringirmos à discussão no âmbito da Constituição Federal/1988; à Lei de Diretrizes e Bases/9.394/96) e às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). O que poderia restringir/limitar a discussão, a considerar que, após estes, se avançou bastante e sob novos olhares sobre o campo, o camponês e a educação.

Há que se fazer referências a um conjunto mais ampliado e importante de instrumentos legais que atualmente reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo para efetivar e universalizar o direito à educação respeitando as especificidades dos sujeitos do campo. Uma breve menção ao conteúdo básico nos possibilita compreender melhor os muitos esforços que vem sendo feitos na área.

Parecer CNE/CEB nº 01/2006 (estabelece os dias letivos da Alternância).

As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a Lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os duzentos dias letivos e as oitocentas horas anuais englobarão todo esse conjunto (BRASIL, 2006).

Resolução CNE/CEB nº 02/2008 (estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo).

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

Parágrafo único. A garantia a que se refere o caput, sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais (BRASIL, 2008).

Resolução CNE/CEB nº 04/2010a (estabelece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo).

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010a).

Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010b (dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária - PRONERA).

Art. 1º - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010b).

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo.

Art. 12. Os objetivos do PRONERA são:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;

II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e

III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010b).

Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014 (altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas).

Art. 1º- O art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Cabe ressaltar que, embora todos esses marcos legais (acima mencionados) conquistados sejam importantes, a considerar o fato de incluírem dispositivos úteis à luta pelo direito à educação, é o Decreto nº 7.352/2010 que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado, implicando na aprovação da Portaria 86, de 01 de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Programa do governo federal e que tem como objetivo oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação de uma política nacional de Educação do Campo. Segundo a portaria,

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2013).

Parágrafo único - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013).

A letra da Lei: a crítica necessária

A educação não é neutra. Quantas vezes já ouvimos/lemos esta afirmação. E, de fato, não é, pois, atende os mais diferentes interesses:

econômicos, políticos e sociais. Portanto, há a necessidade de, frente ao que está escrito (mesmo na forma de lei), nos posicionarmos de forma crítica, evitando uma leitura romântica da realidade que cerca o campo e a educação/escola do campo. Aliás, uma leitura desatenta nos levaria a conclusão de que as soluções, às muitas questões voltadas ao campo, teriam sido encontradas. Pelo contrário, o que vemos, é o agravamento dos problemas. Não necessariamente pela existência da lei em si, mas por não ser contemplada e/ou em dissonância com a realidade.

Em nenhuma hipótese, aqui, quer se negar a lei e/ou sua importância. Pelo contrário, pois acredito que, pelo fato dela existir (fruto da construção/trabalho coletivo) sinaliza uma possibilidade, uma garantia (a priori) a mais de que os povos do campo terão como reivindicar esse direito, pois, “está na lei...” (PERIPOLLI, 2009). Concordo com Payli (2002, p. 24) quando diz que “[...], nós só podemos perceber a distância entre a realidade e o projeto político da lei, conhecendo a realidade e confrontando-a com a letra da lei”.

Considerações Finais

Se estabelecermos um comparativo entre as Diretrizes propostas pela Resolução 01/02/CNE/CEB e aquelas anteriormente referenciadas na LDB (9.394/96), no tocante à educação rural/do campo, vamos perceber avanços significativos. O maior deles tem sido o de desmistificar a ideia de que o trabalhador do campo é o culpado dos seus problemas (falta de educação, pobreza, miséria, baixa produtividade, etc.), sem levar em conta que “[...] há uma relação íntima entre a falta de um projeto para o campo e educação” (ARROYO, 1999, p. 18).

Como nos lembra Caldart (2004, p. 17), agora, com as Diretrizes, pode-se avançar e pensar a “Educação do Campo como processo

de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações”.

Um aspecto importante nas Diretrizes está no fato destas terem reconhecido o campo como portador de especificidades e “no reconhecimento de que urge outro tratamento público do direito dos povos do campo à educação” (ARROYO, 2004, p. 91). Portanto, estamos diante de um novo paradigma que vem sendo construído por diferentes grupos sociais e sinaliza, de certa forma, uma ruptura entre o velho, “rural” – onde a referência ao campo é vista somente como um lugar da produção de mercadorias – e o novo, “campo” – visto como um espaço de vida. E, neste quadro, a escola passa a ser um espaço significativo para o desenvolvimento dos sujeitos que ali vivem, trabalham e estudam, ou seja, para o desenvolvimento humano (FERNANDES, 2002, p. 91).

Partindo das condições em que se encontram as escolas no campo hoje, e, pelo que conhecemos da realidade que as envolve, principalmente aquelas localizadas em pequenas comunidades rurais (assentamentos de reforma agrária), o caso de Mato Grosso (região norte, campo empírico de nossas pesquisas), pode-se perceber que um dos maiores entraves para a implantação/efetivação da proposta estabelecida pelas Diretrizes, tem sido a dificuldade destas serem assumidas na agenda pública dos municípios. A razão apresentada: falta de recursos financeiros. Humanos, nem tanto, pois ainda impera a concepção/ideia de que para o campo o professor não precisa ser, necessariamente, formado/formação superior.

Para Arroyo (2004, p. 93), as possibilidades de mudanças nas escolas do campo, passam, necessariamente, pelo “trato menos privado do público”. Esta forma de tratar o público como privado tem sido, segundo o autor, uma das “determinantes mais perversas na reprodução do atraso e da precarização da educação dita rural” (p. 93). Em outras

palavras, isso quer dizer que a escola deve buscar desvencilhar-se, enquanto instituição pública, de todas as barganhas políticas, como das forças locais que buscam fazer da instituição escolar um local (ou curral), voltado a atender interesses individuais ou de grupos, ou seja, ações de caráter assistencialistas em troca de poder, prestígio, voto.

Por fim, há que se chamar a atenção para um fato bastante comum nas comunidades/escolas do interior: no afã de quererem mudar certas situações, resolver determinados problemas, muitos pais/professores têm assumido a tarefa que é do Estado, como um projeto individual/pessoal, envolvendo pessoas de outras áreas. Ou seja, improvisando, em detrimento da qualidade dos trabalhos.

Destas iniciativas surgem programas, projetos, práticas comunitárias, voluntariados e tratam de questões mais pontuais. São iniciativas interessantes e que têm seu valor. Mas, como nos adverte Caldart (2002, p. 26 - 27), “é preciso ter clareza de que isto não basta”. A luta pela escola do campo deve estar voltada ao campo das políticas públicas, adverte, pois, “esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação”, conclui.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzáles. Palestra sobre “Educação Básica e o movimento sociais”. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo (vol. 2), 1999.

BONETTI, L. Wessler; FERREIRA, L. Soares. **Educação e Cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília/DF, 1996.

_____. **Parecer n.º: 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília/DF, 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01/02**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília/DF, 2002c.

_____. **Decreto Legislativo nº 6, de 1935. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: jan de 2020.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 01/2006**. Ministério da Educação. Estabelece dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. Brasília/DF, 2006.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02/2008**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB).. Brasília/DF, 2008.

_____. **Decreto nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010**. Presidência da República. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília/DF, de 05 de novembro de 2010b.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04 de julho de 2010a**. Ministério da Educação Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. Brasília/DF, de 14 de julho de 2010, seção 1, p. 824.

_____. **Portaria 86, de 01 de fevereiro de 2013**. Ministério da Educação Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF, 2013. .

_____. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília/DF, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo (orgs.). **Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar J. (org.). **Educação do Campo: identidade de políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por Uma Educação do Campo, 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Como Pode o Professor Transformar-se Num Educador Libertador? De Que Modo a Educação se Relaciona Com a Mudança Social?** In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Política e Educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JESUS, Sônia M. S. Azevedo (orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

JUVENTUDE **Camponesa e a permanência no campo/2012**. Disponível em: <<http://www.mpabrasil.org.br/biblioteca/textos-artigos/juventude-camponesa-e-permanencia-no-campo>> Acesso em: novembro de 2014.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GENTILI, Pablo; MC COWAN, Tristan (orgs.). **Reinventar a Escola Pública**: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. Apresentação. In: BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília/DF, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (vol. 4), 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo (Memória)**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999.

KONDER, Leandro. **Marx**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 1998.

KRUPPA, Sônia M. Portella. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

HENRIQUES, Ricardo. **Apresentação**. In: BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília/DF, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Questões da nossa época, v. 70).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo (orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (vol. 5), 2004.

PAULY, Evaldo Luis. **Ética, educação e cidadania: questões de fundamentação teológica e filosófica da ética na educação**. São Leopoldo: Sinodal, 2002.

PERIPOLLI, Odimar J. Os Marcos Legais e a Escola no/do Campo: uma aproximação possível e necessária entre a pedagogia freireana e os camponeses. In: ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.) **A Formação de Professores na Contemporaneidade**: perspectivas interdisciplinares. Lageado: Ed. da Univates, 2017.

PERIPOLLI, Odimar J. **Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-Grossense**: a mercantilização da terra e da escola. (Tese de Doutorado). PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2009.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho cooperativos no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. In: FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene (orgs.). **Trabalho Educação Lazer**: construindo políticas públicas. Pelotas: Educat, 2001.

RODRIGUES, Marlene. **Cartilhas da dominação**: a ideologia das primeiras letras nos campos do Brasil. Curitiba: Ed. da UFPR, 1991.

RODRIGUES, Karine/2011. **Campo tem analfabetismo em 23% e a mais de 37 mil escolas fechadas**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/campo-tem-analfabetismo-em-23-mais-de-37-mil-escolas-fechadas-3079377>>. Acesso em: outubro de 2014.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Prof. Dr. José Luiz Müller

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski

Introdução

Ao falarmos da importância do educador crítico para contribuir com a libertação dos oprimidos, precisamos considerar a necessidade do educador não ser ingênuo frente ao que acontece na sociedade. É seu compromisso ético ter uma atuação política que produza a reflexão crítica no sentido de trabalhar, da melhor forma possível, numa perspectiva sempre dialógica, os debates em torno das problemáticas sociais. É muito complicado vermos educadores que são oprimidos, que são oriundos das parcelas mais oprimidas da população, exercendo o papel de alienador, se tornando aliado de seu próprio opressor. Não tem, ele, educador um compromisso ético com sua própria formação e a busca de informações que possa colocar como elementos que contribuam para a superação dos modelos de opressão presentes na sociedade, que se servem da educação e do próprio educador para se perpetuar.

Por um conceito de Educação Popular

Ao estudarmos o grande educador brasileiro Paulo Freire, vemos a atualidade de seu pensamento. Muitos educadores, sequer dominam suas

primeiras obras, pois se o fizessem, não adotariam práticas pedagógicas, tampouco posturas políticas como as que vem adotando.

Uma das formas em que Freire manifesta explicitamente o cerne de seu pensamento pedagógico, pode ser expresso na seguinte passagem de uma de suas obras.

Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade. A existência humana não tem o ponto determinante de sua caminhada fixado na espécie. Ao inventar a existência, com os “materiais” que a vida lhes ofereceu, os homens e as mulheres inventaram ou descobriram a possibilidade que implica necessariamente a liberdade que não receberam mas que tiveram de criar na briga por ela. Seres indiscutivelmente programados, mas, como salienta François Jacob, “programados para aprender”, portanto seres curiosos, sem o que não poderiam saber, mulheres e homens se arriscam, se aventuram, se educam no jogo da liberdade (FREIRE, 2001, p.66).

Para o grande mestre da educação brasileira a educação não é algo dado pela natureza ou algo determinado por ela, mas um ato intencional, livremente escolhido a partir da realidade e das necessidades de cada grupo social. É nisso que reside a essência de seu pensamento. A educação não pode ser dada de fora ou pensada por alguém por um grupo ou por uma pessoa, mas sim, ser pensada por homens e mulheres que participam de uma determinada comunidade. Está aí a historicidade dos sujeitos que precisam lutar pelo que lhes é um direito.

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que

o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo (FREIRE, 1987, p. 67).

Vemos aqui, em Freire, que as coisas não estão dadas e sim são construídas a partir das vivências de mulheres e homens em cada contexto cultural. É na relação com o outro, no contexto social que o sujeito se constitui. Por essa razão é que as posturas educacionais não podem ser de fora e sim a partir dos temas que geram o contexto social de cada espaço.

Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se está em lugar, de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente tivesse sido a criadora todo poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil (FREIRE, 1987, p. 67).

Dessa forma Freire inova muito a maneira de pensar os sujeitos sociais e educacionais. Não somos apenas resultado de nossas relações ou circunstâncias, mas somos seres de vontades que não estão necessariamente manifestas na cultura. Por isso cada sujeito pode inovar, trazer novas contribuições, novas reflexões, algo que a cultura ainda não domina ou pratica. Por essa razão é que quando falamos em sujeitos estamos falando em seres de vontades subjetivas que fogem do controle do grupo, mas que precisam ser dialogicizadas para que não sejam simplesmente suprimidas. Reside aí a importância de se ter um olhar diferenciado para cada realidade educacional. E, nesse sentido, preciso nos ocupar de debater a educação

popular em espaços ainda muito marginalizados como a Educação do Campo.

Ao afirmar uma das suas mais interessantes formulações sobre o aprender, dizendo que mestre não é aquele que ensina, mas que de repente aprende, parecia que Freire afirmava algo absurdo, no entanto num olhar atento à sua lógica de pensamento, percebemos o quanto isso faz sentido.

Este ser social e histórico, que somos nós, mulheres e homens, condicionado mas podendo reconhecer-se como tal, daí poder superar os limites do próprio condicionamento, “programado [mas] para aprender” – teria necessariamente que entregar-se à experiência de ensinar e de aprender (FREIRE, 2001, p 34).

Desse modo, Freire não falava de uma necessidade de aprender como alguém que está num estágio inferior de conhecimento, mas de alguém que é capaz de aprender por intermédio de suas experiências coletivas com outros sujeitos. Desse modo temos muito a aprender com qualquer pessoa que seja, independentemente de sua condição social ou origem.

Frente a isso, qual seria a possibilidade de ser livres e neutros em nossa atuação pedagógica? Sempre a realidade em que vivemos nos chama a optar. Somos livres para optar, mas não para não optar. De um modo ou de outro, estamos sempre optando.

É o uso da liberdade que nos leva à necessidade de optar e esta à impossibilidade de ser neutros. Agora bem, a impossibilidade total de ser neutros em face do mundo, do futuro – que não entendo como um tempo inexorável, um dado, mas como um tempo a ser feito através da transformação do presente com que se vão encarnando os sonhos –, nos coloca necessariamente o direito e o dever de nos posicionar como educadores (FREIRE, 2001, p. 69).

Essa afirmação exclui qualquer possibilidade da pretensa neutralidade do educador e, em nosso entendimento, por essa razão, se faz necessário resgatarmos, a partir de Freire, o conceito de educação popular. Uma maneira diferente de concebermos a educação, uma educação comprometida com as classes populares que precisam superar seu estado de consciência ingênua para a consciência crítica. No entanto, essa ideia não nos remete para uma forma de educar tradicional, vertical, por um processo de educar que estabelece a centralidade do processo no educador, mas numa relação na qual todos aprendem, muito coerente com o pensamento freireano.

É importante sempre esclarecer de que concepção de educação popular falamos, pois trata-se de um tema bastante escorregadio. Se faz necessário dizer que não foi Freire que inventou esse conceito, nem tão pouco é construção de uma só pessoa. O conceito foi desenvolvido ao longo de anos.

Paulo Freire não foi o inventor da Educação Popular. Ela foi sendo construída a partir de um movimento de muitos intelectuais latinoamericanos que, desde a década de 50, vinham se aproximando do mundo popular na busca de uma metodologia de relação que superasse a forma autoritária como as elites (até mesmo as lideranças de esquerda) abordavam a população. Foram descobrindo que as classes populares, ao contrário de uma massa de carentes passivos e resistentes a mudanças, eram habitadas por grandes movimentos de busca de enfrentamento de seus problemas e por muitas iniciativas de solidariedade. Tinham um saber muito rico que as permitia viver até com alegria em meio a situações tão adversas. Esses intelectuais foram descobrindo que, quando colocavam o seu saber e o seu trabalho a serviço dessas iniciativas populares, Os resultados eram surpreendentes (BRASIL, 2007, p. 31)

O conceito de educação popular freireano começou a ser construído partindo de suas experiências em pequenas comunidades de trabalhadores, nas quais Freire, ao passo que ensinava, aprendia com os conhecimentos das pessoas das comunidades.

Contudo, precisamos reforçar que a expressão educação popular não é apenas freireano. Quer dizer que a expressão popular faz referência a povo, para todos. Neste sentido acaba se tornando mais acessível para populações de poder aquisitivo menor, geralmente alijadas de um processo educacional, voltado para as elites, além de ter caráter público e gratuito. Nesse sentido, Paiva (2003) diz que educação popular é.

A educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção de educação popular seria aquela educação destinada às chamadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino para desvalidos. (PAIVA, 2003, p. 56).

Embora essa abordagem seja bastante recorrente, é aquela que Gadotti chama de formas conservadoras de educação popular, principalmente por serem propostas para atender às perspectivas para a qualificação de mão de obra para o mercado e não para emancipar os sujeitos da educação.

Por outro lado, existem visões conservadoras da educação que utilizam o rótulo da educação popular, comunitária ou social. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que durou de 1967 a 1985, criado pelo regime militar, dizia utilizar o “Método Paulo Freire”. Paulo Freire não se incomodava com isso, mesmo que achasse muito estranho. Ele chegou a falar de sua pedagogia emancipadora aos técnicos do MOBRAL, pouco antes dele ser extinto, em 1985. Paulo Freire insistia

que a “história é possibilidade” e não determinação. Todo processo educativo é contraditório e nós, educadores e educadoras, podemos incidir sobre essas contradições, acirrando-as no seu interior e transformando realidades históricas. (GADOTTI, s/n., p.02)

Brandão aprofunda ainda mais a definição de educação popular, apresentando quatro características principais aqui no Brasil. Mas é preciso ter muita atenção para não confundir o conceito de educação popular na concepção de Brandão, que coincide com a concepção Freireana com o sentido que Paiva atribui, numa abrangência mais generalizante. Para Brandão a educação popular é comprometida com a causa dos desfavorecidos, dos que precisam melhorar suas condições de vida, de participação da vida em sociedade.

O que caracteriza a educação popular não é somente ela ser, aqui e ali, algo novo, algo emergente. É, antes, o seu esforço em recuperar como novidade a tradição pedagógica de um trabalho fundado em pelo menos quatro pontos: a) o mundo em que vivemos pode e deve ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e mais humano; b) a mudança contínua é direito e dever das pessoas convocadas a participar dela, em alguma dimensão, com uma vocação devida e viável; c) a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante, pois a ela cabe formar pessoas destinadas a se verem e a se realizarem como co-construtores do mundo em que vivem – significa algo mais do que serem preparados para viverem no limite dos produtores de bens e de serviços em mundos sociais que conspiram contra a sua própria humanidade; d) o direito à educação aos até aqui excluídos dos bens da vida e dos bens do saber, e que, além de ser uma educação de qualidade, que ocupe também um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição, de

seus saberes e de seus projetos sociais. (BRANDÃO, 2008, p. 39).

Brandão ainda nos alerta que não é toda proposta inovadora que pode ser tratada como educação popular, caso não apresente essas quatro características elencadas. Não é a simples variação de propostas e modelos pedagógicos que torna uma educação popular, mas sim seu nível de comprometimento com as necessidades da classe popular.

Ela surge toda vez que um caminho dado à educação surge como algo novo, como algo emergente, como uma experiência liminar e, sem dúvida alguma, contestatória. Mas nem sempre o que surge na educação pode ser identificado como educação popular. A ideia mais difundida entre nós a respeito do que é a educação popular insiste em associá-la a um trabalho pedagógico multivariado e realizado de preferência por setores mobilizados da sociedade civil. [...] Em suas formas mais tradicionais, a educação popular era um instrumento político de força pedagógica a serviço das classes populares (BRANDÃO, 2008, p.38).

Na mesma linha de pensamento, a educação popular tem uma característica transformadora e libertadora. Não é, portanto, apenas uma questão de método de trabalho. É muito mais que isso, pois é comprometimento.

Estamos em presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador. A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo (BRANDÃO, 2008, p. 68).

Cabe trazer aqui também importante contribuição de Paludo ao acentuar uma característica fundamental da educação popular na América Latina que, no seu entendimento, é uma constante crítica ao sistema societário vigente. Ela também destaca o sempre presente confronto entre o capital e o interesse das classes populares.

Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital. (PALUDO, 2015, p. 220).

Reforça-se aqui o ato de educador como um ato político, assim como em Freire. Também se concebe a educação popular como uma constante pela emancipação humana. Paludo também destaca a atuação das mais diversas formas de ativismos de intelectuais, setores da Igreja, movimentos sociais lideranças e de outros que contribuíram fortemente para que a educação popular se consolidasse como uma força em favor da classe trabalhadora, na América Latina e no Brasil. Essas forças se constituíram numa forte força política de resistência aos interesses do capital.

O que parece se constituir na América Latina, nesse período, é um movimento político e sociocultural mais amplo, mediado por recursos financeiros que vinham de entidades de cooperação internacional, por instituições como a Igreja, partidos políticos, Centros de Educação Popular e escolas de formação de abrangência local, regional, nacional e latino-americana; assim como por intelectuais, ativistas, religiosos e lideranças que acabaram por conformar campos de forças políticas e culturais, não-homogêneos porque constituído por ênfases e

tendências diferenciadas, mas contra-hegemônicas, com níveis diferenciados de radicalidade, e orientados por utopias da transformação social (PALUDO, 2015, p. 226).

É no interior deste processo que a educação popular se consolida. E daí que surge a possibilidade para, a partir da realidade objetiva, construir um projeto de futuro articulador das lutas, na busca de superar as fragmentações.

O “Movimento de Educação Popular” se fez no interior desse processo, na direção da construção de fazer do povo expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir o “poder popular”. Enquanto Movimento, a EP cumpriu um forte papel de ação cultural no interior do campo e para além dele, constituindo-se em mediação entre a realidade objetiva e o projeto de futuro em construção. Por meio dele, articulado aos processos de luta e resistência, ia-se recompondo a representação do real enquanto totalidade, superando a fragmentação, na direção de uma concepção “ético-política” (PALUDO, 2015, p. 226).

A autora, como não poderia deixar de ser, atribui papel fundamental às políticas públicas para promover a inclusão escolar e social. Nessa lógica há uma ineficiência do Estado na promoção de tais políticas. Por essa razão, é necessário também que haja forças políticas interessadas no enfrentamento dos interesses do capital que não querem a inclusão.

Essas políticas de “inclusão precária, instável e marginal” (Martins, 1997) das classes populares ocorrida no Brasil, ao longo das décadas republicanas, revelam-se com clareza na análise das políticas públicas em educação. Não se pode esquecer que,

para o *projeto de modernidade*, a educação seria a grande viabilizadora da constituição do homem novo, do cidadão (PALUDO, 2001, p. 78)

Ainda na definição geral do conceito de educação popular, vale trazer Gadotti que chama as discussões da educação popular para a sua especificidade, apresentando a forte característica dessa forma de educar como aquela que valoriza o conhecimento das pessoas e é pensada para elas, além de lhes possibilitar o acesso ao conhecimento científico, acadêmico.

A educação popular como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, S/A, p.07).

Partindo de Gadotti e Freire, também podemos compreender a necessidade do educador popular ser preparado, ou seja, não há educação popular sem educador popular que esteja em condições para exercer tal ofício. Este pode não se situar na mesma condição do oprimido, mas sofre com ele, se solidariza com ele, lutando a mesma batalha.

Essas educações não têm como sujeitos apenas os mais empobrecidos e marginalizados. Paulo Freire enxergou isso com clareza no seu livro *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1970). Os originais desta obra começam com a conhecida dedicatória: “Aos

esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (Id. Ib., p. 17). Considero essa dedicatória como uma síntese de toda a sua obra. Ele não escreveu sua pedagogia do oprimido apenas pensando nos oprimidos, mas pensando também nos não-oprimidos que com os oprimidos “sofrem”, mas sobretudo “com eles lutam”. Penso que os educadores sociais são também aqueles que, mesmo não sendo, necessariamente, oprimidos, lutam ao lado deles (GADOTTI, s/n, p. 3).

Quando falamos que precisamos ter clareza de que proposta de educação popular falamos que ao atribuímos a ela um sentido freireano, falamos de comprometimento e da atitude de um educador que compreende que Freire não concebia a educação como um mero processo de domínio das palavras, mas de uma consciência de um sujeito crítico-reflexivo que sabe se situar no mundo e ter sua opinião sobre as coisas. Por isso alfabetizar na educação popular freireana, não é apenas ensinar a votar ou a ler um texto, no sentido de decifrar os códigos escritos fazendo a leitura da palavra, mas a fazer a leitura de mundo.

Preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, conduzindo-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho (FREIRE, 2001, p. 22).

Para que isso seja possível é necessário entender o que é conscientização em Freire, pois somente a partir da possibilidade de compreensão de mundo, homens e mulheres podem ter um agir crítico e consciente frente à realidade.

Os educandos são convidados a pensar. Ser consciente não é, nesta hipótese, uma simples fórmula ou um mero 'slogan'. É a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo e neste fazer e re-fazer se re-fazem, são porque estão sendo” (FREIRE, 1978, p. 23).

Em outra obra Freire complementa.

A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. [...] o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a domesticação dos homens, ou uma prática para sua libertação (FREIRE, 2001, p. 30 - 31).

Em Freire, a conscientização implica em ação. Mas isso só acontece nessa lógica se ela for resultante de um processo dialético, no qual ninguém conscientiza o outro, mas ela acontece como resultado das trocas de conhecimentos que ocorrem entre educador e educando.

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta (FREIRE, 1980, p. 109-110).

Sua concepção de cultura e da relação com ela também é bastante particular, se distinguindo muito de outras concepções que apenas

visam formar pessoas para aceitar o que está posto pelo modelo de desenvolvimento e formação capitalistas.

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanística da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana, como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não uma justaposição de informes ou prescrições “doadas” (FREIRE, 2006, p.117).

Por uma Concepção de Educação do Campo

Definir o campo, o espaço do qual pretendemos falar e os principais conceitos relacionados, é fundamental para definir o objeto de estudo. Há décadas que os principais estudos em educação, nos remetem para um olhar sobre as especificidades de quem pretendemos formar. No entanto, por muito tempo, antes do intenso êxodo das últimas décadas, havia muitas escolas rurais que pouco ou nada, tinham das especificidades da formação exigida para o homem do campo, ou sujeito do campo. As poucas exceções se davam nos colégios agrícolas, que estavam muito mais voltados para o domínio de técnicas agrícolas do que com uma formação integral do homem do campo.

Roseli Salete Caldart se tornou uma grande referência nas discussões sobre educação do campo. Como uma das organizadoras da importante obra *Dicionário da Educação do Campo* (2012), junto com Gaudêncio Frigotto e outros, traz uma grande contribuição para entender as principais questões que permeiam a educação do campo.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos

trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2003, p. 259)

O batismo da Educação do campo, segundo Caldart, tem forte influência dos movimentos sociais camponeses.

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma. [...] O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica Dicionário da Educação do Campo (p. 259) do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional

realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2003, p. 260).

A partir do momento que se iniciaram conferências específicas para debater a educação do campo, começaram também as preocupações com a consolidação de uma política educacional com mais especificidades que pudessem atender a educação do campo em suas especificidades. Mas isso não aconteceria sem uma ampla luta envolvendo movimentos sociais como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), nas discussões e nas elaborações das propostas. O MST, já vinha de uma longa luta, uma longa caminhada em busca, não só de uma política agrária que redesenhasse o mapa de distribuição de terras no Brasil, mas também de uma política de atendimento do homem do campo no campo. Foi também neste mesmo contexto que surgiram as discussões para a criação do PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Quer dizer que não basta distribuir melhor as terras e assentar os sem terras, mas seria necessária toda uma estrutura de apoio, começando pela educação básica.

As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades² desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. No mesmo bojo de desafios, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões (CALDART, 2003, p. 260).

Assim visa-se fazer um contraponto à forma usual educação rural, por educação do campo, justamente com a ideia de mostrar claramente que se fala de algo pensado por alguém a partir de seu contexto, e não por alguém que olha de fora. Foi nesse sentido que se fez necessário dizer também que da ideia de campo fazem parte todos os povos que habitam os espaços não configurados como espaços urbanos tais como todos os que trabalham na terra, comunidades indígenas, camponeses, ribeirinhos, quilombolas ou quaisquer assalariados que vivam da terra.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês (CALDART, 2003, p. 260).

No entanto, todas as conquistas e avanços, assim como as novas denominações, precisariam estar asseguradas nas leis e diretrizes educacionais. Por essa razão foram incluídas no bojo das discussões, no ano de 2002, no contexto das novas diretrizes operacionais para a Educação Nacional das escolas do campo. O que resultou na aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, sobre as escolas do campo (BRASIL, 2001).

A consolidação das políticas para a educação do campo, tanto no plano da legislação, quanto numa prática efetiva ainda teria longos

caminhos a serem percorridos. Na ocasião da Conferência Nacional o campo despertou grande interesse, mas na perspectiva ou lógica do capital e não do trabalho. O agronegócio começou a sofrer nova expansão e suas políticas para a educação do campo não atenderiam aos interesses dos que lutavam pela emancipação do trabalhador do campo.

Durante a I Conferência Nacional, houve um debate acalorado pela reentrada do campo na agenda nacional, o que acabou acontecendo na década seguinte, mas não pelo polo do trabalho, e sim, pelo polo do capital, materializado no que se passou a denominar AGRONEGÓCIO, promovendo uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa e da Reforma Agrária, ou seja, das questões e dos sujeitos originários do movimento por uma Educação do Campo (CALDART, 2003, p 260).

Na segunda conferência que ocorreu em 2004, houve uma mobilização muito grande a ponto de ter mais de mil participantes, oriundos de trinta e nove entidades. A partir das discussões dessa conferência se chegou à organização de trabalhadores denominada Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (CALDART, 2003, p. 261).

Os participantes da conferência também se preocuparam com a afirmação de um lema, que garantisse os propósitos da luta da classe trabalhadora do campo. Que expressasse seu direito a uma política educacional condizente com suas necessidades, mas que tivesse a garantia por parte do Estado, no sentido de assegurar essa política.

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato (CALDART, 2003, p. 262).

Considerando as constantes lutas que se travam em nossa sociedade entre capital e trabalho, conflito que se traduz no campo nos interesses do agronegócio e o trabalhador do campo, Caldart propõe dez eixos principais que precisam ser levados em consideração quando falamos em educação do campo. Como fica difícil transcrever todos aqui, vamos destacar, de modo geral, suas ideias centrais. Em suma, a educação do campo é e continuará sendo um espaço de luta e de conflitos sociais presentes no campo. Sempre deverá, com o reforço dos movimentos sociais, buscar a efetivação de práticas e de leis, que se traduzam em políticas de Estado. Que essas políticas resultem em garantias necessárias para que os povos do campo possam ser reconhecidos como seres de plenos direitos. Que tenham uma educação voltada para as suas necessidades específicas, estando plenamente inseridos em todo o conjunto da vida social a partir de seu contexto de vivências. Ou seja, necessita-se de uma educação popular do campo.

Por um Currículo da Escola do Campo.

O currículo não é veículo de algo transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 28).

Para definirmos o que é currículo, podemos começando dizendo que é tudo que leva o sujeito a aprender: os conteúdos, os métodos de ensino, a estrutura física da escola, os recursos diversos, os espaços físicos e de poder, as interações sociais, as políticas pedagógicas, entre outros.

Pensar um currículo para qualquer instituição de ensino, numa perspectiva de efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos é tarefa extremamente difícil. Ela resulta de um exercício de muito diálogo, de muita aprendizagem coletiva e da inclusão de todas as formas de saberes diferenciados. Conforme o parecer Nº 36, de 04 de dezembro de 2001, do colegiado da educação básica, a orientação estabelecida nas diretrizes da Educação Básica, com base na LDB,

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (BRASIL, 2001, p. 7).

De fato, o campo e sua escola poderiam ser de espaços nos quais se trabalhasse uma educação integradora das relações de trabalho e não

da sua divisão. O campo, principalmente nas pequenas propriedades é um espaço bastante propício para as atividades econômicas e sociais solidárias. Desse modo as atividades e conteúdos escolares podem ser pensadas nessa dinâmica a partir da constituição de seu currículo. O texto do MEC também segue dizendo que a educação do campo em seu currículo, não pode limitar a formação ao campo, isolando o homem do campo do contexto global:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 7-8).

Esse parecer também reforça o que vimos colocando, que é a necessidade de um currículo que respeite as características locais culturais e econômicas da clientela.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2001, p. 26).

O currículo também precisa favorecer e valorizar a identidade dos sujeitos do campo, superando a antinomia campo-cidade, colocando o campo e seus sujeitos como estereótipos do que é atrasado e ultrapassado. Isso implica dizer que se necessita de um currículo popular do campo. Por

outro lado, não colocar o que é da cidade como algo distante das “raízes” da felicidade, como se só no campo se pudesse ser feliz. Nesse sentido, se faz necessária a formação de agentes políticos engajados nessas causas. O que implica numa proposta pedagógica escolar de alternância (trataremos disso em ponto específico).

Consideradas algumas das orientações do MEC sobre o currículo das escolas do campo, trazemos também importante reflexão produzida por Souza e Vaz (2009) para os professores, educadores do campo, a serem levadas em consideração ao proporem a discussão do currículo escolar diferente do urbano.

Um professor que trabalha no meio rural deve conhecer o local em que o aluno vive para poder nele despertar a vontade de conhecer a região em que se encontra inserido e os aspectos culturais da população característica de seu meio; ainda, para que o aluno possa saber viver nesse espaço e, quando se tornar adulto, ser um trabalhador digno do campo, que conheça e saiba utilizar as riquezas de sua terra, o que não seria possível àquela criança que recebeu uma educação apenas pautada no currículo urbano. Além disso, a escola é o local no qual o aluno entrará em contato com realidades de outros lugares e terá acesso aos conhecimentos construídos socialmente na trajetória humana (SOUZA; VAZ, 2009, p. 867).

Novamente se reforça a necessidade de uma educação popular do campo. Outra contribuição importante nesse debate vem de Cardoso e Araújo, ao fazerem referência à ideologia que o educador do campo deve ter. É importante que se identifique com as causas dos educandos do campo, para não acabar reproduzindo a ideologia do dominador.

Observa-se que os alunos camponeses possuem uma ligação com a base material desenvolvida em comunidade e, dessa forma, possuem vivências,

formas de se expressar e maneiras de entender o mundo diferentes das privilegiadas na escola. A escola ou o professor de uma dada disciplina que não valorize isso não tratará os conteúdos seguindo um possível currículo construído junto a eles, mas sim seguindo a lógica imposta pela ideologia dominante que nada tem a ver com as necessidades dessa comunidade (CARDOSO; ARAÚJO, 2012, p. 130).

Essa citação deixa claro que a questão da educação do campo e da composição do currículo das escolas sempre trará em seu bojo as lutas nas quais estão envolvidos os seus sujeitos e que perder essa dimensão, será desconsiderar grande parte da história do trabalhador do campo. Não há, portanto, neutralidade como tentam defender os proponentes da “escola sem partido”. Conceito que se opõem radicalmente à concepção Freireana e de Brandão sobre educação popular.

Desafios para a Formação do Perfil do Educador Popular do Campo: contexto, histórico e desafios

O contexto da Educação do campo, sua história e seus grandes desafios perpassam pela precariedade física das escolas, seus distanciamentos dos grandes centros urbanos, da remuneração dos educadores em geral, da carência de profissionais formados, assim como do perfil dos educadores ali presentes ou dispostos a atuar. A partir da década de 1980, quando começaram a tomar mais corpo as discussões sobre a qualificação dos profissionais da educação no Brasil, incluindo também neste bojo as necessidades específicas de cada formação, surge também a necessidade de se debater a formação do educador do campo.

Conforme Molina e Rocha, para se compreender a formação de educadores do campo, é necessário focar dois programas diretamente relacionados a essa formação.

Para tanto, focalizamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Consideramos necessário realizar breve reflexão a respeito da formação de professores na perspectiva da educação rural, apresentando em seguida um histórico e os princípios dessa formação, na ótica da Educação do Campo. Essa contextualização contribui para deixar visíveis os desafios aos quais os dois Programas precisam dar respostas, bem como nos situam no território tenso e contraditório das disputas de projeto societário nos quais foram gestados (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 221-222).

Ainda, segundo as autoras, as lutas por uma formação específica do campo, mesmo que na concepção rural, buscando uma identidade pedagógica para as escolas do campo, vem de longa data. Havia, na primeira metade do século, duas concepções de educação do campo que se confrontavam: uma que era crítica do que chamavam de *a falta de amor pela terra*, criticando o preconceito e a falta de incentivo à permanência no campo, atraindo os jovens para a cidade. Objetivam a valorização da vida do campo.

Este grupo defendia uma escola diferenciada em termos curriculares e de objetivos com relação à escola urbana. A “falta de amor pela terra” produzida pela “ignorância” era um dos eixos que estruturavam suas práticas. Nesse bojo, a tensão cidade/campo assumiu contornos de depreciação do modo de vida urbano e valorização dos modos “simples” de vida no campo. Segundo Werle (2007), os intelectuais e

políticos vinculados a Sud Mennucci consideravam que a escola em funcionamento no meio rural “envenenava os filhos dos lavradores, criando-lhes a perigosa miragem da cidade” (MOLINA; ROCHA, 2014, pp 222-223).

A segunda posição era defendida por seguidores de Fernando do Azevedo, Almeida Júnior, Abgar Renault, Teixeira de Freitas e Lourenço Filho, que, “[...] projetava uma escola semelhante à da cidade. Para Lourenço Filho (1953, p. 78) era necessário ter atenção para que a escola não se transformasse num espaço limitado à vida rural” (MOLINA; ROCHA, 2014, pp, 222-223).

Molina e Rocha avaliam que, de todo modo, esses debates e posições divergentes contribuíram para formação de um *Ruralismo Pedagógico*, que representa uma preocupação específica com a educação do campo.

Do período que se segue da década de 40 até 70 do século passado, houve poucas discussões e debates sobre a educação do campo. Os debates foram retomados por consequência principal da “Revolução Verde”, que foi uma política de governo de incentivo à agricultura em larga escala, principalmente em grandes propriedades.

É importante registrar que exatamente nesse período, eram implantadas as políticas “modernizadoras” da agricultura. A concentração de terras, o crédito para grandes empreendimentos, a mecanização das práticas agropecuárias e a implantação de todo o pacote associado à chamada “Revolução Verde” ampliavam seus índices na mesma medida em que se configurava o cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais (MOLINA; ROCHA, 2014, p, 223).

No entanto, apesar do reconhecimento da necessidade da profissionalização do campo para acompanhar os novos projetos, deu poucos resultados práticos, pois tratavam basicamente de cursos rápidos de preparação dos que eram chamados de “leigos”, para a compreensão básica do que as novas tecnologias exigiam.

Finalmente a Constituição de 1988, trouxe novas possibilidades e exigências, junto com a Lei de Diretrizes e bases da Educação de 1996 (LDB), estabelecendo exigências legais para a formação de profissionais em todas as áreas do conhecimento. Mas o caminho ainda era longo e ainda está longo, como veremos a seguir.

Recentemente aflorou no Brasil um forte debate, repercutindo principalmente nas redes sociais, sobre um projeto de lei chamado de “Programa Escola sem Partido”. Há várias propostas em trâmite das quais destacaremos a que consideramos a principal: trata-se do Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016, de autoria do Senador Magno Malta, para o qual está aberta a consulta pública no site oficial do Senado Federal, sendo que às 14:48 minutos do dia 23 de janeiro de 2016 apresentava um painel com o seguinte placar: Sim – 187.041 e Não – 202.569 . Em nosso entendimento o texto apresenta dois pontos polêmicos principais. Um primeiro está no parágrafo único do artigo segundo e outro no artigo quinto:

Art. 2. Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. [...]

Art. 5. I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

O restante do texto, em suma, é um detalhamento destes dois pontos principais, estabelecendo procedimentos e consequências para a operacionalização da lei proposta. A justificativa que acompanha o projeto é de todo fundada numa ideia de censura e de cerceamento do trabalho do educador.

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (p. 5)

Vejamos o que Freire (1992) nos diz sobre a educação, já na introdução do livro *Política e Educação: ensaios*:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem prático. O a favor de quem pratico me situa num

certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem prático e, necessariamente, o por que prático, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (p. 25).

Considerando que para Freire e tantos outros educadores, educar é um ato político e nenhum ato político é neutro, das inúmeras indagações que poderíamos fazer ao senador Malta e aos defensores do Programa Escola sem Partido, a principal dela poderia ser a seguinte: A quem caberia então a construção/elaboração dos materiais escolares que seriam trabalhados nas escolas? Qual seria seu conteúdo? Propostos a partir de qual racionalidade?

Com essa polêmica precisamos entender que não há neutralidade na educação e nem pode haver. Como é possível um educador não ter compromisso com a causa que abraça? Como é possível o educador defender o que não pensa? Como a inovação é possível sem novas ideias? Neste sentido, o trabalho como educador do campo, assim como qualquer outro, exige conhecimento, consciência, compromisso e muita luta. Atuar numa escola do campo deve ser, portanto, uma escolha, uma opção livre, pois do contrário poderá ser observado o que constatou Oliveira (2010).

Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo, encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado (p. 65).

Este, sem dúvida é um grande desafio para o educador do campo: permanecer no campo em razão de suas escolhas e não por não ter lhe restado outra possibilidade ou por conveniência.

Outro desafio para o educador do campo é superar os modelos educacionais tradicionais bancários que estão arraigados também na escola do campo. Faz-se necessário um educador que reconstrua a relação com toda a comunidade escolar e planeje suas ações para o e em conjunto da comunidade. Saggiomo, Azevedo e Machado (2012)

Compreender e reconstruir a relação entre comunidade e escola se torna um desafio necessário à qualificação da prática docente, de modo que esta se volte para a realidade, comprometendo com a construção de uma formação educativa capaz de superar as contradições geradas no antagonismo socioeconômico, político e cultural, que enraizaram na escola por meio de uma pedagogia tradicional e bancária (p.7).

O educador do campo também tem como desafio, estar em coerência com a realidade na qual trabalha, atuar sempre numa perspectiva de integração do campo ao meio ambiente, e as suas vivências. Trata-se da participação da construção do projeto político pedagógico escolar e de seus planejamentos individuais, voltados para a realidade em que vive o público da escola. O que significa que, em se tratando de escolas longínquas dos centros urbanos, como é o caso da maioria das escolas do campo do estado de Mato Grosso é necessário que o profissional da educação resida o mais próximo possível da escola para poder efetivamente participar de todas as atividades.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **PARECER N° 36**, de 04 de Dezembro de 2001 Colegiado: **CEB. 2001**.

Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acessado em 12 de maio de 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Caderno de Educação popular e Saúde.2007**. Disponível em:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_educacao_popular_saude_p1.pdf. Acessado em: 12 de maio de 2016.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do campo em movimento**. In, Currículo sem fronteiras, v. 3, n.1, pp. 60-81, jan/jun 2003.

CARDOSO, Livia de Rezende e ARAÚJO, Maria Inez de Oliveira. **Currículo de ciências: professores e escolas do campo**. In. Revista Ensaio | Belo Horizonte, v.14 , n. 02 , p. 121-135, ago-nov , 2012 . Disponível em: <file:///H:/Tese/677-3911-1-PB.pdf>. Acessado em 12 de maio de 2017.

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

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez. 2001.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Ed. Centauro, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Sem Ano de Publicação. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acessado em 11/01/2020.

IMEA – **Instituto Mato-grossense de Economia Agropecuária**. 11 de novembro de 2010.

Disponível em: <http://www.imea.com.br/upload/publicacoes/arquivos/justificativamapa.pdf>. Acessado em: em 18 de janeiro de 2017.

MOLINA, Monica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades.** In. Rev. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>- Acessado em: 27/01/2017.

MOLINA, Monica Castagna; ROCHA, Maria Izabel Antunes. **Educação do campo: História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO.** In. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Acessado em 01/02/2017 e Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3690>

MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. **Panorama da educação** In MUNARIM; BELTRAME; CONDE; PEIXER (orgs). Educação do campo: reflexões e perspectivas **do campo.** Florianópolis: Insular, 2010.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil.** 6. ed. (ampliada em 140 páginas do livro Educação Popular e Educação de Adultos). São Paulo: Loyola, 2003. v. 1.527p

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular.** POA, Tomo Editorial, 2001.

PALUDO, Conceição. **Educação popular como resistência e emancipação humana.** In. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00219.pdf> Acessado em 05 de maio de 2017.

SAGGIOMO, Thais Gonçalves; AZEVEDO, Michele Silveira; MACHADO, Valdirene Soares. **Anais ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.** Acessado em: 23 de Janeiro de 2017. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Popular/Trabalho/12_32_03_2937-6563-1-PB.pdf

SOUZA, Maria Antônia de; VAZ, Gessiana Künzle Tristão. **Escola Do Campo, Trabalho Pedagógico E Relação Com A Comunidade. 2009. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sulbrasileiro de Psicopedagogia**, de 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1986_982.pdf. Acessado em: 21 de abril de 2017.

PARTE II

PRÁTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS PARA A CULTURA DA SOLIDARIEDADE

CAPÍTULO 1

AS BASES FAMILIARES DA SOLIDARIEDADE EM PAULO FREIRE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE OBRAS DE LITERATURA DE CORDEL

Prof. Dr. Josivaldo Constantino dos Santos

Introdução

*A solidariedade tem que ser construída em nossos corpos, em
nossos comportamentos, em nossas convicções
(Paulo Freire).*

*Paulo Freire [...] marco na história das ideias da era
contemporânea, homem de coragem que pautou suas ações
pela solidariedade para com todos os seres do Planeta Terra
(Nita Freire; Walter Ferreira de Oliveira)*

Encontramos no dicionário de Língua Portuguesa, o conceito de solidariedade como “apoio a causa, [...]. Dependência mútua entre os componentes de um grupo social. Sentimento de união com os integrantes de um grupo social, ou de toda a humanidade, e que leva a ações de colaboração, ajuda, etc” (XIMENES, 2000, p. 869). Dessa concepção, me chama atenção os termos “dependência mútua” e “sentimento de união”. Compreendo “dependência mútua” no sentido do reconhecimento do outro como necessário à minha existência, ou seja, o homem como um ente de relação. Nessa perspectiva, o “sentimento de

união” pode ser entendido como a unicidade entre o “eu e o tu”, o eu o outro. Temos aqui, uma “ontologia da relação” e uma “antropologia do inter-humano” (BUBER, 2000).

Nesse entendimento Eu-Tu, Eu-Outro, a solidariedade se estabelece, para além de simples “ações de colaboração” pontuais, como aponta o dicionário, e, se manifesta “[...] como categoria ética, como atitude que leva a assumir compromissos eficazes de transformação das raízes das situações geradoras de desequilíbrio e de injustiça” (SEQUEIROS, 2000, p. 20). É essa solidariedade que Paulo Freire exercitou em sua vivência em sua luta político/ideológica/educacional na superação de “situações humanas desfavoráveis” (SEQUEIROS, 2000) que promovem a exclusão de pessoas, de grupos, de povos.

Convivera Paulo Freire

Com pobres trabalhadores
Nos mocambos, palafitas
E mangues com suas dores
Nesses míseros calvários
Conviveu com operários
Marisqueiras, pescadores.

Das condições de pobreza
Foi por elas atraído
Estava selada a sina
De lutar pelo oprimido
Voltou-se com idealismo
Para o analfabetismo
Tão comum ao excluído
(BRAGA, 2017, p. 131).

O presente texto, elaborado a partir de dois trabalhos meus em Literatura de Cordel sobre a vida e obras de Paulo Freire, quer mostrar que essa solidariedade de Freire, implícita em sua

carne, em seu corpo, em sua alma, exteriorizada em suas ações e que se caracteriza como uma antropologia do inter-humano, se origina a partir de suas bases familiares. A intercalação da linguagem coloquial (prosa) com a linguagem poética (cordel), tem a sua importância, visto que:

Outras linguagens são permeabilidades justificadas em Paulo Freire, em formato de manifestações artísticas sim, para que sejam facilitados todos os encontros possíveis entre métodos, práxis, formas livres e pedagogias epistemológicas e transculturais de exercitar a liberdade e usufruir a vida humana com potenciais de coletividade (PAIXÃO; NORBERTO; RAMBO, 2017, p. 253).

Assim nasce o Espírito Solidário em Paulo Freire

Paulo Freire nasceu em uma família pobre, porém em um ambiente **solidário**. Essa solidariedade começa a se expressar a partir da diferença de religião entre seus pais, pelo respeito e valorização da convicção e tradição religiosa de cada um.

Joaquim era espírita,
Com muita convicção,
E Edeltrudes, católica,
Com princípio e tradição,
Mas o amor entre ambos,
Superava a diferença,
Pois vinha do coração.
(SANTOS, 2017, p. 237).

Respeitar e conviver com as diferenças, isso é expressão de **solidariedade**. Integrar os diferentes princípios religiosos na formação do caráter dos filhos é uma expressão dupla de **solidariedade** de um para

com o outro e de ambos para com os filhos. É a partir desse amor que havia entre os pais de Freire, amor esse que superava a diferença entre ambos que eu me permito afirmar que o conceito de **amorosidade** em Paulo Freire tem as suas raízes na relação solidária e amorosa que ele presenciava entre seus pais. O amor que Freire traduz como **amorosidade**, sempre presente em suas obras e em sua vida, se apresenta

como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo [...] se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da **solidariedade** e da humildade (FERNANDES, 2008, p.37).

A amorosidade em Freire, na relação professor-aluno por exemplo, não implica amarmos por igual, todos os nossos alunos, e sim termos atitudes de **respeito** e **cuidado** para com todos sem distinção. Nita Freire, sua esposa, na obra *Pedagogia da Solidariedade*, fala sobre o significado de amorosidade presente na teoria educativa de Freire.

O educador (a) deve criar um clima afetivo e de inquietação em sua sala de aula, que propicie aos estudantes a busca do conhecer com alegria, em colaboração e sem competições entre os estudantes, que estimule a aventura do criar com curiosidade epistemológica e rigorosidade científica (FREIRE, 2014, p. 64).

Volto minha atenção ao clima de co-laboração, de compartilhamento, de com-unhão, sem competições no processo educativo. Aqui se acentua o sentido da solidariedade no processo formal de produção de conhecimento. **Solidariedade** e amorosidade são conceitos e modos de viver que se integram, se harmonizam na construção da existência humana.

O **respeito** e o **cuidado** na ação educativa, seja, na escola, seja na militância política são expressões de **amorosidade** e **solidariedade** em Freire, vivenciado em sua família desde o seu nascimento. Freire presenciou toda essa amorosidade em seus pais.

Era uma vez um casal,
Ambos, cheios de virtude,
Ele, o senhor Joaquim,
Ela, a senhora Edeltrudes,
Foram pais de quatro filhos,
Que **cuidaram com carinho**,
E com muita atitude.

O **diálogo** nessa família,
Era a base da união,
Educar com **liberdade**,
Era o princípio então,
O menino Freire aprendeu,
E levou pra sua vida,
Toda essa educação.

Foi debaixo das mangueiras,
Com carinho e muito amor,
Tendo a mãe por professora,
E o pai por professor,
Escrevendo com gravetos,
Lá no chão de seu quintal,
Ele se alfabetizou.

(SANTOS, 2017, p. 237 - 238).

Em um seminário sobre “Educação e Justiça Social”, realizado na Universidade de Northern Iowa, Cedar Falls, Ohio, EUA, em 24 e 25 de março de 1996, Paulo Freire fala da influência de seus pais na formação de sua personalidade.

[...] meu pai morreu com 54 anos de idade. [...]. Ele morreu em 1934 e eu sinto sua presença quase como

se ele estivesse aqui agora. Tal foi sua influência e sua presença na minha infância, pois ele morreu quando eu tinha 13 anos. Em nossa curta experiência meu pai me deu muito. Ele me deu sério testemunho de respeito pelos outros [...] ele sempre respeitou nossa liberdade. Ele nos ajudou, a mim e a meus irmãos e irmã, a **sermos livres**, a aceitarmos os limites necessários, sem os quais a liberdade se perde. Com ele eu aprendi a **tolerância**. Por exemplo, ele era espírita, um seguidor de Alan Kardec, [...]. Minha mãe era católica. [...]. Eu me lembro que quando eu tinha sete anos se realizou uma “missão” de uma semana na paróquia onde vivíamos e que eu participei sendo catequizado para minha primeira comunhão. Eu fui falar com ele, não para obter sua permissão, mas para lhe dizer que no domingo seguinte eu iria à igreja para ter meu primeiro encontro com Deus. E ele me disse: “Eu vou com você”. Você não pode imaginar como aquelas palavras me marcaram até hoje. Este era um entendimento profundo de tolerância, de respeito pelo diferente. [...]. Ele poderia dizer, “Não, tudo isto é mentira. Eu não vou deixar você livre para participar desta mentira”. Ao contrário, ele foi à igreja e me deu um exemplo fantástico da **importância fundamental e absoluta da solidariedade**, de como o respeito pelo outro é absolutamente indispensável, de como discutir mudanças e como discutir transformações com respeito. [...] minha mãe [...] foi um forte exemplo de amor. Eu não sei fazer a distinção entre os dois testemunhos, mas ambos foram fundamentais na minha vida. [...]. Depois daqueles primeiros anos eu continuei trabalhando nesta ideia de respeito pelo diferente e eu penso que isto foi crucial em formar uma consciência crítica (FREIRE, 2014, p. 87-89).

É nesse contexto familiar, de abertura, de ternura, de diálogo, de liberdade, de promoção do “ser mais”, que Freire foi se constituindo se fazendo, se tornando o Paulo Freire que conhecemos por meio de suas obras

(escritos) e ações (docente e Secretário Municipal de Educação de SP). Freire viveu e vivenciou um ambiente familiar solidário. Podemos dizer que as relações vividas no convívio familiar, tornaram-se categorias centrais em seus escritos e em suas ações no mundo, tais como: *diálogo, liberdade, amorosidade, ser mais*, que são suportes fundamentais na construção de uma **solidariedade** social e política. “Sua própria prática de solidariedade [foi], vivida intensamente na sua mais autêntica acepção” (FREIRE, 2014, p. 50).

Voltando à sua Infância

Porém, muito cedo Freire experimentou “o mal que assolava milhões de brasileiros”; mal provocado por atitudes políticas **não solidárias**: a fome. (Situações humanas desfavoráveis provocadas pela **não solidariedade** entre os humanos). Versarei sobre um episódio curioso e triste na infância de Freire em relação à fome, narrado por seu filho Lutgardes. No livro. Paulo Freire Vida e Obra e adaptado à poesia de cordel, por mim.

Quando Freire era criança,
Sua família passou,
Dificuldade econômica,
Mas nunca desanimou,
Nesse período difícil,
A comida era pouca,
E fome ele passou

Eis que num certo domingo,
Com os seus irmãos brincava,
E a galinha do vizinho,
Para o seu quintal passava,
Como estavam com fome,
A vida dessa galinha,
Naquele dia findava.

Entre devolver a ave,
Ao seu dono original,
A fome falou mais alto,
Naquele imenso quintal,
Com certo constrangimento,
Deram à mãe a ave morta,
Para o almoço, afinal.

Edeltrudes que ensinava
Seus filhos a não roubar,
A falar sempre a verdade,
E aos outros respeitar,
Abriu uma exceção,
E com dor no coração,
A ave foi preparar.

Entre os princípios católicos,
De uma boa educação,
E ao ver seus quatro filhos,
Famintos, sem nenhum pão,
A mamãe não hesitou,
E naquele domingo fez,
Deliciosa refeição

(SANTOS, 2017, p. 238).

Mais que um acontecimento curioso, essa experiência vivida por Freire, seus irmãos e mãe, mostra as condições objetivas que identificam, nesse caso, a classe social oprimida e simultaneamente a sementinha, já naquelas crianças, da formação de uma consciência de classe (eu chamo de o princípio de uma **consciência solidária**). Freire ainda criança vive a experiência da relação entre classe social e condição sócio econômica. Então, tempos mais tarde, quando denuncia em sua práxis pedagógica, uma sociedade erigida na desigualdade e na **não solidariedade**, ele a faz a partir também de sua experiência de vida.

Em relação ao fato específico da galinha, fico a imaginar o conflito ético de uma mãe, cristã e católica, que para sanar a fome de seus filhos passa por cima de seus princípios, de todas as virtudes que ensinou aos filhos, por conta de uma situação perversa, a desigualdade social que traz em si uma natureza **anti-solidária**.

Porém, a fome, e as dificuldades econômicas da família de Freire, foram agravadas pela crise de 1929 que provocou uma grande recessão econômica no mundo, por afetar a economia mundial, gerando desemprego e desesperanças fruto/resultado de uma política **não solidária**. A família Freire se desestabiliza e é obrigada pelas forças das circunstâncias a deixar Recife, rumo a uma cidade menor.

Se mudaram de Recife,
Foram pra Jaboatão,
Pois a Crise de Vinte e Nove,
Provocou a migração,
E a família de Paulo,
Tentou melhorar a vida,
Indo a outra região.

(SANTOS, 2017, p. 238).

Jaboatão: uma pequena e pobre cidade a 18 km de Recife. Ana Maria Araújo Freire (2017), sua esposa, conta que nessa época, Freire tinha 10 anos, e até então seu tio padrinho Rodovalho, comerciante no Rio de Janeiro auxiliava sua família financeiramente todos os meses, pois o senhor Joaquim Themístocles Freire, pai de Paulo Freire já era militar reformado e o que recebia mal dava para sobreviver. Com a crise, esse tio padrinho não conseguia mais enviar a quantia mensal. “O cerco da pobreza estava sendo impossível de ser rompido” (FREIRE, 2017, p. 52).

Chegando nessa cidade,
O primário, ele cursou,

Era muito dedicado,
E o estudo aproveitou,
E ao completar treze anos,
Veio a morte sorrateira,
E seu querido pai levou.
(SANTOS, 2017, p. 238).

Nesse período de adaptação à nova região (Jaboatão), e enfrentando grande dificuldade financeira, Freire perde o pai. Com a morte do pai (31 de outubro de 1934 – aneurisma abdominal), Freire não inicia os estudos secundários, visto que as condições econômicas não eram favoráveis e a **fome** dificultava sua concentração nas leituras que tentava fazer. E Freire descreve a sua fome.

Fome real, concreta, sem data marcada para partir... para se despedir. Fome que, se não amenizada, como foi a nossa, vai tomando o corpo da *gente*, fazendo dele, às vezes, uma escultura arestosa, angulosa. Vai afinando as pernas, os braços, os dedos... Como aprender, porém, se a única geografia possível era a geografia de minha fome? A geografia dos quintais alheios, das fruteiras – mangueiras, jaqueiras, cajueiros, pitangueiras [...] (FREIRE, 1994, *apud* FREIRE, 2017, p. 54).

Somente quando seu irmão mais velho começou a trabalhar, a situação melhora um pouco e Freire começa também a melhorar seu rendimento escolar. “Mais uma vez a experiência lhe ensinava a relação [*não solidária*] entre classe social e conhecimento” (GADOTTI, s/d, p. 6), a negação ao conhecimento formal aos habitantes da classe oprimida.

É perceptível que desde criança, Freire e sua família vivem a superar barreiras, obstáculos. São as “situações-limites” que juntamente com o “inédito viável” aparecem como categorias de extrema importância

em Pedagogia do Oprimido. O “inédito viável” na pedagogia de Freire, é compreendido como

[..] algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...]. O ‘inédito viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 1999, p. 206-207).

Entretanto, diante das “situações-limites”, homens e mulheres tem atitudes diferentes: ou as veem como um obstáculo intransponível, ou como um obstáculo que não desejam transpor, ou como um obstáculo que precisa ser transposto e por isso se empenham em superá-lo (FREIRE, 1999) na busca do “ser mais!

Quando criança em Jaboatão, em sua vida e em sua futura práxis, Freire já exercitava a **solidariedade popular**, a **solidariedade de classe**.

Correndo pelos campos, jogando futebol, Paulo se encontrava com filhos de camponeses e operários, que moravam em morros e córregos. Essas experiências foram moldando em Paulo Freire uma forma diferente de pensar e se expressar, que era a sintaxe popular, a linguagem popular (GADOTTI, s/d, p. 6).

Após a morte do esposo, de volta a Recife e **esperançosamente**, dona Edeltrudes (tudinha, como era carinhosamente conhecida e chamada) viveu situações de **não solidariedade** e como consequência da **falta de solidariedade** passou por grandes humilhações, sempre acompanhada por Freire. Assim ele narra:

Eu me lembro de certos momentos da vida da minha mãe e quando eu me lembro deles tenho

uma sensação de mágoa. Era, por exemplo, acompanhando-a que eu pude ver com que rosto de vergonha, de intimidação ela ficava quando o sujeito da venda – minha mãe ainda não tinha posto o corpo inteiro na porta – gritava por trás do balcão que não venderia a ela porque a dívida já era grande e que ele não acrescentaria mais. Ela nem balbuciava um ‘desculpe’ ou ‘muito obrigada’, voltava-se para a rua e saía e eu atrás, sem comentários também. Essa coisa me marcou profundamente. Eu **cresci com um baita respeito por ela e também com o senso de muita responsabilidade perante ela**. Eu acompanhei muito de perto a dor dela, o sofrimento dela e **fiz tudo o que pude durante toda a minha vida em termos de ajudá-la, de mantê-la**. Até a morte dela eu não a vi mais porque estava no exílio e não podia voltar ao Brasil (FREIRE, 1994, *apud* FREIRE, 2017, p.54).

De volta a Recife e esperançosamente, dona Edeltrudes foi só embate:

Sem o esposo querido,
E quatro filhos pra cuidar,
Ela procurou escola,
Pra Paulo Freire estudar,
Uma escola que desse bolsa,
Pois ela não tinha dinheiro,
Pra um bom estudo pagar.
(SANTOS, 2017, p. 239).

A Solidariedade Começa a Triunfar

Porém, na busca esperançosa dessa mãe, a **solidariedade** aparece por meio de duas pessoas e de uma instituição de ensino: O Colégio Oswaldo Cruz, o diretor Aluísio Araújo e sua esposa.

Foi de escola em escola,
Porém, nada adiantou,
Já estava desanimada,
Mas, finalmente encontrou,
E o Colégio Oswaldo Cruz,
Uma bolsa de estudo,
A Paulo Freire doou.

Aluízio Araújo,
O nome do diretor,
Só fez uma exigência,
Quando, a bolsa doou,
Que ele fosse estudioso,
E frequentasse aquela escola,
Com alegria e fervor

Senhora Genove, era,
A esposa do diretor,
Esse distinto casal,
Paulo Freire admirou,
Tinha reconhecimento
Pois ambos, o ajudaram,
Quando ele mais precisou.
(SANTOS, 2017, p. 239).

O reconhecimento de Freire para com esse casal de professores que lhe proporcionou **solidariamente** condições para realizar os estudos secundários veio em forma de plena dedicação aos estudos tornando-se professor nesse mesmo colégio.

Paulo era estudioso,
Tinha muita esperteza,
E com seus vinte e um anos,
A todos causou surpresa,
No colégio onde estudou,
Tornou-se o professor,
De nossa Língua Portuguesa.
(SANTOS, 2018. p. 8).

Freire fala sobre a construção de sua docência e nos demonstra o prazer de ser professor:

Não nasci professor ou marcado para sê-lo [...]. ‘Brinquei’ tanto de professor na adolescência que, ao dar as primeiras aulas [...] não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real. Era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava. [...]. Me lembro ainda hoje do que significou para mim, entre assustado e feliz, entre temeroso e ousado, dar minha primeira aula. O gosto que tive naquela manhã de tantos verões passados é o gosto que tenho hoje nas aulas primeiras que continuo dando, às vezes temeroso também (FREIRE, 1993, apud FREIRE 2017, p. 68).

Muitos anos depois, Freire expressa mais uma vez o seu reconhecimento pela **solidariedade** recebida. Dedica sua obra “Pedagogia da Esperança” à Genove Araújo (seu esposo já havia falecido em 1979). Assim diz: “A Genove Araújo, adolescentemente esperançosa aos 90 anos, a quem jamais pago o que devo, carinhosamente, Paulo” (FREIRE, 1999, p. 7). E Freire segue em sua trajetória, semeando a solidariedade.

Nesse período da vida,
O Paulo queria ser,
Também um advogado,
Porém, vai acontecer,
Algo que o entristece,
E faz com que o Direito,
Ele passe a esquecer.

(SANTOS, 2018. p. 9).

Por que Freire estudou Direito antes de ser educador? Ana Maria Araújo Freire, sua esposa e filha de Aluísio Araújo, diretor do Colégio Oswaldo Cruz explica que como no Brasil, nessa época (1923-1956) não havia cursos de educação e formação de professores em nível superior, as pessoas que tendiam para as ciências humanas, precisavam cursar o 2º

ciclo secundário pré-jurídico e depois, a Faculdade de Direito. Freire ao cursar o pré-jurídico em 1941 e a Faculdade de Direito em 1943, não tinha ainda a convicção de ser professor, porém, nos diz Ana Maria “sentia e sabia que sua tendência era estar o mais próximo possível dos problemas humanos” (FREIRE, 1999, p. 210). Ou seja, queria estar sempre **solidário** aos problemas humanos. Vejamos como sua **solidariedade** se manifesta na seguinte situação:

Um dentista ainda jovem,
Muito se endividou,
Pra montar seu consultório
Equipamentos, comprou,
Mesmo trabalhando muito,
A dívida foi aumentando,
E seu dinheiro acabou.

O credor contratou Paulo,
Para a dívida cobrar,
E Paulo com o dentista,
Começou a conversar,
Lhe cortou o coração,
Quando o dentista abatido,
Começou a lhe falar:

O senhor, leve minha mesa,
Meus quadros e meu sofá,
Leve a televisão,
Pois eu não posso pagar,
Só não leve minha filhinha,
Pois ela é a minha vida,
E minha vida eu não vou dar.

E diante desta cena,
Paulo se emocionou,
Lembrou-se de sua infância,
Quanta “precisão”
passou
Com os olhos lacrimejando,

Desse jeito lhe falou:

Pode então ficar tranquilo,
Não vou mais te incomodar,
Primeira e última causa,
Que peguei pra advogar,
Justiça só para alguns,
Não compactua comigo,
Com isso tudo eu vou parar.

(SANTOS, 2018. p. 10-11).

Vemos aqui, o rompimento de Freire com o exercício do Direito; uma atividade profissional que ele acaba exercendo por conta da sequência dos estudos e na primeira oportunidade que tem expressa sua **solidariedade**, não se submetendo ao exercício da tarefa **antidialógica**, impositiva, de cobrar a dívida a todo custo como lhe ordenara o credor que o havia contratado para esse fim. A fria relação de mercado entre credor e devedor assim se enuncia: eu cobro, você me paga; se não pagar eu executo (judicialmente). Não há diálogo.

Em Freire, o **antidiálogo** é uma violência que impede as relações solidárias, por isso, dialoga **amorosamente** com o devedor. Nesse diálogo ele se rebela contra uma situação de injustiça, ou justiça apenas para alguns. Freire age movido pela **compaixão**, aqui entendida como “a capacidade de compartilhar a paixão do outro e com o outro. Trata-se de sair de seu próprio círculo e entrar na galáxia do outro enquanto outro para sofrer com ele, alegrar-se com ele, caminhar junto com ele e construir a vida em sinergia com ele” (BOFF, 2007, p. 126).

Freire, afirma, com sua postura diante de tal situação, “a ética da solidariedade humana como grande força sobre o qual devemos alicerçar a nova rebeldia” (ADAMS, 2000, p. 390). Em sua obra “À sombra desta mangueira” afirma: “A minha luta contra o capitalismo se funda aí. Na

sua perversidade intrínseca, na sua natureza anti-solidária” (FREIRE, 1995, p. 70).

A Revolução Solidária

Após essa experiência,
Que causou desilusão,
Foi a sua esposa Elza,
Com muita dedicação,
Que convenceu Paulo Freire,
A ficar definitivo,
Na área da educação

Elza era professora,
Há muito tempo então,
E agora que seu esposo,
Assumiu a profissão,
Iniciaram os passos,
No trabalho com adultos,
Pela alfabetização.

(SANTOS, 2018. p. 11).

Esses primeiros passos na alfabetização, foram passos solidários que irão caracterizar *ad eternum*, a pedagogia freireana como a **Pedagogia da Solidariedade**. Aqui se inicia uma nova etapa na vida de Freire: o seu engajamento no processo educativo. Sua ação educativa no decorrer da história, nos apresenta a educação sob duas vestimentas: A vestimenta “bancária” e a “libertadora”. A primeira, aliena, domina, oprime, investe no ser menos, desumaniza; está longe de ser solidária. A segunda, torna os seres mais conscientes de si e do mundo, liberta das opressões, humaniza, promove o “**ser mais**”. É profundamente solidária.

Tudo começa em **Angicos** (1963), cidadezinha do sertão do Rio Grande do Norte. O que aconteceu nessa pequena cidade foi “uma revolução de verdade, séria, bem organizada” (GADOTTI, s/d, p.8) e

a primeira fase dessa revolução que repercutiu no país inteiro, teve a duração de apenas 40 horas.

Trezentos trabalhadores rurais, amorosamente, solidariamente alfabetizados em 40 horas. A logística para que tudo isso acontecesse, teve a **solidariedade** como base: Universitários voluntários, em plenas férias, deixam as suas famílias e seus afazeres em Natal e se embrenham no interior, comprometidos esperançosamente com essa face do “**inédito viável**”.

Convocaram os alunos e explicam que é possível ler e escrever com apenas 40 horas de aula e sem cartilha. Integraram-se no grupo, ouviram seus problemas, recolheram um vocabulário básico da região, instalaram as salas de aula nas casas maiores, trouxeram cadernos, lápis, lampiões e querosene, e também ânimo e a verdadeira esperança (GADOTTI, s/d, p. 8).

De fato. Esse foi o início de uma revolução solidária.

A paróquia onde moravam,
Uma sala emprestava,
E com cinco operários,
O trabalho iniciava,
E a parte metodológica,
Por ter mais experiência,
A Elza elaborava.

Ambos criaram um jeito,
Diferente de ensinar,
Dispensaram as cartilhas,
Com o antigo bê a bá,
Nova alfabetização,
Priorizava no adulto,
O universo vocabular.
Priorizava também,
Esta alfabetização,

O diálogo permanente,
O debate, a discussão,
E os adultos refletiam,
Sobre a vida que levavam,
Isto é Conscientização.

Freire através do diálogo,
Com leveza e com ternura,
Com palavras geradoras,
Mexia com a estrutura,
De cada educando seu,
Que passava a compreender,
Que produzia cultura.

Os educandos então,
Cada qual com o seu jeito,
Dentro do seu universo,
Começam a pensar direito,
E passam a entender,
Que cada um deles é,
De sua história o sujeito.

Mais que ensinar palavras,
O mundo é a lição,
O Método Paulo Freire,
Pela conscientização,
Dá nova vida aos alunos,
E isso provoca neles,
Uma grande transformação
(SANTOS, 2018. p. 11-13).

Também o poeta paraibano Medeiros Braga, em seus versos resalta o método de Freire:

Foi um marco pedagógico
Que ficou firme em Angicos
Quando seus trabalhadores
Com conhecimentos ricos
Sem conforto e sequer lousa
Conheceram muita coisa

Ficaram bem mais ariscos
(BRAGA, 2017, p. 123).

Os 300 Alfabetizados Solidariamente.

No relatório mimeografado de Paulo Freire, cedido por ele a Nita Freire, consta que:

de um total de trezentos alfabetizando/as, 156 eram homens e 143 mulheres, 159 casados, 130 solteiros, cinquenta viúvos, três amasiados. Quanto às suas ocupações: 94 domésticas, 46 operários, 38 agricultores, 24 artesãos, dezoito serventes de pedreiro, quinze pedreiros, sete comerciantes, três motoristas, três carpinteiros, dez lavadeiras [de roupa], três bordadeiras, sete funcionários, uma parteira, dois mecânicos, um vaqueiro, um soldado, uma prostituta, um jornalista e cinco desocupados, 284 eram católicos, nove eram protestantes, seis eram ateus. Quanto à faixa etária dos participantes, eram 99 entre catorze e dezenove anos, 84 entre vinte e 29; eram 65 entre 30 e 39 anos; eram trinta entre quarenta e 49 anos; eram quinze entre cinquenta e 59 anos; cinco entre sessenta e 69 anos e dois com mais de setenta anos de idade (FREIRE, 2017, p. 139-140).

Como nos mostra o relatório, foram as domésticas, operários, prostitutas, pequenos agricultores, etc, ou seja, os excluídos das benesses sociais que a solidariedade de Freire acolhe, via alfabetização. Não uma alfabetização meramente mecânica de pura decodificação de letras e palavras, mas, uma alfabetização de “empoderamento” político aos despossuídos, uma alfabetização que proporciona além da leitura da palavra, também, a leitura de mundo, visto que, para Freire, o analfabetismo é a expressão de uma “profunda injustiça”, que tem como consequências,

“a incapacidade dos analfabetos de tomarem decisões por si mesmos, ou de participarem do processo político” (FREIRE; MACEDO, 1994, p. ix). A alfabetização proporcionada por Freire, é mais que uma alfabetização, é uma ação solidária, no sentido mais amplo e mais humano do termo solidariedade.

Finalizando a reflexão

Finalizo esta reflexão, mesclada propositalmente com a linguagem coloquial (prosa) e a poesia de cordel, por sinal muito apreciada por Paulo Freire por se tratar de uma literatura popular que também serviu e continua a servir aos propósitos da alfabetização e da emancipação, e, também por ser uma das mais belas expressões culturais de seu povo: o povo nordestino. Finalizo, pois, com as palavras de Henry Giroux, amigo pessoal de Paulo Freire, e, um dos mais importantes intelectuais da Pedagogia Crítica norte-americana, no prefácio que fez na obra póstuma de Paulo Freire: “Pedagogia da Solidariedade” Assim ele se expressa:

na experiência vivida de Paulo nós vimos uma afirmação fantástica da solidariedade humana enquanto **em suas palavras** nós somos confortados com a possibilidade de tornar esta solidariedade não meramente uma memória muito querida e encantadora, mas parte de uma comunidade em amor (GIROUX, 2014, p. 20).

Que vivamos, pois, essa solidariedade freireana em nossas vidas e que sejamos parte dessa comunidade em amor como nos convida Henry Giroux, pois, precisamos concretizar o “inérito viável”, que nos convida a acreditar que:

Tem jeito pra se ajeitar,
Basta ser **mais solidário**.
Pra fazer **um mundo novo**,

Transformando esse cenário,
Olhe além da sua porta,
Pra vê se você suporta
Assistir indiferente
Quem dorme no meio da rua,
Coberto só pela lua
Sem ter um teto decente
(BESSA, 2017, p. 77).

Referências Bibliográficas

ADAMS, Telmo. Solidariedade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BESSA, Bráulio. Solidariedade no Frio. In: BESSA, Bráulio. **Poesia com Rapadura**. 1.ed. Fortaleza/CE, CeNE Editora, 2017.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRAGA, Medeiros. Paulo Freire. In: BRAGA, Medeiros. **A Filosofia na Versão Agradável do Cordel**. João Pessoa, Paraíba: Edição do Autor, 2017.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Algumas palavras ou considerações em torno da Conferência de Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Paulo Freire**: uma história de vida. 2. ed. rev. atualizada. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. 2. reimp. trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **A Sombra desta Mangueira**. 1. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Solidariedade e Esperança como Sonhos Políticos. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Atta Mídia e Educação/CEDIC – Centro Difusor de Cultura Ltda, s/d. (Coleção Grandes Educadores).

GIROUX, Henry. Esperança da Memória: à sombra da presença de Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

PAIXÃO, Dilmar Xavier da; NORBERTO, Rafael Branquinho Abdala; RAMBO, Ricardo Albino. Paulo Freire: raízes, asas e sonhos. In: ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge; KARPINSKI, Raquel. (Orgs.). **A Formação de Professores na Contemporaneidade**: perspectivas interdisciplinares. Lajeado: Ed. UNIVATES, 2017.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos. Paulo Freire: vida e obras em literatura de cordel. In: ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge; KARPINSKI, Raquel. (Orgs.). **A Formação de Professores na Contemporaneidade**: perspectivas interdisciplinares. Lajeado: Ed. UNIVATES, 2017.

_____. **Paulo Freire**: vida e obras em literatura de cordel. 1.ed. Sinop, MT: Ações Literárias Editora, 2018. (Coleção Grandes Educadores em Cordel – vol. 01)

SEQUEIROS, Leandro. **Educar para a Solidariedade**: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos. trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Introdução. In: BUBER, Martin. **Eu e Tu**. trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

XIMENES, Sérgio. Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa. São Paulo: Ediouro, 2000.

CAPÍTULO 2

A ÉTICA HUMANA E SOLIDÁRIA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski

Introdução

A pedagogia de Freire mostra-se, desde sua origem, no horizonte de uma educação crítica e humanizadora, que tem como fundamentação última a defesa da Ética humana. Pois, os fundamentos epistemológicos e antropológicos da pedagogia freireana convergem para a concepção de *uma ética universal do ser humano*.

A ética é concebida em Freire enquanto expressão da própria natureza humana, que vai sendo fabricada na história. Freire fala na nossa vocação para o *ser mais* enquanto espécie humana. Nessa perspectiva, Freire é radicalmente crítico frente aos modismos filosóficos pós-modernizantes, que esvaziam o campo da ética ao professarem um relativismo sobre os princípios que devem embasar nossa ação no mundo.

A alternativa freireana ao relativismo pós-modernista, hoje muito em voga, é a defesa de uma *Ética Universal* do ser humano, enquanto potencial intrínseco à sua própria natureza (gestando-se na história). Portanto, a crítica dirigida por Freire aos sistemas político-econômicos e sociais que impõem a desumanização a milhões de seres humanos tem, acima de tudo, a preocupação ética com a defesa da vida humana digna para todos.

As críticas à globalização econômica (de cunho neoliberal) visam a mostrar sua perversidade humana na transgressão ética, que jamais deve

ser aceita na história. Entretanto, diante da realidade social de transgressão à ética humana, Freire insiste na necessária intervenção prática (política) no mundo para transformá-lo e, nessa direção, desde a origem da nossa ação transformadora, impõe-se a coerência ético-política no cultivo do diálogo verdadeiro - que requer condições reais para efetivamente realizarmos novas práticas culturais (não totalizantes da vida humana).

A Defesa de *Uma Ética Universal do Ser Humano*

A concepção da *Ética Universal* em Freire está diretamente relacionada com a sua visão de *natureza humana*, que vem fazendo-se na história como possibilidade, ou vir a ser mais, como *um processo do gentificar-se*. A sua interpretação radicalmente dialética sobre a vida humana que, enquanto presença no mundo, vai se gestando na história, a partir da intervenção nas realidades constitutivas do próprio mundo, é o fundamento para conceber uma ética universal do ser humano. A busca de humanização do mundo, que faz da natureza humana uma constante busca do *ser mais*, revela em nós, seres em construção, uma existência radicalmente ética. Nesses termos, Freire defende a universalidade da *Ética Humana*:

Quando falo, porém, da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis ao meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como de sua natureza constituindo-se social e historicamente. (FREIRE, 1997, p. 20).

O ser humano não só está no mundo, pois não é um ser passivo, totalmente adequado a ele. Ao contrário, é um ser de escolhas, de decisão e, por isso mesmo, se tornou uma *presença no mundo* que tem um modo especial de ser. Ou seja, a autenticidade da existência humana está diretamente relacionada ao fato de que, enquanto presença no mundo, o ser humano não só está no mundo, mas intervém nele, transforma-o, toma decisões, rompe com o já feito, avalia, constata e também sonha com um mundo diferente. “É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude” (FREIRE, 1997, p. 21).

A partir do fato de que a natureza humana não está pronta (por que não é um *a priori* da história), nós, seres humanos, estamos em constante busca para realizar nossa *vocação ontológica* e nos tornarmos mais gente, que implica, da mesma forma, gentificar (humanizar) o mundo (FREIRE, 1993, 1994, 1997). No entanto, essa busca de humanização de nós mesmos e do mundo, que é uma marca da natureza humana segundo Freire, não significa que a humanização seja de fato algo, absolutamente certo e automaticamente realizável na história.

A negação do *ser mais* enquanto vocação ontológica do ser humano também é possível, tanto que é um fato concreto na história. Esse fato demonstra que, enquanto seres da busca, nos encontramos sempre imperfeitos, inconclusos e condicionados por *situações limites* que atrofiam nosso próprio ser. Ou seja, em um mundo que desumaniza e atrofia a realização do *ser mais* (FREIRE, 1994) não é somente o mundo que se torna desumano, mas as pessoas concretamente são atrofiadas e desumanizadas negando, assim, sua própria natureza.

No seio dessa realidade acima descrita, que também é um fato concreto na história humana, ocorre a transgressão da ética, enquanto a

própria negação do sentido humano de nossa intervenção no mundo. Não é outra ética porque a própria natureza é uma exigência em si mesma de autoconstrução na história e não destruição de si e do mundo. Portanto, nossas decisões vão ser sempre decisões éticas, ou transgressoras da ética e, portanto, antiéticas.

O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade ética e resvalar para a negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade de desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (FREIRE, 1997, p.66).

A transgressão ética é uma possibilidade na história, mas jamais podemos aceitá-la como marca de outra vocação humana. Sua realidade efetiva em nosso mundo revela a desumanização que grande parte dos habitantes do planeta sofrem na atualidade. Mas tal realidade implica na própria negação da natureza humana. Diante desse fato, a nossa luta, enquanto coautores da elaboração do mundo, deve ser pautada a favor da *eticidade* da vida humana em sociedade, que implica a resistência contra a desumanização e na construção de novas estruturas de organização do mundo. Esse é o desafio intrínseco à proposta política de libertação que deve partir dos oprimidos por que são os que mais sofrem as consequências sociais desumanizadoras.

Uma proposta ético-política e pedagógica de intervenção no mundo não tem sentido algum se não é pautada no resgate da *humanidade atrofiada* em milhões de pessoas no mundo todo. A perversidade e a indiferença como são tratados os contingentes de seres humanos, que não fazem parte dos planos estratégicos dos sistemas econômicos e políticos hoje vigentes, demonstra a *transgressão ética* que se encontra escancarada

nos quatro cantos do mundo. A defesa ética de nossa ação política passa pela recusa em aceitar as *ideologias fatalistas*, que reproduzem um determinismo histórico sempre justificador das práticas antiéticas. Não podemos aceitar, em hipótese alguma a visão fatalista da história que quer nos imobilizar fazendo-nos perder a esperança diante do futuro social, político, cultural e histórico.

Daí a minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las. Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a ‘forças cegas’ e imponderáveis os danos por ela causados aos seres humanos” (FREIRE, 1997, p.113).

A realidade é produção dos seres humanos e não um *destino trágico* que estaria acima de nosso poder de alterá-lo. As consequências das decisões políticas devem ser eticamente avaliadas e não simplesmente justificadas através de argumentos fatalistas, cientificamente falsos e ideologicamente perversos à inteligência humana em seus diferentes modos de perceber e significar o mundo.

Críticas à “Ética do Mercado” que Despreza o Ser Humano e Destrói a Natureza

Ao partir do princípio de que “não há verdadeira política sem ética”, Freire analisa criticamente o pragmatismo político que está por trás das realidades sociais desumanizadoras constitutivas de nosso mundo contemporâneo. Mas, nosso autor não fica em uma crítica abstrata. Além de mostrar os efeitos que a desumanização produz concretamente às vidas de milhões de seres humanos, suas análises problematizam sobre as causas que efetivamente produzem tais efeitos.

Nesse sentido, Freire elabora uma crítica radical à ideologia embutida na globalização econômica neoliberal pela sua perversidade nos planos e métodos de “governar o mundo” e, igualmente, pela sua indiferença frente à *miséria humana* que esses planos “metodicamente” produzem. Por tais razões, o esforço de Freire é desmascarar a *malvadez* do capitalismo em sua cruzada essencialmente ideológica que prega o *fim das ideologias*. Mas, com o mesmo rigor, a proposta freiriana é desafiadora frente à necessidade histórica de superar os sistemas político-econômicos opressores e essencialmente destrutivos da vida em sua lógica interna. Essa exigência, antes de ser política, é uma exigência essencialmente ética à luz da proposta de uma *ética universal do ser humano*.

A denúncia ética contra as realidades constitutivas do mundo desumanizado em que vivemos na atualidade, é objeto de inúmeras passagens nos escritos de Freire. Mas, por questões práticas, apenas destacaremos algumas que trazem dados significativos sobre a dimensão a que chegou o desrespeito e a agressão sistemática à dignidade da vida de grande parte da população mundial. Em seu livro *Pedagogia da Esperança*, Freire, citando o relatório de UNICEF, 1990, nos coloca:

Cerca de 30 milhões de crianças de menos de 5 anos morrem anualmente de causas que normalmente não seriam fatais em países desenvolvidos. Cerca de 110 milhões de crianças no mundo todo (quase 20% do grupo de idade) deixam de receber educação primária [...]. Mantidas as atuais tendências mais de 100 milhões de crianças morrerão de doenças e desnutrição na década de 90. As causas dessas mortes podem ser contadas nos dedos [...]. Morrerão ressequidas pela desidratação, sufocadas pela pneumonia, infectadas pelo tétano ou pelo sarampo ou asfixiadas pela coqueluche. Essas cinco doenças muito comuns, todas relativamente fáceis de prevenir ou tratar [...]. (FREIRE, 1994, p.95).

Em outra passagem, agora da *Pedagogia da Autonomia*, também reflete a barbárie das políticas hoje em vigor no mundo que são mantidas pelos países líderes da globalização neoliberal, revela o seguinte:

Em nível internacional começa a aparecer uma tendência em aceitar os reflexos cruciais da ‘nova ordem mundial’, como naturais e inevitáveis. Num encontro internacional de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência de países do Primeiro Mundo a ideia de que crianças do Terceiro Mundo acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento. (FREIRE, 1997, p.17).

Na mesma direção, de denúncia contra a malvadez do sistema capitalista em sua atual versão neoliberal, cada vez mais violento nas formas de impor a dominação para atingir seus objetivos de maior lucro possível em menor tempo dispendido, Leonardo Boff conclui que:

Há um descuido e um descaso pela vida inocente de crianças usadas como combustível na produção para o mercado mundial. Os dados da Organização Mundial de Infância de 1998 são aterradores: 250 milhões de crianças trabalham. Na América latina 3 em cada 5 crianças trabalham. Na África, uma em cada 3. E na Ásia uma em cada duas. São pequenos escravos a quem se nega a infância, a inocência e o sonho. Não causa admiração se são assassinadas por esquadrões de extermínio nas grandes metrópoles da América Latina e da Ásia. Há um descuido e um descaso manifesto pelo destino dos pobres e marginalizados da humanidade, flagelados pela fome crônica, mal sobrevivendo da tribulação de mil doenças, outrora erradicadas e atualmente retornando com redobra virulência. [...] Há um descuido e um abandono dos sonhos de generosidade, agravados pela hegemonia do neoliberalismo com o individualismo e a exaltação

da propriedade privada que comporta. Menospreza-se a tradição de solidariedade. Faz-se pouco dos ideais de liberdade e de dignidade para todos os seres humanos. Essa situação se aprofundou com a queda do socialismo, que ameaça a consciência da cooperação e do internacionalismo. (BOFF, 1999, p. 04).

Essa é a ideologia do *pragmatismo político* que, a partir de seus planos estratégicos elaborados para obter maior lucro possível nos negócios interplanetários, condena grande parte da população mundial ao “destino trágico” de morrer de fome, ou por doenças de simples cura, tal como uma diarreia. Para essa visão de mundo, ou de política, o ser humano não tem valor, é um simples objeto de manobra que pode ser usado como qualquer animal, máquina ou instrumento de produção e acumulação de riquezas. Quando não serve mais para os “planos estratégicos” do acúmulo do lucro, é descartado e fica à mercê de sua própria sorte. (FRIGOTTO, 1997).

É a partir desses planos políticos estruturados na ótica da globalização neoliberal que ficam totalmente excluídos aproximadamente dois terços da população mundial. O fenômeno do desemprego estrutural é o exemplo clássico dessa exclusão, mas há outros métodos e formas sutis de exclusão, que descartam regiões inteiras dos planos político-econômicos.

Há uma exclusão total da África que, enquanto continente periférico e historicamente espoliado pelos europeus, não entra nos planos da organização de um mercado global. Outras regiões, como a América Latina, são tratadas como economias de “países emergentes” que, para competirem no mercado global, devem reestruturar-se à luz da lógica de competição internacional. Por essa razão, os países emergentes precisam seguir o receituário do Primeiro Mundo mesmo que isto represente a exclusão social de grande parte de seu povo.

Nessa direção que vem atuando a política neoliberal não há lugar para a *Ética Universal* do ser humano. Se há algum tipo de ética nesse sistema político-econômico é uma *ética menor*, como bem nos coloca Freire, que visa apenas ao lucro. Diante dessa realidade histórica, precisamos denunciar o *vazio ético* e a malvadez contra o ser humano intrínsecos aos modelos políticos neoliberais (FREIERE, 1997). Essa denúncia deve ser o ponto de partida para o nosso compromisso ético-político de *reinvenção do mundo* através da política, da cultura, do conhecimento, da economia e da própria vida cotidiana (FREIRE, 1994).

Um primeiro aspecto da crítica de Freire à globalização neoliberal é o fatalismo embutido nela e sua força ideológica que visa a impor-se como a salvação do mundo todo:

A capacidade de nos **amaci**ar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detém o poder. (FREIRE, 1997, p.142-143).

Há uma profunda distorção, mas que é ideologicamente planejada, na forma de conceber a história como determinismo e não como possibilidade. Diante dessa visão de mundo fatalista não há outro caminho para o Brasil, México, Argentina, Chile e outros países periféricos a não ser adotar o caminho “imposto” pelos países do Primeiro Mundo. Mesmo que as realidades sejam profundamente diversas, e que cada economia se encontra em um estágio próprio de desenvolvimento, a globalização professa a necessária abertura de todos os países à livre concorrência mundial. Por trás desses planos, os mecanismos do sistema financeiro, articulados com os interesses estratégicos das economias

centrais, passa a impor o ritmo desse processo perverso de concorrência desleal e ditam as regras para o *capital especulativo* fazer suas apostas deixando a maioria dos países periféricos cada vez mais frágeis e, por isso mesmo, mais excluídos e sufocados pela ‘lógica do capital’.

A ‘andarilhagem’ gulosa dos trilhões de dólares que, no mercado financeiro, ‘voam’ de um lugar para o outro com a rapidez dos faxes, à procura insaciável de mais lucro não é tratada como fatalidade. Não são as classes populares os objetos imediatos de sua malvadez. Fala-se, por isso mesmo, da necessidade de disciplinar a ‘andarilhagem’ dos dólares. (FREIRE, 1997, p. 63).

O fatalismo ideológico, embutido na ideologia neoliberal, demonstra, mais uma vez, a sua perversidade no abandono, exclusão e desvalorização dos seres humanos em relação ao mercado. O que for importante para a administração dos negócios e a obtenção de maior lucro possível não é concebido como fatalidade. Mas o que tem relação à maioria da sociedade e se refere às consequências negativas da intervenção política da globalização é tido como algo determinado, necessário e impossível de alteração na história. Nesse sentido, o desemprego é visto como uma fatalidade de *fim de século*; a pobreza e miséria humana como um *destino da história*; as doenças e epidemias decorrentes da miséria são vistas como uma *seleção natural* e assim por diante. No entanto, numa perspectiva ética que defende radicalmente o ser humano e a vida em sua interdependência ecológica,

O desemprego no mundo não é, como disse e tenho repetido, uma fatalidade. É antes o resultado de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos a que vem faltando o *dever ser* de uma ética realmente a serviço do ser humano e não do lucro e da gulodice irrefreada das minorias que comandam o mundo. (FREIRE, 1997, p.147).

Mas o que está por trás desse discurso, e aqui vem o segundo aspecto da crítica de Freire, é uma *lógica perversa* que interpreta e planeja o mundo a partir dos princípios do mercado. A supervalorização do lucro e da riqueza em detrimento dos seres humanos em sua dignidade e valor que lhes são intrínsecos, demonstra um profundo vazio ético e/ou a defesa de uma *ética menor* invertendo a própria vocação da natureza humana. Eis a malvadez inerente à lógica do sistema capitalista em toda sua reprodução na história humana.

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos na verdade por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na história. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 1997, p.144).

A superação política dessas condições históricas do mundo atual somente poderá ocorrer a partir da defesa radical da ética do ser humano. O processo de libertação política, econômica, cultural e social requer a fundamentação ética como horizonte para avaliar a realidade complexa que constitui a vida em sociedade e as relações de interdependência entre a natureza e a espécie humana.

E, para além da denúncia, Freire propõe possibilidades na busca de superação da barbárie do capitalismo selvagem e da economia predatória hoje em curso, que destrói o planeta e mata milhões de fome, guerras e ganância pelo lucro fácil dos poderosos que querem decidir o futuro

em “Davos” ou nas cúpulas das conferências da ONU. O caminho é a solidariedade das outras economias lideradas pelas culturas populares, A saída é uma ética baseada na solidariedade humana e no cuidado com o nosso planeta terra.

A proposta freireana, nesse sentido, converge para a *Ética da Libertação* elaborada por Dussel como um caminho sociocultural de reinvenção da vida em sociedade a partir dos oprimidos. É necessário recriar a cultura que constitui um mundo da opressão e, na maior parte das circunstâncias históricas, é reproduzida por nós mesmos.

Mas, essa exigência implica em fundamentar o ponto de partida ético não em teorias transcendentais (a exemplo da ética da modernidade), e sim a partir da realidade de opressão, ou de toda forma de exclusão que as populações do Terceiro Mundo sofrem em seu cotidiano diário. Portanto, a denúncia da perversidade materializada concretamente nas diversas formas de exclusão dos seres humanos deve ter como base o compromisso ético-libertador de resgatar a humanidade que está sendo atrofiada em milhões de pessoas. E essa é uma exigência radicalmente prática - que deve se traduzir em transformações concretas no cotidiano da vida em sociedade, tais como os projetos da socioeconomia solidária revelam pelo Brasil afora o potencial de construção de outro modelo de sociedade baseado nas trocas solidárias, na harmonia com o meio ambiente e na integração entre as diferentes culturas e povos.

A força dos povos oprimidos pela lógica excludente da economia capitalista neoliberal está em sua união em torno de objetivos comuns que possam solidariamente ser atingidos pela luta corajosa de todos.

Nessa direção da luta é que o processo da cultura popular, com sua sabedoria de resistência e luta, torna-se um impulso muito mais forte do que a força das estruturas alienantes da lógica do capital (caracterizadas na

aderência aos opressores, na cultura do silêncio e no egoísmo individualista e desarticulador), que objetivam manter a lógica da dominação cultural.

A solidariedade é a práxis fundante da organização política e cultural que brota da união dos oprimidos. “Significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles, não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica também a consciência de classe” (Freire, 1993, p. 173). A clareza política sobre a sua classe é imprescindível para a luta contra os interesses antagônicas. Se não for pela clareza de classe, ocorrem facilmente as desarticulações e/ou divisões internas da luta provocadas, sobretudo, pelas estratégias da classe antagônica que visa a cooptar as lideranças e dividir para enfraquecer a luta.

Através da união é possível organizar formas de lutas para a transformação concreta no mundo. Os movimentos sociais, articulados por uma prática cultural dialógica e problematizadora, tornam-se verdadeiros exemplos da concreta *ORGANIZAÇÃO* dos oprimidos diante dos desafios que surgem no processo desencadeado pela ação cultural libertadora. Para que esse sentido não se perca e a utopia da nova sociedade continue sempre viva e em constante renovação, é imprescindível a coerência e o testemunho prático das relações entre lideranças - povo, educadores-educandos, políticos e cidadãos conjuntamente inseridos no processo dialógico de hominização e humanização do mundo.

Algumas considerações para finalizar

O desafio das propostas freireanas, consideradas no conjunto das reflexões que buscamos desenvolver anteriormente demonstram a fecundidade do pensamento de Freire originariamente inovador e libertário. Na raiz de suas propostas encontra-se uma nova pedagogia,

profundamente humanizadora e solidária - enquanto base fundante de um projeto de sociedade livre e democrática e de uma nova civilização do mundo, democrática e intercultural, e gentificadora das estruturas sociais.

A pedagogia freireana inspirada em uma ética da libertação não é mero projeto, mas já está sendo construída por inúmeras experiências sociais emancipatórias. É a pedagogia libertadora como uma obra coletiva e partilhada, porque aberta ao novo e às diferentes culturas em suas formas criativas de organizar a vida.

Nessa perspectiva, é fundamental cultivarmos a comunicação que brota da horizontalidade das relações humanas no cotidiano das sociedades. Há um potencial sociocultural inesgotável a ser cultivado pela humanidade através do *diálogo aberto*, crítico, problematizador, que impulsiona novas práticas coletivas. Como nos diz o ilustre geógrafo brasileiro Milton Santos (1998), é a partir de *relações horizontais* que podemos reorganizar o nosso mundo e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, uma *ética da solidariedade* é o caminho para nosso futuro no planeta. Pois, precisamos resistir à lógica da globalização econômica (do sistema neoliberal em curso no planeta), que está sendo hoje imposta verticalmente pelas grandes potências mundiais, e construirmos *outra globalização*, através de práticas culturais que emergem do cotidiano das vidas humanas ressignificadas por teias de relações solidárias, mais justas porque simétricas.

Concretamente esse processo de construção de alternativas já está sendo efetivado em nossa história através de diferentes formas de organização das classes populares, da sociedade civil e dos movimentos sociais, que no conjunto produzem *outras economias e modos de vida* autenticamente latino-americanos, a partir das culturas populares, das lutas de povos e culturas distintas diante da lógica das culturas dominantes.

Referências bibliográficas

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: a Ética do Humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación: Ética do Discurso e Filosofia da Libertação - Modelos Complementares*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

_____. **O Encobrimento do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

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

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

_____. **A Sombra Desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

_____. **Extensão e Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1992

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. ; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a Própria História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. ; FAUNDES, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. ; MACEDO, Donald. **Alfabetização; leitura do mundo e litura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. ; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer?** Teoria e prática da educação popular. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Convite à Leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Paulo Freire: Uma Biografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Milton. A Aceleração Contemporânea: tempo-mundo e espaço-mundo. In: **Desafios da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO E SOCIOECONOMIA SOLIDÁRIA: PROCESSOS EDUCATIVOS ENTRE A SOCIEDADE DO CAPITAL E A SOCIEDADE QUE QUEREMOS

Prof.^a Dr.^a Heloisa Salles Gentil

Laura Catalina Ferro

Introdução

Na contemporaneidade, no campo das políticas públicas, tem ficado cada vez mais explícita uma estreita relação entre educação escolar e questões econômicas. O que isso quer dizer? Muito provavelmente que se toma a escola e demais instituições educativas como espaços de preparação para a atividade econômica dos indivíduos em sua vida adulta de modo a favorecer o sistema em funcionamento. É possível pensar nos equívocos desta compreensão. Em primeiro lugar, porque a educação é processo muito mais amplo que preparação para o trabalho (entenda-se mercado de trabalho) e, caso seja realizada apenas nesta perspectiva, reduz e muito a possibilidade de desenvolvimento do potencial das pessoas e conseqüentemente de todo seu grupo social. Em segundo lugar, retira-se dos processos educativos sua função na vida presente dos indivíduos e se faz do período escolar um tempo de preparação para o que virá e não de vivência no próprio tempo. Para além disso, essas são relações típicas de um sistema econômico: o capitalismo, que não é o único possível, cabendo questionamentos sobre seu funcionamento.

Neste artigo, pensamos a educação sob outra perspectiva, em sua amplitude enquanto processo de formação e desenvolvimento humano que ocorre na relação entre as pessoas e dessas com o mundo em que vivem. Pensar sobre como se dão os processos educativos em cada sociedade, em cada tempo são questões sociológicas, isto é, estão relacionadas às sociedades e seus modos de pensar, de se organizar e de viver. Todos os estudiosos da sociologia perceberam a importância da educação para a organização social e, além deles, muitos outros pensadores. Citando apenas dois, Émile Durkheim já se atentava para o peso que tinham os processos de socialização (educação) na configuração da organização social, como eles eram capazes de preparar os indivíduos para funções sociais determinadas e também para a aceitação da ordem estabelecida. E não se referia, de modo algum, apenas à educação escolar. Em uma outra perspectiva, Karl Marx desvelou o duplo caráter, a dupla potencialidade dos processos educativos: a emancipação humana ou a alienação, em consonância com os interesses sociais, políticos e econômicos a que se vinculam as propostas e conseqüentemente o desenvolvimento da educação.

Também foi estudado e verificado por pesquisadores que as diferentes organizações sociais lidam de formas diferenciadas com seus processos educativos, institucionalizados ou não. E mais, dentro de uma mesma sociedade, há distintos processos em desenvolvimento dependendo da teia de relações nas quais os indivíduos se inserem e de que grupos estão no poder, levando adiante qual projeto de sociedade.

Mas educação é processo dinâmico e para além das propostas institucionais ocorre em outros espaços e pode se dar sob outras perspectivas. Na sociedade organizada com base no sistema capitalista, institucionalmente, a educação visa atender aos interesses da classe dominante e a relação com a economia a que nos referimos antes se

manifesta em diversos aspectos, desde o objetivo geral de preparar para o trabalho, diga-se mais objetivamente para o mercado de trabalho, até nos valores que privilegia e reforça em seus planos e procedimentos, como o individualismo, a concorrência, a defesa da propriedade privada e a busca de lucros.

No entanto, nenhum sistema é totalmente sólido, sempre há brechas e contradições. A sociedade capitalista é formada por classes sociais diferentes e antagônicas que lutam na arena das políticas públicas, espaço em que se definem as proposições para a educação institucional, entre outras proposições das diversas áreas da vida social. E ao menos parte da classe trabalhadora tem percebido o engodo presente em determinadas propostas educacionais denominadas de “educação para todos”, e também em certos paradigmas que se apresentam como exclusivos no que diz respeito à produção do conhecimento. O trecho a seguir evidencia a percepção de um lavrador do interior de Minas Gerais:

Agora, o senhor chega e pergunta: “Ciço, o que que é educação?” Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: “Educação”; daí eu falo: “educação”. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: “Educação”. Mas então eu pergunto pro senhor: “É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?” Aí eu digo: “Não”. Eu digo pro senhor desse jeito: “Não, não é”. Eu penso que não. (BRANDÃO, 1980, p. 7).

Brandão (1980) já nos alertava sobre a relevância de refletir não apenas sobre os absolutismos semânticos, mas também ideológicos que nos levam a assumir uma única concepção sobre fenômenos tão diversos quanto a educação e a produção de conhecimento são. Nessa reflexão, ele suscita implicitamente mais perguntas, tal como: o que queremos dizer quando falamos de educação?

A intencionalidade aqui não é relativizar a educação, mas sim, refletir sobre a maneira como ela vai além e transpassa os muros das escolas, universidades e grandes centros de pensamento para estar presente nos processos organizativos comunitários como é o caso da socioeconomia solidária.

Nessa reflexão, é importante direcionar nossa visão precisamente àqueles espaços não-escolares emergentes e já consolidados para repensar os modelos de produção de conhecimento tradicionais e entender como a educação pode ser compreendida e vivenciada de diferentes formas. Além do mais, entender que a educação e a produção de conhecimento não são e não podem ser fatos isolados e alheios à existência humana, às experiências vividas e às relações sociais.

Nesse sentido, em espaços não institucionais, a organização popular vem apresentando “saídas”, reconhecendo e afirmando seus modos próprios de conhecer e educar, inventando estratégias para a sobrevivência na contracorrente das imposições do sistema capitalista. Partindo do pressuposto de que a forma como a humanidade se organiza para garantir sua vida e reprodução (economia) é a base sobre a qual se assenta a forma de pensar e organizar a vida social, podemos afirmar que grupos sociais têm recuperado e criado novas ou outras formas de viver, têm também assumido sua produção de conhecimento e projetado diferentes organizações sociais, trabalhando para sua consecução. Tal situação impõe inclusive a setores da academia (universidade e demais pesquisadores) se debruçarem sobre outras visões de mundo, outras formas de conhecer e de explicar o mundo, conseqüentemente outros modos de educar. Novos paradigmas estão em construção (epistemologias do sul, decolonialidade, complexidade, entre outros).

Neste texto, nos propomos a evidenciar como a **educação e socioeconomia solidária** se constitui em meio à construção desses novos

paradigmas e se torna referência quando propõe, vivencia, reconstrói e reorganiza novas formas de viver e de pensar o mundo, constituindo-se ao mesmo tempo como uma prática política e um pensamento político econômico e social.

Educação e Socioeconomia Solidária

A discussão sobre paradigmas pode começar com a busca de definição do termo. Em dicionários é possível encontrar o significado de modelo, padrão ou exemplo, mas em se tratando de epistemologia, a palavra paradigma assume o sentido de um conjunto organizado de explicações a partir das quais se parte em busca de respostas para questões investigativas, um quadro de referências teóricas; relaciona-se a perspectivas, visões de mundo a partir das quais se vê e se explica determinados fenômenos.

Neste sentido, entendemos que a educação e sócio economia solidária, ainda que não seja uma proposição de se fazer ciência, vem se constituindo como um modelo de pensar as relações sociais e econômicas e tem direcionado o desenvolvimento de práticas e soluções para problemas encontrados na organização social vigente. Concordamos com Gadotti (2009, p. 36) quando afirma que “a economia solidária é uma práxis eminentemente pedagógica”, por isso tratamos de educação e socioeconomia solidária. Contudo, Schütz e Ratner (2008) alertam que as referências de ação e de educação no interior da economia popular solidária, capazes de impulsionar novas formas de organização social, ainda estão se gestando, são forças em potencial. É preciso acompanhar seu movimento.

A seguir, apresentamos nossa compreensão da relação entre educação e os processos de economia solidária, em movimento inverso

às propostas contemporâneas de sobreposição e determinação de valores econômicos capitalistas aos processos educativos.

Entendemos que, em sentido amplo, educação pode ser compreendida como processos de formação que ocorrem entre sujeitos em relação, em diferentes contextos de vida. Em sentido mais restrito, temos a educação escolar como um processo sequencialmente organizado de ensino/aprendizagem de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e definidos pela composição de um currículo, que ocorre em uma instituição destinada a este fim, contando com profissionais que exercem funções específicas para a consecução dos objetivos propostos.

Mas também podemos falar de educação popular como um processo coletivo de formação a partir de saberes dos sujeitos de classes populares organizados e em convivência, e com intencionalidade política, isto é, com proposição de assumir posicionamento no mundo, em busca de emancipação e autonomia, organização e participação.

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. (GADOTTI, 2007, p. 24).

Esse compromisso epistemológico foi fortalecido no Brasil pelas contribuições de grandes pensadores que se dedicaram a revisibilizar e revisar os processos educacionais, pedagógicos e de aprendizagem em contextos não escolares e populares. Entre as contribuições para esta perspectiva de educação está a forte influência de Paulo Freire que, com a “pedagogia do oprimido”, ajudou a refletir sobre a educação como um

processo não linear e com potencial emancipatório da ordem ideológica dominante da educação tradicional.

Um objetivo dos processos de construção do conhecimento no trabalho associado (da economia solidária) vinculado à educação popular é a humanização dos processos educacionais. Isto é, eles devem estar focados nas possibilidades e limites do ser humano e contribuir para o reconhecimento da sua situação no/do mundo. Segundo Freire (1987), pensar na educação como um processo humanizador leva a reinterpretar a própria condição humana, pois, diferentemente dos outros animais, o ser humano tem consciência da sua inconclusão, o que nos induz a permanecer em processos contínuos de aprendizagem e reflexão.

Em outras palavras, o que nos diferencia dos animais é o potencial criativo que está presente em todas as esferas da existência e da vida humana. Freire (1987) insiste em que o ser humano tem a capacidade de criar seu mundo; e para criá-lo, tem a liberdade que esse potencial criativo oferece, para que junto com os elementos presentes na natureza consiga alcançar tal criação (na ordem material, teórica, social, cultural etc.). Esses processos de criação são constantes e inacabados, portanto, a capacidade de construir-criar o mundo reafirma a possibilidade de desconstruir e reconstruir a realidade por meio de processos educacionais mais democráticos e participativos.

Pensar nessa condição humana também é pensar na capacidade dialógica das relações sociais, entender a educação como um processo dialógico implicitamente leva a reconhecer a realidade a partir da contradição e da relação, isto significa que ao reconhecer as contradições sistemáticas é possível problematizá-las através de diálogo e palavra, para desde o intercâmbio de saberes procurar a superação dessas contradições como seres em relação que somos.

O diálogo é a base para a conscientização nos processos de aprendizagem, quando podemos pronunciar, nomear e reconhecer nossa história e nosso contexto, podemos repensá-los juntos. O diálogo é, portanto, a base da libertação e da liberdade que é alcançada através da consciência crítica na práxis onde o *eu* e o *outro* estarão em constante troca pela transformação da realidade, e essa libertação emancipatória “não pode ser muda, silenciosa, existir humanamente, é ‘pronunciar’ o mundo, é transformá-lo”. (FREIRE, 1970, p. 82).

Assumir uma postura dialógica como motor do paradigma da educação popular emancipatória da socioeconomia solidária estimula o fortalecimento da consciência crítica nas leituras da realidade, também ajuda a reconhecer a necessidade dos outros como aliados na construção conjunta *com alguém* e não *para alguém*, conseguindo assim a transformação e superação de situações de opressão nas estruturas culturais, econômicas, sociais, ambientais, sexuais, etc., compartilhadas socialmente. Bell Hooks ajuda a reforçar essa ideia quando narra sua experiência:

Quando nossa experiência de teorizar está fundamentalmente ligada a processos de auto recuperação, de liberação coletiva, não há hiato entre teoria e prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas - um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra. A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim. (HOOKS, 2013, p. 86).

A responsabilidade, então, é dirigir a história e a existência, através da educação humanizadora que é possível a partir da solidariedade radical, da compreensão a incompletude e a complementação nas relações sociais, a partir também do amor Freireano, a fé na transformação, a humildade para superar o antropocentrismo e o ego. A humanização

é, acima de tudo, compreender as possibilidades e potencialidades dos outros e de si mesmo, que Freire entende como o inédito viável para a emancipação. Isso nos ajuda a entender que a transformação é sempre uma possibilidade e que, uma vez transformada a realidade opressora, fortalece-se um processo de libertação permanente, através de uma ação profunda pela qual as pessoas enfrentarão a cultura da dominação.

Uma educação que dialoga com a Sociedade

Estabelecemos até agora que, a partir das considerações de novos paradigmas reconhecemos que a educação e, portanto, os processos educacionais vão além das práticas formais, institucionais e tradicionais. Essas formas de troca e construção de conhecimento são experienciais e contribuem com os procedimentos de desenvolvimento humano integral por meio da relação dialógica, em que a aprendizagem é sempre internalizada e transforma a condição humana em todas as direções. Portanto, reafirmamos com isso que esses processos são inerentes à vida dos sujeitos, porque estão em todas as práticas sociais e estando nessas práticas sociais são inacabados.

A educação como um processo distante da “preparação para o mercado de trabalho”, é vista como uma de construção do conhecimento associado ou comunitário, que derruba paredes e constrói janelas para enxergar de dentro (vivência) para fora (contexto), isso, a partir da experiência própria e comunitária, transversais da prática e da reflexão na consolidação de projetos éticos, educativos e políticos dignos.

É aqui que nos perguntamos o qual seria o papel da educação popular e a socioeconomia solidária na sociedade, e na forma em que se produz conhecimento de acordo com os paradigmas epistemológicos

tradicionais. Zart (2019, p. 158) relata que as experiências de trabalho conjunto entre movimentos sociais e universidade tem reafirmado o pressuposto do conhecimento como uma construção social, que “resulta dos interesses e das proposições de determinados grupos sociais para explicar a realidade social”. E que o encontro e o confronto dessas diferentes lógicas

São provocadoras de novos elementos intelectuais que possibilitam referenciais cognitivos e éticos distintos, ampliados e aprofundados na correlação de práticas e conceitos que, em processos epistemológicos democráticos, se complementam e formam uma totalidade interpretativa crítica. (ZART, 2019, p.158).

Estes argumentos reforçam a ideia de Gadotti (2009) de que há necessidade de se construir uma pedagogia da economia solidária, posto que as aprendizagens se forjam nas experiências, nas práticas sociais e nas concepções delas resultantes. E esta pedagogia se pautaria em princípios opostos aos do sistema vigente, oriundos dos interesses e proposições dos que se associam não só em função da produção da vida de modo diferenciado, como também produzindo uma explicação diferenciada da realidade a partir de seus referenciais.

A construção social do conhecimento deve facilitar a leitura e compreensão do mundo desde o contexto individual e coletivo e contribuir também para o posicionamento das pessoas no mundo a fim de reverter os processos de dominação, desigualdade e segregação.

Para reforçar essa última ideia, nos referimos às cinco características que Torres Carrillo (1993) propôs para esclarecer porque os processos educativos emancipatórios da Educação Popular (EP) facilitam a construção democrática do conhecimento e a construção mesma dos

sujeitos que estejam envolvidos nestes processos. Sintetizando o pensamento do autor, pode-se dizer que:

- Têm “una intencionalidad política emancipadora frente a las estructuras sociales imperantes” (1993, p.15): promove ações que conscientizam o rol dos sujeitos na sociedade, o que gera dinâmicas de circulação do conhecimento popular.

- Possuem “una justificación proveniente de la lectura crítica del orden social vigente y del papel integrador que ha jugado allí la educación formal” (1993, p.15): o contexto social atual é permeado por postulados e ideologias da cultura opressora, a EP busca através da conscientização e a reflexão alcançar a emancipação, isso através do diálogo e do posicionamento político e de classe.

- “Un propósito de contribuir a la construcción de los sectores dominados u oprimidos como sujetos históricos” (1993, p.15): reivindicando as autonomias e poderes das classes populares em seus contextos, com foco na construção de espaços e participação políticos, com ênfase na EP.

- Têm “una práctica social que actúa sobre la subjetividad popular, llámesele consciencia, cultura o saber popular” (1993 p.15): acredita-se firmemente que é através da Educação Popular que a liberação humana pode ser alcançada.

- Possuem “una preocupación permanente por generar metodologías coherentes con los rasgos e intencionalidades anteriores” (1993, p.15): um desejo de gerar e empregar metodologias educacionais dialógicas, participativas e abertas, usando dinâmicas diferentes nas quais não há unidirecionalidade da transmissão do conhecimento; a importância da circulação do diálogo, reflexão e participação.

Com isto, Torres Carrilo (1993) estabelece que a educação popular é então uma construção coletiva forjada a partir de diferentes perspectivas das pessoas em relação direta com sua comunidade, seu ambiente e seu território. Perspectivas que surgem das experiências de vida diferentes das pessoas oprimidas, que têm uma dimensão pedagógica para/desde os processos sociais, que visam eliminar a desigualdade econômica, o patriarcado, o colonialismo e todas as formas de opressão. Educação popular pode assim ser definida como

[...] el conjunto de prácticas sociales y construcciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagónicos de un cambio profundo de la sociedad. (TORRES CARRILO, 1993, p.17).

Poderíamos intuir que os objetivos da EP, tal como os da economia solidaria, procuram a formação e fortalecimento de movimentos populares que buscam transformação seguindo os ideais de emancipação, transformação, participação, igualdade, libertação, discussão, diálogo, autonomia, ação e reflexão. Além da superação das práticas opressoras capitalistas e dos paradigmas epistemológicos tradicionais excludentes e restritos.

Uma Educação Posicionada contra uma Sociedade Desigual

Falamos aqui dos processos humanizados-humanizadores da educação, entendendo que o conhecimento emergente do trabalho comunitário pode transformar a sociedade. Mas, nesse sentido, devemos refletir sobre: qual é a sociedade em que vivemos e que queremos transformar? Certamente nos referimos à sociedade capitalista como antagonista às iniciativas de cooperação social, devido às suas

características hegemônicas e predatórias. O capitalismo está intrínseco em todas as esferas da vida humana, pois sua lógica permeia a sociedade como um todo. Faremos aqui uma breve descrição dos aspectos mais representativos e evidentes da influência que o capitalismo tem como referente da construção da sociedade.

No campo econômico, o capitalismo incentiva a privatização como possibilidade para o aumento do lucro e a acumulação de capital econômico e material. Essa privatização no nível macro pode existir de pelo menos duas maneiras, a primeira é a promoção da propriedade privada como eixo fundamental do desenvolvimento econômico através da aquisição e restrição dos meios de produção. A segunda diz respeito à privatização do que é considerado bens públicos e direitos sociais; aqui terceirização, flexibilização, descentralização e desregulamentação operam com base na transformação dos direitos em serviços, que devem ser pagos para garantir o acesso a eles (Educação, saúde, bem-estar social, etc.) Frigotto e Ciavatta (2003, p. 52) nos asseveram que o capitalismo procura “um trabalhador que maximize a produtividade, sendo um cidadão mínimo”.

Em relação ao mundo do trabalho, o capitalismo divide a sociedade em duas classes: os capitalistas (burguesia), que possuem os meios de produção e os trabalhadores (proletariado), que dispõem da força de trabalho. Estes últimos, são vistos como capital humano e são vítimas de exploração e superexploração, que extrai cada vez maior quantidade de trabalho não pago de suas jornadas laborais, devido à flexibilidade e subcontratação do/no mercado do trabalho, flexibilidade que é o produto da associação de mercado e Estado que se materializa através de políticas públicas, flexibilidade que também afasta o trabalhador do produto de seu trabalho, acirrando o processo de alienação.

A alienação favorece a negação do “ser humano” no processo produtivo, promove a subordinação silenciosa, a competitividade entre pares, quebrando os vínculos de cooperação e solidariedade, e propicia a objetificação das pessoas, visualizando-as como objetos ou mercadorias alheias ao potencial da sua força de trabalho. Nesse sentido, o trabalho passa a ser (e a ser entendido como) um tipo de punição ou castigo necessário para garantir a sobrevivência humana (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Outra consequência importante da incorporação do capitalismo em relação ao trabalho e à produção é o abandono à indústria camponesa e às questões do campo em geral; com referência à agricultura o capitalismo modificou quase todas as relações entre os seres humanos e a natureza, pois são estimuladas a produção em massa, monoculturas, importações de produtos que substituem as sementes nativas, promove-se a tecnificação do campo, o uso de agrotóxicos e agroquímicos. Um dos resultados do abandono da indústria camponesa-campesina está se evidenciando nas modificações das relações sociais, políticas, económicas e culturais que acentuam as divisões entre o rural e o urbano, entre as cidades e o campo, criando antagonismos entre os dois.

Boaventura de Sousa Santos afirma que a sociedade capitalista também transformou as relações sociais; ao internalizar as ideologias da produtividade, a vida na sociedade foi reconfigurada para responder aos mandatos do mercado, algumas características podem se evidenciar em temas como o hiperconsumo, hiperindividualização, o questionamento constante sobre se as atividades que realizamos são produtivas ou não, a recusa ao tempo de ócio, o estranhamento por aquilo que é diferente ao estabelecido socialmente, entre outras várias características que reforçam as condições de desigualdade social dependendo da classe, raça, etnia, gênero etc. Dentro da dinâmica social em que o humano é mercantilizado

e padronizado, não há práxis social, apenas práticas de interação social. (SANTOS, 2016)

Culturalmente, a sociedade capitalista promove a dominação social por meio de práticas colonizadoras que buscam homogeneizar os modos de “ser” no mundo, ou seja, são importadas e estabelecidas como práticas desejáveis, típicas dos países desenvolvidos, para transformar as realidades locais, países do Terceiro Mundo ou **países subdesenvolvidos ignorando as particularidades de cada cultura.** (SANTOS, 2016)

Essa colonização e homogeneização não só se reconhecem nas práticas sociais, mas também são evidenciadas no nível da linguagem, ideias, ações individuais, nas quais o capitalismo tenta criar uma linguagem universal baseada na mercantilização da vida e tudo o que sai desse senso comum transgrede a norma e, portanto, é indesejável, estigmatizado e, deve ser eliminado (simbólica ou fisicamente). (SANTOS, 2016)

Uma das consequências mais fortes que esse modelo econômico e social deixou é a devastação ambiental. Como Oliveira (2003) assinala, o modelo de produção capitalista vê na natureza o meio para obter recursos que serão comercializados, ou seja, a natureza se torna uma mercadoria que será usada para geração de lucro. A pegada ambiental desse sistema predatório se materializa nas mudanças climáticas, na perda de biodiversidade, nas constantes ameaças dos habitats naturais dos animais, na super produção de plástico que vai para os oceanos, derramamentos de óleo em fontes de água, concentração fundiária, perda da soberania territorial, contaminação da água por agentes químicos utilizados na produção agrícola e agropecuária.

No nível pedagógico-educacional, poderíamos mencionar várias características que servem como quadro de referência para entender como o capitalismo funciona. Para um projeto de sociedade capitalista o ideal é que a educação seja processo de ensino de regras e comportamentos para

viver na sociedade que está posta e de algumas habilidades e competências para que o aluno venha a ser a força de trabalho necessária à manutenção ou ampliação do sistema. Dizendo de outro modo, é melhor que seja mais instrução e menos formação humana. É como afirma Ciço em entrevista ao pesquisador Carlos Rodrigues Brandão (1980, p.7): “Se bem que a gente fica pensando: ‘O que é que a escola ensina, meu Deus?’ Sabe? Tem vez que eu pensando que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é [...]. A educação no contexto capitalista é essencialmente ideológica, portanto, é concebida como um processo que promove os valores que possibilitam e ajudam a sustentar a dominação cultural hegemônica, defendendo o ‘status quo’ através do processo de globalização. Isto, materializa-se nas práticas educacionais e pedagógicas.

A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido (FREIRE, 1996, p. 125).

Uma das características mais evidentes dessa dominação cultural é a estruturação e a busca pela unificação e universalização dos currículos (BIANCHETTI, 2001) de escolas e universidades. Essa ação busca primeiro deslegitimar algumas disciplinas que contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica, criatividade, a capacidade das pessoas de se perceberem como seres sociais, como é o caso das ciências humanas e, em segundo lugar, valoriza mais as disciplinas nas quais os sujeitos que precisam utilizar pensamentos mecânicos e positivistas, o caso das ciências exatas.

Outra peculiaridade pode ser o estímulo ao individualismo, meritocracia e concorrência, ou seja, o modelo no qual a educação capitalista se estabelece ensina e promove a individualidade e a competição

entre os pares, perdendo, assim, toda a identidade coletiva, cooperação ou consciência de si e dos outros.

Porém, há outro aspecto da concorrência importante e é evidenciado na avaliação e na hierarquia desigual de profissões e empregos, ou seja, as escolhas das pessoas sobre seu futuro profissional não são mais baseadas em ambições e desejos individuais, mas na lucratividade e nas possibilidades futuras da inserção no mercado de trabalho.

Estas escolhas são movimentadas por interesses que são superiores à vontade mesma das pessoas, queremos chamar a atenção aqui especialmente no reconhecimento do caráter ideológico que tem o processo educativo tradicional, caráter que vai delimitar, avaliar e impor aquelas disciplinas, professores e ofícios que são desejáveis e lucrativas.

Michael Apple (2005) já nos alertou sobre esse tipo de aspectos quando falou sobre testes regulares como mecanismos para medir a qualidade educacional mas principalmente como uma forma de controle por parte do Estado e do mercado, para poder intervir e transformar os processos educacionais justificando por meio desses resultados mudanças estruturais na educação. Isso, através de ideias como “qualidade”, “concorrência”, “lucratividade” da educação; um exemplo pode ser a possibilidade de financiamento que recebem as instituições relativa aos seus resultados nas provas nacionais e estaduais feitas em países como os Estados Unidos.

Outra discussão importante relacionada à educação na sociedade capitalista é a implantação da hierarquia que se manifesta pelo menos em duas maneiras: a primeira seria ideológica, na qual se expande a brecha entre o rural e o urbano, os saberes e práticas próprias deste último espaço são supervalorizados e os saberes e práticas do rural passam a ser vistos como conhecimento obsoleto ou atrasado. E segundo, a hierarquia operária em função da classe social e o poder do dinheiro, onde as

condições materiais determinarão o tipo, as possibilidades, a qualidade (cultural, de infraestrutura, material, temporária) e as oportunidades educacionais que as pessoas receberão.

Finalmente, identificamos outro aspecto desse tipo de educação que é o doutrinamento:

Educar é, portanto, socializar, preparar indivíduos para uma sociedade concreta e ideologicamente definida. Essa socialização ocorre em um duplo sentido: satisfazendo a necessidade não só de ensinar os diferentes modos, valores e formas de vida existentes na sociedade, mas também de assim regular o comportamento de seus membros, relativamente ao primeiro aspecto, a educação é a manifestação institucionalizada do fenômeno da socialização; relativamente ao segundo, a educação é um importante meio de controle social. (GUTIERREZ, 1988, p. 19).

Aqui a disciplina, subordinação, obediência e silenciamento são característicos do projeto homogeneizador e pacificador do capitalismo. Por meio da cultura do medo são mobilizadas diferentes mensagens que demonizam o pensamento crítico, desvalorizam os espaços de resistência civil (sindicatos, organizações e movimentos sociais, etc.) e promovem a mensagem de que tudo o que é pensado desde e para a comunidade e o social é indesejável.

Uma Educação como parte de um Projeto Social

Tal como afirmam Zart (2004) e outros pesquisadores do tema, a economia solidária carrega em si uma utopia e esta nos move rumo a um futuro diferente do presente caracterizado na seção anterior, pois

A economia solidária é um projeto que persegue as transformações culturais, políticas e sociais. Institui a partir de relações de trabalho, cooperativas, da participação política democrática, da distribuição equitativa de renda, da co-responsabilização na gestão dos negócios, ações e representações sociais de constituintes de conhecimentos e de atitudes que desenham quadros culturais, políticos e sociais distintos dos hegemônicos (ZART, 2004, p.180).

Uma das questões fundantes da socioeconomia solidária é a compreensão a respeito do trabalho, seus objetivos e suas relações e de que a transformação neste campo também depende de processos educativos. Temos alguns séculos de história vivida no sistema capitalista que produziram compreensões e visões de mundo que já estão arraigadas e se tornaram senso comum. Processos educativos e pedagógicos são necessários para a transformação dessa forma de encarar a realidade e é nesse sentido que insistimos que não há como falar de socioeconomia solidária sem se falar em educação.

O **desenvolvimento humano** é resultado de um trabalho em comum, na evolução da teia da vida. Essa oportunidade de se desenvolver, o ser humano a encontra na educação e na cultura. Cada indivíduo para se desenvolver necessita da colaboração do outro. Todo ser humano precisa de **alteridade**. Uma educação para a cooperação, uma educação para a solidariedade, não é apenas uma opção ética. É uma condição humana necessária para o desenvolvimento pessoal e social. Respeitar os talentos de cada um, de cada uma, valorizá-los e promovê-los, é um dever educacional e uma responsabilidade social e política de todos e todas. (GADOTTI, 2006, p. 45 – grifos do autor).

O desenvolvimento humano, e o desenvolvimento dos processos de produção de conhecimento dentro de espaços de encontro e formação

da educação e sócio economia solidaria são, e só podem ser entendidos (nesta perspectiva) desde as relações tanto sociais quanto com nosso entorno, e desde a cooperação que é tecida nessas relações; isto, porque nós (sujeitos) e nossa visão do mundo são produto dos aprendizados e as experiências que resultam nessas interações constantes.

É com os outros (seres vivos) e com nosso entorno (contexto) que se constrói, se problematiza, se teoriza e se compreende a realidade para transformá-la. Entendermos como seres inacabados mediados por nossa história, nossas ações e nossa cultura permite abranger que nem todas as verdades são universais e que nem todas as teorias são aplicáveis para entender o mundo todo, porém, olhar desde nosso lugar em comum facilita fazer uma leitura mais dinâmica da sociedade e das problemáticas sociais, para assim superá-las desde o que nos une desde o trabalho conjunto.

Outra discussão importante é compreender o trabalho como possibilidade de realização, de criatividade, de objetivação do humano, ainda que originado das necessidades de sobrevivência. Há que se promover relações de trabalho que tenham por base a cooperação e a autogestão, em uma organização social pautada em coletivos e que entenda a necessidade de pensar a sustentabilidade; essas são ações que vêm sendo experimentadas e praticadas por grupos que assumem a sócio economia solidária como opção.

As práticas de economia solidária envolvem uma mudança cultural que só a formação pode estabelecer. A economia solidária está fortemente ligada à necessidade de formação cultural. Trata-se de uma mudança profunda de valores e princípios que orientam o comportamento humano em relação ao que é o que não é sustentável. A eficiência econômica está ligada não só a valores econômicos,

mas também a valores culturais de práticas solidárias. (GADOTTI, 2009, p.33).

Assim, em nossa compreensão, insistimos que não se pode falar de socioeconomia solidária sem que se fale em educação, em formação. É precisamente nessa proposta educativa e em suas particularidades, que aprofundaremos agora, ressaltando em primeiro lugar que é fundamental olhar para a complexidade dos processos de construção de conhecimento para assim conseguir a transformação definitiva:

Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres de decisão, da ruptura, da opção (FREIRE, 1996, p. 129)

Não existe atividade humana que esteja longe da construção do conhecimento e da internalização da aprendizagem; portanto, não basta que os trabalhadores se apropriem apenas dos meios de produção econômica, eles devem se apropriar dos processos de construção do conhecimento, unindo assim as possibilidades do desenvolvimento humano juntando o mundo do trabalho e o mundo da cultura através da práxis.

Os processos humanizadores da educação propostos por Paulo Freire, mencionados anteriormente são a chave para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os seres humanos, na tentativa de valorizar o que nos une, sem desconsiderar a existência de diferenças e particularidades. O fato de nos reconhecermos como aliados e aliadas, ajuda-nos a consolidar processos mais reflexivos e emancipatórios, pois possibilita uma leitura mais ampla e complexa da realidade.

Essa nova leitura da realidade nos ajuda a assumirmo-nos como seres políticos, inacabados e em constante transformação, Francisco Gutiérrez (1988) nos fala sobre isso:

A política é uma prática totalizadora e diária que impregna e dá cor a tudo o que fazemos. Todos nós – cada um em seu trabalho – fazemos política permanentemente, mas o educador a faz de uma maneira privilegiada, já que o Estado coloca à sua disposição um determinado número de futuros cidadãos para que os socialize, que dizer para que os politize” (GUTIERREZ, 1988, p.2).

Agora, essa práxis humanizadora e politizada deve mais que destacar a aceitação das diferenças entre a comunidade, reconhecer nas outras pessoas a possibilidade do trabalho coletivo para a construção de conhecimento nas relações de colaboração, de solidariedade e união. Reconhecer a multiplicidade de conhecimentos e saberes nas relações sociais possibilita entender que o conhecimento não é absoluto e imutável, a práxis Freireana nos ajuda a entender melhor esses processos coletivos:

A ação-reflexão dialética condiciona o pensamento e a ação, para que ambos os momentos sejam esclarecidos, valorizados e enriquecidos mutuamente. Nem uma ação excessiva e mecanizada, nem uma teoria mais conscienciosa e encantadora leva à verdadeira práxis [...] supunha uma conjunção entre teoria e prática. (GUTIERREZ, 1988, p. 106).

Outra característica importante desse novo paradigma educacional é a promoção da equidade e a justiça social por meio de processos democráticos radicais, com a participação de cada pessoa envolvida nos processos de construção social do conhecimento no tempo presente: “É a sabedoria do diálogo para superar as ideologias dominantes que são individualistas, competidoras, concorrenciais para efetivar a

convivialidade da cooperação, da colaboração, da reciprocidade” (ZART, 2019, p.162). Para conter o projeto educacional dominante, estabelecer um novo projeto educativo e pedagógico e assim garantir o bem de viver como um princípio básico para o desenvolvimento humano e o bem-estar social.

Por outro lado, é importante neste projeto de sociedade que mescla teoria, prática, trabalho e conhecimento, entender a Terra como produtora de vida, isto é, como sustento da vida humana e animal, e para isso, devem ser promovidas práticas que procurem mitigar o impacto ambiental produzido pelas atividades humanas, encontrar alternativas para cumprir o papel social da terra e também promover ações que levem a refletir a responsabilidade individual que cada pessoa tem em relação à poluição ambiental, tentando encontrar maneiras de reduzir a pegada ecológica individual e coletivo.

Nadando na contracorrente

Há desafios no campo da produção, comercialização, distribuição, na perspectiva da promoção do bem viver que são enormes e estão sendo encarados dia após dia nas próprias relações de produção e nos diversos empreendimentos solidários.

No sentido político que é utilizado por movimentos sociais, como o movimento zapatista e na constituição de países como o Equador, o conceito de bem viver refere-se à busca de uma vida digna, dentro das condições de que dispomos hoje, sem adiar a vida plena para amanhã, quando conseguirmos todas as condições concretas de bem viver. Ele implica no bem estar pessoal no ambiente onde vivemos e trabalhamos e, implica manter relações interpessoais com ênfase na ética, no respeito e no companheirismo. (GADOTTI, 2009, p.117).

Mas também estão sendo feitos esforços no sentido de uma outra educação possível, que acompanhe a produção da vida nesta outra lógica e ao mesmo tempo a promova. E não são eventos distintos, ocorrem concomitantemente. Há uma interrelação entre a produção da vida no sentido do bem viver e a formação humana na mesma lógica, em um movimento constante.

Como tentamos demonstrar, as práticas sociais em função do bem viver, portanto de transformação da sociedade, incluem a educação. E, se o capitalismo invadiu todas as dimensões da vida moldando relações humanas, impondo concepções de trabalho, menosprezando o campo em função da cidade, depredando recursos naturais, violando culturas, desrespeitando formas de compreensão do mundo, entre outros aspectos, é na contracorrente que surgem outras formas possíveis de viver e explicar a realidade. Assim, a educação e socioeconomia solidária se apresenta como uma forma em gestação de ir transformando este mundo por meio de práticas sociais e construção de conhecimentos fundamentados em outros princípios: coletividade, cooperação, humanidade, solidariedade, emancipação, dialogia, participação, democracia, autogestão, agroecologia, diversidade... Como afirmamos no início, a educação e sócio economia solidária, no esforço de remar contra a corrente, vem se constituindo simultaneamente como uma prática política e um pensamento político econômico e social.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. **Para Além da Lógica do Mercado:** compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

ARRUDA, Marina Marques de. **Aprender e Ensinar nas Barrancas do Rio Paraguai:** articulação entre educação formal e educação não formal no processo de formação das mulheres pescadoras do PROEJA-FIC em Cáceres/MT. Dissertação de Mestrado. UNEMAT, Cáceres/MT. 2017.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. **A educação em Paulo Freire como processo de humanização. Anais Educere,** XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Trabalho, Educação e saúde, 1 (1): 2003. p. 45-60.

GADOTTI, Moacir. **Economia solidária como práxis pedagógica.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Educação Popular).

_____. Paulo Freire e a educação popular. In: **Revista trimestral de debates da FASE**. 2007. Disponível em: <http://formacaocontinuada.net.br/wp-content/uploads/2015/06/paulo-freire-por-moacir-gadotti.pdf>
Acesso em nov.2019.

GUTIERREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. **Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil**. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, n. 21, 2003. p. 113-156

SCHÜTZ, Rosalvo; RATNER, Henrique et al. **Desafios da economia solidária**. 1 ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Le monde diplomatique Brasil; 4).

TORRES CARRILLO, Alfonso. **La educación popular: evolución reciente y desafíos. Pedagogía Y Saberes**, Bogotá. Revista pedagogia y saberes nº 4. Universidad Pedagógica Nacional, 1993. 13.26. <https://doi.org/10.17227/01212494.4> p. 13-26

ZART, Laudemir Luiz. **As possibilidades de construir uma sociedade alternativa: a sócio-economia solidária**. In: ZART, Laudemir Luiz. (org.). Educação e sócio economia solidária – paradigmas de conhecimento e de sociedade. Vol.1. Cáceres: Unemat Ed., 2004.

_____. Produção Social do Conhecimento nas Experiências de Socioeconomia Solidária no Núcleo Unemat-Unitrabalho. In: ZART, Laudemir Luiz; PAEZANO, Eliane dos Santos Martinez; MARTINS, Jucilene de Oliveira (Org.). **Educação e Socioeconomia Solidária: fundamentos da produção social de conhecimentos**. Cáceres: Editora Unemat, 2019.

CAPITULO 4

PROCESSO DE EDUCAÇÃO POPULAR NA METODOLOGIA DE INCUBAÇÃO SOLIDÁRIA

Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart

Introdução

O capítulo resulta da sistematização e da análise da metodologia aplicada em projetos de extensão popular no campo da socioeconomia solidária. Traduz a experiência de educação popular na incubação solidária desenvolvida na Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis (INCUBEES) da Universidade do Estado do Mato Grosso. Apreende a complexidade da interação dos conhecimentos científicos, os saberes e a cultura vivida por grupos sociais para a investigação, a formação e a organização societal na afirmação da cultura solidária.

Para compreender e explicar os fenômenos socioculturais, os referenciais teóricos e metodológicos de Paulo Freire, foram e são aplicados, nas práticas pedagógicas da educação popular e na leitura de interpretação das condições socioeconômicas, das linguagens, das visões de mundo e das práticas sociais. No dizer de Freire (1982, p. 42, o “pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado”.

Quais conhecimentos e que mundo experienciamos são os resultados apresentados na forma de demonstração e de argumentação em torno de pressupostos e princípios que fundamentam as práticas

educativas na incubação solidária, inter-relacionados para a constituição da cultura da solidariedade, analisando situações-limites e possibilidades de uma totalidade educacional transformadora de percepções e concepções de mundo que perpassam pela ideologia de dominação-exploração para a produção social de conhecimentos sociais de experiências interacionais de solidariedade e de cooperação com grupos sociais populares.

Incubação Solidária e Educação Popular

Apreendemos a educação popular, nas pegadas epistemológicas de Brandão e Assumpção (2009) como movimento de constituição de uma cultura rebelde que se centra no desenvolvimento de conhecimentos educadores da comunidade e práticas sociais de transformação, de democratização e de emancipação dos sujeitos sociais em interação e reconstrução dos saberes e das relações sociais.

A incubação solidária, conforme a apresentamos em Zart (2019) é a organização epistemológica e societal de reflexões e de ações que tendem a pensar as estruturas, as relações e as práticas sociais numa perspectiva dialética e dialógica para apreender as contradições sociais e os processos de dominação-emancipação de superação e de construção social de realidades que possibilitam as vivências coletivas da cultura da solidariedade.

Ainda em Zart (2019) retomamos o conceito de produção social do conhecimento, como a ciência que correlaciona os conhecimentos científicos e os saberes das vivências práticas dos grupos sociais populares. As aprendizagens que decorrem do encontro-desencontro de percepções e concepções, na incubação solidária, via a problematização e reconstrução de saberes, constituem visões de mundo em movimentos cognitivos e

políticos para a adequação de conhecimentos, saberes e práticas para o desenvolvimento de organizações sociais solidárias.

Por grupos sociais populares compreendemos no processo de incubação solidária os coletivos que se mobilizam para a formação e a organização de empreendimentos econômicos solidários. Apresentamos neste texto a metodologia de trabalho social e os complexos que sistematizamos para a apreensão da totalidade de fenômenos que constituem as experiências de organização e formação popular.

Metodologia de Implicação

A implicação é o compromisso inserido, democrático e participativo de reinvenção das práticas sociais e das visões de mundo própria da educação popular. É a construção coletiva e o desenvolvimento de referenciais gnosiológicos e epistemológicos com grupos sociais para a problematização das percepções e das práticas sociais constituintes das estruturas e das relações vivenciadas no cotidiano e na historicidade nos diferentes espaços de reprodução social da existência.

Na incubação solidária a metodologia é de pesquisa-ação-participante que tem como objetivo a compreensão da realidade socioeconômica, das percepções de mundo manifestadas pela linguagem, do reconhecimento dos saberes e das práticas sociais e da apreensão das estruturas e das relações sociais para interpretar os limites e as possibilidades do trabalho associado e da cultura da solidariedade.

A formação intelectual, tanto política quanto técnica, dos sujeitos participantes das práticas sociais da socioeconomia solidária é uma caminhada interrelacional entre os conhecimentos científicos e os saberes cotidianos resultantes das experiências dos homens e das mulheres na construção social da realidade.

O entrelaçamento da educação popular e da incubação solidária é uma estratégia gnosiológica e cultural aplicada na INCUBEES para a formação omnilateral de sujeitos sociais no mundo do trabalho associado. O processo metodológico inicia com a aproximação e o reconhecimento dos sujeitos implicados nos espaços da universidade e dos grupos sociais. A proximidade e o reconhecer-se é gerador de necessidades e de projeções para o planejamento e a concretização de práticas de mobilização, de formação e de organização de coletivos para as aprendizagens e a produção social da existência material e cultural.

O plano de formação é constituído com o objetivo de compreender as estruturas sociais e econômicas causadoras da dominação e da exploração, bem como, no processo dialético apreender as práticas sociais da construção coletiva de convivências de solidariedade e de cooperação. As leituras estruturais são complementadas com as reflexões sobre as práticas sociais que implicam no fazer e nas relações socioculturais, políticas e econômicas que limitam ou possibilitam a organização de coletivos de trabalho associado. A historicidade da vida das pessoas é integrada na formação porque é constituinte dos valores éticos e políticos, das percepções de mundo, das tendências, das opções e das atitudes das pessoas. Há uma correlação entre as dimensões da subjetividade e da objetividade para a apreensão do ser social na caminhada coletiva de organização de empreendimentos econômicos solidários e sustentáveis.

A sistematização e a interpretação das experiências de incubação solidária resultam do registro das percepções dos sujeitos participantes, das atividades, das imagens, dos dados e das informações codificadas. Os sentidos e os significados são comunicados em diálogos que validam as informações e os conhecimentos produzidos sobre as experiências vivenciadas nos grupos sociais e os processos de constituição de estruturas,

de relações e de práticas sociais de solidariedade e de cooperação que configuram a educação popular para a socioeconomia solidária.

Pressupostos e Princípios que Fundamentam as Práticas Educativas na Incubação Solidária

Reconhecemos que a Educação Popular é uma das referências mais significativas na construção histórica da afirmação cultural do mundo vivido pelo conjunto diverso de grupos sociais subalternizados e oprimidos na estrutura e nas relações sociais.

Os conceitos de povo e popular são controversos. Destarte todo arcabouço de representações sociais do sentido do popular difundido pela elite brasileira que atribui a este uma conotação de menoridade intelectual e cultural, temos em Darcy Ribeiro a reconstrução histórica e antropológica na obra *O Povo Brasileiro* (1995) do ser social constituinte da brasilidade. Há nesta as evidências das origens das matrizes do Brasil: a indígena, a negra e a branca.

O Brasil se configura pelo encontro-desencontro dos povos. Desde a colonização: a violência, a dominação, a exploração, a exclusão, a negação da cultura, do trabalho, da linguagem, dos gostos, da organização social, religiosa, econômica do índio, do negro e do branco empobrecido. O Brasil se constitui diverso e desigual. Povo e popular neste sentido é o universo (multiverso, adverso) dos homens e mulheres que vivem e convivem com as características próprias da classe trabalhadora e nas relações sociais configuram identidades que se aproximam nas condições concretas de existência.

A incubação solidária como processo de educação popular é a afirmação superadora da concretude existencial das classes sociais populares. Por que afirmação? Porque ao considerar o modo de vida

dos populares avalia a sua existência como positiva na produção social do modo de ser e de ter. Por que superadoras? Porque considera que as condições estruturais e materiais de redução à pobreza, à negação das identidades culturais, linguísticas, econômicas é própria do modo de ser das classes dominantes. A superação é o reconhecimento dos modos de ser, da ontologia social, dos povos que retomam sua cultura, sua história e a fortalecem, ampliam e aprofundam com novos conhecimentos.

A educação popular que exercitamos na socioeconomia solidária está substanciada e orientada pela filosofia freiriana. Não podemos neste espaço fazer uma discussão teórica ampla de Paulo Freire, mas nos orientamos por obras como *Pedagogia do Oprimido* (1983), *Ação Cultural para a Liberdade* (1982), *Educação e Mudança* (1979). Apresentamos a seguir pressupostos e princípios que fundamentam as práticas educativas na incubação econômica, que por ser social é também cultural e necessariamente ecológica.

Diagnóstico Socioeconômico

Compreendemos que realizar um diagnóstico, uma leitura sistemática da realidade, é uma necessidade para a interpretação consistente dos fenômenos que formam a totalidade e a complexidade dos grupos sociais, por isso das interrelações e das interdependências. É saber quem são os atores participantes em termos econômicos, culturais, educacionais. O diagnóstico é realizado de forma participativa, por que envolve os grupos sociais desde a elaboração do roteiro, da aplicação de questionários, da sistematização, da organização de rodas de conversa e de seminários para a apresentação e debates em torno dos dados e das interpretações. Ao realizar o diagnóstico, cria-se uma ambiência favorável para a compreensão dos sentidos da existência dos grupos sociais, das estruturas sociais que marcam as condições, os limites e as possibilidades,

bem como as relações sociais que configuram as aproximações e os distanciamentos, os consensos dialogados e os conflitos entre pessoas e grupos sociais. O diagnóstico traduz a territorialidade, isto é, os sujeitos sociais em movimento.

Leitura Compreensiva do Universo Linguístico

Todos os grupos sociais, correlacionados com sua cultura, têm expressões e visões de mundo específicas. Traduzem a sua existência em palavras e orações que carregam um sentido e evidenciam o fazer e o querer que resultam das relações intersubjetivas. As palavras não são neutras. Estão cheias de significados. Podem nos dizer de situações de alienação, quando os grupos sociais populares incorporam o *modus operandi*, o jeito de ser e de fazer dos grupos sociais dominantes. Então, não dizem a sua existência, mas reproduzem o dominador que habita o seu imaginário social. Por outro, e em termos contraditórios, o universo linguístico é a evidenciação da consciência crítica da existência enquanto grupo social, comunidade e classe social. Neste sentido, as palavras ilustram uma existência refletida. Os grupos sociais conseguem expressar os limites e as possibilidades que configuram a sua existência. Na incubação de empreendimentos econômicos solidários partimos do universo da linguagem para mergulhar nos sentidos, de preferência mais profundos, que simbolizam as relações dos grupos sociais.

Apreender as Situações Limites e as Possibilidades

Os grupos sociais são marcados pelas estruturas sociais. Os limites são as situações que impedem o desenvolvimento solidário e cooperativo. São as ideologias que promovem a competição, a concorrência, o individualismo. São as infraestruturas precárias para promover a

produção, a comercialização, a industrialização. São os marcos legais providas do Estado burguês que são impeditivos e burocratizantes. São os conhecimentos limitados em relação aos procedimentos administrativos e contábeis. São efeitos da negação de que a classe trabalhadora tem a sua economia. Por outro, as possibilidades são as situações que representam as práticas sociais do querer, da vontade, do projetar. São as potencialidades superadoras que provocam os grupos sociais a gerar e desenvolver as utopias ativas. As possibilidades são as energias que movimentam as pessoas, que com olhar afirmativo direcionam-se umas às outras, que ao perceberem suas fraquezas, não se fecham nelas, mas as tornam forças para provocar a práxis coletiva solidária e cooperativa. As possibilidades são as situações futuras que encontram no presente as condições concretas de realização do trabalho associado.

Tradução dos Diversos Culturais e das Visões de Mundo

Os grupos sociais populares configuram-se fundamentalmente pelas diversidades culturais. A diversidade quando não reconhecida é geradora de conflitos, de afrontamentos, de desencontros. Na incubação solidária os diversos culturais devem ser traduzidos e socializados. As visões de mundo e as práticas sociais, mas também os gostos, os costumes e as tecnologias que resultam do universo diverso, que ao invés de representar limites para a economia solidária, constituem-se nas potencialidades de construção de saberes e de organizações socioeconômicas e culturais de cooperação, de reciprocidade, de afirmação. Na incubação solidária os sujeitos em diálogo dizem de sua cultura, da sua prática. É a construção mediada de visões de mundo ampliadas, que ao não anular nenhuma cultura, afirmam as identidades no encontro com as alteridades, humanizando as relações e as pessoalidades.

Reconhecimento dos Saberes e das Práticas Sociais

A incubação solidária, enquanto educação popular tem uma base social. A base são os saberes e as práticas sociais. Todos os grupos sociais têm uma história, culturas, linguagens. O arcabouço desenhado nas relações sociais, nas escolhas políticas, nos encaminhamentos econômicos, nas ações ecológicas, constitui uma totalidade, mesmo quando desarticulados, de representações e de imaginários. As diversidades dos desenhos, das ilustrações, das colorações, são os saberes que configuram a existência dos grupos sociais. Os saberes se constituem dialeticamente com as práticas sociais. Estas são os conhecimentos das experiências, das observações, do fazer e refazer, das aprendizagens da cotidianidade que necessitam de respostas e de soluções para questões problemas que dizem da produção, do trabalho, da comercialização, da vida social, da infraestrutura. É no movimento de problemas-soluções que os grupos populares geram as tecnologias sociais, conjunto de saberes e conhecimentos práticos que respondem às questões emergentes da organização da vida cotidiana. Na incubação solidária, deve-se promover o fluxo contínuo entre os saberes e as práticas dos grupos sociais com os conhecimentos científicos. Não pode haver dicotomia e nem hierarquia, mas o encontro de retroalimentação de saberes distintos.

Contradições Sociais: estruturas e relações sociais

O conceito de contradição social é fundamental para a incubação solidária. É pela contradição que entendemos os jogos políticos de interesses que representam o fazer e a ideologia das classes sociais. A economia solidária está no campo de ações e organizações das classes sociais subalternizadas. A ideologia a ser desenvolvida é a capacidade política e as competências para a organização dos grupos sociais populares em termos

econômicos, culturais, políticos. Em termos de contradição social, este movimento organizacional entra em conflito com os interesses de grupos sociais dominadores e exploradores. Estes últimos, vivem do trabalho alheio e não desejam que os primeiros se organizem. A classe trabalhadora necessita se organizar para superar as suas situações de dominação e de exploração. Nestes termos, há a caminhada para compreender a estrutura social da sociedade comandada pela cultura do capital: uma estrutura de desigualdades sociais. Há a necessidade de entender as relações sociais: no capitalismo estas são de exploração e de dominação. Por contradição a economia solidária deve gerar a cultura da solidariedade para construir as relações de igualdade social, de auto-organização e de autogestão.

Processo Educacional Conscientizador

A educação popular tem como princípio a conscientização. A conscientização é um movimento dialógico e dialético de geração de conhecimentos. Os conhecimentos conscientizadores tornam as estruturas, as relações e as práticas sociais evidentes para os grupos sociais em conformidade com as realidades vividas e com os projetos desejados por estes grupos sociais. A consciência não vem de fora. Ninguém é consciente o suficiente para conscientizar a outrem. As pessoas se conscientizam nas relações, nas práticas refletidas e nas reflexões práticas. A consciência é ideológica e praxiológica. É do conjunto das ideias e das práticas que se forma uma visão de mundo. Na educação popular uma consciência solidária e de cooperação. Portanto, é uma consciência problematizadora, que questiona e investiga o presente e diz o que não se quer. Ela é uma consciência superadora, porque constrói o que se deseja. Ela é uma consciência contra-hegemônica, porque sabe que outro mundo é possível e está sendo construído.

Democracia Direta, Autoorganização e Autogestão

A economia solidária se caracteriza pela participação direta das pessoas nos processos de mobilização, organização, gestão, tomada de decisão, avaliação e usufruto equânime dos resultados do trabalho. Para tanto, todos e todas, na igualdade de gênero, de gerações, de etnias se inserem comprometidos nos processos políticos e econômicos. Em termos políticos é a capacidade de organização, a partir da autonomia, da arte de bem governar o coletivo. É a competência de gerir as relações no grupo social a partir de processos dialógicos. Em termos econômicos são as capacidades de organização da produção associada em empreendimentos econômicos solidários e sustentáveis.

Cultura da Solidariedade

É o processo de afirmação de relações humanas, humanizadoras. De tornar as práticas cotidianas de cooperação e de reciprocidade. Do compromisso de cooperação que não se restringe ao grupo social, mas que avança para toda a sociedade via as redes de colaboração solidária. A cultura da solidariedade é tornar sólidas as relações humanas. É superar todas as formas de desagregação e coisificação. É a educação libertadora.

Considerações

A educação popular se constitui na socioeconomia solidária num processo de interação de sujeitos, de saberes, conhecimentos e práticas sociais para a constituição e o desenvolvimento da cultura da solidariedade. É um espaço-tempo de aprendizagens crítico-propositivos de experiências, análises e produção social de conhecimentos adequados para a efetividade da organização do trabalho associado.

A incubação solidária se aplica no desenvolvimento de empreendimentos econômicos solidários e sustentáveis com grupos sociais populares. A educação, em conformidade com o princípio de solidariedade, é a base para a formação social de concepções e de práticas de relações humanas de cooperação. Aplicado num processo dialético-dialógico compreende-se as múltiplas dimensões que constituem as múltiplas dimensões das realidades sociais.

Na incubação solidária a compreensão dos fenômenos sociais é necessária, porém insuficiente. A dimensão investigativa é complementada com as práticas sociais de interação entre sujeitos para a problematização e a invenção de ações sociais repensadas para a superação da cultura de competição e de concorrência para as relações sociais de solidariedade e de cooperação.

A superação é um caminho de conflitos sociais. Nela ocorre a dialética da negação de valores, de linguagens, de gestos, de estruturas, de relações, de práticas que configuram a existência do mundo da afirmação da cultura da concorrência e da competição. Ao negar, a aprendizagem da educação popular propõe a geração, e por isso da afirmação de complexos de linguagens, valores e práticas sociais do mundo social da solidariedade e da cooperação.

Na complexidade social da educação popular e da incubação solidária o processo de construção da realidade social é de interação dialógica dos sujeitos sociais. Na dialogicidade os sujeitos se encontram, afirmam-negam visões de mundo e práticas sociais para a geração de novas perspectivas e metodologias de convivências, de mobilização, de aprendizagem, de organização socioeconômica, cultural, política e educacional.

A correlação entre os campos da educação popular e da incubação solidária constitui uma totalidade que traduzem as práticas sociais e a

compreensão de processos sociais que inter-relacionam o entendimento das condições socioeconômicas, a compreensão da cultura dos sujeitos participantes, os limites e as possibilidades das particularidades dos grupos sociais, do reconhecimento dos saberes e das práticas sociais, das contradições sociais correlacionadas com as estruturas e as relações sociais da sociedade dominante de heterogestão e de dominação para a configuração de saberes e de práticas de solidariedade. Para desenvolver a cultura da solidariedade, com os fundamentos da democracia direta, de autoorganização e de autogestão, a educação deve ser um processo conscientizador, isto é, ser uma práxis pedagógica, que inter-relacionam a teoria e a prática, as subjetividades e as objetividades, os limites e as possibilidades, os obstáculos e os avanços, a reprodução e a transformação cultural, política e econômica de novas aprendizagens.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura Rebelde**: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão Popular**. João Pessoa, Editora da UFPB, 2014.

RIBEIRO. Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ZART, Laudemir Luiz. Produção Social do Conhecimento nas Experiências de Socioeconomia Solidária no Núcleo Unemat-Unitrabalho. In. ZART, Laudemir Luiz; PAEZANO, Eliane dos Santos Martinez; MARTINS, Jucilene de Oliveira (Org.). **Educação e Socioeconomia Solidária: fundamentos da produção social de conhecimentos**. Cáceres: Editora Unemat, 2019.

CAPÍTULO 5

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O MOVIMENTO DA TECNOLOGIA SOCIAL: UMA PERSPECTIVA FREIREANA

Prof. Dr. Felipe Addor

Prof. Ms. Nelson Andrés Ravelo Franco

Introdução

A perspectiva elitista que estrutura a história das universidades brasileiras sempre foi um obstáculo para a promoção de atividades acadêmicas que estivessem umbilicalmente ligadas ao contexto da maioria da população brasileira. Não à toa ficou tão propalada a metáfora que compara nossas universidades a torres de marfim, ficando isoladas do mundo que as rodeiam.

Apesar de a Constituição brasileira de 1988 prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, este último pé do tripé universitário sempre teve importância e reconhecimentos menores, muitas vezes sendo vistos no ambiente científico mais tradicional como atividades voluntaristas, militantes e sem valor acadêmico. Essa distorção era ainda mais acentuada em setores mais tradicionais, como no Direito e nas Engenharias.

Entretanto, mais recentemente, um processo de valorização da extensão começou a ser construído, principalmente pelas pessoas que já vinham se envolvendo com isso há décadas, mas praticamente sem apoio e reconhecimento institucional. Atualmente, a extensão vem se

consolidando como uma atividade obrigatória nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras, assim como na avaliação e progressão dos docentes de ensino superior.

Esse fenômeno ganha força em um momento político importante, pois cresce, principalmente estimulado pelo governo federal, um ataque midiático contra as universidades públicas brasileiras, carregado pela agenda neoliberal que vê no ensino superior um setor ainda a ser explorado pelo capital privado no país. Com o discurso da má gestão, do desperdício de recursos, de uma suposta ideologização enviesada do ensino e de uma falaciosa dicotomia entre investimento em ensino básico e ensino superior, atores políticos desqualificam a atuação das universidades, bem como as áreas não técnicas/tecnológicas/rentáveis do ensino superior, como a Sociologia e a Filosofia.

No campo tecnológico, o fortalecimento da extensão, apesar de toda a resistência de setores conservadores, vem trazendo novos ares para as atividades de ensino e pesquisa. Começam a entrar na universidade, de forma mais sistemática, as demandas e problemas da realidade de parte da população historicamente ignorada, como dos agricultores familiares, das favelas, das periferias, das comunidades indígenas, quilombolas, caiçaras, das cooperativas de catadores de material reciclável.

Nessa perspectiva, a intensificação dessa relação faz emergir a reflexão sobre a prática extensionista na área tecnológica. Estruturados a partir da ideia que o conhecimento e a tecnologia são desenvolvidos apenas nas universidades, muitos grupos acadêmicos assumem uma postura de detentores únicos de conhecimento e veem na ação extensionista um espaço de *transferência de conhecimento/tecnologia* aos grupos desprovidos de saber. Compreendem que todo o processo de compreensão do problema e construção da solução deve ser feito por pesquisadores que, caridosamente, irão prover melhorias na qualidade de vida da população.

Entretanto, há outro número significativo de grupos que criticam essa visão assistencialista, e partem de uma compreensão de que a extensão é um ato dialógico de construção coletivo e de beneficiamento mútuo, que permite qualificar e dar significado às atividades acadêmicas ao mesmo tempo que pode contribuir para a transformação da realidade de grupos marginalizados. Além disso, a ação extensionista permite democratizar o processo de construção do conhecimento/tecnologia, podendo viabilizar uma dinâmica horizontal de troca de saberes entre os diferentes grupos envolvidos. Este artigo busca fortalecer esta perspectiva.

Para tanto, iremos explorar o surgimento e consolidação no Brasil de uma compreensão mais democrática e transformadora da extensão fortemente marcada pelo trabalho de Paulo Freire. A partir de seus princípios, iremos trabalhar o que estamos denominando de extensão freireana.

Em seguida, para direcionar a discussão para o campo tecnológico, fazemos uma breve descrição da proposta e do surgimento do movimento da Tecnologia Social, trazendo princípios fundamentais, como o de Engenharia Popular e Solidária, e citando experiências relevantes. Discutimos como seus princípios remetem a um tipo de prática extensionista.

Concluiremos este trabalho trazendo reflexões sobre como pode entender-se o movimento da Tecnologia Social como parte da extensão freireana, assinalando os desafios para se aprofundar nessa perspectiva no contexto atual, pois acreditamos que, ainda que tenha se avançado nos últimos anos no sentido de difundir essa discussão, essa perspectiva ainda carece de maior reconhecimento e valorização institucional, restando, em muitos casos, ainda muito isolada em relação às atividades de ensino e pesquisa.

Paulo Freire e Extensão

A Trajetória da Extensão

As concepções existentes da extensão universitária no Brasil têm origem na história da universidade no mundo, e nas particularidades que esta instituição ganhou no contexto latino-americano e do próprio país. Serrano (2006) resume essa história em quatro concepções da extensão: a transmissão vertical do conhecimento; a ação voluntária sociocultural; a ação sociocomunitária institucional e, finalmente, a acadêmica institucional. Apesar de identificar o momento histórico no qual surgiu cada uma, vale a pena assinalar que a emergência de uma nova concepção não correspondeu com o desaparecimento das visões anteriores. Como consequência, as quatro concepções podem coexistir, ainda hoje, no interior da universidade brasileira.

Dessa forma, a extensão universitária, em sua primeira concepção, inicia-se na Grécia com uma visão autoritária da universidade, oferecendo aulas adicionais “abertas” para uns poucos privilegiados. Uma segunda concepção surge após a extensão passar a ter relação com a igreja, com o movimento iluminista e com o movimento estudantil. Enquanto na Europa surgem as Universidades Populares, na América Latina o movimento estudantil de Córdoba defendia a autonomia universitária, no Brasil apareciam as Universidades Livres (SERRANO, 2006).

Os estudantes começaram ações comunitárias, estimulados por diversas ideologias, em que, além de difundir a cultura e o conhecimento universitário a uma população mais ampla, experimentaram metodologias e concepções de educação e vida em sociedade, o que não era possível na universidade existente. Então, ergueu-se a demanda de que as universidades afirmassem um compromisso com as mudanças sociais, e para tal efeito a própria instituição tinha que mudar (tanto no ensino

como na pesquisa). Foi nesse cenário que a extensão se tornou uma alternativa para desenvolver essa dupla transformação.

No Brasil, essa visão foi combatida desde a institucionalidade, quando as elites reconheceram o risco que essa relação entre os estudantes e as comunidades representava para sua hegemonia. Assim, criou-se uma normativa sobre a extensão retomando a visão de “mão única” e, logo após o golpe de 1964, foram criados projetos fora das universidades, como o Projeto Rondon, visando cooptar e fragilizar a relação dos estudantes com as comunidades (GADOTTI, 2017). Se bem permitiam o contato dos estudantes com comunidades afastadas, as ações viravam esporádicas, isoladas e reprodutoras da ordem. Nesse terceiro momento, a extensão passou a ser entendida como tudo aquilo que não fosse ensino ou pesquisa formal, e em muitos casos foi assumida como a prestação de um serviço assistencial ou mercantil.

A quarta concepção, Serrano (2006) afirma, surgiu antes do golpe de 64 com o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife que desenvolveu os círculos de cultura na alfabetização (FREIRE, 1997) sob a perspectiva que depois seria chamada Educação Popular (EdP). Essa experiência não só alimentaria, com novos elementos teóricos e metodológicos em uma perspectiva emancipadora, a demanda prévia dos estudantes por uma universidade compromissada com a transformação social, mas mostraria também a possibilidade de incidir na criação de políticas que orientassem tal mudança com a criação do Programa Nacional de Alfabetização. Apesar de o golpe e a criação de iniciativas como o Projeto Rondon terem provocado uma quebra no processo, Serrano (2006) afirma que alguns lugares acadêmicos conseguiram manter a orientação das ações seguindo as ideias de Freire, porém mudando os termos por segurança própria. Daí o uso de termos como o de “mão dupla” ou “retroalimentação”.

Essa concepção começa a institucionalizar-se inserida no processo de redemocratização. Assim, criou-se, em 1987, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX) das universidades públicas brasileiras, que retomou elementos produzidos pela ação voluntária sociocultural para complementar a discussão sobre a extensão. Dessa forma, partindo da ideia de que a universidade tem o compromisso de contribuir para a busca da solução dos problemas mais urgentes da sociedade, ganhou força o argumento da necessidade de se desenvolver uma extensão: interdisciplinar; indissociável do ensino e da pesquisa; institucionalizada nas universidades e no Ministério de Educação; financiada como responsabilidade governamental; como via de mão dupla; e como processo educativo, cultural e científico (GADOTTI, 2017).

Apesar de essa articulação entre os pró-reitores não terem tido efeito significativo, por exemplo, sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o debate foi qualificando uma visão da extensão acadêmica de pertinência social, democrática e dialógica evidente no Plano Nacional de Extensão do FORPROEX. Este fixou como meta construir as condições que permitissem que a universidade fosse reconhecida como ator legítimo para participar da elaboração, implantação e avaliação de políticas públicas para as maiorias.

Essa visão cidadã e dialógica da extensão que, segundo Serrano (2019), teve início com os trabalhos de Freire, também se espalhou nas Instituições Comunitárias de Educação Superior, que, pelo seu caráter comunitário alicerçado na justiça social, definiram a extensão como uma atividade-fim a ser realizada em parceria com as comunidades locais e com forte influência da EdP. Adicionalmente, criaram o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior, visando discutir as particularidades de suas “práticas e

políticas de extensão, bem como a sua organização, a gestão e avaliação” (GADOTTI, 2017, p.10).

Outro avanço desse processo de institucionalização é a curricularização da extensão, fazendo obrigatório para todos os estudantes de graduação ter 10% dos créditos do curso em atividades de extensão. Ainda que já esteja presente no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, no PNE 2014-2023 ganhou foco nas áreas de maior pertinência social.

Apesar de ser possível reconhecer os avanços na institucionalização de uma perspectiva dialógica da extensão, como dito no início desta seção, dentro da universidade convivem diferentes visões da extensão (assistencial, filantrópica, mercantil, dialógica, etc.). Por essa razão, Gadotti (2017) afirma que nem tudo que está escrito é levado à prática, pois apesar das políticas mais recentes, que visaram democratizar o acesso, é inegável a elitização histórica das universidades e a presença de setores conservadores dentro delas.

A questão piora se é levada em conta a orientação do atual governo brasileiro em relação à educação, aos movimentos sociais e, em geral, aos grupos historicamente excluídos. Se Gadotti (2017), por um lado, assinala que as conquistas do PNE estão em perigo, por outro coloca a curricularização da extensão, e, mais amplamente, a extensão universitária orientada pelo paradigma da EdP como a alternativa de resistência e de popularização das universidades.

A Extensão Freireana

Para compreender melhor o desenvolvimento da concepção dialógica da extensão, é necessário começar estudando as contribuições de Freire (1985). No seu trabalho no SEC encarando o analfabetismo, Paulo

Freire (1967) percebeu a necessidade de refletir sobre o ato de conhecer, o que é o ser humano e o que é o mundo, como condição para tentar propor uma “solução” ao problema.

Suas reflexões partem de diferenciar a “ação” dos animais daquela dos seres humanos. Enquanto os primeiros adaptam-se às condições existentes no mundo, os últimos usam sua ação transformadora, permitida pela possibilidade de refletir sobre seu agir, para sobreviver. Porém, tal alteração do mundo modifica, por sua vez, as dificuldades que o ser humano vivencia, obrigando-o a agir novamente na mudança do mundo. Desta forma, mundo e ser humano estão dialeticamente relacionados, estão em construção, e por esta razão são sempre inconclusos (FREIRE, 1994).

Freire (1994) analisa que essa compreensão e o interesse de transformar a realidade perdeu-se por causa da existência de opressões, que separam os seres humanos entre opressores e oprimidos. Segundo ele, estas geram a visão errada de que “ser” para o humano significa “ter”. Não obstante, essa termina sendo apenas uma possibilidade de uns poucos, os quais ao “terem mais” impedem aos outros de “serem” (nessa concepção errada). Em contraposição, Freire (1994) propõe a humanização, o “ser mais” como a superação dessas opressões. Esta não seria privilégio de uns poucos, mas possibilidade para todos.

Mas para superá-las é necessário antes conhecê-las, quer dizer, entender seu mundo. O ser humano reconhece as “limitações naturais” que o mundo lhe impõe, porém, só ganhando consciência de sua condição incompleta, que é também do mundo, é que consegue perceber que estas são na verdade “situações-limite” que o desafiam a superá-las. Assim, o conhecimento, também dinâmico e incompleto, torna-se um desafio e o ato de conhecer deixa de ser uma atividade passiva para uma que demanda agir, através da dupla reflexão teórica e prática: da *práxis*.

Esta perspectiva ontológica e epistemológica também está inserida na reflexão mais específica que Freire (1985) fez sobre a atividade da extensão. Não obstante, a discussão feita por ele não partiu apenas de sua experiência na extensão universitária, mas principalmente do envolvimento que teve com a extensão rural durante seu exílio no Chile. Essa vivência marcou sua visão, pois participando do Instituto Chileno para a Reforma Agrária encontrou-se com uma visão mecanicista da assistência técnica e em geral do processo de reforma agrária. Nela, acreditava-se que o processo de reforma agrária tinha um conjunto de etapas unidirecionais, que tinham que ser seguidas como um processo mecânico, em que uma necessariamente levaria à seguinte.

Nesse entendimento, que tinha sido reforçado pela implementação da revolução verde no mundo, o passo de uma etapa da reforma a outra demandava a difusão e implementação de novas técnicas agrícolas, que prometiam um aumento da produção e a redução dos custos de manejo. Em consequência, a extensão rural era entendida como um labor de substituição dos conhecimentos e práticas dos camponeses pelos conhecimentos técnicos, compreendendo aos primeiros como primitivos ou atrasados, frente aos segundos, que representavam eficiência e modernidade. Essa concepção justificava a ação paternalista dos agrônomos, que, após definir qual seria a melhor técnica para ser introduzida, seguiam as orientações do difusionismo inovador usando estratégias e expressões persuasivas para “vender o peixe”, quer dizer, para convencer ao camponês de adotar a solução (SILVEIRA, 1993).

Essa visão mecanicista reforçou a importância que Freire (1994) tinha dado ao estudo da linguagem nos seus trabalhos sobre a alfabetização. Ele percebeu que assim como na visão assistencialista da alfabetização, nesta visão da extensão rural buscava-se transmitir um conhecimento terminado e acabado. Na assistência técnica também

haveria um aprendizado de termos que parecem não ter outra intenção que “modernizar” aos camponeses. Porém, não é apenas o aprendizado de um novo conhecimento, é uma intervenção no universo linguístico-semântico do camponês que o submete a uma racionalidade instrumental.

A “função” do novo conhecimento, que ele está aprendendo, justifica a substituição de termos ou ainda a pretensão de apagar eles por terem um “significado errado”. Isso não só empobrece o universo vocabular do camponês e modifica sua fala, mas sua cognição:

pois não há pensamentos sem palavras, e a supressão de um único termo contribui para corroer as bases de ideias compartilhadas socialmente e geradas por uma compreensão da realidade construída em comum. (SILVEIRA, 1993, p. 91).

Tendo presente esse efeito, e em particular aquele provocado pela adoção de um novo termo, Freire (1985) fez uma análise semântica da palavra “extensão”, esclarecendo que apesar de poder ser usado com outra conotação, essa mudança do significado não muda mecanicamente a visão de mundo que tem embutida. Assim, assinala a existência de um equívoco gnosiológico associando-a à ação de estender, de alguém que estende (sendo sujeito) e alguém que recebe (sendo objeto da extensão), e propõe como alternativa entender a extensão como ato educativo, como exercício de comunicação entre sujeitos cognoscentes.

Não é mais a ação de um técnico que define o conteúdo a ser “transmitido” ao camponês, domesticando-o e tirando o caráter desafiador do conhecimento, mas uma ação dialógica que reflita sobre o conteúdo da comunicação, problematizando tanto a práxis do camponês quanto a do técnico. Quer dizer, um diálogo que reconheça o caráter social e comunicativo do ser humano, e que faça desse encontro comunicativo parte constitutiva da luta por “ser mais”.

Dessa forma, nem a reforma agrária, nem a assistência técnica são processos mecânicos. Estão mediados pelas situações-limite e demandam dos agrônomos ou técnicos uma ação cultural, democrática, participativa e educativa. Assim, a extensão não é simples acompanhamento técnico, mas um esforço humano e coletivo, de extensionistas e da comunidade, por decifrar-se, decifrar os outros e o contexto em que se vive (GADOTTI, 2017). Tem de ser um diálogo que reconheça a existência do outro, que reconheça a validade do conhecimento do camponês, que veja neste um sujeito da história e que acredite nas suas capacidades para ser partícipe junto ao técnico da luta por “ser mais”.

Nesse sentido, também não pode ser mais uma ação neutra do extensionista na busca pela modernização. O agrônomo tem de se reconhecer sujeito também da história, engajando-se através da extensão com a luta pela reforma agrária. Daí a importância que Freire (1978) dá à conscientização no processo de formação de formadores: é mais importante que aquele que vai desenvolver o papel de educador aprofunde sua compreensão política e social do que apenas aprenda a usar ferramentas e métodos de aula.

Essa proposta de extensão dialógica foi a que, segundo Serrano (2006), conseguiu se manter apesar da ditadura. Ainda que Silveira (1993) faça algumas críticas à formulação comunicativa do Freire (1985), por exemplo a falta de princípios epistemológicos claros para construir uma outra racionalidade que não a instrumental, ou a redução da comunicação a um meio para a educação dos camponeses, também assinalou a instrumentalização de sua proposta. Em consequência, além de pessoas que mudaram os termos para se proteger da ditadura, porém mantendo-se fiéis às orientações da extensão dialógica, houve também ações que, mantendo os conceitos, desvirtuaram a proposta.

Dessa forma, houve sim apostilas e manuais para “treinar” aos extensionistas no diálogo, mas em um que partia da identidade própria e não da pluralidade. De outro lado, apesar de pretender ter um diálogo com especialistas de áreas técnicas diversas, omitiu-se a formação política deles. Assim, mesmo parecendo uma abordagem humanista, na verdade foi tecnicista, pois os diferentes profissionais submeteram as discussões sobre as problemáticas sociais ao interesse por “aproveitar” o rigor de seus conhecimentos.

A Extensão Popular

Apesar dessas instrumentalizações da concepção, como parte da etapa acadêmica institucional da extensão no Brasil, surgiram iniciativas com o objetivo de aprofundar as reflexões de Freire (1985) e desenvolver uma extensão universitária verdadeiramente orientada pela EdP, que começou a ser chamada de Extensão Popular (ExP). Vale a pena destacar entre estas a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP) e o Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da Universidade Federal da Paraíba, quem têm dado visibilidade à discussão sobre a extensão universitária através de seminários e congressos, além de contribuir para a sistematização de experiências e o aprofundamento teórico com a publicação de vários livros sobre a temática (MELO NETO, 2014).

No caso das iniciativas mencionadas, boa parte das reflexões sobre a extensão partem da área da saúde e de ações em EdP articuladas com o Ministério da Saúde. Para conceitualizar a ExP, Melo Neto (2014) parte das conceitualizações de extensão feitas pelo FORPROEX, dos significados históricos da categoria “popular”, e da necessidade de uma compreensão marxista da categoria do “trabalho”.

Afirmando que o extensionista é também um trabalhador que disputa recursos com o ensino e a pesquisa, que vende sua mão de obra para produzir mercadorias, e ao mesmo tempo torna seu trabalho e a si mesmo mercadoria, coloca a ExP como alternativa para recuperar a dimensão humana do trabalho. Consequentemente não seria um trabalho alienante, nem abstrato, mas um trabalho social útil contextualizado e intencionado (MELO NETO, 2014).

É social porque reconhece o trabalho como encontro entre a humanidade e a natureza, que permite uma produção material e espiritual, e que produz o “trabalho”, o produto, o produtor e a sociedade. É útil porque tem o objetivo claro de contribuir para o processo de “ser mais” se situando no meio das tensões existentes no trabalho social e tomando partido *por e junto* àqueles historicamente excluídos de “ser” (mesmo na concepção errada). Dessa forma é também contextualizado, pois parte de uma leitura da realidade, embora sempre incompleta. É intencionado porque procura se colocar como alternativa à divisão social do trabalho, iniciando pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão através da busca da pertinência social da universidade. E é humano e não alienante enquanto produz também bens espirituais: estimula a liberdade, quer dizer a luta por “ser mais”; faz o trabalhador consciente de sua constituição como ser humano no ato de trabalhar; e lhe faz dono do produto do seu trabalho (MELO NETO, 2014).

Pode parecer que as comunidades com as quais se trabalham aparecem apenas como objeto da ação do extensionista, porém a extensão tem de tornar-se um trabalho humano também para a comunidade que dela se beneficia. Sua identidade como sujeitos da história, e sua organização têm de ser fortalecida; a leitura do contexto só pode ser feita de forma dialógica; o diálogo e a participação podem permitir a superação do trabalho intelectual e manual; e o produto do trabalho tem de ser

também deles. Assim, meios e fins têm de estar relacionados para buscar uma sociedade democrática, que estimule a participação, que promova e garanta os direitos emergentes, a diversidade e o compartilhamento dos conhecimentos, a extensão não pode seguir um método que não envolva esses princípios.

Apesar de essa conceituação da ExP parecer ambiciosa, Melo Neto (2014) esclarece dois aspectos: a universidade não vai substituir as responsabilidades do Estado, mas sim gerar conhecimentos que permitam que seja cada vez maior a população que usufrua da produção acadêmica; a extensão não é a única prioridade da universidade, mas é a atividade que pode fazer realmente popular a universidade.

Também usando a categoria trabalho, Melo Neto (2014) compara as atividades da extensão e da construção do currículo, para argumentar que são o mesmo labor. Assim, na busca que a construção democrática de um currículo pertinente seja um labor no qual estudantes e professores sejam sujeitos é necessário fazer ExP, e vice-versa. É por isto que Gadotti (2017) afirma que a discussão sobre o currículo vai para além das metodologias e didáticas, pois é epistemológica.

A proposta de democratizar a construção dos currículos universitários vai ao encontro da potencialidade da curricularização das atividades de extensão dentro dos créditos obrigatórios. Como dito por Gadotti (2017) é a possibilidade de fazer popular a universidade, não só no acesso, mas na própria concepção da educação.

A Extensão e a Tecnologia Social

As Raízes do Movimento da Tecnologia Social

Assim como foi descrito na história da extensão universitária, no desenvolvimento tecnológico também podem reconhecer-se diferentes concepções. Uma delas é a visão associada ao capitalismo, que entende que a tecnologia é feita pelos especialistas de forma isolada, neutra e respondendo apenas a critérios “técnicos”. Nessa concepção, é necessário primeiro investir nas ciências exatas, que orientadas pela busca da verdade geram conhecimento objetivo, para logo aplicá-lo de forma neutra em tecnologias cada vez mais eficientes, que uma vez sejam inseridas no processo produtivo aumentariam a produtividade, trazendo ganhos para a sociedade no geral ao diminuir os custos das mercadorias e diminuir o esforço feito pelos trabalhadores.

Como esse caminho foi aquele que aparentemente percorreram os países nos quais desenvolveu-se inicialmente o capitalismo, a diferença do bem-estar relativo entre esses países e os do capitalismo “tardio” associou-se a que estes últimos não tinham “desenvolvido” todas as etapas desse processo. Como nessa visão a ciência exata e a engenharia são neutras e objetivas, parecia mais fácil fazer transferência de tecnologia, em um modelo de *difusão tecnológica* (MARQUES, 2015), o que impulsionou projetos como o da revolução verde.

Porém, como a mudança não se deu de forma mecânica como esperado, surgiram, na década de 1980, diferentes movimentos e novas concepções que questionaram o custo e a pertinência dessas técnicas no contexto dos países que começaram a ser denominados “subdesenvolvidos”, e a busca pela construção e uso de umas mais adequadas. Podem destacar-se o movimento da Tecnologia Apropriada ou o da Tropicalização da Tecnologia (NOVAES; DIAS, 2009).

Paralelo a esses movimentos, nasceu a desconfiança com a real possibilidade dos países “atrasados” terem esse desenvolvimento, confirmada como o auge do neoliberalismo que fez acessível economicamente essas tecnologias. Nessa outra perspectiva, o problema não era mais os meios, técnicos no caso, mas que o modelo de desenvolvimento apontava a manter uns países no centro do mercado global.

É nesse contexto, na América Latina, uma região periférica da economia global, que surge não somente o questionamento ao modelo de desenvolvimento, mas o questionamento à neutralidade da tecnologia capitalista. Daí surgem dois movimentos que estão intimamente ligados: o da Economia Solidária (ES) e o da Tecnologia Social (TS). O primeiro como uma proposta surgida a partir de um contexto de crise econômica com respostas baseadas na cooperação e autogestão dos trabalhadores, e o segundo como a iniciativa de construir técnicas que privilegiem a democratização do processo do desenvolvimento tecnológico e não a geração de lucro (DAGNINO, 2014).

O movimento da TS partindo de experiências em diversas áreas como arquitetura, agroecologia, reciclagem de resíduos sólidos, software livre (NOVAES; DIAS, 2009), diferencia-se dos outros movimentos de adequação da tecnologia ao contexto latino-americano, pela compreensão crítica do desenvolvimento tecnológico. Essa corrente questiona o estabelecimento de uma nova tecnologia como “de ponta” afirmando que essa visão corresponde à concepção ideologizada do capitalismo, pois, na verdade, o desenvolvimento não é unidirecional nem autônomo, mas uma construção sociotécnica que se dá por meio da negociação ou conflito entre grupos sociais relevantes.

Nesta leitura, o desenvolvimento tecnológico tem favorecido só a uns grupos relevantes e seus interesses, e por isso o objetivo deve ser democratizar esse processo. Porém, por ser uma disputa entre grupos

sociais, não pode ser mais um trabalho apenas dos especialistas, não só pela capacidade de mobilização, mas pelas limitações das práticas, concepções e, em geral, das instituições que formaram esses especialistas. Assim, a busca pela construção de um modelo de desenvolvimento que priorize a inclusão social estabelece a mútua necessidade entre os técnicos e os trabalhadores ou militantes dos movimentos sociais. Só será possível mudar as técnicas e as formas de “fazê-las” contaminando-as com os valores e interesses de quem os praticam cotidianamente.

Apesar dos múltiplos esforços por conceitualizar o que é a TS (FRANCO, 2018), por oposição à visão capitalista da tecnologia, privilegiando o processo e a participação dos movimentos sociais sobre uma classificação de artefatos, ou como o resultado da ação de um coletivo de produtores sobre um processo de trabalho em um contexto socioeconômico (DAGNINO, 2014), o movimento tem reconhecido o risco de ter um conceito estático, daí que se prefira falar de um marco analítico-conceitual da TS (NOVAES; DIAS, 2009).

A Importância da Extensão para o Movimento da Tecnologia Social

A questão então é: como construir um conhecimento técnico pertinente a partir do diálogo com os movimentos sociais? É daí que resulta tão importante a reflexão sobre a extensão e em particular sobre a perspectiva freireana, pois o movimento da TS praticamente nasceu na extensão universitária. Dois conjuntos de experiências são evidência disso.

Primeiro, o campo das Incubadoras Tecnológicas de Economia Solidária (ITES), também conhecidas como Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPs), que decidiram desenvolver seu trabalho a partir de uma perspectiva e composição interdisciplinar no

acompanhamento de iniciativas econômicas associativas surgidas na precarização (ADDOR; LARICCHIA, 2018; OLIVEIRA et al., 2018). Mesmo no caso de experiências em que o objetivo da incubação, entendido como a sustentabilidade para além do apenas econômico, seja atingido, identifica-se a constituição de relevantes espaços de formação tanto para os participantes dos empreendimentos como para os estudantes e professores que integram a incubadora (DAGNINO, 2014).

Segundo, os grupos de extensão tecnológica, como é o Núcleo de Solidariedade Técnica (Soltec/UFRJ) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na busca de reorientar a incidência da universidade na sociedade, balizam seu trabalho na concepção que tanto a comunidade como a universidade tinha responsabilidade na construção de alternativas técnicas. Daí que desde o início tomam metodologias participativas de extensão, como a Pesquisa-Ação, como guia para trabalhar com as comunidades com o objetivo de produzir conhecimento pertinente e formar seus integrantes. Diferentes das ITES, esses grupos, em geral, não determinam o recorte de sua atuação extensionista em torno de empreendimentos econômicos, mas por uma definição territorial ou de grupos com os quais se pretende trabalhar, como comunidades indígenas ou quilombolas, assentamentos da reforma agrária, pescadores artesanais.

Tanto as ITES como os outros grupos de extensão tecnológica, partindo da ES e das metodologias participativas, decidiram atuar na extensão e ao longo do processo foram percebendo a necessidade de articular o tripé ensino, pesquisa, extensão. Pela complexidade do desafio que estavam se propondo, era necessário produzir novo conhecimento e nova formação pois nem existiam os estudos sociotécnicos sobre as demandas dos movimentos sociais, nem os cursos das faculdades estavam formando para fazê-los. Da mesma forma, perceberam que suas ações e aprendizados não podiam ficar apenas nas experiências pontuais, mas

que era necessário fortalecer iniciativas similares. Em consequência, propuseram-se criar articulações e eventos para ter uma troca de experiências, e além tentar incidir em política pública.

No caso do primeiro grupo de experiências, foi criada a Rede Universitária de ITCPs e a Unitrabalho. No caso da extensão no campo tecnológico, capitaneado pelo Soltec/UFRJ, foi construído o Encontro Nacional de Engenharia e Desenvolvimento Social (Eneds), espaço que depois viria a propiciar a criação da Rede de Engenharia Popular Oswaldo Sevá (REPOS).

Analogamente à importância que tem a ANEPOP para a criação do conceito da ExP, a REPOS vem costurando o conceito de Engenharia Popular e Solidária (EPS). Nessa conceituação, alimentada do marco analítico-conceitual da TS (NOVAES; DIAS, 2009) e da sistematização das experiências extensionistas, a adjetivação Popular e Solidária é tão abrangente quanto nas reflexões de Melo Neto (2014).

Por um lado, o caráter *popular* nasce de uma compreensão crítica de que o *modus operandi* do processo de desenvolvimento tecnológico sempre esteve à reboque das demandas das grandes empresas capitalistas e do mercado. Faz-se necessário, portanto, que o campo tecnológico esteja mais aproximado das reais demandas que a maioria da população apresenta. Essa proposta demanda que os espaços e instituições que promovem processos de desenvolvimento tecnológico transformem sua prática de forma a trazer para perto esses grupos historicamente marginalizados pelo campo tecnológico.

Na universidade, a concretização disso se dá, fundamentalmente, a partir da consolidação de atividades de extensão, não como ações de transferência de conhecimento/tecnologia, mas como espaços de construção coletiva de soluções para as demandas colocadas pela realidade, pelos territórios de onde vêm esses grupos. A extensão passa a ser o ponto

de partida que orientará as atividades de pesquisa e ensino, permitindo a construção de um arcabouço tecnológico mais próximo dessas demandas e mais apropriável por esses trabalhadores, isto é, uma engenharia mais popular.

Por outro lado, a perspectiva solidária do conceito pretende garantir um processo de desenvolvimento tecnológico baseado em uma prática horizontal de valorização dos diferentes saberes, um princípio claramente freireano, que permite que os conhecimentos sistematizados pelo meio acadêmico dialoguem e interajam com o conhecimento empírico/popular que nasce da experiência prática desses trabalhadores. O intercâmbio de conhecimentos pressupõe, portanto, uma postura aberta, sensível dos dois lados, que permita não que um conhecimento se sobreponha sobre outro, mas que eles se modifiquem e se completem a partir do diálogo.

Além disso, o aspecto solidário está também ligado à preocupação sobre a forma de apropriação dos conhecimentos e tecnologias geradas a partir desse processo, garantindo que os benefícios advindos daquela troca sejam apropriados coletivamente, e que estimulem uma dinâmica cooperativa, autogestionária, promovendo um fortalecimento da perspectiva da Economia Solidária destacada anteriormente.

Portanto, o conceito EPS vem como ferramenta para buscar uma mudança no campo tecnológico, para construir uma outra forma de fazer tecnologia, que passa principalmente pela democratização desse processo, promovendo uma transformação das instituições de ensino e de pesquisa e na sua relação com os trabalhadores e as organizações da sociedade civil.

A TS como Parte da Extensão Freireana

Apesar de a descrição feita na seção anterior não fazer ênfase na influência freireana, pode reconhecer-se ao movimento da TS como parte da etapa acadêmica institucional da extensão no Brasil, e como um aprofundamento das reflexões levantadas na análise da extensão rural.

Como mencionado, o movimento da TS reconhece que a tecnologia traz embutidos valores que correspondem com o momento histórico da sociedade que a produz, coincidindo com a leitura de Freire (1985) das técnicas como produtos culturais dialeticamente relacionados com a cultura existente. Essa compreensão, pode levar à rejeição generalizada das técnicas capitalistas, porém Freire (1985) esclarece que não tem de se cair em um dos dois extremos: a visão ingênua e messiânica da técnica, nem na visão aparentemente humanista mas no fundo reacionária ao ser antitransformação, negando ainda a busca histórica do “ser mais”.

O desenho de artefatos e processos faz parte da busca histórica do ser humano por transformar as “situações limite”, e dessa forma tem de ser construída uma alternativa no meio dos extremos: o humanismo científico. Em consequência, o mais importante não é o resultado do desenvolvimento tecnológico, o artefato, pois justamente a concepção capitalista apaga a historicidade reduzindo a tecnologia a esse resultado. Em contraposição, o movimento da TS dá prioridade ao processo, à readequação.

Assim como Freire (1985) não propõe que na extensão rural o camponês refaça todo o conhecimento existente, o movimento da TS não visa jogar as técnicas atuais no lixo para partir de zero. As duas propostas apontam à necessidade de fazer uma apropriação crítica, uma adequação a outros valores e interesses diferentes daqueles do capital (SILVEIRA, 1993).

Esta leitura do desenvolvimento tecnológico do movimento da TS, ao igual que a EdP e a ExP, demandam do extensionista identificação com as lutas dos movimentos sociais, e a consciência de sua participação dentro delas. E foi este um dos aprendizados produto da prática de extensão do movimento. Não só era necessário trabalhar na “pesquisa” da forma de pensar e na conscientização dos integrantes dos movimentos sociais, mas era condição também “ensinar” aos extensionistas como estudar sua própria concepção, e principalmente como virar mediadores do aprendizado coletivo.

Esses aprendizados junto aos movimentos sociais são os que estão fazendo possível a popularização da universidade, dando força ao conceito da EPS e do chamado a orientá-la, o engenheiro educador (FRAGA; SILVEIRA; VASCONCELLOS, 2008). Porém, é importante ter cuidado, pois a construção dessa visão e em geral do movimento da TS é um processo conflitivo, que ao se opor a uma visão hegemônica também sofre da refuncionalização dos seus conceitos, práticas e artefatos. Já aconteceu com o conceito da TS, sendo reduzido a uma nova classificação dos artefatos.

Como Dagnino (2014) explica, é necessário ir desenvolvendo uma prática e uma teoria cada vez mais complexas, pois se estas não existem atualmente nos cursos de engenharia tem de ser desenvolvidas. Esse é um convite a entender a teoria, a prática, e a mesma adequação dos conhecimentos e técnicas como processos sempre incompletos (FRANCO, 2018), que devem demandar continuamente maior envolvimento dos movimentos sociais e uma melhor compreensão da complexidade da realidade.

No atual contexto de retirada de direitos, de estigmatização dos movimentos sociais, de desprestígio do papel da universidade pública na sociedade, e de recortes no orçamento da educação superior,

essa compreensão tem de levar estudantes, técnicos administrativos e professores a reconhecer que a luta pela construção da TS, neste momento, demanda além de uma intensificação do trabalho na extensão social útil contextualizado e intencionado, a mobilização para enfrentar as ameaças à democracia, pois esta última como toda característica humana é também incompleta, e demanda do engajamento e a luta para construir uma melhor (FREIRE, 1996).

Referências Bibliográficas

ADDOR; LARICCHIA (Orgs.) **Incubadoras tecnológicas de economia solidária: Concepção, metodologia e avaliação - Volume I.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018

ADDOR, F.; OLIVEIRA, T.; MAIA, L.; MELO, I.; PERISSE', C.; PEREZ, R. As Incubadoras Tecnológicas de Economia Solidária na atualidade. Em: ADDOR; LARICCHIA (Orgs.) **Incubadoras tecnológicas de economia solidária: Concepção, metodologia e avaliação - Volume I.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018

DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social: Contribuições conceituais e metodológicas.** 1. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2014. 318 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/7hbdt/pdf/dagnino-9788578793272.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

FRAGA, Lais; SILVEIRA, Ricardo; VASCONCELLOS, Bruna. **O engenheiro educador.** In: São Paulo, USP, II Congresso da Rede de ITCPS: Economia Solidária e a Política e a Política da Economia Solidária. 2008.

FRANCO, Nelson. **Contribuições da Educação Popular e da Pesquisa Ação à Adequação Sociotécnica: estudo de caso de um curso na extensão.** 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social - Nides/UFRJ, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<http://nides.ufrj.br/images/>

PPGTDS/Dissertacoes/2018_NelsonRavelo.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 149 p. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: Registros de uma experiência em processo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 164 p. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_cartas_a_guine_bissau.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

_____. **Extensão ou Comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 65 p. Disponível em: <http://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Livro_P_Freire_Extensao_ou_Comunicacao.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 107 p. Disponível em: <[http://files.portalconscienciapolitica.com.br/200000081-ed3e5ee3d0/Pedagogia do Oprimido.pdf](http://files.portalconscienciapolitica.com.br/200000081-ed3e5ee3d0/Pedagogia%20do%20Oprimido.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

_____. Decimocuarta Carta. In: FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. 3. ed. México D.f.: Siglo Xxi Editores, 2008. Cap. 14. p. 164-177. Traducción de: Stella Mastrángelo y Claudio Tavares Mastrángelo.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária**: Para quê?. 2017. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão Popular**. 2. ed. João Pessoa: Editora da Ufpb, 2014. 122 p. Disponível em: <<http://www.ccm.ufpb.br/vepopsus/home/todos-os-projetos/vepop-sus/biblioteca-vepop/%20livros%20/>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

NOVAES, Henrique; DIAS, Rafael. Contribuições ao Marco Analítico-Conceitual da Tecnologia Social. In: DAGNINO, Renato (Org.). **Tecnologia Social**: Ferramenta para construir outra sociedade. Campinas: Unicamp, 2009. Cap. 3. p. 17-54. Disponível em: <<http://www.actuar->

acd.org/uploads/5/6/8/7/5687387/ts_ferramenta_sociedade.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

OLIVEIRA, T.; ADDOR, F.; MAIA, L.; As Incubadoras Tecnológicas de Economia Solidária como espaço de desenvolvimento de tecnologias e inovações sociais. Em: ADDOR; LARICCHIA (Orgs.) **Incubadoras tecnológicas de economia solidária**: Concepção, metodologia e avaliação - Volume I. Rio de Janeiro : Editora UFRJ, 2018

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**. João Pessoa. fev. 2006. Disponível em: <https://issuu.com/praticasintegraisnutricao/docs/conceitos_de_extens__o_universit__r>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SILVEIRA, Ada Cristina Machado. O Repensar Extensionista: A dialógica freireana e a tecnocracia modernizante na agricultura brasileira. **Cienc. Rural**, Santa Maria, v. 23, n. 1, p. 87-94, Apr. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84781993000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SOBRE OS AUTORES

Ademar de Lima Carvalho: graduação em Pedagogia pela UFMT (1988), graduação em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (1982), mestrado em Educação pela UFMT (1995) e doutorado em Educação Brasileira pela UNESP (2002). É professor Titular I da UFMT. Tem experiência na área de filosofia da educação e pedagogia. E-mail: ademarl@terra.com.br

Felipe Addor: graduação (2004) e mestrado (2006) em Engenharia de Produção e doutorado (2012) em Planejamento Urbano e Regional pela UFRJ. Professor adjunto e Diretor do Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (NIDES/UFRJ), pesquisador-extensionista do Núcleo de Solidariedade Técnica - SOLTEC/UFRJ. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (PPGTDS/Nides/UFRJ). E-mail: faddor@gmail.com

Heloisa Salles Gentil: graduação em Ciências Sociais pela UFMG (1982), Mestrado (2002) e Doutorado (2005) em Educação pela UFRGS. É professora adjunta da UNEMAT. Trabalha com disciplinas na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU/UNEMAT. Participa de grupos de pesquisa sobre formação de professores, educação do campo e políticas educacionais. E-mail: logentil2@gmail.com

Ilma Ferreira Machado: graduação em Pedagogia pela UFMT (1987), mestrado (1996) e doutorado (2003) em Educação pela Unicamp, Pós-doutorado UFSC. Professora adjunta da UNEMAT, atua no Programa de Pós-Graduação da Unemat. Tem experiência na área de Educação Básica e Superior. Desenvolve estudos e pesquisas educação do campo e organização do trabalho pedagógico. E-mail: ilma.ferreiramachado@gmail.com

Jaime José Zitkoski: graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição - FAFIMC (1988). É Mestre em Filosofia pela PUCRS (1992) e Doutor em Educação pela UFRGS (1999). Professor Associado III, atua no Departamento de Estudos Básicos na Faculdade de Educação da UFRGS nos cursos de Licenciaturas na área de Filosofia da Educação. Atua também no Pós-Graduação em Educação com ênfase em Educação Popu-

lar e Estudos Sobre Universidade. Atualmente vem orientando pesquisas a nível de Pós-Doutoramento relacionado ao Grupo de Pesquisa GEU/IPesq. E-mail: jaime.jose@ufrgs.br

José Luiz Müller: graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1991) e mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2000), doutorado em Educação pela (UFRGS). É professor da Unemat com experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional. E-mail: jlmuller2009@gmail.com

Josivaldo Constantino dos Santos: graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) Campo Grande – MS, mestre e doutor em Educação pela UFRGS. Professor de Filosofia da UNEMAT – Campus Universitário de Sinop, atuando na Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) no Curso de Pedagogia. Pesquisador do Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado (UFRGS/CNPQ). É músico e poeta de cordel. E-mail: josicultura@unemat.br

Laudemir Luiz Zart: graduado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia Berthier, mestrado em Sociologia Política pela UFSC e doutorado em Política Científica e Tecnológica pela UNICAMP. Professor de Sociologia da UNEMAT – Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres e no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU/UNEMAT, orientador na linha de Pesquisa Educação e Diversidade. E-mail: laudemirzart13@yahoo.com.br

Laura Catalina Ferro Corredor: assistente social, com formação e experiência em intervenção e pesquisa qualitativa e quantitativa; desenvolveu processos de formação, pesquisa e participação social e educação com organizações sociais públicas e privadas, enquadrando as ações a partir da abordagem diferenciada, a perspectiva de gênero, a construção da paz e a abordagem dos Direitos Humanos e processos educativos não escolares. Mestranda de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU/UNEMAT. E-mail: lcferroc@unal.edu.co

Loriége Pessoa Bitencourt: licenciada em Matemática pela Faculdade Imaculada Conceição - FIC (1994), Especialista em Modelagem Matemática (1997) pela UNEMAT/UNICAMP, mestre em Educação pela UFMT (2006) e doutora em Educação pela UFRGS (2014). É Professora Efetiva Adjunto IV da

UNEMAT desde 1995. Leciona na graduação no Curso de Licenciatura Plena em Matemática do Campus Universitário de Cáceres e é professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT - Mestrado em Educação - na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. E-mail: lori.pessoa@hotmail.com

Maria de Lourdes Jorge de Sousa: graduação em Pedagogia pela UFMT (1991), Especialização em Metodologia de Ensino de 1º e 2º Graus (1993); Especialização em Formação de Orientadores Acadêmicos em Educação a Distância (2007), Especialização em Gestão Pública Municipal (2014). Efetiva na Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso, lotada na Escola Estadual Severiano Neves e designada para o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de MT- CEFAPRO, polo de São Félix do Araguaia. Tem experiência na área de Educação em Alfabetização, Gestão da Educação, Formação de Professores e Educação do Campo. Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. E-mail:

Maria José de Souza Gomes: graduação em Pedagogia pela Unemat (2006), especialização em Educação de Jovens e Adultos pela UFSC, tem experiência como gestora e coordenação pedagógica da Escola Estadual Madre Cristina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e educação do /no campo. Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.

Nelson Andrés Ravelo Franco: Físico formado pela Universidade Nacional da Colômbia - Bogotá (2012), Mestre em Tecnologia para o Desenvolvimento Social pela UFRJ (2018), educador popular formado, extensionista e pesquisador do Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integra o Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Inovação para o Desenvolvimento Comunitário (GITIDC) da Universidade Nacional da Colômbia. E-mail: naravelof@unal.edu.co

Odimar João Peripolli: graduação em Estudos Sociais pela Escola Superior de Estudo Sociais (1984), mestrado (2002) e doutorado (2009) em Educação pela UFRGS. É professor adjunto da Unemat, Campus Universitário de Sinop e atua no Mestrado em Educação PPGEduc/Unemat, na linha de pesquisa Educação e Diversidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo. Participa do Grupo de pesquisa MOPEC/Unemat/Sinop. E-mail: ojperipolli@gmail.com

Bibliografia de Paulo Freire

- * Educação como Prática da Liberdade (1967);
- * Pedagogia do Oprimido (1968);
- * Extensão ou Comunicação (1969);
- * Ação Cultural para a Liberdade (1975);
- * Educação e Mudança (1976);
- * Cartas à Guiné-Bissau. Registro de uma Experiência em Processo (1977);
- * Conscientização: teoria e prática da libertação (1980);
- * A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam (1982);
- * Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar (1992);
- * A Educação na Cidade (1991);
- * Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido (1992);
- * Política e Educação (1993);
- * Cartas à Cristina (1994);
- * À Sombra desta Mangueira (1995);
- * Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (1997);
- * Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000).

Alguns livros publicados em parceria com outros autores:

- * Paulo Freire ao vivo - com professores e alunos da Faculdade de Ciências e Letras de Sorocaba;
- * Por uma Pedagogia da Pergunta - com Antônio Faundez;

- * Essa escola chamada vida - com Frei Betto;
- * Medo e Ousadia: o Cotidiano do professor - com Ira Shor;
- * Pedagogia: diálogo e conflito - com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães;
- * Sobre Educação Vol. I e II - com Sérgio Guimarães;
- * Aprendendo com a própria história - com Sérgio Guimarães;
- * Teoria e prática em educação popular - com Adriano Nogueira
- * Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra - com Donaldo Macedo.

Fonte da informação: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>

Culturas e Práticas Sociais Solidárias: leituras freireanas

Educação e Socioeconomia Solidária - Culturas e Práticas Sociais Solidárias: leituras freireanas, é o nono livro da Série Sociedade Solidária organizada a partir das atividades acadêmicas desenvolvidas pelo Núcleo Unitrabalho da Universidade do Estado de Mato Grosso. Esta obra trata sobre processos formativos e organizacionais que tem como objetivo a compreensão dos limites e das possibilidades de configurar a existência humana para a vivência da cultura da solidariedade. Culturas e práticas sociais, no plural, para a afirmação das diversidades e do horizonte da democracia, tanto nos espaços cognitivos, da produção e socialização dos conhecimentos científicos e dos saberes cotidianos, quanto nos espaços de organização política, no sentido de abranger e afirmar os diálogos para a efetividade da participação social que elevem a humanidade da existência. Leituras freireanas é uma atitude de reconhecimento da centralidade do pensamento educacional e social de Paulo Freire para a análise das estruturas sociais e das práticas sociais instituintes de relações sociais e educacionais para as convivialidades solidárias.